

RESONANCIAS DE LA VARIACIÓN ESCOLAR

Primer acercamiento a un plan de terminalidad educativa secundaria en la ciudad de la plata, argentina

RESONANCES OF SCHOOL VARIATION

First approach to a high school completion Plan in La Plata, Argentina

María Laura Crego

CIMeCS- IdIHCS (CONICET-UNLP).
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Universidad Nacional de La Plata, Argentina



RESUMEN

La última década significó un fuerte avance en materia de acceso y obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. En el caso de Argentina, a tono con la universalización de la escuela media (Ley de Educación Nacional n° 26.206), se impulsaron desde el Estado Nacional una serie de estrategias orientadas a garantizar la terminalidad educativa secundaria. Entre ellas se destaca el Plan de Finalización de Estudios Secundarios.

Este artículo se propone reconstruir el funcionamiento y características del Plan a partir de entrevistas en profundidad realizadas a docentes de la ciudad de La Plata. De aquí emergen una serie de reflexiones acerca de los vínculos y tensiones que el FinEs2 establece con la escuela tradicional, así como las preguntas que esta experiencia habilita a la escuela y a los procesos de fragmentación educativa.

ABSTRACT

The last decade marked a strong increase in access and compulsory secondary education in Latin America. In the case of Argentina, in tune with the universalization of secondary school (National Education Law n° 26.206) were promoted from the National Government a series of strategies to ensure secondary school completion. Among them it stands out the Plan FinEs2.

This article aims to reconstruct the operation and characteristics of the Plan from in-depth interviews to teachers in the city of La Plata. From this emerges a series of reflections on the links and tensions that FinEs2 states with traditional school and the questions that this experience enables school and educational processes of fragmentation.

Palabras clave

Plan FinEs2; terminalidad educativa; docentes; escuela secundaria.

Key words

Plan FinEs2; school completion; teachers; high school.

1. Introducción

La desigualdad ha crecido sostenidamente a nivel global en las últimas décadas. En América Latina, gobiernos de corte popular impulsaron medidas en un esfuerzo por revertir la situación, pese a lo cual continúa siendo la región más desigual del planeta (Saraví; 2015). Desigualdad cuyas múltiples manifestaciones contribuyen a la acumulación de ventajas y desventajas que condicionan las trayectorias de vida particularmente de los jóvenes con el riesgo de la exclusión.

En este contexto, la educación mantiene, no sin tensiones, su centralidad simbólica como vía por excelencia hacia igualdad. Tal es así que la concepción de la educación secundaria como un derecho y una obligación universal se ha establecido por ley en varios países de América Latina (Uruguay, Chile, México, Argentina). Sin duda, la obligatoriedad significa una tracción en favor de la ampliación de derechos en el camino hacia la igualdad. Sin embargo, se inserta en un contexto escolar históricamente desigual. En el caso particular de Argentina son prolíferos y conocidos los trabajos que dan cuenta de las características excluyentes y desiguales del sistema educativo (Braslavsky, 1986; Duschatzky, 1999; Redondo, 2004; Tiramonti, 2004; Kessler, 2002). Incluso la Ley de Educación Nacional (nº 26.206) se hace eco de diagnósticos de este tipo que vinculan desigualdad social y educativa “Los procesos de desigualdad social estuvieron y están en la base de las desiguales oportunidades con que contaron y cuentan miles de adolescentes y jóvenes”¹ (6:2009). Pero la letra de la ley no establece recetas; en palabras de Tiramonti “...esta legislación establece metas pero no genera por sí misma las condiciones para su cumplimiento” (11: 2011). Sin embargo, es posible rastrear una serie de iniciativas impulsadas por el Estado

¹Resolución CFE Nº 84/09 que acompaña la Ley Nacional de Educación disponible en <http://portal.educacion.gov.ar/files>

Nacional que parecen ir en esa dirección como son el Plan Progresar, el servicio de educación a distancia, el proyecto para la prevención del abandono escolar, las escuelas en contextos de encierro, entre otras². En este escrito se propone abordar puntualmente el Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Plan FinEs2), el cual busca garantizar la terminalidad educativa a todos aquellos que no cursaron o no terminaron la escuela secundaria.

Presentación del Plan FinEs2

Mediante la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Provincial (Nro. 13.688) que consagran a la educación y el conocimiento como un bien público, así como un derecho personal y social, el Estado asume la responsabilidad indelegable de garantizar el derecho a la educación. El Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Plan FinEs2) se enmarca en esa garantía y, junto con otras del campo de la educación y el trabajo, se orienta a una intención de mejora de la inserción laboral y educativa de jóvenes y adultos (Jacinto, 2010).

El FinEs2 es entonces una iniciativa del gobierno nacional, propuesta a través de los Ministerios de Desarrollo Social y Educación de la Nación, para la finalización de los estudios secundarios de todos aquellos que por distintos motivos no pudieron hacerlo dentro de los tiempos formales del sistema educativo que estipula el período de la escuela media entre los 12 y los 18 años.

Ahora bien, la propuesta nacional se caracteriza por su carácter descentralizado de modo que en cada provincia toma diferentes modalidades y se reserva cada municipio la decisión de contar (o no) con una delegación. En el caso de la Provincia de Buenos

²Para mayor información de cualquiera de estos planes acudir a:
<http://portal.educacion.gov.ar/files>

Aires, la Dirección General de Cultura y Educación articula con dichos ministerios para la implementación del Plan mediante la Resolución 3520. Tal como afirma la presentación disponible en la página de Dirección General de Escuelas, Cultura y Educación de la Provincia, “renovando de esta manera el compromiso con los jóvenes y adultos que no cumplieron el Nivel Secundario obligatorio”³.

El Plan nace en el año 2008 como Plan Nacional de Finalización de Estudios obligatorios primarios y secundarios para Jóvenes, Adultos y Adultos mayores establecido en la provincia de Buenos Aires con la resolución 444/12. En esta primera etapa el objetivo fue que aquellos mayores de 18 años que adeudaban materias habiendo cursado el último año del polimodal⁵ o nivel medio tuvieran un espacio donde acreditarlas y, con ello, alcanzar el título. Una segunda etapa –sin que se detuviera la primera-, desde el 2009, amplía la convocatoria a todos aquellos mayores de 18 años que no iniciaron o no terminaron la primaria o la secundaria, dándose con esto origen al Plan FinEs2, quedando el FinEs1, en los hechos, abocado casi completamente a la terminalidad de la educación primaria.

Cabe señalar que en sus inicios constituyó la vertiente educativa del programa Argentina Trabaja⁴ con el objetivo de promover la finalización de los estudios primarios y/o secundarios de los cooperativistas y sus familias. Posteriormente, frente

5

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planfinalizaciondeestudios2/default.cfm>

6 La Ley Federal de Educación (nº 24.195) vigente en Argentina hasta la sanción de la Ley de Educación Nacional en el 2006, establecía un nivel general básico de 9 años (6 años de la llamada primaria que pasaba a ser EGB1, tres años de EGB2 -7mo, 8vo y 9no-) y los tres últimos años de Polimodal (1º, 2º y 3º)

4 El programa, destinado a personas en situación de vulnerabilidad, promueve la generación de puestos de trabajo, la capacitación y la promoción de la organización cooperativa para la ejecución, principalmente, de obras de infraestructura. Ante los numerosos casos de mujeres sin escolaridad completa se incorporó la asistencia a clases del FinEs como parte de las contraprestaciones. Para más información: <http://www.desarrollosocial.gov.ar/>

a las demandas de finalización de los estudios de sujetos que no estaban ligados a las cooperativas, el Plan cobra entidad propia por fuera del programa, aunque, vale señalar, la asistencia al Plan sigue siendo requisito de participación en el Argentina Trabaja, entre otros como el Ellas hacen⁵. Con esta apertura se amplía también el repertorio de actores involucrados en la gestión del Plan. El municipio articula con diferentes organizaciones con anclaje territorial que encuentran en sus barrios la necesidad de abrir una sede. De esta manera, los referentes⁶ se acercan a la sede central municipal a pedir la apertura del FinEs, generalmente ofreciendo también un espacio físico donde desarrollar las clases:

También se suma gente que trabaja en la comunidad que no necesariamente trabaja con el municipio. Nosotros ahí ofrecemos material para divulgar entre los chicos y buscamos los docentes para esas sedes. Y cuando se acerca un chico lo que hacemos, después de preguntarle porqué dejó y cuál es su situación le damos los datos del referente de la sede que más cerca le queda. (Miembro de la coordinación FinEs2 La Plata)

De aquí se destacan una serie de cuestiones. En primer lugar, la articulación de áreas y niveles estatales en función del cumplimiento de la obligatoriedad pero también del construir oportunidades para sectores históricamente relegados. Por otro lado, el hecho de que el Plan creció paulatina pero sostenidamente por demanda de poblaciones puntuales. Este punto habla de las características del FinEs pero también de la escuela en tanto pone en evidencia una población importante de adultos y

5 Este programa es parte del Argentina Trabaja, está destinado a mujeres en condiciones de vulnerabilidad que pasan a formar parte de una cooperativa y trabajar en el mejoramiento de sus barrios. Para más información ver <http://www.desarrollosocial.gob.ar/ellashacen/1889>.

6 Los referentes son actores barriales con larga trayectoria de trabajo comunitario en el barrio, muchas veces vinculado a organizaciones políticas. Se caracterizan por tener una fuerte presencia y ser actores de referencia para los vecinos.

jóvenes desescolarizados al tiempo que tensiona las lecturas de que la escuela ha perdido su sentido (Dubet y Martuccelli; 1997). La considerable proporción de jóvenes en las sedes del FinEs2 en La Plata llaman a investigar las experiencias que dan cuenta de nuevos y distintos sentidos asociados a la escuela aunque sea por fuera de sus muros, en otras formas y formatos.

Por otra parte, el anclaje territorial del Plan se destaca como una fuerte particularidad: las sedes se ubican de manera descentralizada y llegado a espacios donde la escuela había tenido un alcance insuficiente, principalmente en barrios periféricos de distintos centros urbanos en general, de la ciudad de La Plata en particular. De hecho, para la apertura de sedes se priorizan aquellas zonas donde no haya siquiera oferta de escuelas secundarias para adultos. De este modo, las sedes pueden ubicarse en edificios escolares pero también en todo tipo de instituciones tales como clubes, organizaciones sociales y políticas, sociedades de fomento, Centros de Integración Comunitaria (CIC), bibliotecas populares, comedores, asociaciones civiles, iglesias, etc.

Retomando la historia del Plan, un miembro de la coordinación del programa describe un punto de inflexión en el desarrollo del mismo y que repercutió en todo su funcionamiento así como en el crecimiento de la matrícula:

Lo que ha pasado es que el Plan sufrió una serie de modificaciones desde su inicio. Cuando se abrió empezó en sus orígenes para la gente de las cooperativas de Argentina Trabaja, después se hizo como una apertura este...para todos aquellos que estén por fuera incluso de las cooperativas, en unidad con las políticas de la última reforma educativa. Lo que pasó fue que de anotarse en el Plan FinEs y hacer los tres años hasta egresarse, se

pasó a una resolución -de la cual estamos en contra pero está y los chicos la saben la conocen y se anotan así- y es que si llegaste a 9no año de la EGB -que todos sabemos lo que fue ese noveno año, que fue una primarización de los estudios secundarios- a vos te habilita para anotarte en tercer año del Plan, en el último año. Porqué, porque ese noveno año equivale a un tercer año de una secundaria de ahora. Se hace esa equivalencia aunque todos sabemos que no equivale...pero entonces se da una explosión de tercer año del Plan y un lento crecimiento de primero y segundo y un aumento de los jóvenes con apenas 18 años anotados en el Plan. (Miembro del equipo de coordinación del Plan FinEs2 La Plata)⁷

Este breve recorrido por el origen y los cambios formales que el Plan ha sufrido permite pensar al FinEs2 en un marco general y dinámico. En estas transformaciones⁸ es posible rastrear disputas y opiniones encontradas entre distintos actores, que hablan de la complejidad que suponen las transformaciones en el campo educativo en general y las propuestas de variaciones al formato escolar en particular.

⁷ La entrevista hace referencia a la disposición 99/12 dictada por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires de agosto del año 2012. Esta establece una tabla de correspondencia entre diferentes planes de estudios y el plan provincial de finalización de estudios secundarios (enmarcado en el Plan FinEs nacional). Para más información: <http://www.fines2.com.ar/index.php/normativa-fines2-documentacion/Normativa-Fines2---Documentaci%C3%B3n#.VC2yI2eSyMw>

⁸ A estas disputas cabría agregar las discusiones abiertas en torno al Plan por el gobierno asumido el último diciembre, sin embargo se dejan de lado por estar por fuera del marco temporal del presente escrito.

2. Objetivos

La investigación que aloja esta presentación tiene como objetivo comprender el vínculo entre educación y desigualdad a partir del análisis de cómo los jóvenes construyen su experiencia escolar en contextos de pobreza en la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires⁹. En conversaciones informales, así como en entrevistas con jóvenes se detectaban diferentes espacios que suponían una tensión a la continuidad de la experiencia escolar. Entre ellos se desatacaba el trabajo -doméstico y extradoméstico- y el FinEs2. Éste aparecía en el discurso de los jóvenes como la posibilidad factible de abandonar la escuela y esperar a cumplir los 18 años requeridos como edad mínima para la inscripción en el Plan. Esta opción se traducía para los jóvenes, entre otras cosas, en tener tiempo para hacer otras actividades, principalmente trabajar y terminar la escuela secundaria en menos tiempo. Por otro lado, llamó poderosamente la atención el crecimiento sostenido de matrícula que el Plan ha tenido en los últimos años en la ciudad de La Plata, mayoritariamente de jóvenes con trayectorias de vida atravesadas por múltiples desventajas. Estos emergentes se tradujeron en el interés por conocer la experiencia que el Plan habilita para los jóvenes en su carácter de alternativa educativa propuesta por el Estado.

En este marco, este artículo tiene como objetivo establecer líneas de diálogo, necesario, entre la escuela formal y el Plan FinEs2. Para ello se propone en primer lugar indagar las representaciones de los docentes del Plan tienen respecto del FinEs2. En segundo lugar, analizar variaciones que los docentes encuentran en el mismo en

⁹ Esta línea de investigación forma parte de un proyecto general sobre políticas sociales, género y pobreza dirigido por Susana Ortale y Amalia Eguía, radicado en el CIMECS, unidad de investigación del IdIHCS (UNLP/CONICET) incorporado al Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación y apoyado por el CONICET.

relación al formato escolar tradicional y, con ello comprender las resonancias que esas variaciones arrojan a la escuela formal.

3. Metodología

Para alcanzar estos objetivos, el trabajo parte de la perspectiva de los docentes en tanto son los principales gestores del Plan⁴. Sin desconocer la importancia de incorporar a todos los actores (Guber, 2004; Menéndez, 1997) se tomó la decisión de limitar la población únicamente a los profesores en tanto su labor cotidiana los convierte en los principales ejecutores del FinEs2. Esto no implica “la reificación de un actor como expresión única de la perspectiva de la comunidad” (Menéndez, 251:1997) sino un recorte a priori que responde al carácter exploratorio de la investigación que incluyó también entrevistas entendidas como charlas informales (Guber, 2011) con otros actores claves como son los coordinadores generales del Plan a nivel municipal.

La opción por los docentes se debe, entonces, en primer lugar, a la atención puesta en aquellas características que hacen al núcleo duro de la escuela secundaria, de difícil transformación, al que se llamará formato. En segundo lugar, se considera que las reflexiones de los profesores, al ejercer simultáneamente en la escuela formal y en el FinEs2, significan un rico aporte al análisis de los vínculos entre experiencias escolares en distintos formatos. Por otra parte, un conjunto de particularidades del plantel docente del Plan –contratos cortos por cuatrimestre, mayoría de estudiantes universitarios, cobro a fin de cuatrimestre, criterios de selección- hacen al interés particular en su trayectoria en tanto el FinEs2 da cuenta también de una experiencia

4 En otros trabajos se ha abordado la experiencia del Plan FinEs2 desde el punto de vista de los estudiantes. Para mayor referencia consultar Crego y González 2014; 2015.

profesional fragmentada. Se realizaron entonces 10 entrevistas a docentes del Plan siguiendo un criterio de diversidad de género, edad y disciplina quedando el grupo conformado por varones y mujeres de entre 23 y 27 años de edad y provenientes de disciplinas sociales y exactas. Con esta selección de docentes y con referentes de la coordinación municipal del Plan se trabajó con entrevistas en profundidad y entrevistas entendidas como conversación informal (Guber; 2011). Siguiendo a Ruiz Olabuénaga (1999) se entiende que la entrevista en profundidad constituye una de las herramientas más poderosas para la investigación cualitativa para comprender por qué las personas actúan como actúan, para entender el sentido que dan a sus actos y la forma que tienen de ver el mundo, la vía más adecuada es la entrevista. En el mismo sentido, Guber (2004) la define como una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones, al tiempo que constituye una instancia de observación: al material discursivo se agregó información acerca del contexto del entrevistado, sus características físicas y su conducta. Estas entrevistas tuvieron lugar entre noviembre del 2014 y abril del 2015 y se caracterizaron por la flexibilidad no obstante lo cual recorrieron los siguientes núcleos eje: la relación entre la escuela tradicional y el FinEs, sus relaciones y diferencias, las experiencias educativas se habilitan.

En lo que respecta al análisis del material recogido, se realizó una lectura reiterada y cuidadosa de la información recogida para ir alcanzando familiaridad con la misma e intentando ver su relación con lo esperado con base en el conocimiento previo, viendo coincidencias entre distintos casos, analizando relaciones entre conceptos, planteando nuevos conceptos. Tras estas lecturas se dio paso a la reconstrucción del investigador, intentando plasmar sobre el papel la contextualización de los datos recogidos en la entrevista. El relato del entrevistado no es un conjunto simple de respuestas a

preguntas del entrevistador, sino que éste se desarrolla en una situación social concreta que le condiciona profundamente. Por eso es necesario contextualizar el material. En el caso de los temas centrales, fueron examinados en visión panorámica para descubrir la dinámica que los aglutina (o no los aglutina). Luego se inició una segunda revisión cuyo objetivo fue la categorización principalmente en base a palabras, frases y párrafos completos lo que permitió tender puentes entre lo hallado, la bibliografía y reflexiones de interés.

A continuación entonces se comparte este trabajo de carácter exploratorio. El mismo comienza con una descripción del Plan FinEs2 y su historia. Luego avanza en una descripción comparativa del formato, para luego pasar al desarrollo de los contrapuntos entre la escuela formal y el Plan que los docentes enfatizan, puntualmente el contenido, el vínculo y la inserción territorial. En tercer lugar, se presenta una reflexión crítica de las representaciones de los docentes respecto de la experiencia del FinEs2, para, finalmente, establecer lineamientos de diálogo entre el Plan y la escuela en general y la escuela de adultos en particular.

Cabe mencionar que el núcleo a compartir está conformado en mayor medida por reflexiones y posibles líneas de análisis. Se considera que un intercambio en estos términos, más allá de su carácter exploratorio es sumamente necesario en tanto estas nuevas experiencias educativas permiten actualizar preguntas propias del campo educativo que globalmente sigue condensando preocupaciones públicas, políticas y académicas.

4. Desarrollo

Escuela(s): diálogo con el formato

Desde la línea de investigación que aloja estas páginas se entiende que la escuela es construida por los significados que le atribuyen quienes la transitan, de modo que (Dubet y Martuccelli, 1997). De modo que, si la escuela es creada por las significaciones construidas por sus actores -en sus particulares condiciones de existencia y sus respectivas producciones simbólicas- es imposible que haya una escuela única, siendo preciso hablar de escuelas en plural (Duschatzky;1999). En este sentido, la categoría de experiencia escolar nos permite abarcar la diversidad de las escuelas y, en el caso que aquí se trabaja, incorporar al FinEs2 en el diálogo en tanto experiencia educativa (Crego y González; 2014).

A continuación se propone comenzar por un repaso de las similitudes y diferencias entre la escuela formal y el FinEs2 que detectan los docentes. La exposición comienza entonces, por reflexiones vinculadas al formato entendido como

*...aquellas coordenadas 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.
(Grupo Viernes, 2008 en Ziegler; 72:2011)*

Southwell (2011) agrega el aula/sección como unidad espacial, la distribución de tiempos y espacios y los rituales patrióticos como los actos escolares. Estas características, comunes a la escuela primaria y secundaria hacen del formato una

construcción socio-histórica que acabó por constituirse como sinónimo de la noción misma de escuela argentina hasta la actualidad. Es importante tener en cuenta que ha permanecido impermeable en todas las reformas que ha atravesado el sistema educativo argentino. Empezar por este aspecto responde a que el mismo configura el marco de las condiciones de posibilidad de las experiencias educativas.

La propuesta normativa del Plan FinEs2 toma el formato como parte de las condiciones que dificultan la permanencia de los jóvenes en la escuela favoreciendo el abandono escolar. De allí que una parte nodal del Plan sea la modificación del régimen de asistencia: supone una asistencia obligatoria del 75 % de las clases que se dan dos veces por semana pudiéndose elegir el turno (mañana-tarde-noche) y sede para asistir según la disponibilidad. Además, las materias son cuatrimestrales, siendo en total seis cuatrimestres (dos cuatrimestres por año). De este modo, una docente lo explica comparativamente:

*...al FinEs vienen chicos para los que es re difícil sostener la escuela todos los días. Trabajan, viven en condiciones complicadas que hacen que sea casi imposible ir todos los días a la escuela y sostener 12 materias al mismo tiempo. Ellos hacen mil cosas además de estudiar. Y bueno, el FinEs les da eso. Una chance de poder terminar la escuela y no quedarse en el intento.
(Profesor Plan FinEs2, La Plata).*

Es así que los jóvenes se incorporan en las materias que adeudan o en el cuatrimestre equivalente al nivel alcanzado pudiendo compartir las clases con adultos y/o pares, más allá de la edad.

En lo que respecta a la modalidad del Plan, en la Provincia de Buenos Aires, se dispone la existencia de tres orientaciones: Ciencias Sociales- Ciencias Naturales, Salud y Ambiente- Gestión y Administración. En línea con la organización curricular de la escuela formal de la Provincia según la cual la escuela secundaria se divide en un ciclo básico común (1º, 2º y 3º año) y el ciclo superior orientado (4º, 5º y 6º año), el Plan posibilita el recorrido por un núcleo de materias generales y otro de materias orientadas. Tal como es el caso de la escuela formal, la existencia de un núcleo básico común busca la formación de los estudiantes en un conjunto común de saberes que garantiza que, sea cual fuere la elección de orientación o modalidad que los jóvenes realicen, los contenidos considerados imprescindibles y relevantes socialmente, al tiempo que la orientación permite profundizar en un campo específico.

Puede observarse que el Plan aparece entonces como un formato alternativo a un modelo curricular similar. Similitud esperable en tanto el FinEs2 es una vía para la terminalidad educativa secundaria, con las credenciales que la escuela media otorga. En lo que respecta a la modalidad entonces, se encuentra que en el caso particular de La Plata, la coordinación del FinEs2 se corresponde a la orientación en ciencias sociales, de modo que se reduce la oferta contra la intención de abarcar diversidad de intereses y de herramientas que los jóvenes encuentren en la escuela.

Por otra parte, cabe volver sobre el hecho de que las sedes del Plan se ubican principalmente en barrios periféricos, con nula o escasa presencia de instituciones escolares, particularmente secundaria o de adultos. Esto, en términos de formato hace, por un lado, que los usos del tiempo y el espacio sean diferentes a los de la escuela tradicional. Por ejemplo, el comedor comunitario que funciona como sede, como escuela, es un único salón donde acontecen también los recreos, al tiempo que es un espacio cargado de otros significados en tanto es apropiado por los jóvenes del

barrio como comedor y como escuela. Por otra parte, este anclaje pone en diálogo a distintos actores, entre ellos los docentes que, mayoritariamente no son del barrio, y los referentes barriales que funcionan como articuladores centrales entre el programa y el territorio.

A la luz de esta rápida presentación formal de lo que el proyecto del Plan establece como formato, es posible reconocer a simple vista algunas diferencias evidentes como son la flexibilidad de los límites etarios, en tanto los cursos se organizan por nivel alcanzado y no por edad; la disponibilidad de las materias y días de clase; y la cuestión del espacio ya que no se ancla en edificios escolares de modo que podemos presuponer que el uso del tiempo y el espacio tampoco serán los mismos.

Una docente del Plan sostiene:

La escuela secundaria sigue teniendo una estructura rígida que no se ha modificado y eso se ve en el plan (...) El formato de enseñanza es distinto, hay una estructura legal igual, pero después es distinto pero queda mucho a criterio del docente por ejemplo que dejen que las chicas vayan con sus hijos, cómo considerar situaciones particulares, hasta armar el programa.
(Profesora de del Plan FinEs2 La Plata)

Cabe, por último, señalar que en la selección docente se encuentra otra particularidad. Los cargos docentes de la escuela secundaria formal se asignan por acto público según puntaje de los docentes que deviene del título docente, cursos de capacitación y antigüedad, pudiendo acceder al concurso -con ciertas restricciones- con el 50% de la carrera aprobada. En el caso del FinEs2 en la ciudad de La Plata, en cambio, el proceso de selección docente consiste en la presentación, por parte de

cada profesor aspirante, de un proyecto pedagógico de la materia junto con un currículum normalizado. La propuesta debe responder a los lineamientos generales de educación de adultos y es evaluada por inspección de adultos que es quien decide si es adecuado o no, aunque nunca se ha rechazado ninguna propuesta. Se encuentra entonces en este punto otra diferencia con la escuela tradicional y su formato -aunque no es resaltada por los docentes entrevistados- no hay aquí un orden de mérito ni un acto público de designación de cargos.

Ahora bien, es preciso poner énfasis en la importancia del análisis de la segmentación y fragmentación de la escuela formal, a nivel de la experiencia. Sólo la articulación de estas miradas puede iluminar el modo en que los procesos sociohistóricos se corporizan en las biografías de modos complejos que exceden la linealidad de las propuestas de las políticas formuladas en nombre de la igualdad. En este sentido, reflexionar en torno al diálogo entre escuela y variaciones del formato responde a la centralidad de la experiencia escolar en las trayectorias de vida de los jóvenes en tanto puede contribuir a reforzar o quebrantar procesos de acumulación de desventajas. En esta línea, los docentes aparecen como continuidad entre ambos formatos, de ahí que interese recuperar las relaciones y diferencias que éstos encuentran entre la escuela y el Plan en términos de formato. Parte de lo incalculable del acto de educar (Antelo; 2010) se encuentra también en los márgenes de acción que cada profesor logra construir dentro de la estructura que supone el formato para habilitar distintas experiencias educativas que se imprimen en y articulan con otras dimensiones de la biografía de los jóvenes.

El marco legal: entre la rigidez y la posibilidad

Lejos de lo que a primera vista podría pronosticarse, entre los docentes fue más trabajoso encontrar continuidades que diferencias entre la escuela formal y el Plan FinEs2. Lo común entre ambos formatos aparece mayoritariamente –cuando no únicamente- asociado a la normativa.

En primer lugar, la evaluación y acreditación de la materia según lo establece la normativa es un rasgo común: hay un porcentaje de asistencia y de calificaciones mínimas que alcanzar. Sin embargo, como contrapunto a la estructura formal, en el Fines2 aparece, desde la mirada de los docentes, la posibilidad de la *flexibilidad*. Los profesores la referencian con los márgenes de libertad con que cuentan a la hora de construir sus proyectos pedagógicos, en el armado y desarrollo de las clases y en los grados de consideración respecto de la asistencia y la evaluación/acreditación de la materia. De modo que el manejo de los márgenes de acción que esta flexibilidad brinda está en todos los casos íntimamente ligado a la sensibilidad respecto del lugar y el estudiantado con el que se trabaja, caracterizado por condiciones de existencia atravesadas por la pobreza: ser flexible permite dar más oportunidades o tener consideraciones porque los *estudiantes trabajan, tienen hijos, no consiguen material, faltan por condiciones climáticas*. Es interesante en este punto observar cómo los límites de la elasticidad se tensionan en el rol docente:

Yo tengo flexibilidades porque yo sé dónde estoy dando clases. Pero hay que tener cuidado. Pero ser flexible no es hay que aprobar a todos. Yo me enojo cuando escucho profesores que dicen eso porque eso es volver a poner al chico en la posición de que con él no se puede hacer nada.
(Profesora del Plan FinEs 2, La Plata)

Otra profesora refuerza:

La flexibilidad muy grande es muy positiva porque te abre muchas puertas pero también es peligroso porque te deslegitima. Porque si el referente no te respalda en la decisión de evaluar uno queda fuera de eso. Yo tuve un caso que una referente me escribió un mensaje diciendo "che tal pibe necesita tu materia pero no fue" Y no pasa por aprobar sino por no volver a violentar al chico, si lo apruebo le miento. Y al mismo tiempo se que el pibe quiere y necesita el título para cambiar su laburo, o empezar un oficio y yo que hago negándole una nota de una materia que ni se si le sirve, no se, te pone en un lugar horrible. (Profesora del Plan FinEs2 La Plata)

Se destacan aquí una serie de cuestiones a las que atender. En primer lugar, la centralidad que los estudiantes tienen en el discurso docente en tanto sujetos que han sido violentados en otras instancias del proceso educativo en particular y de la vida en general. La violencia aparece discutiendo con lecturas de sentido común al ser representada de manera más amplia y compleja. Los jóvenes, particularmente los pobres, son víctimas de una violencia propia del sistema excluyente, pero a su vez, de violencia institucional por las escuelas de sus barrios o cercanas "están rotas", "tienen gran ausentismo docente", entre otras condiciones. La experiencia del FinEs2 y el trabajo docente en este formato aparece entonces atravesada por el reconocimiento de las trayectorias de los jóvenes caracterizadas por diversos procesos de desigualdad entre los que aparece la escuela que "los expulsó", que "les mintió".

En segundo lugar, se encuentra el valor de aquello que la materia trasmite en tensión con la noción misma de violencia. Esta tensión aparece entre *la mentira* de aprobarlo sin que haya asistido a clase, o la exigencia de sostener las clases aún sin saber la repercusión de esos

contenidos en la vida del joven. Disyuntiva en la que el docente aparece como único juez.

Es interesante como los mismos docentes asocian esto con la noción de violencia en doble sentido. Por un lado, ser cómplices con “la mentira de aprobarlos” sin que los estudiantes hayan asistido a clase o acreditado los trabajos. Por otro lado, el temor de aportar a una nueva expulsión del sujeto por no aprobarlo. En este brete, la propia labor docente es puesta en cuestión por la actitud del joven y del referente al pretender la aprobación negando el aprendizaje que la asistencia a clases supone, a lo que se suman las propias representaciones del profesor acerca del para qué de su materia, particularmente en contextos de pobreza.

Pensando justamente en la labor docente, en la rigidez del marco legal aparece una zona gris que es el aula. Es decir, en el actuar cotidiano se crean posibilidades de licencias para atender al estudiantado de turno. Es posible observar entonces que en este punto que los actores nombran como posibilidad de flexibilidad, la continuidad entre el formato de la escuela escolar y el Plan es el docente. Si se presta atención a trabajos antecedentes (Redondo, 2004; Rockwell, 2009; Romero, 2000; Ziegler, 2011) en contrapunto a lo que los docentes entrevistados resaltan como diferencia, puede señalarse que las búsquedas de márgenes de acción dentro de la estructura, la sensibilidad y la consideración pueden ser características perfectamente ubicables tanto en el FinEs2 como en la escuela formal. Lo que aparece como diferencia para los docentes es que en el desarrollo de las clases en el FinEs2 hay *menos control y burocracia* en contraste con la rigidez de la estructura de la escuela formal. El profesor en el FinEs2 sólo tiene, en el mejor de los casos, la mirada del referente encargado de la sede observándolo. La relación con la coordinación tiene un carácter administrativo, a no ser que el docente se acerque con alguna problemática específica. De este modo,

esta soledad con que el docente se encuentra en la sede es experimentada como posibilidad de una flexibilidad mayor que se espera favorezca a la experiencia del estudiantado.

El contenido

Dentro del carácter alternativo del FinEs2 los docentes evalúan que otro punto de discontinuidad se encuentra en los contenidos. Este señalamiento apareció en dos sentidos: por un lado, las materias propuestas a nivel curricular para el ciclo orientado son novedosas respecto de las de la escuela formal al tiempo que se entremezcla con lo que los docentes ubiquen en su propuesta pedagógica como prioritario a trabajar con los estudiantes del Programa.

A nivel curricular tiene materias que para mí son re novedosas y son muy interesantes como "Estado y políticas públicas", "Movimientos sociales". Yo creo que por ahí eso fue diseñado pensado en sus orígenes para las cooperativas. Es porque es para gente que tiene el 'no' en la cabeza, con muchas experiencias educativas truncadas, han cambiado de escuela, han legado a nocturna. Entonces hay que trabajar mucho el tema de sus derechos, su valoración de ellos como personas, el autoestima (Profesora del Plan FinEs2)

Por otro lado, la diferencia de contenidos se asocia de manera contradictoria al nivel en tanto es pensado únicamente como complemento, excusa para trabajar otras cosas:

En realidad la diferencia es de contenidos y de exigencia. En mi caso en matemáticas, hay un programa, pero das hasta donde llegas, tenes solo 16 clases, y en eso hay que meter supuestamente cosas que en la escuela se ven en años. Hay que arrancar todo de nuevo. El nivel es bajo, yo cierro el cuatrimestre con cosas de primer año. Bajo mucho el nivel. Me atraso yo, nos atrasamos todos. Y me atraso porque está bien, me detengo en repasar todo y vale pero nunca llego. Bajo el nivel. (Profesor Plan FinEs2)

Otra profesora, en la misma línea agrega:

En cuanto a contenidos es distinto porque es más bajo pero...Igual para mí no se si es importante el tema del contenido. Para mí, importante es que los pibes estén ahí, que tengan la intención de terminar. Y el profesor estar en serio, escuchar, contener. Si yo tampoco me acuerdo nada de los contenidos del secundario. (Profesora Plan FinEs2)

Cabe señalar que la consideración respecto al nivel no fue homogénea entre los docentes. Sin embargo interesa rescatarla en tanto esas "otras cosas" vienen de la mano con el valor de la experiencia del FinEs2 más allá de los contenidos y que sí aparece en todos los discursos docentes.

Ellos vienen de experiencias truncadas y muy frustrantes en algunos casos. En el FinEs aparece la oportunidad. Hay que trabajar mucho la autoestima son chicos que viene con que somos unos burros. Yo no sé los otros profesores. Yo di clase en una sede de Los Hornos y se que al profesor de física que venía después que yo le tenían miedo por como los trataba. Ellos

lo perciben perfectamente y es sumamente doloroso. (Profesora Plan FinEs2)

El FinEs2, como oportunidad para aquellos que han sido expulsados de la escuela tradicional por distintos mecanismos de selección de matrícula (Tiramonti y Ziegler; 2008) o por circunstancias variadas, debería marcar la diferencia en el sentido de revalorizar al estudiante sujeto, en sanar las violencias previas del sistema educativo, como si fuera éste quien tiene una segunda oportunidad con los jóvenes. El docente que no tiene la sensibilidad de percibir esto, aparece como miembro del grupo que no está preparado o simplemente “no es” para el FinEs.

Ahora bien, caben en esta discontinuidad al menos dos preguntas. Por un lado, la inquietud respecto de por qué estas escuelas alternativas, propuestas por el mismo Estado, cuentan con una propuesta curricular diferencial aún de aquellas escuelas formales con las que comparten modalidad. Atento a los crecientes procesos de fragmentación y segregación educativa (Kessler, 2002; Tiramonti; 2001) cabría indagar en qué medida los contenidos diferenciales atienden a la diversidad de la población y cuánto contribuyen a la fragmentación. Además, si volvemos a la definición de la escuela en términos simbólicos carente de un sentido unívoco, tal como mencionamos en el punto anterior, es preciso indagar cuánto de “la excusa para otra cosa” no aparece también en las aulas de escuelas formales, en busca de formas de trabajo y construcción de sentido por parte de las nuevas juventudes.

Por último, la apelación a una vocación o sensibilidad particular como requisito para ser docente del Plan arroja el interrogante por la experiencia profesional fragmentada, donde pareciera que ciertos docentes se “especializan” en determinadas poblaciones

reforzando los circuitos educativos donde las experiencias educativas de unos y otros jóvenes ya no tienen siquiera a los docentes en común para entrar en diálogo.

El vínculo entre los chicos y con los docentes

El vínculo que se construye entre los chicos y con los docentes es otra de las diferencias que los profesores encuentran con la escuela formal. Estos lazos se ven atravesados por la flexibilidad y para representan una de esas *otras cosas* más importantes que el contenido. Una vez más, los docentes recurren al significativo de la flexibilidad como los márgenes de acción no estructurados, más amplios que en la escuela formal.

Acá tenes de todo, las historias y la gente, el contacto que proponer los pibes para con vos, es más contención que enseñanza el FinEs, yo escucho más de lo que enseño. Sos un apoyo, te ven de otra forma. (Profesor Plan FinEs2)

Me parecía interesante el trato con la gente, el trato que podés establecer con los pibes, está muy bueno la relación que estableces con los chicos que van a cursar. Es eso más que nada. a mí me llama mucho la gente (...) La primer razón por la que estoy ahí es la relación que estableces con los pibes, hablar con los pibes, lo que aprendes es zarpado (Profesora Plan FinEs2)

Esto habilita una serie de preguntas interesantes. En primer lugar, resuena una vez más la observación respecto de la posibilidad real de este comportamiento en las

escuelas formales y, en todo caso, qué condiciones de posibilidad hay en uno y otro espacio para que suceda de ese modo. Cabría analizar qué lugar se le da a la escuela y cómo la transmisión del conocimiento puede darse dialógicamente más allá de la variación del formato. Esto desembocaría en reflexiones en torno a la formación docente en términos de herramientas y estrategias donde se reconozca al otro, joven, estudiante, sin abandonar el acto educativo en toda la complejidad, que incluye la transmisión del conocimiento.

Por otro lado, para los docentes los vínculos entre los jóvenes revisten también una fuerza particular devenida de la centralidad de los lazos barriales al interior de los grupos.

El vínculo entre ellos es buenísimo. Se juntan. Organizan comidas y saben...todos. Hoy faltó alguien y están todos al tanto. Uno toma lista y te dicen faltó por tal y tal cosa. El vínculo es fuerte, en los grupos que hace ya tres años que están juntos es mucho más fuerte de lo que tenía yo en el colegio o en grupos de la escuela que están peleados. (Profesor Plan FinEs2)

Mirá...se dice que el FinEs achata, aplana, baja. Y para mí lo importante de cualquier colegio es la experiencia. Y la experiencia en el FinEs es la misma. De hecho, es mucho más fuerte porque tenes al lado una piba que va con el hijo, un tipo de 60 años, no se... la experiencia en el FinEs es más... contundente, por decirlo así, en el colegio somos todos más de lo mismo, es masificado. Acá ves al de al lado, es tu vecino, te involucras, es otro vínculo. (Profesora Plan FinEs2)

Antes de adentrarnos particularmente al peso de la espacialidad, vale rescatar el valor de la experiencia que los docentes resaltan. Ésta aparece atravesada por los vínculos. Una vez más es preciso desnaturalizar esta idea, para lo que puede ser iluminador preguntar cuánto de esto ocurre en escuelas formales, cuánto del encuentro con el otro diferente se encontraban en el espíritu de la escuela pública antes de los procesos de segmentación en circuitos diferenciales por clase social. Y, en todo caso, cuánto esto da cuenta de la fragmentación de la experiencia de la juventud en términos de Saraví (2015).

El territorio

El carácter territorial del FinEs2 aparece como una virtud identificada como una de las principales fortalezas del Plan. Este vínculo con el territorio se cristaliza en diferentes cuestiones: el valor de la descentralización de la escuela, el rol del referente, la red social previamente construida.

En relación al primer punto, los docentes encuentran, en la línea con lo antedicho, que el FinEs2 viene a llenar un espacio allí donde el alcance de la escuela ha sido insuficiente, sintetizando en palabras de una docente: “La descentralización me parece una fortaleza. Es super importante que se vaya a otros lados donde la escuela no fue.” (Profesora Plan FinEs2)

Ahora bien, no alcanza con anclarse en barrios sin escuelas, en su mayoría vulnerables y en condiciones de pobreza, sino que el “estar ahí” supone una lógica territorial gestionada, en el mejor de los casos, por redes previas presentes en el barrio. Así, la figura del referente presenta un lugar central

Carla es referente como otro montón. Pero el comedor de la agrupación ofrece el espacio pero también un referente que asume el compromiso. Sin un referente comprometido el FinEs pierde razón de ser. Porque el referente articula el territorio y el programa, es un nexo. Sin él, el FinEs no funciona tan bien. Y eso ha pasado en lugares donde los referentes son ausentes o patoteros. (Profesora Plan FinEs2 La Plata)

Así, la figura del referente aparece con un doble valor: es la posibilidad de entrada al territorio en tanto ellos son quienes conocen los potenciales estudiante, difunden, promocionan, incentivan la apertura de sede y luego llevan la asistencia y consiguen el material básico (tizas, borradores) que no son provistas por la Dirección de Escuelas. Por otra parte, no independiente de la anterior, el referente es quien va a buscar a los jóvenes que faltan, quién salda dudas y lleva el control de la asistencia de los docentes a clase. En pocas palabras, es un actor central en la gestión cotidiana del desarrollo de las clases.

Este valor presenta un contrapeso cuando el referente es además, un referente político partidario. Los docentes detectan como un problema “la politización” del FinEs2, como si sus discursos generales respecto del mismo, la disputa por los espacios del FinEs2 y la figura de cualquier referente no fuera política. Lo que se percibe como problemático es la política partidaria donde la continuidad de la sede depende íntegramente del vínculo entre el referente y su partido u organización. En estos casos aparece el riesgo de que el FinEs2 se vea afectado por los problemas de la organización de distintas maneras: perder la fuente de recursos, que la sede quede sin responsable en el territorio, que no se abran nuevos grupos por falta de matrícula si el referente no difunde, que se acabe por abandonar la continuidad del FinEs2 cerrando la sede por decisión de la organización.

El lugar del referente es uno de los puntos a profundizar en el análisis. Su rol central aparece ligado a lo que en el imaginario del campo educativo se le atribuye a un tutor o preceptor: "El referente es quien conoce a los chicos, su problemática, sus familias", "El referente también es importante porque es una manera de contener. Muchas veces un chico deja de ir y si hay un referente presente éste va a la casa a ver qué pasó. Cuando el referente está presente, "ahí es donde anda".

Es sumamente interesante en este punto la síntesis que una docente logra pensando escuela y FinEs2 en conjunto:

En las escuelas donde hay equipo de orientación social hacen un poco el laburo de ir a buscar al chico, de seguir los casos. Pero no pueden seguir a todos, alguno se les pierde. El referente le falta a la escuela pero el equipo de orientación le falta al FinEs, para acompañar a los jóvenes y adultos con las dificultades enormes de sostener esos dos días de clase, y ayudar a los docentes a sobrellevar muchas situaciones. (Profesora del Plan FinEs2)

Se recupera esta reflexión por la riqueza de no negar el trabajo que se realiza en los colegios formales. Es preciso poder plantear aquello que en las escuelas efectivamente se hace para evitar ponerla en el banquillo de los acusados. En este punto no es menor remarcar el hecho de que fueron aquellos docentes con experiencia laboral en escuelas formales así como en el FinEs2 quienes señalaron la necesidad de pensar la escuela. Además, sobresale una vez más la centralidad que los vínculos tienen en la experiencia educativa, en cualquiera de sus formatos. Hay allí algo acontece a nivel intersubjetivo que habilita la construcción de sentidos en torno a la permanencia en la escuela.

Pasando al último aspecto relacionado con la territorialidad, los docentes coinciden en que “la diferencia la hace el barrio”. Las redes previas construidas en la cotidianeidad del barrio así como el vínculo que se tenía con el espacio físico que funcionan como sede (la mayoría de las veces comedores o unidades básicas) es valorado por los docentes como la base que hace a los vínculos sólidos.

Muy distinto al barrio, el barrio es otra cosa, se pasan a buscar y van todos juntos, abren la sede ellos, se apropian del espacio. Esto es distinto de la escuela media donde se tiende a destruir la escuela no?. Al trabajo territorial se ve. Incluso los chicos hicieron una rifa para poner un ventilador en el comedor, porque están pensando en estar mejor en la clase. Y si uno falta otro sabe y le lleva la tarea, te avisan, saben. Es completamente distinta. (Profesora del Plan FinEs2)

El anclaje local, vínculo territorial que contribuye a la experiencia educativa del Plan, tiene la riqueza de la solidaridad. Para los docentes el tránsito por el FinEs2 afianza vínculos preexistentes, aporta a la conformación de redes barriales que, principalmente en sectores vulnerables como son los que alojan gran parte de las sedes, funcionan como contención y pilar más en las estrategias de resolución de problemas cotidianos de la reproducción de la vida familiar. De cualquier modo, estas fortalezas no dejan de entrar en tensión con la pregunta que ya se ha adelantado acerca de la fragmentación. Cuánto de este vínculo territorial aporta al aislamiento, donde vuelve a relegarse a estos jóvenes y adultos al barrio. Se considera con Southwell (2009) que en el debate entre lo universal homogeneizante y expulsivo, y lo particular, local hay que tener cuidado de “la participación encerrada en los muros del territorio y fundada únicamente en solidaridades próximas, corre el riesgo de acotar los problemas, los temas e intereses de los sujetos a lo esfera de lo micro”

(2009: 9) En este sentido, la territorialidad no sólo renueva la pregunta por la fragmentación sino que además, habilita nuevas. ¿Cómo es el vínculo de la escuela con el territorio? ¿Cómo las lógicas y redes barriales aportan al acto educativo y la experiencia? Y en clave de desigualdad ¿Cómo son los vínculos entre segmentación urbana y fragmentación educativa? ¿Cuánto puede, la combinación de estos procesos, aportar a la configuración de experiencias de juventud fragmentadas, como mundos aislados e inconmensurables? (Saraví; 2015)

La territorialidad entonces, se constituye como un fino límite en el que es preciso ahondar desde las ciencias sociales así como desde la política pública.

Si hablamos de escuelas...relación entre la escuela, la escuela de adultos y el FinEs2

Poniendo en consideración que el FinEs2 es una política en el marco de la educación de adultos es preciso incorporar esta variante escolar a las preguntas que convocan este trabajo. Justamente una de las mayores resistencias al Plan provino de la comunidad educativa de la escuela de adultos. Llama la atención la tensión que los mismos docentes, principalmente aquellos que tienen otros cargos por fuera del Plan, e incluso desde la coordinación se establece en clave política entre éste y la escuela para adultos.

La escuela de adultos está en crisis hace rato. Yo me preguntaría si no le está disputando matrícula a la escuela de adultos. Igualmente la deserción de la nocturna no se puede explicar por el FinEs. El FinEs para mí vino a mostrar una serie de problemáticas que no se han podido reventar y que

eh...en estos años se ha transformado la escuela media pero no se tocó la escuela de adultos. Los chicos cursan de lunes a viernes, y tienen que ir de lunes a viernes. Se piensa que una persona que trabaja y tiene chicos y todo eso con cambiarle el turno alcanza y se soluciona el problema. Está lejos de eso. En el FinEs tenemos madres de 7 hijos que además trabajan. Les cuesta un montón sostener el 2 veces por semana. También hay chicos que no hacen nada y podrían. Pero hay chicos que iban a la nocturna y no tenían profesores, nadie controlaba nada, cosas que hacen que los chicos deserten, el chico queda sólo y se va (Miembro de la coordinación del Plan FinEs2 La Plata)

Es interesante pensar esto en la línea de Montes y Ziegler (2009). Las autoras reflexionan en torno a cómo desde las iniciativas políticas parece más sencillo pensar nuevas propuestas educativas antes que problematizar las prácticas más generalizadas vinculadas al formato. De este modo se forman nuevos espacios educativos para incluir a los jóvenes que fueron excluidos de otras escuelas:

Frente a esta situación parecería que hay escuelas (creadas recientemente bajo la órbita del propio Estado) que ocupan el lugar de las últimas escuelas que podrían recibir a los jóvenes, considerando las ofertas hoy existentes. Sin embargo, estas instituciones presentan una serie de variaciones en su forma escolar que da cuenta de la exploración de algunas hipótesis bajo las cuales la escolarización secundaria parecería resultar factible de efectivizarse para un grupo más amplio ante la demanda cierta de inclusión (Ziegler; 2011)

Con esto, la inquietud inicial del trabajo deviene en punto de partida para la reflexión sobre una serie de cuestiones emergentes de este apartado.

En primer lugar, cómo estas nuevas experiencias deben ser un llamado de atención respecto de lo permanente (Puiggrós; 2010). De este modo lo reconocen incluso gran parte de los docentes. El contraste entre la escuela tradicional y esta experiencia debe ser insumo para pensar a la primera, que es donde debe encontrarse la apuesta fuerte si comprendemos que el FinEs2, por su carácter de Plan es transitorio. Así es como lo resalta un miembro de la coordinación:

La continuidad del Plan depende del gobierno que gane. También está esta cuestión de que se pensaba que con el plan se terminaba el analfabetismo para el 2015 pero esto es imposible, porque lo que se ve es que hay cada vez más población y vuelvo a mi preocupación por la escuela secundaria, hay que preguntarse por la escuela, agarrar el problema antes (...) Se pone mucho la mirada en criticar al Plan pero no se miran las estructuras ya existentes hace tiempo, la nocturna, la secundaria (Miembro de la coordinación del Plan FinEs2, La Plata)

En este sentido, el crecimiento de la matrícula -en general y de la matrícula joven en particular- del Plan FinEs2 no debe ser considerado como competencia por la matrícula entre la escuela de adultos, la escuela secundaria y el FinEs2. Entenderlo de este modo supone volver a invisibilizar la experiencia que en este caso los docentes han vuelto a poner sobre el tapete. Niega la experiencia de esta población en particular. En todo caso, a la luz de lo hasta aquí expuesto resurge la inquietud -plagada de tensiones- acerca de la igualdad. Igualdad educativa, ¿supone una escuela igual para todos? Y aun si se coincidiera en que la respuesta a esta pregunta es no,

una experiencia como la del FinEs2, ¿profundiza la fragmentación educativa?, ¿cuáles son los límites y variaciones que esto admite? Algunas pistas acerca de estos interrogantes aporta el discurso docente.

5. El FinEs2 como experiencia

El plantel docente del Plan FinEs2 de la ciudad de La Plata está conformado casi en su totalidad por mujeres y por jóvenes. De hecho, el paso por el FinEs2 suele ser la primera experiencia docente de muchos de ellos siendo estudiantes avanzados de distintas carreras universitarias. A tal punto es una experiencia inicial que algunos docentes la conciben como una especie de bautismo necesario o una experiencia determinante en la trayectoria docente

No cualquiera puede sostener dar clases en el FinEs pero para mí todos deberían pasar por la experiencia. Porque te pone en perspectiva, es una oportunidad de salirse de los marcos de la escuela formal que conocemos, conocer barrios, espacios que en el aula normal se pierden. Uno puede vivir la experiencia y pasarla muy mal o muy bien, porque se ve que la experiencia es enriquecedora, poder dialogar con este estudiantado tan diferente. Es un desafío, todos los ámbitos donde educar es un desafío pero el FinEs resulta ser un desafío porque nos saca del marco formal de la escuela y de nuestra rutina. Ir, estar. (Profesora, Plan FinEs2 La Plata)

Ser docente del FinEs2 no es para cualquiera. Esto es una opinión compartida por todos los docentes entrevistados que ubican en “otros profesores” tener posturas que los vuelven no “aptos” para estar allí. Aquí reaparece la sensibilidad como condición

de posibilidad para ser docente en el Plan: “El fines no es para cualquiera, hay que ser sensible a donde se trabaja.” (Profesora Plan FinEs2)

Es posible insertar estas declaraciones en los planteos de Poliak (2007) acerca de la fragmentación de la experiencia docente. Esta fragmentación que se establece incluso desde la forma legal ya que los docentes del FinEs2 son contratados por cuatrimestre y el pago es a fin de este período y no supone aportes de seguridad social. Esto colabora con la tendencia de que la mayor parte de los docentes sean estudiantes universitarios que inician su experiencia docente, precaria.

Así, en el plano de la experiencia, este grupo de docentes se caracterizaría por un vínculo particular con los estudiantes, que parte de no culpabilizarlos ni estigmatizar su trayectoria. De modo que la función indelegable del docente está en dar espacio a la contención, a la formación de valor por uno mismo.

Hay personas que han defraudado mucho a los chicos del FinEs, defraudado porque los han juzgado por dónde y cómo viven. Y se los han hecho saber. Y estos chicos no necesitan eso. Son chicos que ya fueron vulnerados, ya fueron violentados. Hay que entender que uno va a un lugar a dar clase sin recursos, que los chicos van y vienen, y que capaz no van a clase pero los ves tomando en la esquina, o que la referente te cuente que anda la policía. Si vos no estás dispuesto a bancarte esa situación y estar dispuesto a buscar un vínculo genuino en esas condiciones no se puede, si no va a ser así debería buscarse otro lado donde dar clase. (Profesora, Plan FinEs2)

La labor de estos docentes, entonces, conlleva algo de, en términos de Tiramonti (2011)

...mística pedagógica que permite reeditar el sentido de las prácticas asociadas a enseñar a aquellos que lo valoran, que lo necesitan, esforzarse en beneficio de aquellos que fueron privados por la sociedad de los bienes y aprendizajes a los cuales tienen derecho (2011: 25)

El FinEs 2 como experiencia ¿espacio para la igualdad?

Puede observarse un aparente consenso entre los docentes acerca de la tracción a favor de la igualdad que este Plan significa. Todos con seguridad afirman su valoración del Plan en este sentido:

Una re chance...es una posibilidad, le da la oportunidad a gente que en otro momento no la tuvieron. Dándole oportunidad a las clases medias bajas y bajas. Y se suma a la AUH, y otras cosas...camina hacia la igualdad. Sí, eso. No se discute. Yo lo defino como oportunidad (Profesora del Plan FinEs2)

Esta percepción se refuerza apelando a la experiencia de sus estudiantes:

Lo que implica tomar la decisión de volver a estudiar hace a la personalidad, el fortalecimiento, lo simbólico de los vínculos con otros y con uno, más allá de las posibilidades materiales que les abre. Además muchos son los primeros en su familia que logran el título. Tengo un caso que egresó el año pasado que me lo contó e inmediatamente se largó a llorar, imagínate lo que es eso (Profesora Plan FinEs2)

Aparece una y otra vez la idea de oportunidad. El Plan FinEs2 es definido como un “gran programa educativo”, “una re chance”, “una enorme oportunidad”.

Este vínculo con la igualdad se correspondería con atender a la particularidad de estos jóvenes entendiendo que la juventud no es homogénea. Si retomamos aquí la idea de la pluralidad de escuelas estos jóvenes encontrarían en el FinEs2 una experiencia particular. Ésta tiene, desde la mirada de los docentes, tres dimensiones cuyo peso relativo varía en función de la edad: una simbólica (cambio de relaciones al interior del hogar, autoestima), una material (el título y su necesidad objetiva en el mundo del trabajo) y una que hemos llamado social por estar relacionada con los lazos.

Ahora bien, si se combina esta experiencia valorada positivamente desde los docentes con algunas cuestiones de formato y de la legalidad ya desarrolladas aparece una tensión que es de suma relevancia destacar y que incluso algunos pocos docentes y la coordinación encuentran:

Mientras el Estado sólo baje plata para pagar a los docentes esto no suma. Hay que traer presupuestos para infraestructura, que los chicos tengan acceso a internet, a material...se termina creando una educación para pobres...pobre. Que menos mal que está, pero se los sigue poniendo en un lugar desigual que es necesario reveerlo. Tienen informática los tres años y no tienen computadoras ni en la sede ni en su casa, ¿Qué hacemos con eso? No se destinan recursos y se terminan empobreciendo lo que se le puede dar a los pibes y poniendo al chico en un lugar horrible desde el mismo formato del plan. (Membro de la coordinación del Plan FinEs2 La Plata).

Algo se ha adelantado líneas atrás respecto de la inquietud que esto despierta en relación a la fragmentación educativa. Siguiendo a Southwell (2013) se sostiene que la idea de fragmentación avanza por sobre la de segmentación en términos de desigualdad en tanto ya no se trata de circuitos diferenciados según el sector social de procedencia sino que la diferencia se da a nivel de cada escuela. En este sentido, el FinEs2 aparece como la última escuela a la que estos jóvenes podrían acudir y es una escuela sin recursos. Tiramonti (2011) sostiene que “Construir mundos diferentes para chicos socialmente diferentes creando un espacio adicional, separado(...) se trata de un agregado que no sólo no irrumpe sino que confirma las distancias entre las incorporaciones marginales y aquellas que se realizan en las instituciones tradicionales” (2011:30) Sin embargo, con la misma autora sostenemos que esto no invalida ni debe invisibilizar la experiencia del FinEs2 y “mucho menos desdibuja sus contribuciones para repensar el actual modelo de escolarización, pero sí marca los límites en materia de democratización del nivel e integración de la población de una propuesta basada en la segregación” (Tiramonti; 2011:30).

En este sentido, tal como aparece en el discurso de algunos docentes, es de primordial importancia generar puentes en la reflexión. Focalizar en la pregunta por la fragmentación educativa, debates que en ámbitos públicos resuenan respecto de la calidad educativa, entre otras cosas, no debe invisibilizar lo que en términos de experiencia realmente sucede. Un dato objetivo de esto se encuentra en el crecimiento permanente de la matrícula del Plan FinEs2. No puede suceder que las discusiones estructurales opaquen que efectivamente algo está sucediendo en esos jóvenes y adultos que optan por el Plan. Sin embargo, al mismo tiempo, el acento en el valor de la experiencia y las significaciones que los actores le atribuyen, no debe llevar a conformismos que acepten cualquier condición de desarrollo por el valor de la

experiencia. Es decir, no debe impedir ver las cuestiones ligadas al Plan en su carácter de política inserta en el mapa educativo general. Si se cae en el primer extremo estará el riesgo de negar la experiencia de estos jóvenes y adultos para quienes adquirir el título secundario significa un cambio cualitativo real y esto puede llevar a decisiones políticas que dejen a esta población sin oportunidades en relación a su derecho a la educación secundaria. Mientras tanto, caer en el segundo extremo, conlleva el riesgo de invisibilizar el conflicto, el carácter político de la educación y puede llevar, como se dijo, a posiciones conformistas aferrados a los casos particulares no problematice las condiciones, el formato y repercusiones generales.

Esto lleva nuevamente a la pregunta sobre la igualdad. Si hay consenso en el campo educativo acerca de que la escuela contribuye a la desigualdad, entonces diversificar los formatos aparece como una necesidad de la escuela secundaria (Terigi; 2008). En la línea de estas preocupaciones es que las reflexiones en torno al FinEs2 aquí expuestas resuenan con intensidad como preguntas que esta experiencia arroja a la escuela y política educativa en general.

6. Conclusiones: Preguntas al FinEs, preguntas desde el FinEs

A lo largo de este trabajo se ha recorrido una serie de aspectos de la experiencia del FinEs2 que plantea diálogos con la escuela formal en tanto alternativa que establece ciertas variaciones del formato tradicional. Específicamente se ha trabajado sobre los aspectos formales de asistencia, acreditación y currículum; el contenido; los vínculos pedagógicos, entre compañeros; el anclaje territorial del Plan y el rol de los referentes barriales; finalmente se ha abordado el Plan en su carácter de experiencia.

A la luz de las resonancias que estas líneas de diálogo arrojan sobre la escuela tradicional se ha abordado particularmente la relación entre el Plan y la escuela de adultos.

Esta apreciación aparece en términos de necesidad en aquellos profesores que han tenido cargos docentes en escuela formal y en el FinEs:

Yo apunto a la escuela media, porque hay una ley y un derecho, pero qué pasa en ese transcurso que la escuela sigue manteniendo una estructura totalmente rígida que termina siendo exclusiva. El chico, si no se anota en el FinEs termina desertando igual porque la escuela no lo contiene, por eso pensar que le roba matrícula a la escuela es una pavada, los chicos ya dejaban y dejan (Profesora del Plan FinEs2)

En este sentido se rescata la idea de tejer puentes en la reflexión sobre la experiencia del FinEs2 a nivel macro y micro. Proponemos en esta línea entender al Plan FinEs2 como un *desordenamiento* (Southwell; 2009) en tanto lo diferente “hace ruido”, habilita preguntas sobre la escuela, sus sujetos y su formato. Atendiendo a esta necesidad es preciso ahondar las investigaciones acerca del FinEs2. “En la coordinación estamos desbordados, no tenemos tiempo para pensar. Tuvimos nuestros primeros egresados y no sabemos qué pasó con ellos” manifiesta la coordinadora. Es necesario avanzar en el reconocimiento de las huellas que las experiencias particulares del Plan dejan en las subjetividades de los estudiantes y docentes, así como también en las huellas que esta experiencia debe imprimir en el sistema educativo. Es preciso avanzar en los intersticios, preguntarse por los puntos donde lo macro y lo micro se funden.

Hasta aquí se han desarrollado algunas pistas para ello señaladas por los propios docentes que llevan adelante el Plan. En primer lugar, la necesidad de encender una luz de atención en relación a los riesgos que supone implementar políticas diferenciales. En la línea de las consideraciones del Grupo Viernes (en Arroyo y Poliak; 2011) en torno a las Escuelas de Reingreso, es preciso atender a cuáles son los rastros de lo común entre las distintas experiencias y que éstas no acaben contribuyendo a la fragmentación sobre todo cuando se trata de un espacio creado desde el Estado para suplir una insuficiencia de la escuela tradicional pero sin modificar a ésta en lo más mínimo. En segundo lugar, prestar atención al carácter territorial y cómo éste repercute en la experiencia educativa. Qué aspectos debe la escuela aprender de esto. Cómo es posible que la escuela salga de sus muros hacia el afuera. En tercer lugar, y en relación a los dos anteriores, los vínculos. Qué vínculos se supone que la escuela habilita y cuáles el FinEs2, cómo el vínculo repercute en la continuidad y el carácter de la experiencia educativa de los jóvenes. En cuarto lugar, poner atención a la fragmentación de la experiencia docente. ¿Es posible que haya circuitos para los docente? ¿Para qué docentes es cada tipo de experiencia?

En suma, es preciso hacer el esfuerzo de analizar aquello que la experiencia del Plan FinEs2 viene a señalarnos sobre la escuela secundaria en general y la escuela de adultos en particular. En este sentido nos encontramos con que el cierre de este trabajo resuena en interrogantes ¿acaso esas marcas de ruptura que los docentes identificaron son tales? ¿Cuánto de esto sucede en aulas de escuelas formales invisibilizados por prácticas y discursos hegemónicos?

6. Bibliografía

Antelo, E (2010). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio G y Diker G (comps.) (2010). *Educación: ese acto Político*. Serie seminarios del CEM. Entre Ríos. Editorial Fundación La Hendija

Arroyo, M y Poliak, N (2011). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. En Tiramonti, G (comp) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires. Homosapiens Ediciones. FLACSO

Braslavsky, C (1986). *La discriminación educativa*. Buenos Aires. FLACSO/GEL.

Crego ML y González, F (2015) Las huellas de la experiencia. El Plan FinEs2, jóvenes, educación y trabajo. En Martinis, P. y Redondo, P. (comp.) *Inventar lo (im)posible. experiencias pedagógicas entre dos orillas* (pp. 95-113). Buenos Aires. La cruzía.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires. Editorial Losada.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de sectores populares*. Buenos Aires. Paidós.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires. Paidós

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno editores.

Jacinto, C. (comps.) (2010). *La construcción de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires. Teseo.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires. IIPE. UNESCO

Menéndez, E. (1997). El punto de vista del actor. Homogeneidad, diferencia e historicidad. En *Revista Relaciones* N° 69 (pp. 237-272). México.

Montes, N y Ziegler, S. (2009) Nuevos formatos escolares: ¿qué albergan como propuesta y qué habilitan como trayectoria para los jóvenes?, ponencia presentada en el *Seminario Internacional Entre Generaciones*. Buenos Aires, FLACSO/ Fundación OSDE. Mimeo

Poliak, N. (2007) *¿Fragmentación educativa en el campo docente?: Un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de maestría. Buenos Aires. FLACSO.

Puiggrós, A. (2010). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires. Editorial Colihue.

Redondo, P (2004) *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires. Paidós.

Rockwell, E (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Romero, M. (2000) Las representaciones del cambio educativo", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, N° 2, 2000.

Ruiz Olabuénaga, J.I. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao

Saraví, G (2015) *Juventudes Fragmentadas. Socialización, Clase y Cultura en la Construcción de la Desigualdad*. México. FLACSO.

Southwell, M. (2009). "¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades", en *Revista Propuesta Educativa*, Año 17, Nº 30. Buenos Aires. FLACSO.

Southwell, M (2011) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G (comp) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp.35-69). Buenos Aires. Homosapiens Ediciones.

Southwell, M (2013) Destinos y salidas: escuelas medias frente a la desigualdad. En Romano, A y Southwell, M. *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. (pp.57-83) Gonnet. Buenos Aires. Unipe: Editorial Universitaria.

Terigi, F (2008) Los cambios en los formatos de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En: *Revista Propuesta Educativa*, Nº29. Buenos Aires. FLACSO.

Tiramonti, G (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires. Ediciones Manatíal.

Tiramonti, G. (2011) Escuela media: identidad forzada. En Tiramonti, G (comp) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp.17-33). Buenos Aires. Homosapiens Ediciones.

Tiramonti, G y Ziegler, S. (2008) *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires. Paidós.

Ziegler, S (2011) Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti, G (comp) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 71-87). Buenos Aires. Homosapiens Ediciones.