



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

## LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA

### TRABAJO FINAL // TESINA

***“Dónde me metí”: experiencias de terminalidad  
educativa de mujeres estudiantes del Plan FinEs  
en el Gran La Plata y de acceso y permanencia a la  
Universidad Nacional de La Plata (2015-2018)***

Alumno: Santiago Garriga Olmo

Legajo: 95814/8

Correo electrónico:

[santiago.garriga@hotmail.com](mailto:santiago.garriga@hotmail.com)

Directora: María Emilia Di Piero

Codirectora: Laura Rovelli

Fecha: julio 2019

## **Resumen**

La presente tesina indaga acerca de la experiencia de mujeres egresadas del Plan FinEs en las carreras de Sociología y Enfermería de la UNLP y se desarrolla a partir dos objetivos. El primero apunta a analizar las motivaciones que llevaron a las estudiantes a retomar y finalizar sus estudios secundarios en el marco del Plan Fines. El segundo propósito se orienta a desentrañar distintas dimensiones de la experiencia universitaria de dichas estudiantes. Indagaremos las experiencias, tanto de acceso como de permanencia a la Universidad, las redes de sociabilidades desplegadas, los vínculos que establecen con sus pares, con los saberes académicos en particular y con el mundo universitario en general, a fin de evaluar la incidencia de ciertos dispositivos institucionales en la experiencia de cada una.

Nos proponemos analizar la manera en que este grupo de estudiantes transitan por la Universidad, las prácticas que llevan adelante en la institución, las estrategias que despliegan para estudiar y socializar con sus pares, comprender sus expectativas y el vínculo que desarrollan con el saber universitario y atender a sus propias reflexiones como estudiantes.

La tesina se enmarca como una investigación de tipo cualitativo que pretende acercarse al objeto de estudio mediante algunas técnicas propias de esta metodología –entrevistas en profundidad– y fuentes y datos estadísticos secundarios elaborados por la misma Universidad.

## **Términos claves**

Experiencia – Universidad – Plan FinEs – Estudiantes – Mujeres

## Índice

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
Fundamentación.....	6
Estrategia metodológica.....	8
Las estudiantes entrevistadas.....	9
Supuestos de la investigación.....	12
Sociología y Enfermería: dos carreras de la UNLP con distintas características.....	13
Caracterización del Plan FinEs.....	19
Las sedes y el régimen académico del Plan FinEs.....	34
<b>CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE: ENTRE LAS POLÍTICAS DE TERMINALIDAD Y LAS EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS.....</b>	<b>38</b>
I.I Sobre las políticas de terminalidad.....	38
I.II Sobre articulación secundaria-universidad y experiencia universitaria.....	47
<b>CAPÍTULO II. ESTUDIAR EN EL PLAN FINES: CAUSAS Y MOTIVACIONES PARA TERMINAR LOS ESTUDIOS SECUNDARIOS.....</b>	<b>58</b>
II.I El abandono de la escuela secundaria.....	58
II.II El regreso a los estudios del nivel secundario a través del Plan FinEs.....	61
II.III Estudiar en el FinEs: redes de sociabilidad y el vínculo con el aprendizaje.....	65
II.IV Plan FinEs: ¿un modelo de escuela acotada?.....	74
<b>CAPÍTULO III. LA EXPERIENCIA DE LAS EGRESADAS DEL PLAN FINES EN LAS CARRERAS DE SOCIOLOGÍA Y ENFERMERÍA DE LA UNLP.....</b>	<b>78</b>
III.I Elegir una carrera universitaria.....	78
III.II Los primeros acercamientos a la Universidad: inscripciones y cursos de ingreso.....	84
III.III El vínculo con el saber: experiencias y estrategias de aprendizaje y estudio de las estudiantes .....	92
III.IV Redes de sociabilidad.....	107
III.V Dispositivos institucionales y herramientas tecnológicas.....	112
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>121</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA:.....</b>	<b>125</b>

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se inscribe en el marco de la tesina de grado de la Licenciatura de Sociología. En términos generales, el propósito del mismo es indagar la experiencia universitaria de estudiantes egresadas del Plan de Finalización de los Estudios Secundarios (Plan FinEs), durante el período 2015-2018, en las carreras de Licenciatura y Profesorado de Sociología y Enfermería Universitaria, carreras dictadas en la Universidad Nacional de La Plata, la primera correspondiente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), la segunda, a la Escuela de Recursos Humanos del Equipo de Salud (EURHES), dependiente de la Facultad de Ciencias Médicas.

La tesina se desarrolla a partir dos grandes objetivos. El primero apunta a analizar las motivaciones que llevaron a las estudiantes entrevistadas a retomar y finalizar sus estudios secundarios en el marco del Plan Fines en el Gran La Plata e indagar en qué medida y de qué manera el tránsito educativo por dicho programa incidió en la continuidad de sus estudios en la universidad.

En ese sentido, se tomarán en cuenta los siguientes ejes de análisis: el abandono de la escuela secundaria; el regreso a los estudios secundarios a través del Plan FinEs; y las redes de sociabilidad y el vínculo con el aprendizaje a través de dicho Plan. El segundo propósito se orienta a desentrañar distintas dimensiones de la experiencia universitaria de las estudiantes egresadas del Plan FinEs, en las carreras de Enfermería y Sociología seleccionadas para este estudio. Para ello, abordaremos las motivaciones que las llevaron a continuar estudiando en el nivel superior y optar por la carrera en la que se inscribieron. En esa dirección, indagaremos las experiencias, tanto de acceso como de permanencia a la universidad, las redes de sociabilidades desplegadas, los vínculos que establecen con sus pares, con los saberes académicos en particular y con el mundo

universitario en general, a fin de evaluar la incidencia de ciertos dispositivos institucionales en la experiencia de cada una. Como señala Carli, estudiar la “experiencia universitaria” implica analizar “las prácticas de los sujetos institucionales y sus reflexiones retrospectivas sobre lo vivido para poner en cuestión una mirada generalista, introducir cierto realismo en los modos de pensar la universidad y narrar la historia del presente” (2012: 26).

En este trabajo nos proponemos analizar la manera en que este grupo de estudiantes transitan por la universidad, las prácticas que llevan adelante en la institución, las estrategias que despliegan para estudiar y socializar con sus pares, comprender sus expectativas y el vínculo que desarrollan con el saber universitario y atender a sus propias reflexiones como estudiantes. Si, como señala la misma autora, “el estudio de la experiencia universitaria sugiere reconstruir las prácticas de los estudiantes en la vida cotidiana a través de las narrativas de sus itinerarios, pero prestando particular atención al análisis de los contextos históricos, los ámbitos institucionales y los discursos epocales” (2012: 31), aquí abordaremos la experiencia de los egresados del Plan FinEs por dos motivos: para observar de qué manera incide esta política educativa en las trayectorias educativas de quienes deciden continuar sus estudios en el nivel superior, porque se trata de un programa sumamente discutido en cuanto a sus logros y alcances, y que cuenta tanto con entusiastas defensores como con acérrimos detractores. Creemos que analizar y estudiar la experiencia universitaria de los egresados del Plan FinEs es un aporte a una dimensión poco analizada hasta el momento en una época que se da un fenómeno novedoso en nuestro país y a nivel mundial: la masificación, desde hace cuatro décadas, de la educación superior (Ezcurra, 2011). Esto ocurre al mismo tiempo que en Argentina, y a partir de la década del noventa, se masificó el nivel medio. Como señala Tenti Fanfani, “la mayor parte del crecimiento de la escolarización se debe

a la incorporación de los grupos menos favorecidos de la población” (2015: 58). Entonces entendemos que es necesario estudiar y analizar cómo fue el acceso y la permanencia en el nivel superior de este sector de la población. Todos estos objetivos están trazados con el propósito de conocer y comprender una parte de la realidad que se vive en el sistema educativo argentino pero sin caer en la indignación moral que es tan legítima como ineficiente para fundamentar un análisis científico (Tenti Fanfani, 2015).

## **Fundamentación**

Dada la alta tasa de escolaridad que tiene Argentina en la actualidad<sup>1</sup>, los temas y problemas de nuestro sistema educativo son discutidos, debatidos y problematizados por una gran cantidad de actores sociales que, de una u otra manera, han tenido algún paso y experiencia por la escuela y por la Universidad, ya sea como estudiantes o como padres de los mismos, por dar sólo algunos ejemplos. Según Tenti Fanfani, “en la práctica, un tercio de los habitantes del país forma parte directa del mundo de la educación, ya sea como estudiante o como profesor o como administrador del sistema educativo” (2015: 15). Dada esta experiencia y/o conocimiento, la educación se vuelve un tema en el cual todos tenemos algo para decir (Grimson y Tenti Fanfani, 2015), teniendo en cuenta y considerando principalmente las vivencias personales de cada uno como insumo y fuente de análisis. Con toda seguridad cada una de las personas que alguna vez pasó por el sistema educativo tiene una idea formada al respecto. De esta manera, muchas veces esta misma experiencia personal se autopercibe como legitimadora de opiniones, consideraciones, evaluaciones, análisis y expectativas depositadas en el sistema educativo de nuestro país. Teniendo en cuenta estas características, todo lo dicho sobre “la educación” es resultado de consideraciones que pocas veces están acompañados de

---

<sup>1</sup> Hacia el año 2014 la tasa bruta de escolarización primaria en la República Argentina era de 102,58%. La misma tasa en el mismo año pero para escolarización secundaria alcanzó el 110,96%. Según datos que brinda el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación y UNESCO, obtenidos de la Encuesta Permanente de Hogares del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Disponible en: [http://www.siteal.iipe.unesco.org/base\\_de\\_datos/consulta?i=1#](http://www.siteal.iipe.unesco.org/base_de_datos/consulta?i=1#)

los elementos suficientes para hacer de ello un balance objetivo, sistemático, histórico y que se aleje de prenociones, prejuicios y valoraciones, todos ítems más propios del sentido común que de la labor científica. Es por eso que otra de las razones que llevaron a la elección de este tema de investigación radica en la posibilidad de brindar, con las herramientas de las ciencias sociales en general y de la sociología en particular, un análisis que ayude a conocer y entender mejor un aspecto más del amplísimo campo educativo.

Otro motivo del tema seleccionado para estudiar es de estricto carácter e interés personal. Como docente, tanto en el Plan FinEs como en la Universidad Nacional de La Plata, una pregunta recurrente durante mi trabajo tenía que ver con los logros y alcances del Plan FinEs como política educativa, y la incógnita permanente sobre el futuro de tantos estudiantes que con mucho esfuerzo depositaban esperanzas para su futuro en el hecho de “terminar la escuela” y pretendían seguir sus estudios en la Universidad Nacional de La Plata. Hay aquí también una pregunta por los saberes: qué se enseña y aprende a través de un programa como el FinEs, qué valor cobra el conocimiento aprehendido y qué relación guarda con la posterior experiencia en la Universidad.

Por último –siguiendo una preocupación personal aunque, seguramente, compartida con numerosos colegas– este trabajo se propone investigar y conocer la experiencia de los estudiantes en la Universidad pero, al mismo tiempo, brinda algunas herramientas y aportes indirectos para reflexionar sobre la experiencia y prácticas de los docentes en estrecha vinculación con las estudiantiles. En ese sentido, Carli afirma que “la pregunta por la experiencia universitaria interroga nuestra propia experiencia como profesores e investigadores, también nuestras responsabilidades institucionales” (2012: 33). Es decir que, al rescatar la manera en que se desenvuelven los estudiantes por el mundo universitario y el vínculo que allí establecen con el saber, este trabajo intenta ser

un insumo de conocimiento para nosotros –los docentes– al momento de pensar, elaborar y llevar adelante nuestra tarea profesional.

### **Estrategia metodológica**

El presente trabajo se enmarca como una investigación de tipo cualitativo que pretende acercarse al objeto de estudio mediante algunas técnicas propias de esta metodología. De este modo, se trata de un diseño flexible (Marradi, Archenti, Piovani, 2012) que nos permitirá operar con algunas libertades durante el trabajo de campo pese a tener algunas decisiones ya resueltas relativas principalmente a: la delimitación del problema, la recolección de información y su posterior análisis.

Como señala Carli, indagar sobre la experiencia universitaria implica recuperar la perspectiva de los estudiantes y “comprender los aspectos nodales del devenir institucional, los procesos de identificación intra e intergeneracional y las dinámicas de producción, transmisión y apropiación del conocimiento en la universidad (2012: 24). En ese sentido, y en primer lugar, para poder analizar las experiencias universitarias de los estudiantes haremos un abordaje a través de entrevistas en profundidad partiendo de la idea de que el entrevistado es el “verdadero experto en el tema” (Marradi, Archenti, Piovani, 2012) pero cuyo discurso deberá ser siempre contextualizado y conceptualizado por el investigador. Tal y como destaca el trabajo recién citado, la entrevista será una técnica utilizada para “acceder a la perspectiva de los actores, para conocer cómo ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos” (Marradi, Archenti, Piovani, 2012: 196) o para obtener, tal y como plantea Valles (1997), información importante y valiosa pero que, en este caso, proviene directamente de los propios sujetos o actores. Se trata de información que, de otra manera, sería difícil de obtener por tratarse de situaciones y experiencias difícilmente observables para el investigador y por ser también experiencias ya vividas por los propios actores. Al



mismo tiempo, la entrevista en profundidad como técnica de la metodología cualitativa nos resultará ventajosa por tratarse de un primer acercamiento al tema de estudio.

De esta manera, la investigación se basa en una muestra de tres ingresantes por carrera. El acceso a las estudiantes entrevistadas de Sociología, fue posible por la colaboración de algunos profesores de la carrera. Distinto es el caso de los estudiantes ingresantes a la carrera de Enfermería Universitaria. La EURHES sí cuenta con una base de datos que permite saber dónde finalizó los estudios secundarios cada uno de los ingresantes. A su vez, el vínculo y la relación personal de quien escribe con la EURHES facilitó el acceso a estudiantes de la carrera egresados del Plan FinEs.

Al mismo tiempo, recurrimos a fuentes y datos estadísticos secundarios elaborados por los departamentos de las mismas carreras para dar cuenta y conocer algunos datos de las características demográficas y educativas de sus estudiantes.

### **Las estudiantes entrevistadas**

No resulta un dato menor que las ingresantes entrevistadas, tanto de la carrera de Sociología como para la de Enfermería, resulten ser todas estudiantes mujeres. Durante el transcurso de la investigación pudimos notar esta particularidad. Dicha característica, que no fue contemplada como hipótesis, ni busca ser el objeto de esta investigación, creemos que no debe ser pasada por alto y puede ser el tema y problema de futuras investigaciones. Como veremos más adelante, tanto la carrera de Sociología como la de Enfermería cuentan con una población conformada mayoritariamente por mujeres.

Aquí nos proponemos hacer una breve presentación de cada una de las estudiantes entrevistadas durante el trabajo de campo. Como ya dijimos, en el caso de las ingresantes de Sociología, el acercamiento fue gracias al contacto y conocimiento que tenían otros colegas de ingresantes egresadas del FinEs. En el caso de las ingresantes a la carrera de Enfermería, el acceso fue mucho más directo: se trata de

estudiantes que realizaron el curso de ingreso 2018 al momento en que me encontraba dando clases.

Más allá de las particularidades de cada caso, consideramos que hay una característica que atraviesa a cada estudiante: la acumulación de desventajas (Saraví, 2015). Como indica Saraví, estas desventajas no están relacionadas únicamente a contextos económicos de pobreza sino también a situaciones laborales, composición familiar y “diversos accidentes biográficos” (2015: 32). Otra característica de las estudiantes es que, en todos los casos, no cuentan con familiares directos –padres, madres, hermanos, hermanas– que hayan pasado por la Universidad. Esto se vuelve un aspecto central para nuestra investigación ya que, como señalan Bourdieu y Passeron:

“Si se sabe que las relaciones extra familiares se extienden a medida que se asciende en la jerarquía social, permaneciendo en cada caso socialmente homogéneas, se ve que la expectativa subjetiva de acceder a la enseñanza superior tiende a ser aún más débil que sus posibilidades objetivas para los sectores más desfavorecidos” (Bourdieu y Passeron, 1964: 19).

Es decir que, para los casos analizados en este trabajo, la oportunidad y la posibilidad de acceder y estudiar en la Universidad, se presentó “de grandes”, distante de las trayectorias teóricas (Terigi, 2007) esperadas. Sobre esto, la experiencia y el paso por el Plan FinEs, como veremos, tuvo un rol central.

En el caso de Carina y Alicia<sup>2</sup>, ellas terminaron sus estudios secundarios a través del Plan FinEs en 2015, lo mismo hizo Silvia pero, en su caso, terminó de estudiar en 2016. En los tres casos, una vez egresadas, se anotaron en la FaHCE para cursar la carrera de Sociología. La trayectoria de cada una, como iremos viendo, fue diferente: distintas edades, lo mismo que la situación económica y familiar. Pero, pese a estas

---

<sup>2</sup> Todos los nombres de la presente tesina son ficticios, por una cuestión de confidencialidad se mantienen los anonimatos.

diferencias, y otras también, en el trabajo de campo se pudieron observar algunas similitudes que también quedarán reflejadas más adelante. Quizás por una cuestión generacional, la experiencia de Alicia y Silvia, de 53 y 48 años respectivamente, tiene más puntos de contacto entre sí que la experiencia que relata Carina, de 23 años. Es decir que, hay algunos contrastes entre los motivos y las razones que impulsaron a Alicia y Silvia a terminar de sus estudios secundarios, si se los compara con el caso de Carina. Pero, a su vez, encontramos algunas similitudes: lo aprendido en clase y los profesores aparecen como un factor clave para la decisión de anotarse en la FaHCE. También encontramos diferencias en su experiencia y paso por el Plan FinEs: el recuerdo y la vivencia de haber terminado el secundario a través de dicho plan educativo no es homogéneo.

En el caso de las estudiantes de Enfermería también encontramos algunas desventajas al momento de cursar los estudios superiores en la UNLP. Rocío (26 años), Eva (22) y Jimena (26) cuentan con una trayectoria educativa y de vida bastante parecida. Madres desde jóvenes, viven en barrios de la periferia del casco urbano de la ciudad de La Plata, atravesaron varias escuelas, incluida la escuela nocturna, hasta iniciar sus estudios en el FinEs donde, hoy en perspectiva, analizan y consideran que “*no fue mucho*” lo que aprendieron, aunque valoran algunos aspectos del programa y sus características. Lo interesante es el contraste que se presenta en su horizonte educativo y laboral: consideran que estudiar Enfermería es una opción viable y segura para, en el futuro, conseguir un mejor trabajo.

A grandes rasgos, podemos afirmar que las historias de vida de todas las entrevistadas y sus situaciones –tanto laborales, como económicas y familiares– tienen rasgos muy homogéneos. Pero de ninguna manera quedan excluidos rasgos y situaciones particulares de la vida de cada una, dichas particularidades son más notorias

si se las analiza y consideran generacionalmente. Es decir, el paso por el nivel secundario, el FinEs y la Universidad adquieren contrastes más fuertes entre las mujeres de edad más avanzada –Alicia y Silvia, 53 y 48 años respectivamente– y las más jóvenes que tienen entre 22 y 26 años.

### **Supuestos de la investigación**

Partimos de pensar que el tránsito por el Plan Fines, aún con todas sus particularidades, habilita expectativas en sus estudiantes al momento de pensar y considerar la posibilidad de continuar sus estudios en el nivel superior. Una vez abierta esta posibilidad, posteriormente el acceso a la universidad da lugar a experiencias de acceso y permanencia diversas en relación con las características de una y otra casa de estudios –la FaHCE y la EURHES– en virtud de los dispositivos y las articulaciones institucionales, las redes de sociabilidad y las relaciones con los saberes.

Consideramos, a priori, que las experiencias de acceso y permanencia de los estudiantes en las dos carreras seleccionadas son distantes y producto de las características de uno y otro espacio, como así también los motivos y las razones que llevan a los estudiantes a querer continuar con sus estudios en cada carrera. El vínculo con el saber y las redes de sociabilidad que puedan alcanzar también adquieren características singulares en los dos lugares seleccionados que obedecen a las razones por las que eligen dichas carreras y por las características de una y otra institución educativa. Pese a que ambas pertenecen a la Universidad Nacional de La Plata, la experiencia y la bibliografía analizada nos lleva a pensar que son diferentes las razones para continuar la carrera de Enfermería y Sociología.

Por último, otra hipótesis que nos gustaría considerar es que a partir de la implementación del Plan FinEs un sector de la población, históricamente desfavorecida, tuvo la posibilidad de acceder a la universidad. Tomamos en cuenta la observación de

Ezcurra cuando señala que con la masificación del nivel superior se ha “abierto el ingreso a franjas sociales antes excluidas” (2011: 16). La hipótesis, entonces, gira en torno a considerar que el Plan FinEs posibilitó y contribuyó a que este grupo de mujeres, pertenecientes a un sector *históricamente desfavorecido* como señala Ezcurra, se hiciera presente en la Universidad Nacional de La Plata por tratarse de estudiantes universitarias de primera generación.

### **Sociología y Enfermería: dos carreras de la UNLP con distintas características**

A continuación presentaremos las características que componen a cada una de las carreras donde se insertan y transcurren las experiencias de las estudiantes que se estudian en esta tesina. Como fue dicho, partimos de la idea de que, si bien se trata de dos carreras de la UNLP, cada una posee diferentes características que aquí precisamos aclarar. En primer lugar, el área de incumbencia de cada una. La carrera de Sociología – tanto profesorado como licenciatura – corresponde a la FaHCE, por su parte la carrera de Enfermería Universitaria se encuentra en la EURHES que depende, actualmente, de la Facultad de Ciencias Médicas. La diferencia hasta aquí resulta obvia: la primera se ubica dentro del área de las ciencias sociales mientras que la segunda corresponde al ámbito de la salud y las ciencias naturales. Otro aspecto fundamental tiene que ver con la duración de cada carrera: mientras sociología –tanto el profesorado como la licenciatura– contempla un plan de estudios de cinco años, la carrera para obtener el título de Enfermería Universitaria dura tres.

Otro punto llamativo refiere a las áreas y funciones universitarias que privilegia cada unidad académica y que se reflejan en su página institucional. En la parte superior de la página de la FaHCE aparecen las solapas: Institucional, Académica, Posgrado,

Investigación, IdIHCS<sup>3</sup>, Extensión y Biblioteca<sup>4</sup>. Muy diferente a las solapas que presenta la página de la EURHES: La Escuela, Nuestra Sede, Carreras de Grado, Ingreso, Tesinas, Atención Social, Bienestar, Vacunas y Control, Área Pedagógica<sup>5</sup>. Si la FaHCE presenta una página con algunos contenidos más orientados a estudiantes graduados o avanzados de la carrera – Investigación, Posgrado, IdIHCS –, la de la EURHES se diferencia por tener otros contenidos que parecen ser de mayor interés o ayuda para los recién ingresados: Ingreso, Atención Social, Área Pedagógica y Bienestar.

Sin embargo, una y otra carrera difiere por otros aspectos también y es lo que nos proponemos analizar aquí ya que, como señalan Cotignola, Legarralde y Margueliche, atender a estas características nos “permite elaborar hipótesis sobre la complejidad de los procesos de adaptación a los nuevos contextos que plantea el inicio de una carrera en la Facultad” (2017: 8).

El primer plan de estudios de la carrera de Sociología data de 1991 y el ingreso de estudiantes bajo dicho plan se dio a partir de 1993. La distinción entre licenciatura y profesora muchas veces no es remarcada por los estudiantes dado que obtener el título de licenciado también habilita la práctica docente. Es decir, los y las propias estudiantes se definen como “estudiantes de sociología” sin aclarar si están inscriptos en el profesorado, la licenciatura o ambas. A su vez, esto quizás se explique porque las dos carreras se pueden estudiar de forma simultánea y son muchos los y las estudiantes que, anotándose inicialmente en una, terminan cursando ambas carreras juntas. Es por eso que cuando decimos estudiantes de Sociología no distinguimos entre las dos carreras contempladas. Por su parte, la carrera de Enfermería Universitaria se dicta en la Escuela de Recursos Humanos del Equipo de Salud y depende, actualmente, de la Facultad de

---

3 Se refiere al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales

4 <http://www.fahce.unlp.edu.ar/> [visto mayo 2019].

5 <http://www.eurhes.unlp.edu.ar/> [visto mayo 2019].

Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata y se creó en el año 2016. En la EURHES se dictan las carreras de Nutrición, Enfermería, Obstetricia y Prácticas Cardiológicas. Se trata, de carreras históricamente relegadas y socialmente consideradas de menor relevancia que la carrera de Medicina. Las y los estudiantes que cursan la carrera de Enfermería Universitaria cuentan con tres sedes donde cursar las materias: la sede de la EURHES ubicada en la localidad de Berisso; la Facultad de Medicina que se encuentra a algunas cuadras del centro de la ciudad; y el edificio Karakachoff en el centro de la ciudad.

Los datos que presentamos y desarrollamos a continuación fueron elaborados por el propio Departamento de Sociología de la FaHCE y nos sirven para hacer una breve descripción de la carrera y sus estudiantes. En los últimos cinco años (2014-2018) el número total de ingresantes a la carrera de Sociología – incluyendo los y las del profesorado y la licenciatura – no tuvo grandes variaciones. Se inscribieron 224 en 2014, 228 en 2015, 196 en 2016 y 230 en 2017. Esta regularidad también se mantuvo entre los egresados: 58 en 2014, 57 en 2015 y 51 en 2016, lo que representa aproximadamente la octava parte de los egresados de la FaHCE. Por último, se trata de una carrera elegida donde las mujeres que representan al 54% del total del estudiantado (Cotignola, M. et al: 2017). Mientras que la EURHES en su conjunto tuvo un récord de inscriptos para el año 2018: 2.350. El número de ingresantes se duplicó donde 2016 cuando hubo 1.200 y 1.800 en 2017. De este total, la carrera de Enfermería Universitaria cuenta con 674 ingresantes. Hacia 2018 la EURHES en su conjunto cuenta con más ingresantes que facultades como Psicología o Ingeniería, por dar sólo dos ejemplos, y sólo fue superada por Derecho (3.450), Humanidades (3.400), Bellas Artes (3.351), Económicas (3.350) y Medicina (3.009). Las propias autoridades de la Escuela

atribuyen este crecimiento al direccionamiento pedagógico e institucional de los últimos dos años<sup>6</sup>.

Otros datos que contempla el Departamento de Sociología solo alcanzan al año 2017 y son los que veremos a continuación. Teniendo en cuenta las regularidades descritas más arriba podemos arriesgarnos a tomar esos mismos datos del ingreso 2017 como representativos de los años anteriores. Algunos de estos datos son sumamente importantes para entender las características del estudiantado y su desarrollo y experiencia por la Facultad. El promedio de edad de quienes ingresan a la carrera de Sociología es de 23,4 años –una tendencia que fue disminuyendo desde 2014 (Cotignola, M. et al: 2017)– y el porcentaje de ingresantes de menos de 20 años es de 39,6%. Otro factor sumamente importante tiene que ver con el nivel educativo del entorno familiar de los estudiantes. Para el caso de los y las estudiantes de Sociología, el 52,2% de los ingresantes proviene de un clima educativo alto, es decir, con algún miembro (padre o madre) con nivel educativo universitario o superior completo. Se trata de un porcentaje más elevado que el resto de la Facultad donde el 40,9% del total posee dichas condiciones. Respecto a la situación laboral, el 31,3% trabaja, un porcentaje apenas superior al promedio de la Facultad que es de 27,7%.

Existen otros datos que completan la caracterización de los/as ingresantes. Según el trabajo presentado por el equipo docente del curso de ingreso de Sociología en el período 2012-2015, el 41% de los estudiantes eran provenientes de La Plata, Berisso y Ensenada, por lo tanto queda un 59% –la mayoría de la provincia de Buenos Aires– que “pueden potencialmente estar atravesando un proceso de adaptación a la ciudad y de conformación de nuevas redes de sociabilidad” (Aréchaga et al: 2015).

---

<sup>6</sup> En 2016 la EURHES se vio envuelta en una crisis política institucional. Luego de algunos problemas entre las autoridades de la escuela y las autoridades de la Facultad de Ciencias Médicas, la EURHES pasó a la órbita del rectorado hasta el 1 de abril de 2018 cuando volvió a la dependencia de dicha facultad.



Mientras que en la EURHES, pese a brindar cuatro carreras en el mismo espacio físico y en el marco de la misma institución, el perfil de cada una es diferente. Según un docente e integrante del Área Pedagógica de la EURHES, del total de ingresantes para la carrera de Enfermería “85% son mujeres, de las cuales 50% son madres”<sup>7</sup>. Este dato, por demás significativo, induce a pensar que, aún en la Universidad, se replica y reproduce la división del trabajo entre los distintos géneros. En este caso, son las mujeres las que se vuelvan a estudiar una carrera vinculada al cuidado y la atención.

Las dos carreras en las que analizamos la experiencia universitaria cuentan con cursos de ingreso. Para ser más exactos, el curso para ingresar a la carrera de Sociología –tanto el profesorado como la licenciatura– se denomina Curso Introductorio, se implementó por primera vez en 2012, no es eliminatorio y actualmente es de asistencia obligatoria para todos los ingresantes, con excepción de aquellos que cuenten con algún tipo de experiencia universitaria previa. Fue pensado y diseñado para cumplir con dos objetivos generales: facilitar el tránsito entre la escuela secundaria y la universidad de los ingresantes y contribuir a la equiparación de oportunidades educativas<sup>8</sup>. Lo mismo ocurre con el curso a la carrera de Enfermería y que se llama Curso Introductorio a la Vida Universitaria. En este caso, el curso es el mismo para todos los ingresantes de las cuatro carreras que se dictan en la EURHES –Enfermería Universitaria, Licenciatura en Obstetricia, Licenciatura en Nutrición y Tecnicatura en Prácticas Cardiológicas– y se centra en la comprensión y producción de textos pero siguiendo objetivos similares al de Sociología: introducir a los y las estudiantes en la vida universitaria. El propio cuadernillo hace hincapié en dicho aspecto y señala en su presentación: “entendemos que, para garantizar el derecho a la educación pública, gratuita y de calidad, es necesario pensar y ofrecer dispositivos que permitan a los y las ingresantes herramientas

---

<sup>7</sup><https://www.eldia.com/nota/2018-3-11-6-11-50-la-escuela-de-salud-de-la-unlp-supera-a-12-facultades-en-cantidad-de-inscriptos-la-ciudad#.WqUKB07E9PQ.whatsapp>

<sup>8</sup><http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/areas/sociologia/curso-de-ingreso/>

iniciales que promuevan no sólo el ingreso, sino la permanencia y el egreso de nuestra escuela, generando una trayectoria educativa que efectivice los conocimientos que desde dicho establecimiento nos proponemos brindar”<sup>9</sup>. En palabras de una docente integrante del área pedagógica de la EURHES y coordinadora del curso de ingreso, el objetivo de la institución es “acompañar las trayectorias educativas, queremos que todos los que ingresan estén adentro, se queden y egresen”<sup>10</sup>.

Tanto desde el Departamento de Sociología como desde la EURHES se implementaron y se llevan adelante políticas que atienden a la articulación entre el nivel medio y superior con el propósito de facilitar el acceso y la ambientación al mundo universitario de los y las ingresantes. Para cualquier ingresante en la Universidad –sin importar sus credenciales y capitales–, el ingreso y la experiencia del primer año resulta una experiencia difícil. La respuesta a esta afirmación se explica de la siguiente manera: “Se trata de novatos, inexpertos, que con frecuencia tienen poca idea de qué esperar y una escasa comprensión sobre cómo el ambiente académico puede afectar sus vidas, y que por añadidura deben enfrentar una autodirección considerable, generalmente sin antecedentes” (Ezcurra, 2007: 14). Pierre Bourdieu utiliza el concepto de *capital cultural* como aquellas disposiciones y hábitos adquiridos por los individuos en el proceso de socialización. En muchos casos el capital cultural es adquirido en forma de educación y conocimiento. Aunque coincidimos en que cualquier ingresante novato en la Universidad llega sin experiencia en el nivel, el capital cultural –que remite a los saberes– facilita o dificulta dicha experiencia. Dichos saberes tienen dos aristas: “saber pensar (pensar, entender vs. repetir, memorizar); y saber aprender, saber estudiar; por ejemplo, tomar apuntes en clase, cómo estudiar mucha bibliografía y comprenderla, cómo organizar el tiempo y las actividades, cómo preparar los exámenes” (Ezcurra,

---

<sup>9</sup><https://drive.google.com/file/d/1jXU371LQ0fwYorLvsoKj9RQLLPtc7SOs/view>

<sup>10</sup><https://www.youtube.com/watch?v=KG3QfQ6RRqc> [consultado marzo 2018].

2007: 33). Paradójicamente, estos elementos tan importantes de la vida universitaria, no se enseñan y quedan omitidos, son los y las estudiantes quienes aprenden con la práctica. Esos saberes a los que hacemos mención son muchos y variados: saber tomar apuntes, saber usar la biblioteca, saber organizar el tiempo de estudio, saber hacer un resumen, entre otros. Tanto el curso de ingreso en la EURHES como en Sociología es un intento por enseñar y que los estudiantes incorporen dichos saberes ya que la Universidad se presenta como un espacio nuevo y diferente no sólo en términos sociales y geográficos, sino fundamentalmente en lo que hace a la modalidad y los tiempos de estudio.

### **Caracterización del Plan FinEs**

En el año 2006 el Congreso de la República Argentina aprobó la Ley de Educación Nacional (LEN)<sup>11</sup> n° 26.206 y de esta manera reemplazó a la Ley Federal de Educación, aprobada en 1993 y vigente hasta entonces. En consonancia con la LEN, en el año 2007 se aprobó en la provincia de Buenos Aires la Ley de Educación Provincial n° 13.688<sup>12</sup>. La LEN introdujo cambios y novedades muy significativos en el sistema educativo argentino: en primer lugar, declaró a la educación como un derecho de la población y, al mismo tiempo, sancionó la obligatoriedad del nivel secundario. Así, y por primera vez en la historia de nuestro país, el acceso a la educación quedó enmarcado bajo una nueva concepción, la del derecho, y el Estado, a través de sus diferentes instituciones, como el encargado de garantizar su efectivo cumplimiento. Este primer aspecto –y que consideramos central– quedó especificado en el artículo 2 de la ley: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social,

---

11 La Cámara de Diputados aprobó la ley el 14 de diciembre de 2016 con 133 votos a favor y 34 en contra. El 5 de noviembre del mismo año en el Senado la ley logró el apoyo de 57 senadores y 3 votaron en contra. Fuente: [https://www.clarin.com/ultimo-momento/senado-dio-luz-verde-nueva-ley-educacion\\_0\\_HJNfNoGkRKL.html](https://www.clarin.com/ultimo-momento/senado-dio-luz-verde-nueva-ley-educacion_0_HJNfNoGkRKL.html) [visto abril 2017] y <http://www.lanacion.com.ar/867806-aprobaron-el-secundario-obligatorio> [visto abril 2017]

12 <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/>

garantizados por el Estado”<sup>13</sup>. Al mismo tiempo, y también por primera vez en nuestra historia, el Estado Nacional declaró el carácter obligatorio de la finalización de los estudios del nivel secundario para la población, a través del artículo 16 de la misma ley: “La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de CINCO (5) años a la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”<sup>14</sup>. A los fines de este trabajo, es importante también destacar el artículo 138 de la misma ley ya que sienta las bases de un programa como el FinEs. El artículo mencionado indica: “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria prescripta en el artículo 16 de la presente ley, para la población mayor de dieciocho (18) años de edad que no haya alcanzado a la fecha de la promulgación de la presente ley. Dicho programa contará con servicios educativos presenciales y a distancia, integrando un sistema de becas para jóvenes y adultos, y provisión gratuita de materiales de aprendizaje, que asegure la calidad educativa, así como la permanencia y egreso de los/as participantes”.

Es interesante enmarcar la política educativa llevada adelante en Argentina dentro de un contexto regional más amplio. En la primera década del siglo XXI, y en relación a la educación, varios países tomaron medidas similares a las que se impulsaron

---

13 Ley de Educación Nacional. Disponible en:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

14 Ley de Educación Nacional. Disponible en:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

en Argentina. Es decir, la decisión de hacer obligatorio el nivel secundario y establecer a la educación como un derecho no fue una decisión aislada de Argentina en la región sino que, como señala Di Piero: “en años recientes, en un contexto de gobiernos “posneoliberales”, en varios países de América Latina la obligatoriedad del nivel medio fue impulsada en términos legislativos: Argentina forma parte, junto con Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, del grupo de países latinoamericanos en donde la educación media es obligatoria en toda la extensión del nivel para el año 2016” (2017: 55). Este tipo de medidas, como señala Saraví (2015), gozan de amplio consenso y aceptación de la opinión pública, e incluso también de organismos internacionales (Ferreyra, María Marta; Ciro Avitabile; Jorge Botero Álvarez; Francisco Haimovich Paz y Urzúa Sergio, 2017) y “más aún, cuentan con la fuerza inigualable del *ejemplo* representado por los países avanzados en los que se combinan altos niveles educativos con estándares de vida y desarrollo igualmente altos” (2015: 62). Es decir, medidas así descansan y se sostienen en la idea, tan propia de las sociedades occidentales y liberales, de que la desigualdad educativa es la fuente de desigualdad social. La ecuación, entonces, parece sencilla: la desigualdad se combate con más educación. Se trata de una perspectiva dominante en la región (Saraví, 2015), aunque muchos trabajos han mostrado y demostrado lo insuficiente que resulta el análisis. La educación, o la escuela más precisamente, no es tanto fuente y origen de la desigualdad sino, más bien, su reflejo.

Volviendo al análisis del caso argentino, algunos autores enmarcan estas reformas dentro de un cambio de paradigma en las políticas educativas: nuevas políticas universalistas en contraposición a las políticas compensatorias y focalizadas implementadas durante la década neoliberal (Jacinto, 2010). Este cambio de paradigma también quedó explícitamente reconocido por el propio Ministerio de Educación en el

*Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina*, elaborado en el año 2008, allí establece que, si lo que se quiere es cumplir con los objetivos planteados por la ley, es fundamental encarar las políticas educativas bajo una nueva mirada: “una de las líneas de acción más sustantivas de esta propuesta consiste en la necesidad de cambiar el paradigma selectivo del modelo institucional hacia un modelo inclusivo” (2008: 30).

En el año 2009, en otro documento oficial “Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa” elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación, se reforzaron conceptos, en obvia sintonía con la LEN, de la nueva mirada que regía para la educación argentina: la inclusión educativa, entendiéndola como “la condición para el pleno cumplimiento del derecho a la educación” (2009: 12). Si la segunda mitad del siglo XX estuvo signada por la masificación de la escuela media pero manteniendo su carácter excluyente, con la nueva ley aprobada en 2006 se toma a la inclusión social como condición indispensable para garantizar el derecho a la educación.

Tras la nueva lógica educativa que trajo la LEN, el Estado tuvo que implementar y llevar adelante novedosas políticas educativas destinadas a cumplir con los objetivos planteados. Es en este contexto socio-educativo el gobierno de Cristina Fernández lanzó en el año 2008 el Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Plan FinEs). Por esta razón muchos autores consideran que esta política de terminalidad educativa es producto y consecuencia directa de la LEN. Tal y como podemos encontrar en un spot oficial del Ministerio de Desarrollo Social: “el Plan Fines constituyó uno de los pilares fundamentales de las políticas destinadas a garantizar este derecho [el de la educación] (...) El Plan FinEs no sólo tiene como fin asegurar la finalidad de los estudios primarios y secundarios. Trae consigo una acción reparadora al conjunto de jóvenes y adultos que

han quedado histórica e injustamente por fuera del sistema educativo”<sup>15</sup>. A su vez tiene como propósito “contrarrestar las consecuencias de las políticas neoliberales que se vienen arrastrando (...) signadas por un marcado abandono escolar. Sus criterios son la inclusión y el fomento de la igualdad de oportunidades” (Halperín Chervin, 2013: 36). También autores como González y Crego consideran que, a través del Plan FinEs, el Estado se propuso “mejorar la inserción laboral y educativa de jóvenes y adultos” (2015: 4). Como resultado directo de la nueva normativa, el sistema educativo argentino experimentó importantes transformaciones y “consecuencias muy profundas sobre los diseños curriculares, la organización institucional, los criterios pedagógicos, las normas de convivencia, los sistemas de evaluación y el desempeño docente” (Ministerio de Educación de la Nación, 2008: 3). Trabajos como el de Kessler (2002) puntualizan en un fenómeno, lejos de ser novedoso pero sí visiblemente profundizado hacia finales de siglo, como el de la fragmentación educativa. El autor señala que, hacia finales del siglo XX, “asistimos a la sedimentación de este proceso en cuanto a la consolidación de circuitos educativos” (2002: 21).

El Plan FinEs se pensó, diseñó e implementó partiendo de las necesidades y posibilidades de acceso de la población a la que estaba destinado. Para darnos una idea de la situación, y de acuerdo a los datos aportados por la Encuesta Permanente de Hogares, hacia el año 2008 “casi el 42% de la población entre 18 y 60 años (unas 5,5 millones de personas) no había concluido el nivel secundario” (Viego, 2015)<sup>16</sup>. En la presentación de las líneas de acción del programa pensado para el período 2008-2011, el Ministerio de Educación estableció de forma muy concisa y clara los propósitos del mismo:

---

15 Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=wCtIcTBk-zg> [consultado enero 2018]

16 Aunque el dato es significativo es importante tener en cuenta, y volver a destacar, que hasta la sanción de la LEN en 2007, no era obligatorio en Argentina tener los estudios secundarios completos.

“Ofrecer a los jóvenes y adultos de todo el país, la implementación de un Plan específico, adaptado a sus posibilidades y necesidades, para la finalización de sus estudios primarios/secundarios”<sup>17</sup>.

La implementación del Plan FinEs fue pensada en dos etapas<sup>18</sup>:

- La primera (a partir de 2008 como “Plan FinEs”): destinada a personas mayores de 18 años que hubieran terminado de cursar como alumnos regulares el último año de la escuela primaria o secundaria (cualquiera sea su modalidad) pero que adeudaran materias hasta la fecha.

- La segunda (a partir de 2009 como “Plan FinEs2”): también destinada a la población adulta pero, en este caso, para aquellas personas que no hubieran iniciado o terminado la escuela primaria o secundaria hasta entonces<sup>19</sup>.

Desde su implementación y hasta la actualidad es escasa la información oficial que circula sobre el Plan FinEs2, al menos en términos estadísticos y oficiales, y a nuestro entender no resulta un aspecto menor<sup>20</sup>. Algunos trabajos como el de Halperín Chervin (2013) indican que en sus primeros cuatro años, el plan FinEs ha tenido un total de 1.390.000 alumnos inscriptos en todo el territorio nacional. Por otro lado, el trabajo de Díaz (2016) señala que en el período 2008-2013 el Plan FinEs tuvo 1.789.600 inscriptos en todos sus niveles en el territorio nacional, y que hubo 513.078 egresados y 14.421 sedes educativas. Según Burgos (2015) durante el período 2008-2014 el Plan FinEs tuvo 1.800.000 alumnos inscriptos y 600.000 egresados. A los fines de esta investigación no se han encontrado datos en base a fuentes oficiales de primera mano.

---

17 Plan de Finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos. Presentación de líneas de acción 2008-2011 del Ministerio de Educación. Disponible en: <http://portal.educ.ar/noticias/convocatorias/Fines.pdf>

18 <http://portal.educ.ar/noticias/convocatorias/Fines.pdf>

19 La segunda etapa del Plan no se implementó en la provincia de Buenos Aires sino hasta septiembre de 2010 (Viego, 2015: 7).

20 Esto mismo es señalado en otras investigaciones y trabajos (Viego, 2015; de la Fare, Rovelli, Atairo, 2016). La falta de datos e información no solo atañen a la cantidad de inscriptos, por ejemplo, sino también a los recursos destinados por el Estado Nacional a este programa educativo, entre otros.



Algunas referencias toman como fuente links o páginas de internet que actualmente, y desde hace tiempo, se encuentran caídas. El contacto y la consulta con otros investigadores del mismo tema tampoco arrojaron resultados fructíferos. En este sentido, la fuente más directa de información quizás sea la de Alberto Sileoni, Ministro de Educación de la Nación (2009-2015). Según las declaraciones del ministro, hacia 2014 y ante algunos medios, los datos son los siguientes<sup>21</sup>:

- Desde su implementación 500 mil personas terminaron sus estudios secundarios a través del Plan FinEs.
- Hacia fines de 2014 se esperaba llegar a 600 mil egresados.
- Más del 90% de los inscriptos sólo deben algunas materias del secundario.
- Menos de 5 mil personas iniciaron sus estudios en el Plan FinEs sin haber tenido experiencia previa en el nivel secundario.

Nos gustaría remarcar algunas cuestiones que reflejan estos últimos dos datos. La mayoría de los estudiantes egresados del Plan FinEs no *hacen* la secundaria a través de este Plan sino que más bien la *terminan*. Es decir, la mayoría terminan de cursar pocas materias a través del Plan FinEs ya que es muy bajo el número de estudiantes que se anotan sin haber pasado por el nivel secundario tradicional. La tasa de abandono escolar más alta del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires se da, justamente, en el último año. En dicha jurisdicción y hacia el año 2011, el 31,89% de los y las estudiantes de 6° año de las escuelas de gestión pública abandonaron la escuela— por encima del promedio nacional que fue de 26,82% (Cimientos, 2011: 19) —. Para esto valen algunas consideraciones: lejos de ser un número bajo, se trata de estudiantes que han transcurrido su trayectoria educativa por todos los años del nivel secundario y que, al finalizar, adeudan materias. Para elaborar dicho índice se toma en cuenta a aquellos estudiantes que aún no aprobaron todas las materias por lo que, oficialmente

---

21 <http://www.telam.com.ar/notas/201404/59797-alberto-sileoni-plan-fines-educacion.html>

finalizaron la secundaria. Es decir, cualquier estudiante que haya terminado sus estudios secundarios pero adeude una materia, técnicamente se computa como abandono escolar. Sin entrar en debate sobre esta medición, es una aclaración que no debe pasar por alto<sup>22</sup>.

Por otra parte, y tal como se refleja en este trabajo, en el caso de quienes empezaron y terminaron la secundaria a través del FinEs, se trata de personas mayores para quienes no era obligatorio tener el título secundario en sus años de estudiantes. Como aparecerá reflejado más adelante en el capítulo II.I, esto ocurre con personas mayores y no con jóvenes o adolescentes quienes sí, al momento de iniciar la secundaria, tenían obligación de completar sus estudios.

El trabajo de Viego (2015) quizás sea el que aporta los datos más significativos sobre los resultados, en cuanto a indicadores de escolaridad, luego de la implementación del Plan FinEs. La autora elabora fuentes propias en base a los datos de la Encuesta Permanente de Hogares para el período 2008-2013 y señala los siguientes aspectos, tan importantes al momento de pensar y analizar los aportes del Plan FinEs a los objetivos subrayados en la LEN<sup>23</sup>:

- El porcentaje de adultos entre 18 y 60 años que no había culminado el nivel medio de educación ni asistía a establecimientos educativos disminuyó del 46,3 al 42,8%. En términos absolutos el descenso es de 5,58 millones a 5,43 millones, es decir, 150 mil personas menos.

- En el mismo período pero contemplando sólo la población de 18 a 30 años la disminución fue del 2,6%.

Tomando la misma fuente pero extendiendo el análisis hasta el año 2003, los indicadores reflejan, según Viego, que: i) la tendencia descendiente de la población con

---

22 Ejemplo de esto es también lo que ocurre en las escuelas de gestión privada. En el 10° de estudios el abandono es del 13,82%, en 11° 9,81 y salta abruptamente en el último año: 21,95%.

23 La misma autora señala que los datos “deben ser considerados con cautela porque corresponden a proyecciones realizadas a partir de una muestra” (2015: 13).

escolaridad incompleta comenzó antes de la puesta en marcha del Plan FinEs, ii) que su implementación no consiguió acelerarla y iii) que existe un límite a la meta de plena escolarización (2015, 13).

Considerando estos datos, Viego plantea entonces que políticas y programas educativos como el Plan FinEs, nacidos con el propósito de expandir y universalizar la educación secundaria, no cumplieron sus objetivos.

Sin dudas, una de los aspectos que más llama la atención del Plan FinEs es que para su ejecución y pleno funcionamiento intervienen numerosos actores, tanto estatales como no estatales y, dentro de los organismos estatales, intervienen todos los niveles del Estado, desde el poder ejecutivo nacional hasta las diferentes municipalidades en donde hay sedes. Los actores intervinientes exceden al campo educativo, es por eso que el esquema y la manera en que el Plan FinEs se pone en práctica dan cuenta de una organización sumamente descentralizada y con una ejecución muy flexible, además de su carácter inter-ministerial. Dentro del gran abanico de actores que intervienen cada uno asume diferentes tareas y responsabilidades:

Ministerio de Educación de la Nación	Aporta los fondos y materiales necesarios, financia al personal y cubre los gastos operativos
Ministerio de Desarrollo de la Nación	Co-gestiona la implementación del plan, aporta el personal que se encarga de coordinar el plan
Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires	Tiene múltiples tareas ejecutadas por distintas dependencias. La Subsecretaría de Educación coordina el plan a nivel provincial y cuenta con personal que hace de nexo entre los responsables regionales y

	<p>los coordinadores distritales; la Jefatura de Inspección regional y distrital designa los inspectores que son responsables de que se implemente el plan en cada localidad; y la Institución Acreditadora, que es el Centro Educativo de Nivel Secundario, se encarga de acreditar los títulos y matrículas de los estudiantes.</p>
Gobiernos municipales	<p>Tenían un rol mucho más importante cuando el FinEs estaba destinado sólo a los cooperativistas de Argentina Trabaja, ya que muchos de los ellos estaban bajo la órbita de las cooperativas que trabajan para las municipalidades.</p>
Cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, empresas	<p>Tienen la facultad de abrir sedes donde cursan los alumnos, previa autorización de la supervisión. Cada una de estas cooperativas, organizaciones o empresas designan a los “referentes” de la sede que abren y facilitan los lugares donde se dictan las clases, que pueden ser clubes, centros culturales, locales de partidos políticos o, en muchos casos, casas de familias.</p>

Siguiendo el esquema de Di Bastiano (2015) y recuperando la perspectiva de la de D´Amico (2010), sobresale el papel fundamental e indispensable que cumplen las

organizaciones sociales en la experiencia cotidiana de la implementación de planes sociales y educativos. En esta clave analítica, resulta imposible pensar la implementación del Plan FinEs sin la ayuda de las organizaciones sociales, donde se destaca la “dinámica militante” que atraviesa al Plan –desde los docentes hasta los referentes– y la política de cercanía que se dio para llegar a los espacios y barrios más vulnerados. Al mismo tiempo, investigaciones como la de Finnegan y Brunetto (2014) van a retomar este esquema para considerar y analizar las tensiones que despierta la implementación de un plan educativo donde intervienen tantos actores y con lógicas tan disímiles.

En nuestro trabajo de campo hemos encontrado que el carácter descentralizado del FinEs despierta algunas críticas en los propios estudiantes y se vuelve un obstáculo al momento de hacer trámites.

- *El FinEs no tengo idea dónde está ahora. Antes estaba en setenta y pico y siete, después se pasó a 7 y 33, también estaba en 58 entre 8 y 9 que ahí fue donde fui a buscar el título. No sé si ahora se cambió ahí, no tengo idea. Para la Facultad venís acá a la Facultad, o sea, no tenés que irte de una punta de la ciudad a la otra, es todo en el mismo lugar.*
- *O sea, es más práctico y fácil en la Facultad...*
- *Sí, porque tenés todo concentrado en un mismo lugar. En cambio, si vos vas al FinEs corrés el riesgo que de 7 y 76 te manden a 58 entre 8 y 9, si te rebotan en los dos lugares tenés que ir a 7 y 33, nunca sabés a dónde tenés que ir. No es información certera. (Carina, estudiante de Sociología, 23 años).*

Otro aspecto llamativo, y sumamente importante, tiene que ver con la obtención del título, más precisamente con el certificado que convalida y acredita que cada

estudiante terminó sus estudios. Aunque Silvia y Alicia terminaron en 2016, ninguna de las dos tiene, hasta el momento, el título “en papel”. En su testimonio Alicia explica lo siguiente:

- ¿Tuviste algún problema de tipo burocrático alguna vez?
- *No. Yo lo que nunca fui es el... porque yo después dejé la Universidad... Es el... donde te dice que rendiste todas las materias...*
- El analítico...
- *Sí. Porque había que ir a 7 y no sé cuánto...*
- No lo tenés al día de hoy...
- *No lo tengo. Porque yo después lo tenía que llevar y tenía seis meses en la Facultad. Y yo con toda la ilusión que empecé la Facultad y bueno, después por mi problema de salud no pude ir y bueno me desconecté, pero bueno siempre hay tiempo.*
- ¿Pero vos tenés algún certificado de que terminaste el FinEs?
- *Sí, el que presenté en la Facultad. (Alicia, estudiante de Sociología, 53 años).*

Algo parecido cuenta Silvia, aunque dice no haber tenido inconvenientes de ningún tipo, cuenta que para anotarse en la Facultad llevó un comprobante y no el analítico. Ese mismo analítico aún no lo tiene.

- En cuanto a los trámites, ¿eso nunca fue un inconveniente?
- *No, para nada.*
- ¿Y hacer el trámite del título?
- *No, tampoco. Porque yo en realidad llevé un comprobante para empezar porque viste que te tarda el analítico. Pero yo supongo que ya debe estar, seguramente tenga que ir a buscarlo. Pero cuando me anoté en la*

*Facultad me dijeron que con un comprobante podía anotarme. Así que me anoté con eso. (Silvia, estudiante de Sociología, 48 años).*

En el caso de Rocío, tardó tres años en lograr que le dieran el analítico y lo obtuvo el mismo día que se tenía que inscribir en la EURHES para estudiar Enfermería. Su recuerdo de aquel momento no es el mejor: se fue llorando porque el certificado que tenía de alumna regular no le servía y, aún sin ningún papel que certificara que había terminado sus estudios, debió resolver el problema por sus propios medios. De acuerdo a su testimonio:

- *En el FinEs no tuve problemas pero sí tuve problemas fuera del FinEs con mi analítico. Tardaron tres años en darme el analítico. Este año me lo dieron.*
- *¿Quién se hacía cargo de eso?*
- *Nadie, se echaban la culpa unos a otros.*
- *¿Quiénes?*
- *En la escuela de 7 y 76, no sé quiénes eran. Y cuando íbamos a buscarlo se hacían un matete, nos decían “vos no estás”. Yo decía: cómo que no si yo cursé en el FinEs. Cuando yo vine a anotarme a la EURHES, yo vine con una constancia de alumno regular pero vieja, yo vine el 6 de diciembre a anotarme acá, yo tenía un día más para anotarme, y me fui llorando. Traje todos los papeles y todo pero no me sirvió, por la constancia. Fui hasta 7 y 76 y le dije que por favor, yo quería estudiar, yo no estaba al pedo, tengo ganas de estudiar. Y me lo buscaron y me lo dieron. (Rocío, estudiante de Enfermería Universitaria, 26 años).*

Nos llama la atención y parece importante resaltar esta arista del programa, ya que, la impresión que queda es que al momento de implementar el Plan FinEs hay

muchos aspectos que quedan librados a la buena voluntad de los referentes o, directamente, a la capacidad de cada alumno por resolver sus propios problemas, en este caso burocráticos. No aparecen referencias claras a personal administrativo que pudiera encargarse de estos temas. Son las propias estudiantes las que deben gestionar sus certificados, títulos, analíticos y demás y, en muchos casos como vimos, no lo logran.

La experiencia de Eva no es diferente a las anteriores. Terminó de cursar en 2017 y ese mismo año se anotó para estudiar Enfermería Universitaria en la EURHES pero, hasta el momento, no tiene ningún certificado que lo avale ya que dos profesores aún no entregaron la nota. El problema que se le presenta a ella y todos los demás compañeros recae entonces sobre ellos mismos ya que no hay autoridades que se hagan cargo del problema. Se apela a la autogestión de las certificaciones.

- *Mi analítico todavía no está en trámite ya que dos profesores, el de inglés y el de comunicación y medios no presentaron la nota en diciembre. Hoy yo no sé si terminé el secundario, o sea, sí lo terminé. Yo tengo mi libreta firmada por ellos con la nota pero la preceptora nos dijo que hasta que ellos no vayan a llevar la planilla no cuenta como válida y no puede iniciarnos el trámite. Y yo tengo miedo porque no tengo ningún certificado como para presentar en la facultad de que mi analítico está en trámite, porque el trámite no se inició. No pueden ubicar a estos profesores. La preceptora no los puede ubicar, nos dijo si los podíamos ubicar nosotros pero no tengo idea de sus vidas, no me acuerdo ni los nombres. Habría que buscar el nombre como para buscarlos en el Facebook, por ahí los encontramos, no sé. Así que tengo el miedo de a mitad de año quedarme afuera de la facultad por no tener*



*un comprobante de que mi analítico está en trámite, que es lo que a mí me piden.*

- ¿En eso la preceptora se manejó bien, están al tanto de la situación?
- *Sí, pero como que también nos dice “yo no puedo hacer nada”. El otro día nos dijo “lo que pude hacer lo hice, ya está”. Así que ahora... el otro día me llamó una chica para decirme que el miércoles se juntan todos en 7 y 76 para ir a hablar con el director, la preceptora, quien nos atiende, para ver qué se puede hacer porque estamos todos en la misma. (Eva, estudiante de Enfermería Universitaria, 22 años)*

Es importante destacar que, de acuerdo a los relatos obtenidos durante el trabajo de campo, el mismo Estado que brinda un programa educativo accesible a quienes tienen dificultades para terminar la secundaria, es el mismo que traba las posteriores trayectorias –tanto laborales como educativas– que ese mismo programa habilita. En el caso de Eva, por ejemplo, es el propio Estado el que no le brinda la certificación que necesita para continuar en la Universidad y que el mismo Estado reclama. Al mismo tiempo, vale señalar cómo chocan dos instituciones educativas: la flexibilidad y descentralización del FinEs no se condice con el régimen de la UNLP, más rígido y burocrático, que no deja lugar a “las buenas intenciones” al momento de inscribirse o cursar.

### **Las sedes y el régimen académico del Plan FinEs**

El Plan FinEs adquiere algunas características que sin dudas, al momento de introducirse, fueron toda una novedad para nuestro sistema educativo. Si bien son varios los elementos destacables y llamativos, creemos que es necesario detenernos en la dimensión espacial, en pos de desarrollar y explicar en qué consisten las “sedes”. Hablar de sedes no es hablar de escuelas. Siempre y cuando sea habilitado, una sede del FinEs

puede abrirse fuera del ámbito tradicionalmente escolar: un club de barrio, un local partidario o hasta una casa de familia. Es decir, el lugar donde se desarrollan las clases dista mucho de ser un espacio pensado o construido para estudiar y muchos testimonios dan cuenta de esto. Carina, egresada del Plan FinEs en 2015, cuenta que cuando ella cursaba:

*“Las clases se daban en el SUM[Salón de Usos Múltiples] de la delegación municipal. Un lugar destinado para actos, reuniones vecinales y demás. Muy distinto a lo que es un aula. El pizarrón se tuvo que armar entre todos porque no había. Después las mesas eran tabletas con caballetes y las sillas que estaban ahí y nada más”.*(Carina, estudiante de Sociología, 23 años).

Si bien no todas las sedes del FinEs poseen las mismas características, los mismos estudiantes reconocen que haber cursado en sedes de óptimas condiciones es una anormalidad, como explica Alicia que cursó en la sede de un comedor: “eran aulas re lindas, a una compañera le tocó en otra sede re fea, pero yo tuve suerte”. Como muestra el testimonio de Alicia, no todas las sedes del FinEs carecen de condiciones para llevar adelante una clase. Según Silvia, la sede en la que ella cursó en Ensenada cumplía con todos los requisitos. Se trataba de un Centro Integral dependiente de la Municipalidad que contaba con sala de atención primaria, guardería y un aula para los cursos del FinEs: “era un aula con pupitres y sillas, pizarrón, todo. Porque está adecuado como para eso, es relativamente nuevo. Con todo completo”.

Estas descripciones dan cuenta de una de las críticas más fuertes sobre el Plan FinEs: la infraestructura de los lugares a donde se dan clases. Esto a su vez habilita el debate sobre la manera en que se implementa el FinEs: mientras que algunos sostienen que su flexibilidad permite acceder a lugares donde sería imposible llegar de otra

manera, otros especialistas señalan que con este formato “se crea una estructura paraestatal devaluada”<sup>24</sup>. Aunque puede resultar una tarea meramente descriptiva, nos parece importante tener en cuenta estos aspectos edilicios y materiales porque, como señala Saraví (2015), las desigualdades educativas muchas veces se encuentran directamente vinculadas a las condiciones de estudio. Así mismo, son estas condiciones las que conllevan, en parte, a un circuito de educación segmentado dentro del mismo sistema educativo y con fuertes desigualdades (Braslavsky, 1985).

En el caso de las estudiantes de Sociología, las condiciones edilicias donde cursaron el FinEs no habilitan ni abre comparaciones con las condiciones que tiene la FaHCE. Pero Rocío, estudiante de Enfermería Universitaria, comenta algo llamativo, aunque ella cursó las materias del FinEs en un galpón donde se guardaban los camiones recolectores de basura, en un piso superior había un aula y sobre eso hace la siguiente observación:

- ¿Cómo era el aula?
- *Chiquita, pero entrábamos todos. Tenía pizarrón, sillas, mesas, cosas que acá no hay.* (Rocío, estudiante de Enfermería Universitaria, 26 años).

Este comentario viene a razón de que no todas las aulas de la EURHES cuentan con mesas para los y las estudiantes. Es decir, la crítica que muchas veces se le hace al propio FinEs, sobre las condiciones edilicias en las que estudian sus estudiantes, también están presentes en los edificios de una institución que goza de prestigio y presupuesto para resolver dichos problemas, como es la UNLP. También se encuentran presentes en los testimonios algunos otros problemas de la misma índole como es la superpoblación áulica durante las cursadas en la Universidad. Lejos de querer invisibilizar los problemas estructurales y edilicios de muchas sedes del Plan FinEs, intentamos señalar que muchos de sus problemas son propios del sistema educativo en

---

<sup>24</sup>[https://www.clarin.com/educacion/Secundaria-recibe-titulo-expres\\_0\\_SynY3VRcwml.html](https://www.clarin.com/educacion/Secundaria-recibe-titulo-expres_0_SynY3VRcwml.html)

general, y en todos sus niveles, y no una particularidad excepcional de dicho Plan de estudios. Con este no queremos ni pretendemos finalizar un debate, sino más bien profundizarlo: algunos problemas que presenta el Plan FinEs también están presentes en la Universidad Nacional de La Plata.

En último lugar, también es importante señalar y tener en cuenta algunas características del plano curricular y el régimen académico del Plan FinEs. Vinculados al primero, podemos afirmar que el régimen de cursada es de carácter presencial, con una duración de tres años divididos en seis cuatrimestres. Sobre el segundo, la carga horaria para los estudiantes es de ocho horas reloj por semana en dos días semanales y la obligación de asistir al 75% de las clases. Por último, cuenta con sólo dos orientaciones: Ciencias Sociales y Gestión y Administración (Cuestas, 2014). Este aspecto resulta problemático para las estudiantes que continúan con una carrera como Enfermería Universitaria. Al haber pocas materias de la rama naturales, reconocen que los temas vistos y aprendidos en el FinEs no las ayudan en su paso por la Universidad. El Plan FinEs, al ser un programa de terminalidad educativa, no se proyecta ni se encuentra articulado con instancias superiores del sistema educativo.

Hasta aquí hemos elaborado un primer acercamiento respecto al Plan FinEs: el contexto en el que surgió el programa, su marco legal e institucional, sus fundamentos socio-educativos, su implementación, algunas características concretas de su puesta en marcha recogidas y elaboradas a partir del trabajo de campo y algunos elementos teóricos que permiten conceptualizar un programa educativo tan singular como difícil de encasillar. A continuación nos adentramos en los trabajos e investigaciones elaborados en torno a este Plan educativo como tema y problema de estudio.

# **Capítulo I. Estado del arte: entre las políticas de terminalidad y las experiencias universitarias**

## **I.I Sobre las políticas de terminalidad**

En este apartado haremos un repaso por los trabajos e investigaciones sobre el Plan FinEs para dar cuenta de los estudios realizados acerca de este tema hasta la fecha. Vale destacar que buena parte de los trabajos son de carácter cualitativo pero que toman diferentes dimensiones del mismo objeto de estudio. A su vez, daremos cuenta de la vacancia existente en torno al tema y problema que se propone este trabajo. Queremos señalar que, aunque se trata de una política educativa relativamente nueva, hay muchos trabajos e investigaciones abocados a estudiar al Plan FinEs en sus diversos enfoques, dado la amplitud de temas con los que está relacionada esta política educativa.

En este sentido, y como hemos mostrado en otro trabajo (Garriga Olmo y Torres, 2017), una manera de ordenar y sistematizar las numerosas investigaciones vinculados al Plan FinEs es aquella que las agrupa considerando cinco ejes: la implementación, los alcances y las limitaciones del Plan; las subjetividades y las representaciones de los actores; el gobierno de la política (articulación de actores y niveles de gobierno); las tensiones respecto al formato de la escuela tradicional; y por último, el vínculo entre la educación y el mundo del trabajo.

En relación al primer eje, Burgos (2015) entiende que el Plan FinEs<sup>2</sup> efectivamente cumple con los objetivos propuestos –inserción laboral y social de los estudiantes– y esto se debe, principalmente, a la manera en que se pone en práctica este programa educativo: la inserción de muchas sedes en barrios de la periferia, el compromiso militante de los profesores, flexibilidad en la asistencia a las clases y un sistema de evaluación que muchas veces es pautado entre los profesores y los alumnos

que lo hace diferente al de la escuela tradicional. Otro rasgo importante que debemos señalar de este trabajo es que, según las entrevistas realizadas a algunos alumnos y alumnas, “las prácticas sociales y educativas que promueve el Plan FinEs contribuirían a apuntalar en los estudiantes experiencias de aprendizaje significativas y superadoras de las trayectorias escolares anteriores” (2015: 16)

Kurlat y Lozano (2014), dos investigadoras de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UniPe), indagan acerca de las contribuciones, limitaciones y restricciones del Plan FinEs2 en su objetivo de mejorar la inclusión social de los estudiantes. En su trabajo de campo retoman la palabra tanto de estudiantes como docentes para entender, desde sus perspectivas y experiencias, los logros y falencias de esta política educativa. Este trabajo contribuye a entender la “masividad” de un programa como el Plan FinEs2. Para estas autoras la masividad a la que hacemos mención tiene que ver con algunas características propias de este Plan y que, al mismo tiempo, lo diferencian de otras políticas de terminalidad de jóvenes y adultos. Entre esos elementos Kurlat y Lozano destacan lo innovadora que resulta la oferta para aquellas personas que encuentran dificultades para poder cursar y asistir a clase todos los días; la cercanía de las sedes ubicadas, mayoritariamente, en barrios donde no siempre hay establecimiento educativos; y el clima de trabajo generado que muchos alumnos consideran “diferente al de la escuela” y, dentro de este clima, destacan el compromiso de los docentes para con los alumnos. A su vez, un aspecto que nos parece relevante destacar es que, dentro de los testimonios presentados, las autoras enmarcan la experiencia de los estudiantes por el FinEs2 dentro de “un proyecto de continuidad de los estudios que, mayoritariamente, toma forma en *“seguir una carrera”* en el nivel superior” (2014: 13). Si bien se trata de un primer análisis empírico sobre el tema, nos parece importante rescatar la alta valoración que tiene el FinEs2 para los propios

estudiantes y cómo, más allá de sus limitaciones y particularidades, los mismos estudiantes consideran significativa su experiencia educativa bajo esta modalidad tantas veces cuestionada, como veremos más adelante. La experiencia de continuar los estudios a través del FinEs habilita a los individuos a proyectar y modificar el curso de sus vidas una vez terminados los estudios. Este balance no está exento de cuestionamientos, los propios cursantes el Plan FinEs señalan limitaciones referidas, principalmente, a la escasez de algunos recursos indispensables en cualquier proceso de aprendizaje, la mala infraestructura y la imposibilidad de acceder a equipamiento y recursos tecnológicos.

Ante esta tensión, el trabajo de López (2017) cuestiona y problematiza el carácter inclusivo que algunas investigaciones le atribuyen al Plan FinEs. Para López muchos trabajos, al momento de pensar el carácter inclusivo del FinEs, sólo toman en cuenta dos aspectos: el acceso y la finalización de los estudiantes al programa educativo. De esta manera, no se atiende a los problemas estructurales que son los que efectivamente actúan como factores de exclusión. López considera que el Plan FinEs es un programa implementado dentro de un sistema educativo ya de por sí segregado y responde a los síntomas de dicha segregación sin actuar sobre las causas que producen la segregación educativa.

Rovelli, de la Fare y Atairo (2016) comparan el Plan FinEs con otro programa similar implementado en Brasil – el Programa Nacional de Integración de Educación Profesional con la Educación Básica en la modalidad de Educación Jóvenes y Adultos (PROEJA) –. Allí las autoras señalan una característica del Plan FinEs que es pasada por alto en otras investigaciones: el FinEs es un programa de terminalidad que no está articulado con los niveles superiores de enseñanza y tampoco con la formación laboral. De esta manera, las autoras entienden que el Plan FinEs es una propuesta educativa

limitada ya que sólo tiene un propósito: la terminalidad del nivel medio. Este aspecto nos resulta útil a los fines de esta investigación: qué incidencia tiene en la experiencia universitaria de los egresados del FinEs haber terminado sus estudios a través de una política educativa que no está pensada ni diseñada para esos propósitos.

El trabajo de Viego (2015), quizás uno de los más críticos al momento de pensar y analizar el Plan FinEs, también podemos enmarcarlo dentro de este primer eje aunque atraviesa varios temas. La metodología empleada no dista de los demás trabajos – entrevistas en profundidad a docentes y funcionarios, y fuentes primarias provenientes de resoluciones nacionales y provinciales– pero el análisis de las fuentes es sumamente exhaustivo y detallado. Viego se propone entonces, en primer lugar, analizar el diseño y la implementación del FinEs pero tomando en cuenta los aspectos pedagógicos; en segundo lugar se propone analizar las condiciones de trabajo de los docentes y, en tercer lugar, los recursos destinados por los gobiernos, tanto nacional como provinciales. La conclusión a la que llega la autora es que la implementación del Plan FinEs implica “el paulatino desfinanciamiento del régimen que históricamente abordó la educación para adultos y la consolidación de un sistema educativo sostenido con docentes y aprendizajes precarizados” (2015: 1). De esta manera la autora señala que “bajo la consigna de la flexibilidad y capacidad de adaptación a ambientes sociales adversos, se genera un sistema paralelo de educación destinada a jóvenes y adultos que posibilita un ajuste del 70% de la inversión destinada a educación” (2015: 8). Otro aspecto destacable de este trabajo es que reconstruye los argumentos y las razones por las cuales el Estado desarrolla un programa educativo con las características que tiene el Plan FinEs. A su vez, la autora marca un punto poco relevado del programa: la disparidad que tiene su implementación, u organización académica como ella misma señala, en las distintas provincias del país. Por ejemplo, provincias en donde la carga horaria se



estipula en horas cátedras mientras que en otras provincias se establece por hora reloj, la cantidad de alumnos por curso explicitados por algunas resoluciones provinciales mientras que otras directamente no lo mencionan así como la variación presupuestaria entre las distintas provincias. Todo esto le sirve a la autora para señalar las diferencias que hay entre la implementación del Plan FinEs y la histórica modalidad de Adultos. Otra crítica importante está vinculada con la escasa cantidad de horas presenciales que demanda el Plan FinEs pero que son complementados con tele-clases, es decir, clases virtuales con materiales disponibles en portales de internet o programas de televisión. Así “la internalización de los contenidos que el alumno debe incorporar descansa prácticamente en la disponibilidad de tiempo y espacios adecuados para inspeccionar el material y en su capacidad autónoma para sintetizarlo e incorporarlo, condiciones que precisamente el propio programa reconoce que los destinatarios carecen” (2015: 5). La cobertura de cargos y recursos también es señalado como una de las falencias del Plan FinEs al momento de su implementación. De acuerdo con las entrevistas realizadas a profesores que ejercen su profesión en el Plan FinEs, “las condiciones pedagógicas y el desempeño de los alumnos que acceden al Plan distan significativamente de las registradas en los establecimientos de la rama común de educación” (2015: 7). Otros puntos relevantes de esta investigación ya fueron comentados anteriormente. Por último, este trabajo también contribuye al debate general sobre la orientación que adquirió en los últimos años las políticas educativas destinadas a jóvenes y adultos. Viego plantea que esta nueva orientación adoptada en los últimos años “lleva implícitas algunas hipótesis no suficientemente chequeadas, que sustentan políticas con resultados poco eficaces” (2015: 14). Dichas hipótesis parten de la idea de que los problemas de inserción laboral son originados en déficits educativos y que el déficit de aprendizaje tiene como punto de partida una oferta educativa desconectada de la realidad

socioeconómica. Viego considera, a modo de conclusión, “que los programas educativos de inclusión como el FinEs, al no intervenir sobre las causas del abandono (inestabilidad emocional, familiar, de ingresos, etc.), no hacen más que enmascarar el problema” (2015: 15). De acuerdo a lo expuesto, esta investigación considera explícitamente que el Plan FinEs “consolida la desigualdad educativa” (2015: 16).

Por último en relación a este eje, el trabajo de Del Valle Velárdez (2015) realizado en una sede de Almirante Brown se propone, a través de distintas técnicas de trabajo –como la observación participante y entrevistas–, analizar cómo perciben los propios estudiantes los alcances del Plan FinEs2 en cuanto a inclusión educativa. La autora encuentra que, en la mayoría de los casos, los estudiantes valoran este programa educativo como “un proyecto que les permitió una oportunidad de cambio” (2015: 22). Al igual que en otros trabajos, aquí la autora toma en cuenta las razones por las cuales los estudiantes acceden a terminar sus estudios secundarios a través del Plan FinEs2: poder llevar sus hijos a clases, poder conjugar los horarios de estudio con los horarios de trabajo, el desafío personal que implica terminar la escuela, nuevas y mejores oportunidades laborales, etc. Al mismo tiempo el Plan FinEs es entendido y percibido por los mismos estudiantes como una instancia positiva pero también inclusiva tanto a nivel educativo como a nivel social y político. Por otro lado, vale destacar y tener en cuenta un porcentaje, aunque mínimo, de estudiantes que consideran que su paso por el Plan FinEs2 no les permitió alcanzar un aprendizaje significativo ni similar al de otros establecimientos educativos como las escuelas secundarias. Según Del Valle Velárdez, este grupo de estudiantes entiende que lo que aprendieron en su paso por el Plan FinEs2 fue poco e insuficiente.

Para el segundo eje propuesto –las subjetividades y las representaciones de los actores– encontramos varios trabajos que abordaron el tema y son las investigaciones llevadas adelante por Cuestas (2014), Crego y González (2015) y Pecarrere (2014).

El trabajo de Cuestas (2014) se propone acercar y retomar la voz de los alumnos para conocer qué significado le otorgan al título secundario y qué es lo que representa para ellos. A través de entrevistas y mediante un trabajo etnográfico, la investigación muestra que en numerosos casos la obtención del título secundario escapa a una “lógica instrumental” y cobra un valor por sí mismo ya que se trata de un logro personal alcanzado o una deuda pendiente de los propios estudiantes.

Por otro lado, Crego y González analizan el vínculo entre educación y desigualdad a partir de las *experiencias escolares* de los estudiantes. Así, analizan la incidencia y la relación entre los procesos estructurales de dichas experiencias y la capacidad de agencia de los individuos. Más precisamente, es un trabajo que se vuelca a comprender la incidencia un programa como el FinEs2 en la biografía de los agentes y ver si efectivamente la implementación de un Plan como el FinEs logra torcer trayectorias o interrumpe procesos de desigualdad. Los resultados de este trabajo arrojan que, efectivamente, a partir del Plan FinEs permite una resignificación del título secundario, reconfigura la posición de los agentes en su ámbito familiar y laboral, habilita la posibilidad de continuar con procesos de formación a la vez que se alcanzan nuevas posiciones en los procesos de aprendizaje.

Por último en relación a este eje, Pecarrere (2014) aborda diversos temas ya tratados por otros investigadores: analiza los contenidos pedagógicos, según los docentes, y las representaciones que ellos mismos tienen sobre los estudiantes; indaga sobre la precarización laboral a la que se ven expuestos los profesores y la discusión en torno a la entrega de “títulos exprés” como así también la valoración que hacen los

propios estudiantes del programa para conocer las expectativas que depositan en el mismo. El trabajo es en base a entrevistas a docentes y cuestionarios realizados a los alumnos.

Sobre el tercer eje propuesto –el gobierno de la política (articulación de actores y niveles de gobierno) – encontramos los trabajos de Finnegan y Brunetto (2014), Finnegan (2014), Krieger (2015), Di Bastiano (2014) y Facioni, Ostrower y Rubinsztain (2013).

Finnegan y Brunetto (2014) analizan tanto el desarrollo como la institucionalización del FinEs. A tales objetivos, llevan adelante el trabajo de campo en tres distritos de la provincia de Buenos Aires considerando al programa educativo como un espacio disputado, tanto por sujetos como organizaciones. Como ya hemos señalado, la particularidad de la implementación del Plan y la cantidad de actores que intervienen le otorgan un dinamismo muy particular que, pese a las disputas que puedan generarse, potencian sus resultados.

El trabajo al que hacemos mención es el resultado preliminar de una producción impulsada por la UNIPE y pretende “identificar las contribuciones que realiza para el fortalecimiento de la oferta del nivel secundario de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA)” (2014: 2). Finnegan y Brunetto entienden que, a través de programas como el FinEs, la EDJA adquiere una centralidad dentro del sistema educativo hasta entonces inédito ya que referirse a la educación de adultos era un eufemismo para hacer referencia a la educación de jóvenes y adultos de los sectores populares. Las autores encuentran, en las sedes analizadas de los distritos de La Matanza, Pilar y Florencio Varela, dinámicas particulares atravesadas, no sólo por las agencias institucionales y estatales sino también por el parentesco, la amistad o, directamente, la pertenencia a una asociación civil. Aún en estas circunstancias

particulares y con este abanico de actores, al momento de implementarse el Plan FinEs, “primar una concepción según la cual garantizar la realización del derecho a la educación en el marco de esta política exige la construcción de acuerdos, el cumplimiento de procedimientos formales y el respeto de un encuadre de trabajo que sostenga procesos de enseñanza y aprendizaje genuinos” (2014: 19).

Otro trabajo que también atiende a esta temática propuesta es el de Finnegan (2014). Aquí la autora desarrolla los rasgos que tuvo a lo largo de la historia en Argentina la política educativa destinada a jóvenes y adultos. Según Finnegan, la educación pensada y destinada a dicho sector de la población estuvo siempre atravesada al campo de la educación popular ya que, como también señala el trabajo anteriormente citado, la educación para adultos adquirió un status inferior dentro del sistema educativo. Así, algunas características que señala sobre la Educación de Jóvenes y Adultos tiene que ver con la fuerte presencia del Estado debido, casi con seguridad, al escaso interés del sector privado por esta modalidad. Por otra parte señala que, en el marco de las políticas de terminalidad, el Plan FinEs surge como un programa sumamente novedoso que logra neutralizar el carácter expulsivo que muchas veces adquiere la escuela tradicional.

Respecto al último eje propuesto –sobre el vínculo entre la educación y el mundo del trabajo–, la investigación de González indaga sobre las estrategias de vida de jóvenes de sectores populares que se encuentran terminando los estudios secundarios a través del Plan FinEs2 “a la luz de los condicionamientos estructurales” (2014: 2) y, de esta manera, estudia la relación entre educación y mundo del trabajo. El análisis parte de dos dimensiones: la dimensión subjetiva de los estudiantes (mediante las disposiciones en torno al trabajo y la educación) y la dimensión objetiva (a partir de las posiciones en el mercado de trabajo y en el sistema educativo) para ver el vínculo y las relaciones

entre conocimiento, credenciales y mercado de trabajo, a partir de las estrategias desplegadas. Para González, “las múltiples mediaciones entre lo estructural y lo subjetivo pueden ampliar el espectro de posibilidades, generando cambios o traccionando proyectos considerados, anteriormente, improbables” (2014: 88). La trayectoria por el Plan FinEs, entonces, habilita nuevos horizontes, posibilidades y proyectos para sus egresados pero éstos se mantienen en permanente tensión con las condiciones estructurales de las que parten.

Haciendo un recorrido por todos estos trabajos encontramos que hay discusiones y debates aún no saldados. Al fin y al cabo, entendemos que estos mismos debates permiten resaltar aspectos positivos del Plan FinEs como señalar otros más cuestionables. Consideramos que analizar experiencia universitaria de sus egresados contribuye a los debates ya desarrollados y aporte una arista de análisis aún no atendida.

## **I.II Sobre articulación secundaria-universidad y experiencia universitaria**

A continuación recuperaremos algunas ideas, conclusiones y aportes significativos de investigaciones y trabajos que hayan estudiado y den cuenta de dos temas que hacen a la investigación de esta tesina y que los consideramos directamente entrelazados: la articulación entre el nivel secundario y la universidad por un lado, y por el otro, la experiencia universitaria. Partimos de la perspectiva planteada por Kessler, que sostiene que “al decir experiencia educativa, nos referimos a las representaciones y al sentido otorgado a la educación en general; a la visión sobre las escuelas y a la formación recibida; a la relación que se establece en cada estrato entre profesores y estudiantes, entre otras cuestiones” (2002: 20).

Entendemos que pensar y analizar la experiencia universitaria implica, necesariamente, abordar el tema y la articulación entre la escuela secundaria y la universidad. Como desarrollaremos más adelante, analizar y conocer esta relación es un

aspecto clave y fundamental que nos permitirá comprender mejor cómo se desenvuelven los estudiantes por el mundo universitario. Aunque no es el único punto a considerar, sí se trata de una preocupación relativamente nueva, resultado de dos hechos: la masificación del nivel superior y las altas tasas de deserción en el mismo. Como señala Bracchi: “el ingreso de los estudiantes a una carrera universitaria implica un cambio que no es solamente en términos institucionales o curriculares sino se ponen en juego los esquemas de percepción, de apreciación, de valoración y de acción que harán posible diversas toma de decisiones contribuyendo a conformar el *oficio de ser estudiante*. Dicho oficio se conforma apropiándose de las reglas del juego propias de la institución y para ello deberá utilizar todo su capital económico, cultural y simbólico” (2016: 5).

Ya hacia 1988 el Congreso Pedagógico, en su informe final, diagnosticó el problema de la desarticulación del sistema educativo argentino. Más actualmente, parte de esta preocupación también se expresa en los lineamientos de la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe donde se plantea “perfeccionar la articulación entre los distintos niveles de formación” (2008: 5) y, en su última declaración asegura que “la articulación de la educación superior con los otros niveles del sistema educativo se hace imprescindible” (2018: 20). Para entender el problema desde una perspectiva histórica, Toribio (2002), plantea que la Universidad en Argentina tuvo un desarrollo desvinculado del resto del sistema educativo y lo atribuye a tres causas: “la tensa y, en repetidas ocasiones, conflictiva relación que mantuvo con el Estado, (...) la escasa relación que mantuvo con el sistema productivo y la ausencia de una concepción integral del sistema educativo, que articulara diferentes niveles y modalidades” (2002: 1). La desarticulación de los distintos niveles del sistema educativo argentino responde a un problema de carácter político y no de gestión ni

organización ya que, desde sus inicios “refleja las formas de selección y control que han restringido a los diferentes sectores sociales el pasaje de un nivel a otro, lo que pone de manifiesto las finalidades o funciones que fueron previstas para las diferentes modalidades y niveles” (2002: 4). Desde esta mirada, la educación superior estuvo reservada para la élite, al menos desde principios del siglo XX, y su función fue pensada y desarrollada para formar dirigentes políticos.

Para abordar el tema de la experiencia en la universidad es indispensable remitirse a la investigación de Sandra Carli (2012), quizás uno de los trabajos más completos sobre el tema. En una investigación sumamente actual, esta especialista en educación estudió la experiencia estudiantil en la universidad pública, más precisamente en la Universidad de Buenos Aires (UBA), durante la primera década del siglo XXI. En este trabajo Carli aborda “los modos en que los estudiantes transitan la vida universitaria” (2012: 27). Al mismo tiempo, enmarca esta categoría dentro de una nueva perspectiva que atiende a los estudios sobre la universidad que está enfocada en los sujetos. La investigadora considera y analiza cuatro aspectos de dicha experiencia: la llegada de los jóvenes al mundo universitario, los desplazamientos e itinerarios de los estudiantes en la ciudad, la experiencia del conocimiento –ya sea en sus dimensiones subjetivas como en sus contextos materiales– y la sociabilidad desplegada en dicho ámbito.

Al momento de adentrarnos en los trabajos e investigaciones que abordan más específicamente el vínculo y la articulación entre la escuela secundaria y la universidad debemos tener en cuenta algo muy importante: la masificación del nivel superior, no sólo como fenómeno local sino también mundial. Ningún trabajo que aborda el tema pasa por alto este hecho y así también lo reconoce el Comunicado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizado en 2009 en París: “las crecientes tasas de



participación en la educación superior son una importante tendencia global” (2009: 2). Si bien este fenómeno no es homogéneo en todos los países, Argentina no es la excepción. Aunque aquí, como señala Carli, “históricamente la tasa de escolarización universitaria ha sido alta” (2012: 69), con el retorno de la democracia las universidades se masificaron y ese mismo fenómeno se profundizó en la década del noventa y el siglo XXI. Sólo entre 1996 y 2012 la matrícula universitaria en Argentina creció un 89,1%, aunque vale señalar que para el período 2004-2012 la expansión de la matrícula fue del 19,4% (Suasnábar y Rovelli, 2016). En ese mismo trabajo, los autores analizan las desigualdades en el acceso y egreso en el nivel superior de nuestro país, y aportan otro dato importante: “en 2004 el porcentaje de jóvenes del primer quintil que accedieron a la educación superior fue del 10,76%, en 2008 aumentó a 13,11% y para 2012 fue del 15,62%. Es decir que, efectivamente en Argentina, en la primera década del siglo se amplió el acceso al nivel superior y, particularmente, de sectores populares. En lo que hace a tasas de participación en el nivel superior, Argentina es el país con menor brecha de desigualdad de América Latina, junto a México (García de Fanelli, 2014: 11). Pero al mismo tiempo, como bien señala Ezcurra (2011), de la mano de la masificación vino también otro hecho menos agradable: las altas tasas de deserción. Otra vez, se trata de un indicador que se da tanto en Argentina como en el resto del mundo. Es decir que, al menos hasta ahora, la masificación del nivel superior no se tradujo mecánicamente en mayor equidad sino que, por el contrario, aún persisten grandes disparidades en este último nivel educativo. Rovelli y Suasnábar (2016) muestran cómo fue evolucionando el porcentaje de graduados del nivel superior de nuestro país: hacia el año 2004 el porcentaje de graduados del quintil más desfavorecido era del 5,02% y para 2012 del 6,31%, mientras que ese porcentaje es considerablemente opuesto para el quintil más favorecido de la población: 44,18% en 2004 y 37,74% en 2012. Por su parte, García de

Fanelli (2004) hace la misma observación: son los sectores con mejores ingresos los que tienen la mayor proporción de graduados del nivel superior. Queda clara la desigualdad de los resultados alcanzados en el ámbito de la educación superior por uno y otro sector de la población y que la igualdad en el acceso no se traduce en una trayectoria idéntica por el nivel superior. Los datos que dan cuenta de la masificación del nivel superior y del ingreso de sectores históricamente postergados no deben crear falsas ilusiones. Por eso mismo, es importante tener en cuenta lo que señala Saraví y que da un marco para entender este fenómeno: “la exclusión de los sectores más desfavorecidos persiste y no necesariamente desaparece, sino que se traslada a niveles superiores” (2015: 66). Siguiendo el argumento de este antropólogo podríamos hablar de una inclusión desigual.

El tema de abandono y desvinculación no es el eje de esta tesina, sin embargo, se encuentra fuertemente ligado al acceso, la permanencia y la desigualdad educativa. Es por eso que creemos pertinente tener en cuenta algunas perspectivas que analizan el fenómeno del abandono.

En Argentina los estudios sobre el abandono universitario y la deserción del nivel superior surgieron como problema de investigación en la década del 60 y fueron retomados con fuerza en los primeros años del siglo XXI (Santos Sharpe y Carli, 2016). Sin entrar en detalles es necesario aclarar que las investigaciones dedicadas a estudiar el tema no responden necesariamente a las mismas teorías o perspectivas de análisis. Resumidamente, y tomando como referencia el trabajo de Santos Sharpe y Carli (2016), en Argentina hay tres grandes enfoques para analizar el tema: por un lado, quienes toman como referencia a Pierre Bourdieu y consideran que el abandono responde a diferencias culturales y simbólicas entre los estudiantes; por otro lado los trabajos que, desde el campo de la economía, consideran y parten de la idea de que los sujetos son

seres racionales que deciden plenamente sobre sus propias trayectorias considerando los beneficios y desventajas de cada decisión; y por último, el enfoque psicoeducacional que “comprende una serie de perspectivas teóricas que se focalizan más en los actores involucrados en la universidad que en una mirada del sistema en su conjunto” (2016: 20).

Dicho esto, creemos que los aportes de la sociología francesa son los más pertinentes para pensar el tema y analizar el objeto de estudio de este trabajo. En este sentido, partimos de un abordaje que entiende que las razones que explican el abandono, desgranamiento, reprobación o rezago (Ezcurra, 2007) son varias: las dificultades académicas, los factores económicos, la superposición de los estudios con la actividad laboral y el nivel educativo de los padres figuran entre las más destacadas e importantes, aunque no son las únicas. Hay un dato que ilustra esta descripción: en América Latina el porcentaje de estudiantes que completaron sus estudios superiores y son hijos de padres con nivel primario incompleto es del 3,1% mientras que ese porcentaje sube a 71,6% para los hijos de padres con estudios superiores completos (CEPAL, 2007). Otro dato que ayuda a explicar el fenómeno al que hacemos mención es que en Argentina el porcentaje de habitantes con nivel superior completo es sólo del 6,35% para el tercio con menores ingresos de la población, mientras que ese porcentaje asciende a 35,31% para el tercio de la población con mejores ingresos económicos<sup>25</sup>.

De esta manera, el fenómeno de la masificación del nivel superior vino a problematizar y poner en discusión la equidad y la igualdad de condiciones con las que acceden los estudiantes al último nivel educativo. Como señalan Suasnábar y Rovelli, “la centralidad de la inclusión educativa en la agenda de política de la educación superior expresa la toma de conciencia de los gobiernos respecto de que la ampliación del acceso no necesariamente garantiza la democratización de este nivel” (2016: 83). En

---

25 [http://www.siteal.iipe.unesco.org/base\\_de\\_datos/consulta#](http://www.siteal.iipe.unesco.org/base_de_datos/consulta#)

el mismo trabajo recién citado, los autores señalan algo fundamental: “el aumento de la matrícula global supone un acceso diferencial (permanencia y graduación) de los sectores sociales a los distintos niveles del sistema y también un acceso diferenciado al conocimiento” (2016: 87).

Si bien el déficit de capital –tanto económico como cultural y social– son fundamentales, Ezcurra explica que hay otro factor que muy importante a tener en cuenta: las prácticas educativas de las propias universidades. Es decir: son indispensables los aspectos institucionales que adoptan las propias universidades para ante el fenómeno de la masificación. Más precisamente la autora señala:

“Una cuestión, entonces, es si las instituciones toman en cuenta ese perfil, o si hay una brecha entre el alumno real y el esperado. Una brecha que puede obstaculizar el ajuste académico (de) o excluir a estudiantes sin el capital cultural “correcto” (2007: 12).

En los últimos años este diagnóstico se tradujo en nuevas políticas –tanto desde el Estado nacional como de las propias universidades– destinadas a disminuir los altos niveles de deserción y abandono registrados en las unidades académicas. Para autores como Marquina y Chiroleu, el conjunto de políticas implementadas en los últimos años son “políticas inclusivas y democratizantes” (2015: 8) que lograron ampliar la oferta educativa e institucional y han aumentado el financiamiento destinado a las unidades académicas, con una lógica opuesta a la imperante lógica de mercado que caracterizó a la políticas universitarias durante la década del noventa (Pérez Rasetti, 2014).

Como ejemplos de políticas estatales podemos mencionar el Programa de Becas Universitarias (PNBU) –aún vigente pero implementado desde el año 2000–, el Programa de Becas del Bicentenario (PNBB)<sup>26</sup> y el Programa de Respaldo a Estudiantes

---

26 Tanto el PNBU como el PNBB otorgan becas a alumnos de escasos recursos. La diferencia radica en que el PNBU destina becas a los estudiantes de carreras de ciencias de la salud, humanas y sociales de instituciones universitarias nacionales. Por otro lado, el PNBB otorga becas a estudiantes de

de Argentina (PROG.R.ES.AR). También se desarrollaron programas con orientaciones más específicas de acuerdo a las carreras y objetivos, programas de infraestructura, programas destinados a fortalecer el vínculo de la universidades con los territorios, y programas enfocados a resolver el problema de la articulación entre la escuela secundaria y la Universidad como fue el programa “Articulación Escuela Media” (Marquina y Chiroleu, 2015). Siguiendo el mismo lineamiento, el Estado Nacional recompuso tanto salarios docentes como presupuestos universitarios. En este sentido, algunos datos dan cuenta de que, para el período 2004-2010, el presupuesto universitario aumentó 406% y el presupuesto destinado por estudiante un 252% (Pérez Rasetti, 2014). En cuanto a la ampliación de la oferta educativa, para el período 2007-2015 se crearon 18 universidades nacionales, muchas de ellas en el conurbano bonaerense. Conforme a esta situación, la creación de estas universidades “ha permitido la emergencia de un nuevo tipo de estudiante que no concurría mayoritariamente a las universidades tradicionales de la región metropolitana. Esto se prueba por la dinámica de crecimiento de la matrícula mucho más acelerada en las nuevas universidades que en las tradicionales de Buenos Aires y La Plata y también por la composición de la matrícula de las universidades del Conurbano” (2014: 30). Un trabajo dedicado a analizar el tema, a partir de indicadores cuantitativos, es el de García de Fanelli (2014). Aunque no hay discusión sobre el aumento de la oferta educativa en la última década, la autora indaga “en qué medida la sola ampliación en el número de universidades contribuye a la inclusión social al facilitar no sólo que los jóvenes accedan a los estudios de nivel superior sino también que gocen de una formación académica y profesional apropiada que les permita insertarse exitosamente en el mercado laboral” (2014: 6). De acuerdo a los datos e información que brinda el trabajo, la principal

---

universidades, institutos universitarios o terciarios no universitarios vinculados a ciencias aplicadas, naturales, exactas y básicas (sus montos varían de acuerdo a la carrera y la instancia de cursada) (García de Fanelli, 2014).

falencia vinculada a la educación superior no tiene que ver con el acceso sino con que “existen serios problemas en torno a la retención, el rendimiento académico y la graduación de los estudiantes” (2014: 6) y éstos afectan, mayoritariamente, a los estudiantes con ingresos económicos más bajos.

En cuanto a las políticas desarrolladas desde las propias universidades, las más destacadas tal vez sean los cursos de ingreso. El Ciclo Básico Común (CBC) en la Universidad de Buenos Aires –implementado desde 1983 (Carli, 2012: 70) quizás el caso más conocido pero en la Universidad Nacional de La Plata florecieron nuevos cursos de ingresos o cursos introductorios en la primera década del siglo XXI<sup>27</sup> que, como veremos, apuntan a sortear las dificultades que puedan generar en los estudiantes la transición del nivel medio a la universidad. En términos generales podemos decir que el sistema de acceso a la UNLP es un sistema “amplio”, esto quiere decir que el acceso es directo, sin cupos ni exámenes eliminatorios (Suasnábar y Rovelli, 2016)<sup>28</sup>.

La problemática de la articulación entre nivel secundario y superior despertó el interés de numerosos investigadores e investigadoras preocupados y preocupadas por atender y entender esta problemática. Otro trabajo de Ezcurra (2011), destinado a analizar el tema, explica que las acciones puestas en marcha desde las instituciones educativas han apuntado más a los estudiantes que a los propios establecimientos sin atender, por ejemplo, a la experiencia cotidiana de los alumnos y alumnas por la vida universitaria. Esto es lo que la autora denomina *innovaciones periféricas* y que no alcanzan a transformar la situación ni lograr cambios sustantivos. Como hemos dicho, Ezcurra remarca el rol y las prácticas de las propias instituciones educativas como un

---

27 Hasta la fecha sólo la Facultad de Ciencias Veterinarias y algunas carreras de la Facultad de Ciencias Económicas no cuentan con Cursos de Ingreso. En el resto de las unidades académicas hay cursos de ingreso con distintas características: de cursada obligatoria pero no eliminatorios, otros con procesos de evaluación que restringen la cursada del primer año, y aquellos que son optativos.

28 El carácter irrestricto del acceso a la Educación Superior se vio aclarado y reforzado con la Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior n° 27.204. Ver: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>

obstáculo y un factor causal de la deserción de los estudiantes, para la autora “una hipótesis capital es que las instituciones no sólo son otro factor causal, sino que además configuran un *condicionante primario*, potente, decisivo, para el desempeño académico y la persistencia” (2011: 47). En un recorrido por numerosas investigaciones de todo el mundo que abordan este problema, Ezcurra concluye que son mayoritariamente las prácticas institucionales de alto impacto las que retienen a los estudiantes y disminuyen los niveles de deserción. En este sentido, la creación de nuevas universidades nacionales en el conurbano bonaerense, según Marquina y Chiroleu (2015), es un intento por atender esta problemática. Estas autores explican que dichas universidades, ya desde su creación y de acuerdo a sus proyectos educativos e institucionales, “se plantean como opciones alternativas de las grandes universidades tradicionales, caracterizadas por la masividad y cierto anonimato en el vínculo con los estudiantes. Las nuevas instituciones se presentan como innovadoras en la forma de recibir a los estudiantes universitarios de primera generación, los que requieren de atención específica y diferenciada de sus trayectorias educativas por pertenecer a sectores socialmente desfavorecidos” (2015: 11). Si el planteo es correcto, valen dos reflexiones. La primera, hay un intento por atender el problema del acceso a la Universidad, y la permanencia en la misma, que entiende que la trayectoria y la permanencia en la Universidad depende de múltiples factores, no sólo económicos. La segunda, las nuevas universidades inauguradas en los últimos años tienen desde su fundación objetivos, propósitos y características distintas a las universidades centenarias y más tradicionales, como la de La Plata. Aún con el esfuerzo de los cursos de ingreso, hay componentes estructurales –su masividad, su composición de clase, etc.– que, en el caso de la UNLP, no favorecerían la permanencia y egreso de nuevos públicos. Es decir, las nuevas universidades funcionan como

laboratorios de dispositivos y experiencias de inclusión que comienzan a interpelar a las nuevas universidades más tradicionales.



## **Capítulo II. Estudiar en el Plan FinEs: causas y motivaciones para terminar los estudios secundarios**

La implementación del Plan FinEs supuso una oportunidad para quienes, por un motivo u otro, no tenían sus estudios secundarios terminados. Atendiendo a los relatos obtenidos del trabajo de campo, de esta manera en el siguiente capítulo, nos proponemos abordar tres cuestiones que consideramos fundamentales para entender las trayectorias educativas de las estudiantes. Dichas cuestiones tienen que ver con: los elementos de desvinculación y discontinuidad de sus experiencias educativas; las consideraciones de cada una para, tiempo después, retomar y finalizar la secundaria; y por último, cómo fue su paso por el FinEs atendiendo, principalmente, a sus redes de sociabilidad desplegadas y los vínculos con el aprendizaje.

### **II.I El abandono de la escuela secundaria**

Desde luego, las razones y motivos que explican la desvinculación de un individuo del sistema educativo, más específicamente del nivel secundario, pueden ser muchos y muy variados. A continuación nos proponemos reconstruir las razones por las cuales, los propios actores dan cuenta de por qué, en algún momento de sus vidas, interrumpieron su trayectoria educativa.

Rápidamente observamos una significativa diferencia generacional cuando las entrevistadas evocan el momento en que interrumpieron su trayectoria educativa. En el caso de las mujeres mayores y de bajos recursos socioeconómicos, la opción de continuar los estudios en la secundaria aparece como algo remoto y, al mismo tiempo, una opción poco atractiva además de que, recuerdan, cursar la secundaria no era obligatorio. Ante ese panorama la experiencia educativa formal se interrumpe por la posibilidad de trabajar o ante la circunstancia de ser madres pero, de todas maneras, el

hecho de que la secundaria no fuera una obligación también está muy presente. Es el caso de Alicia, quien recuerda:

*“Yo hice hasta séptimo. En ese momento era hasta séptimo (...) Porque después no era obligatorio. Así que fui hasta séptimo y ya después de ahí no... yo tengo seis hijos, empecé a tener hijos y uno como que no se proyecta en la vida”.* (Alicia, estudiante de Sociología, 53 años).

No exento de otras causas por las cuales entiende que no siguió estudiando después de terminar la primaria, Silvia también describe la valoración que había sobre la escuela secundaria cuando era adolescente:

*“Era como que no se exigía tanto como ahora la secundaria. Era como que, bueno, si terminaste la primaria ya estaba (...) Porque directamente, al terminar séptimo, ya está: a trabajar”.* (Silvia, estudiante de Sociología, 48 años).

Encontramos que, en el caso de las mujeres más grandes, sus experiencias y trayectorias educativas previas al FinEs, habían llegado hasta completar los estudios primarios. Se trata, en estos dos casos, de mujeres provenientes de familias de sectores bajos y familias numerosas. Alicia, hija de campesinos que nunca pasaron por el sistema educativo formal, y algo similar ocurre con Silvia quien describe a su familia y entorno como “humildes”. En el caso de ambas mujeres, más que abandonar la escuela, quizás sea más preciso decir que optaron por no seguir. Como ellas mismas observan, “no era obligatorio” y “con la primaria ya estaba”. No aparece en sus relatos un hecho concreto por el cual no hayan seguido la secundaria como sí ocurrió en el caso de Carina, Rocío o Jimena. En la historia de estas últimas tres mujeres encontramos que fue una circunstancia personal y puntual la que las alejó de las aulas durante un tiempo. En el caso de Carina, al quedar embarazada abandonó el colegio privado al que iba y, según

cuenta, se dedicó a cuidar a su hija: “en ese momento yo estaba en pareja así que me dediqué a lo que sería la familia”. A diferencia de las mujeres más grandes que interrumpieron sus estudios durante varias décadas, en el caso de Carina no fueron más de tres años en los que tuvo la oportunidad y decidió volver a estudiar. La situación de Rocío también estuvo ligada a situaciones y problemas familiares. Antes de llegar a estudiar en el Plan Fines pasó por cuatro escuelas, siempre en turno noche. En su relato el problema y la razón de tantos cambios era la salud de su madre.

- ¿Por qué estudiabas de noche?
- *Porque en ese tiempo mi mamá estaba enferma y yo no tenía a nadie con quien [dejarla para que la cuide]... o sea, estaban mis hermanas, pero también tenían vida, así que... yo estaba a cargo de mi mamá.*(Rocío, estudiante de Enfermería Universitaria, 26 años).

En el caso de Jimena es similar al de Carina, el embarazo adolescente la alejó de la escuela, se volvió muy difícil estudiar y se dedicó a formar una familia. El embarazo per se no es el inconveniente, sino que nuestras entrevistadas destacan y recuerdan la poca ayuda que recibieron de sus respectivos colegios. A Jimena se le presentaba un inconveniente extra: el doble turno de la escuela a la que asistía.

- Y cuando quedaste embarazada, ¿desde el colegio te ayudaron?
- *No. Me pidieron una constancia de embarazo por el tema de las pestes y todo pero nada más.*
- ¿No te contemplaban faltas?
- *No, nada.*
- No tenías un régimen aparte...
- *No, nada.*(Jimena, estudiante de Enfermería Universitaria, 26 años).

Esta experiencia contrasta notoriamente con lo que las estudiantes van a vivenciar posteriormente en el FinEs y frente a los cuales se resaltan y valoran algunos aspectos del programa que exceden los marcos estrictamente académicos. Frente al desinterés y la inacción de la escuela ante casos, como por ejemplo un embarazo, el FinEs presentará notorios contrastes sumamente valorados.

Como para sintetizar algunas ideas, vemos una marcada diferencia entre la experiencia escolar de las mujeres más grandes respecto a la de las estudiantes más jóvenes. En el marco de esa experiencia, también observamos, y los testimonios así lo reflejan, que las estudiantes más jóvenes encuentran hechos puntuales en sus biografías que explican las razones de su abandono. Ante situaciones como las que hemos mostrado, la escuela se mostró poco atenta y receptiva para que las estudiantes logren afrontar dichas circunstancias. Es en este marco, que el Plan FinEs presenta una serie de características al momento de permitir el paso y los estudios del nivel medio, de tantas personas que, de otra manera, no los hubieran terminado. En cada caso, el Plan FinEs se presentó como una posibilidad de continuar los estudios una vez que dichos estudios fueron abandonados. Es decir, una vez consumado el hecho de dejar la escuela, por distintas razones y circunstancias, las estudiantes encontraron un lugar que les permitió seguir estudiando pero en el cual se contemplaron sus situaciones personales o familiares, justamente al revés de lo que muchas veces se pretende instalar.

## **II.II El regreso a los estudios del nivel secundario a través del Plan FinEs**

Como ya ha quedado demostrado a través de numerosos trabajos, el paso y la experiencia de estudiar en el Plan FinEs permiten y habilitan a repensar trayectorias y, en tantos otros casos, renovar proyectos de vida postergados y sus distintas temporalidades. A su vez, interesa recuperar la perspectiva de los actores en torno a la cotidianidad del programa (D'Amico, 2010): la decisión de anotarse y terminar los

estudios secundarios, como así también conocer con qué objetivos retomaron los estudios.

Por un lado, resulta llamativo el carácter fortuito que pudo tener esta decisión y esta posibilidad en algunas personas. Otro aspecto que queremos destacar, pocas veces señalado, tiene que ver con el escaso o nulo conocimiento sobre el FinEs como programa educativo y posibilidad concreta para completar los estudios. En el caso de Alicia, la oportunidad de estudiar se presentó luego de la inundación que afectó a la ciudad de La Plata el 2 de abril de 2013. Según cuenta, se acercó a un club a pedir un subsidio luego de haber perdido todo y le ofrecieron sumarse al programa Ellas Hacen<sup>29</sup>.

- *Me hicieron un reportaje y me dijeron que por ahí me llamaban. Y como a los dos meses me llamaron y me avisaron que estaba seleccionada. Yo no sabía lo que era y dentro de los requisitos tenía que estudiar.*
- *O sea que para trabajar tenías que terminar el secundario...*
- *Sí, menos mal, sino nunca lo hubiese hecho.*
- *¿Nunca se te había ocurrido terminar la secundaria?*
- *Sí, pero tenía que trabajar, ¡cómo hacés!*
- *¿Conocías el FinEs?*
- *No. (Alicia, estudiante de Sociología, 53 años).*

Silvia participó, y participa actualmente, del mismo programa y se enteró de su existencia por una vecina. Con mucho desconocimiento se acercó con la intención de encontrar algún trabajo ya que en ese momento contaba con algunos empleos inestables.

Recuerda lo siguiente:

---

<sup>29</sup> Se trata de un programa lanzado en el año 2013 por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Según la página oficial del mismo, está destinado a “mujeres que atraviesan una situación de vulnerabilidad” y enfocado en los siguientes ejes: acompañar a las mujeres para que puedan terminar sus estudios; promover su acceso a estudios terciarios y/o universitarios; formación en oficios; talleres de salud sexual y de prevención en violencia; desarrollar iniciativas productivas. <http://www.desarrollosocial.gob.ar/ellashacen>

*“Nos preguntaron si habíamos terminado el secundario y muchas no, otras sí. Entonces se nos dio la posibilidad de darnos una ayuda económica pero, siempre y cuando, cumplamos con los estudios (...) Y bueno, nos anotamos y matamos dos pájaros de un tiro: porque yo tenía una ayuda económica y los estudios, entonces empecé entusiasmadísima”.*(Silvia, estudiante de Sociología, 48 años).

El acercamiento al FinEs, en el caso de Carina, también fue producto de la casualidad. Al momento de contar cómo conoció el programa explica: “lo vi en un papelito en el supermercado chino”. Y es muy tajante cuando cuenta por qué decidió volver a estudiar: “El título. Sin el título no hacés nada”.

- ¿Y con qué objetivo pensabas que podía servirte?
- *Trabajo, futuros estudios, lo que sea. Hoy en día para todo te piden el título secundario.* (Carina, estudiante de Sociología, 23 años).

Entonces aquí se nos presenta una marcada diferencia generacional para pensar el acceso al Plan FinEs y las metas personales de cada estudiante. Si para las mujeres mayores terminar el secundario es una manera de “saldar una deuda pendiente”, para las más jóvenes el futuro laboral aparece como lo más importante. Entonces el Plan FinEs se presenta para Silvia y Alejandra como una posibilidad de estudiar pero en el marco de trayectorias de vida ya elaboradas, con familia, hijos y trabajo. En cambio para las más jóvenes –Carina, Rocío y Eva– queda todo un futuro por delante donde, la propia experiencia indica que el título secundario es fundamental. En el caso concreto de Eva, durante sus primeras experiencias en el mercado de trabajo advirtió la importancia y la necesidad de completar los estudios secundarios:

*“Yo ya venía trabajando pero ningún trabajo me llevaba a nada, digamos. Económicamente la plata no me alcanzaba y me di cuenta que*

*para todas las otras cosas que me quería anotar me pedían el secundario. Siempre me pedían el secundario”.*(Eva, estudiante de Enfermería Universitaria, 22 años).

Tanto Alicia como Silvia rememoran esos días como momentos en los que había cierta incertidumbre y desconocimiento pero también mucho entusiasmo por presentárseles, prácticamente sin buscarla, la posibilidad de saldar una vieja deuda pendiente: terminar la escuela. No así en el caso de Carina, más joven, quien vivió la posibilidad como una oportunidad pero, casi también, como una obligación si es que en un futuro aspiraba a conseguir algún trabajo.

Los hijos también son otro factor fundamental para entender esta decisión de terminar la escuela. Para Rocío, la necesidad y las ganas de terminar sus estudios estuvieron totalmente ligadas a la llegada de su hijo:

*“Yo dije, bueno, tengo un hijo, el día de mañana va a crecer, entonces yo quiero que él vea que tengo por lo menos el secundario terminado. Y bueno, lo terminé ahí (...) El nacimiento de mi hijo fue mi mayor aliento para seguir estudiando (...) Además yo pensaba, cuando él empiece a estudiar me va a venir a preguntar a mí cosas, por ahí yo no las voy a entender (...) Entonces dije bueno, el día de mañana mi hijo me va a venir a preguntar a mí por qué no seguí estudiando, y que me diga “mami, no estudio más porque vos no estudiaste”, entonces yo qué le puedo decir”.*(Rocío, estudiante de Enfermería Universitaria, 26 años).

Ser madres y tener hijos es un aspecto central en la vida de estas mujeres y la responsabilidad que ello implica excede los marcos de las instituciones educativas. Al mismo tiempo perciben el reconocimiento de los círculos de conocidos en donde valoran y remarcan sus esfuerzos.

- *Todos me apoyan. Veo que todo el mundo me apoya, sobre todos los vecinos, todo el mundo toma en consideración que tengo tres hijos y estoy yendo a la Facultad, terminé el secundario, y se sorprenden. Todo el mundo dice “cómo hiciste con los chicos”. Es como que lo valoran un poco más por eso. Se sorprenden también. Para mí es algo natural, tengo mis hijos y no por eso me voy a meter debajo de la cama y decir “de acá no crezco”. Hay que salir adelante, más razones tengo, peor. Ahora sí. Por eso cuando era chica y era soltera no me preocupaba, porque nadie dependía de mí.*
- O sea que para vos, el hecho de ser madre y tener hijos a cargo es como que te exige más...
- *Sí, totalmente, porque ellos dependen de mí hasta que ellos sean grandes. Y yo tengo que hacer el esfuerzo para que ellos tengan lo mejor posible. Por eso a mí no me sorprende, al contrario, es lo natural que debería hacer. (Eva, estudiante de Enfermería Universitaria, 22 años).*

Curiosamente, las desventajas a las que hacíamos mención anteriormente, lejos de paralizarlas, las empujan a estudiar y esforzarse aún más. Lejos de entender dichas desventajas como obstáculos, en el caso de estas mujeres las toman como trampolines para seguir adelante.

### **II.III Estudiar en el FinEs: redes de sociabilidad y el vínculo con el aprendizaje**

Sobre este punto encontramos un nuevo corte generacional en las experiencias y el paso por el Plan FinEs. Los relatos revisten distintas experiencias, según las edades de las estudiantes entrevistadas. Mientras que para las mujeres más grandes el paso por el FinEs se volvió una actividad central de sus vidas, en el caso de las más jóvenes el



paso por el FinEs adquiere cierto rasgo utilitario: obtener el título. A su vez, son marcadas las diferencias que señalan en torno al aprendizaje. Silvia y Alicia –48 y 53 años respectivamente– coinciden en que en el FinEs aprendieron muchas cosas y temas nuevos para ellas. No así Eva y Carina quienes reconocen que estudiar en el FinEs era más bien “fácil” y de poca ayuda para los estudios superiores. Al respecto queremos señalar lo siguiente: la trayectoria educativa de las mujeres más grandes se vio interrumpida durante muchos años y volvieron a estudiar después de décadas. Distinto es el caso de las mujeres más jóvenes quienes, si bien abandonaron el algún momento los estudios, ese abandono fue durante mucho menos tiempo. Entendemos que, tal vez esa práctica y experiencia más cercana en el tiempo con la escuela, facilitó el posterior paso por el FinEs. Sería importante que un plan educativo como el FinEs pudiera contemplar estas diferencias. De acuerdo a los testimonios de las estudiantes, retomar los estudios no es lo mismo para quienes dejaron la escuela hace treinta o cuarenta años que para aquellas personas que interrumpieron los estudios por el lapso de dos o tres. Para esto, el caso de Rocío nos sirve de ejemplo. Ella se anotó en Enfermería Universitaria junto a su hermana, aunque las dos terminaron la secundaria en el FinEs, Rocío señala algo que parece fundamental:

- *Ella fue al FinEs pero salió de la escuela y se metió en el FinEs. Yo salí de la escuela y después me metí al FinEs.*
- *¿Y ahí creés que se nota la diferencia?*
- *Sí, un montón.*
- *¿En qué cosas?*
- *Porque sí, lo que yo no entendía de matemática ella se acordaba más. Y yo decía no puede ser. Y claro, si ella había terminado el colegio y como tuvo un hijo lo dejó, ni lo dejó tampoco porque quedó embarazada y lo*

*hizo embarazada también el FinEs. Yo dejé de estudiar y retomé a los dos años. Llega un momento en que si uno no estudia después no se acuerda.*(Rocío, estudiante de Enfermería Universitaria, 26 años).

Eva tuvo una larga trayectoria educativa y pasó por escuelas públicas, privadas y nocturnas antes de anotarse en el FinEs. En su relato resume la experiencia de Carina y Rocío ya que cuenta que muchos temas que veía en las clases del FinEs ya los había visto en su paso por la escuela y los sabía. Pero a su vez señala algunas diferencias en torno al aprendizaje:

- ¿Encontrabas diferencias entre las clases de las escuelas en las que vos habías pasado y el FinEs?
- Sí.
- ¿Qué diferencias?
- *La diferencia de menos exigencia. O por ahí la ayuda que te daban los profesores, porque en la secundaria a vos te explican el tema y después te dan el trabajo y vos lo hacés, en tu casa o en la escuela pero lo hacés vos. En el FinEs mientras te iban explicando te iban diciendo lo que tenías que hacer. Era más ayudado, digamos. No sé si porque ya éramos grandes o porque yo iba con mis hijos, no sé. Pero nos ayudaban a todos igual, no a mí sola.* (Eva, estudiante de Enfermería Universitaria, 22 años).

Si para las más jóvenes el paso por el FinEs fue “fácil” y de poco aprendizaje, veremos que es absolutamente diferente a lo ocurrido con Silvia y Alicia. También las estudiantes más jóvenes coinciden en señalar que, si bien se llevaban bien con todo su grupo de compañeras y compañeros, no tenían relación por fuera de las clases. El buen trato y la relación en el aula no se trasladaba a otros ámbitos. Esto también contraste,

como veremos más adelante, con la experiencia que tuvieron Alicia y Silvia, y nos permite dimensionar el diferente impacto que tuvo el Plan FinEs en la vida de cada una.

Muy distinto es el caso de Silvia y Alicia. En el caso de estas mujeres más grandes, estudiar a través del Plan FinEs abrió nuevos horizontes y nuevas prácticas hasta entonces poco imaginadas: conocieron personas e hicieron nuevas amistades, aprendieron temas concretos y de interés para sus vidas diarias, y les permitió empezar a desarrollar nuevas prácticas, inusuales hasta entonces, y clausuradas para su cotidianeidad. Alicia es muy precisa al momento de explicar la incidencia que tuvo el Plan FinEs en su vida. El mismo proceso de aprendizaje y los contenidos dados en las diferentes materias, sirvieron para repensar y entender su propia historia.

- ¿De las clases te acordás algo?
- *Sí. El proceso de socialización. Yo ahí entendí cómo me había socializado a mí. La socialización de la familia. A veces tenés incorporado cosas que te apasionan y que es por cómo te socializaron a vos. Y el segundo era la escuela o de cosas educativas, y era el que no tenía yo. Porque vos fijate que a través de eso yo empecé a tener amigas, empecé a proyectarme como mujer, empecé a entender que la mujer no nació sólo para tener hijos, que puede estar dentro de la sociedad, tener un trabajo, estudiar. Entonces todo eso me abrió una puerta a algo que yo no conocía, algo distinto.*(Alicia, estudiante de Sociología, 53 años).

Muchas de las críticas más fuertes que se le hacen al Plan FinEs abordan, precisamente, este punto. La “calidad educativa” apareció cuestionada en más de una oportunidad, principalmente en medios de comunicación, en el centro del debate al momento de analizar los alcances del programa. Según De Luca, el Plan FinEs con sus características, “promueve así la formación de un sujeto sin herramientas para resolver

problemas de la vida cotidiana, para comprender textos complejos, para ubicarse geográficamente y para entender procesos históricos fundamentales”<sup>30</sup>. Sin embargo, todo esto que señala De Luca choca considerablemente con los testimonios aquí recogidos.

Silvia cuenta que en las clases de matemática aprendió a dividir y también mucho de Historia, sobre todo historia argentina:

*“Hay una parte que te cuentan los libros que no es verdad, a veces. Y con los profesores jovencitos que teníamos, que saben, que investigan, te van abriendo la cabeza y entendés que muchas cosas que te dijeron no eran tan así como te la habían contado. También aprendí de economía, si bien no sé a grosso modo, no voy a andar mintiendo, pero me dio una mirada del mundo”. (Silvia, estudiante de Sociología, 48 años).*

En las experiencias de estas mujeres muchos de los temas aprendidos resultaron, y aún resultan, sumamente importantes y significativos, y al mismo tiempo los recuerdan con mucha emoción. Alicia cuenta:

*“Por ejemplo yo un día pregunté si no nos podían enseñar cómo se saca el porcentaje. Capaz es una boludez para vos, pero para mí no. Porque, claro, el profesor iba y por ahí daba matemática y estaba muy bueno lo que daba pero hay cosas de la vida cotidiana que nos hacían más falta. Herramientas que vos necesitás para la vida”.(Alicia, estudiante de Sociología, 53 años).*

Sin dudas, este debate excede los marcos y los propósitos de esta tesina, pero queda pendiente un posible acercamiento a la discusión en torno a los contenidos curriculares: ¿qué debería enseñarse en un programa con las características y la

---

30 Nota de opinión publicada por la autora: <https://www.infobae.com/2014/11/28/1611862-plan-fines-2-la-escuela-inclusiva-que-produce-ignorantes-titulo-secundario/>

población que tiene el FinEs? Pero, como venimos diciendo, a los fines prácticos y la cotidianeidad de la vida de mujeres grandes que encontraron casi de casualidad la posibilidad de estudiar, el balance hecho es más que positivo. Según Alicia:

*“Yo aprendí un montón. Yo aprendí un montón pero por qué, porque el FinEs no termina en las horas que hacés vos, sigue... sigue en tu casa investigando. Los profesores nos decían, investiguen, vayan a sus casas y pónganse en la compu, en el teléfono, donde sea”. (Alicia, estudiante de Sociología, 53 años).*

Estudiar y volver al aula también introdujo nuevas prácticas, vinculadas simultáneamente al saber y al conocimiento. El siguiente comentario nos sirve de ejemplo al respecto:

*“Yo siempre me acuerdo que había palabras que decían que yo no las entendía (...) Y entonces yo un día fui a mi casa y dije voy a buscar qué significa ser peculiar. Y empecé, y así empecé. Entonces cada vez que un profesor decía una palabra, yo la buscaba. Por ejemplo un día dijo esto es muy demagógico, entonces yo iba al celular y buscaba”.(Alicia, estudiante de Sociología, 53 años).*

En la vida de estas personas, el paso por el FinEs abrió nuevos horizontes de sociabilidad. En el caso de Silvia, ir tres veces por semana a la sede donde estudiaba, le permitió conocer a sus vecinas, personas del barrio que cruzaba y veía regularmente pero con quienes no tenía trato personal, y también empezó a militar. Ese acercamiento permitió nuevas relaciones de confianza y empatía con personas que vivían cerca pero que no conocía. Esa misma confianza permitió, en poco tiempo, que en las clases se trataran temas y problemáticas personales de cada una de las mujeres lo que les permitió, de alguna manera, ampliar sus redes de sociabilidad.

Esta misma entrevistada cuenta que, con el grupo de mujeres que estudiaba, entablaron vínculos de mucha confianza y, de esta manera, se generaron nuevos lazos:

*“Y podíamos charlar también de problemas personales, hacíamos como catarsis y todas las compañeras nos ayudábamos entre sí o con los mismos profesores. Por eso también hubo cursos de violencia de género y esas cosas que nos abrió un montón [la cabeza] a la mayoría. A mí, te digo, me abrió la cabeza al cien por cien. Si bien yo siempre fui muy curiosa de querer saber por qué de todo, esto de estudiar me encantó”.*

(Silvia, estudiante de Sociología, 48 años).

Sobre este aspecto Saraví considera que la escuela, y podemos trasladar su análisis a las clases en el FinEs, “es sobre todo un espacio de socialización y construcción de subjetividades (...) reúne una serie de dimensiones y funciones sociales que hacen de la experiencia escolar un aspecto determinante de las modalidades de integración y cohesión social futuras” (2015: 82). Es decir que no debe entenderse el proceso de educativo sólo a la esfera de la transmisión de conocimiento o los procesos de aprendizaje. Es esto mismo lo que más valoran y rescatan las mujeres más grandes de su regreso a los estudios y el paso por el FinEs, un quiebre total en sus vidas que permitió nuevas amistades, relaciones, actividades y conocimientos extracurriculares para comprender sus propias vidas.

Todo esto era posible gracias a un clima de trabajo y estudio que muchas veces describen como “ameno y agradable” gracias a la paciencia de los profesores no sólo para enseñar, sino también, para contemplar las situaciones personales de cada una. Esto es lo que aborda Abramowski (2010) en el trabajo donde analiza las relaciones afectivas entre los docentes y estudiantes en el nivel primario. Allí la autora señala el carácter histórico del vínculo y las relaciones afectivas entre docentes y estudiantes, y considera

entonces que el estereotipo emocional vigente es aquel en el que el docente “quiere” a sus alumnos. Enfatizando el carácter relacional, actualmente un buen docente es aquel que “cumple roles múltiples; debe estar comprometido, contener, escuchar, tolerar, respetar a los alumnos, manejar bien el grupo, transmitir y socializar conocimiento” (2010: 89). Todas estas características están muy presentes en los testimonios de las estudiantes que completaron sus estudios secundarios en el FinEs. No sólo en el FinEs, como veremos más adelante, también en la universidad hay una valoración positiva por aquellos profesores que se ocupan de tareas que van más allá de lo pedagógico y la estricta enseñanza. El siguiente testimonio de Rocío es elocuente, en su paso por el sistema educativo previo al FinEs tuvo que cambiar muchas veces de escuela, por razones que ella explica de la siguiente manera:

- *A mí me pasó que... mi trayectoria al cambiarme de colegio fue porque por ahí yo, al tener a mi mamá enferma, nadie me podía ayudar a entender. Entonces yo buscaba que alguien entienda que yo sí tenía ganas de estudiar pero que también tenía un problema. Hasta que me quedé en la Media 17, me comprendieron, me dieron exámenes y muchas cosas porque yo por ahí no iba, no asistía a clase, pero me daban como recursos para pasar de año.*
- Cuando decís que te comprendieron, ¿a qué te referís?
- *Comprendieron mi situación en la que estaba.*
- ¿Y qué es lo que hacía el colegio que te resultaba distinto a los otros?
- *Lo primero que me hacían era que yo iba a cursar cuando yo podía, y si no podía que mande un certificado médico o algo, pero que no deje de asistir a las clases. O sea, si yo llegaba una hora tarde, que vaya, que*

*ellos me iban a entender (...) Tenían actitudes distintas a las de los otros colegios.*(Rocío, estudiante de Enfermería Universitaria, 26 años).

Este paso itinerante por el sistema educativo es reflejo, tal vez, de algunos cambios y transformaciones más grandes de la sociedad actual. Si la incertidumbre, la desprotección y la inestabilidad son marcas de la época actual (Bauman, 2000; Sennett, 2000), Abramovski entiende que:

“Con la caída de los antiguos corsés institucionales parecen haber quedado mucho más visibles y expuesto todo lo ligado al aspecto afectivo-vincular. Esto explicaría por qué el discurso de la afectividad se destaca tanto en la descripción de lo escolar, así como también en la identificación de problemas y de soluciones posibles” (2010: 104).

Es decir, si la escuela perdió el carácter “sólido” de otras épocas, las tareas de contención y apoyo a los estudiantes ahora recae en los individuos, en este caso, directores, preceptores y, principalmente, docentes. El testimonio de Silvia describe perfectamente esta relación entre estudiantes y docentes:

- *Sí, totalmente, [las clases]eran una contención. Y sentíamos que nos escuchaba alguien y nos desahogábamos un poco, incluyéndome a mí también que tenía problemas.Y bueno... y con las chicas también, todas teníamos alguna problemática.*
- *¿Y los profesores ahí cómo actuaban?*
- *Muy bien, muy contenedores. Es más, nos daban hasta números para llamar. O ellos mismos nos ofrecían el celular por cualquier cosita que necesitáramos. Se preocupaban mucho. O cuando nosotras faltábamos, nos decían averigüen chicas si pasó algo.*(Silvia, estudiante de Sociología, 48 años).



El paso de los estudiantes más jóvenes el reviste otras sensaciones. Sin estar cargada de malas experiencias, el transcurso de las clases no despertaron tanto entusiasmo y tenía una finalidad muy clara: terminar la secundaria.

- ¿Te quedaron amigos del FinEs?
- *No, yo particularmente los trataba pero porque eran parte del FinEs y nada más. Mi interés era terminar de estudiar y ya está. Los veía que estaban complicados porque no daban ni cinco de pelota y los trataba de ayudar pero después nada más.*(Carina, estudiante de Sociología, 23 años).

El rol de los profesores adquiere una centralidad novedosa en la relación entre los alumnos y los docentes, según Kessler (2002: 23): “se personalizan y psicologizan vínculos que la sociología consideró relaciones de roles”. Como podemos ver, en ninguno de testimonios se presenta, ni siquiera, la idea de continuar una carrera universitaria al momento de inscribirse en el Plan FinEs. Como veremos más adelante, la posibilidad de continuar estudiando una carrera universitaria aparece durante el transcurso de la cursada del FinEs y es un interés que se despierta, en algunos casos, por los profesores.

#### **II.IV Plan FinEs: ¿un modelo de escuela acotada?**

Como para finalizar la caracterización del Plan FinEs no queremos dejar pasar por alto las categorías *escuela total* y *escuela acotada* que plantea Saraví (2015). El trabajo de este antropólogo es una referencia obligada para nuestra investigación. Saraví analiza la experiencia escolar de los jóvenes mexicanos y plantea estos dos tipos ideales que nos resultan sumamente interesantes y ricos para nuestra investigación. Dado que la escuela dejó de ser un espacio y una vivencia homogénea y universal, estas dos categorías sirven para describir la trayectoria escolar de jóvenes y adolescentes de

distintas clases sociales y diferentes trayectorias de vida. Según Saraví, la *escuela total* entonces corresponde a la escuela de los sectores más altos de la pirámide social, en tanto que la *escuela acotada* es aquella escuela propia de los sectores más bajos.

La *escuela total* se caracteriza por ser más bien una escuela privada, pequeña y homogénea que imprime una experiencia totalizadora a sus integrantes, con redes cerradas y círculos relativamente pequeños. Pero dadas sus características no es “simplemente” una escuela, en palabras del propio autor:

*“la escuela misma, en términos edilicios o espaciales, es mucho más que un simple lugar de estudio para sus estudiantes. Es un espacio de socialización, de actividades extraescolares, de formación de identidades, de definiciones de estilos de vida e interacción social, e incluso de consumo”* (2015: 84).

Como podrá advertirse, la escuela total parece ser un tipo ideal de escuela que se encuentra en las antípodas de los cursos del Plan FinEs. En este sentido, la escuela acotada adquiere algunos rasgos y características que la asemejan mucho más a la experiencia del programa educativo que estamos describiendo. Hogares con clima educativo bajo, grupos numerosos de alumnos, jornada escolar reducida o semipresencial, trayectorias educativas intermitentes permeables a la influencia de eventos y escasas actividades extracurriculares son algunas características de este segundo modelo de escuela. Pero tal vez la característica central, y resultado de todo lo anterior, sea que la experiencia escolar en la escuela acotada es una experiencia limitada. Es decir, la escuela ya no ocupa un lugar central y preponderante en la vida de los y las estudiantes. Si en la escuela total la experiencia escolar trasciende a la propia escuela, eso no ocurre en la escuela acotada en donde, además, “la escuela ocupa un

tiempo relativamente acotado (...) la escuela es una actividad más entre otras” (2015: 91).

Sin embargo las experiencias recolectadas en el trabajo de campo nos permiten repensar estas dos categorías – escuela total y escuela acotada – al momento de caracterizar el Plan FinEs.

Según nuestras entrevistadas, las clases en el Plan FinEs estaban lejos de ser numerosas, eran más bien clases con números reducidos de estudiantes y que habilitaban a tratar y abordar temas extracurriculares. Por ejemplo, situaciones personales o problemáticas familiares:

- *Sí, muchas clases hubo, sobre todo las últimas, que empezamos a hablar cada una de las problemáticas de familia y nos sentíamos tan en confianza que [el tema] salía solo”.*
- O sea que las clases y el espacio en el aula servía para eso también.
- *Sí, totalmente, era una contención. Y sentíamos que nos escuchaba alguien y nos desahogábamos un poco, incluyéndome a mí también que tenía problemas, y bueno y con las chicas también, todas teníamos alguna problemática. (Silvia, estudiante de Sociología, 48 años).*

Es importante tener en cuenta, como señalamos anteriormente, el rol de las organizaciones sociales en la implementación del Plan FinEs porque permitieron complementar el derecho a estudiar con otras prácticas: trabajo, capacitaciones, charlas, etc. Señalamos esto para decir que, en los casos de las estudiantes más grandes, su experiencia en el Plan FinEs no quedó relegada a una tarea educativa.

- *Hicimos muchos cursos que nos sirvieron mucho.*
- *¿Cursos de qué?*

- *De violencia de género, de capacitación en salud, hicimos uno de plomería, de electricidad creo que también. Hicimos varios cursos y eran alternativos con el estudio y para todas, para las que habían terminado y las que no. Y estuvo muy bueno porque había muchos cursos muy buenos, lindos.*(Silvia, estudiante de Sociología, 48 años).

Por su parte, Alicia cuenta que a partir de la posibilidad de estudiar en el Plan FinEs se abrió un abanico de posibilidades y relaciones casi impensado para ella: “yo empecé a tener amigas”. El Plan FinEs, lejos de volverse una práctica totalizadora en la vida de estas mujeres, sí se volvió una experiencia central. Estudiar fue lo que les permitió adquirir otras experiencias, además de nuevos vínculos y conocimientos fundamentales desde entonces.

Entendemos que hay algunos elementos importantes que no permiten ubicar tan fácilmente, como se supondría a priori, al FinEs dentro de los marcos de la *escuela acotada*. Con esto tampoco queremos decir que la experiencia del Plan FinEs se compare con todos los rasgos de la *escuela total* pero consideramos que, dadas sus características, el Plan FinEs se vuelve un programa educativo sumamente complejo de definir, con tantos factores positivos como negativos, y que adquieren mayor o menor relevancia según la trayectoria, biografía y expectativa de cada estudiante. Y, como veremos más adelante en la voz de las propias protagonistas, aquellos aspectos más valorados se conjugan y conviven con otros más negativos.

## **Capítulo III. La experiencia de las egresadas del Plan FinEs en las carreras de Sociología y Enfermería de la UNLP**

El tránsito por la escuela secundaria y la posterior obtención del título habilita prácticas y trayectorias que, sin dicho título, se tornan más difíciles –obtener empleo o una mejor remuneración– o, directamente imposibles, como es el hecho de poder ingresar al nivel superior del sistema educativo. Así, el título secundario puede ser entendido como el paso previo, indispensable y necesario, para otros objetivos y propósitos. Lo que desarrollaremos en este capítulo tiene que ver con esto último: con el ingreso y la posterior experiencia de las egresadas del Plan FinEs en las carreras de Sociología y Enfermería de la Universidad Nacional de La Plata. El capítulo se compone de cuatro apartados, ordenados cronológicamente, donde abordamos las siguientes cuestiones: la elección por estudiar alguna de las carreras mencionadas y el primer acercamiento a la vida universitaria; las estrategias desplegadas en relación al saber; las redes de sociabilidad en el transcurso universitario; y el manejo de la burocracia y dispositivos tecnológicos. Consideramos que todo esto nos permitirá tener una mirada integral del paso de las estudiantes por la Universidad y una idea de la influencia que pudo tener, o no, el paso por el FinEs en dicha experiencia.

### **III.I Elegir una carrera universitaria**

Si bien aquí nos proponemos analizar y conocer la experiencia universitaria de las estudiantes egresadas del Plan FinEs, las dos carreras elegidas para la investigación son dos carreras que tienen muy pocas características en común. Aunque ambas se dictan en la Universidad Nacional de La Plata, pertenecen a instituciones diferentes, están vinculadas a dos campos distintos –a las ciencias sociales una y otra a las ciencias naturales y la salud–, una con una salida laboral mucho más clara, en el caso de

Enfermería, y la otra con un horizonte laboral, a priori, más difícil de precisar. Entendemos que tomar dos carreras tan disímiles nos permite ampliar el horizonte de posibilidades habilitado para los estudiantes luego de completar los estudios secundarios. Así, nos daremos una idea más amplia de las trayectorias estudiantiles y experiencias universitarias tras el paso por el Plan FinEs.

En el caso de las estudiantes que decidieron continuar con la carrera de Sociología, no dudan en que el motivo principal de su elección, al momento de seguir estudiando en la Universidad, está relacionada con los profesores que tuvieron mientras terminaban la secundaria. La elección se presenta entonces como una oportunidad para estudiar algo que les interesaba y que les había gustado en su paso por el FinEs. Así es en el caso de Carina, que decidió estudiar Sociología:

*“Yo tuve dos profesores que estudiaban Sociología, uno de Filosofía y otra profesora que tuve en dos materias, no me acuerdo los nombres. Y me interesó. A mí jamás en la vida me interesó lo social. Siempre decía que me gustaba la economía, mi interés era manejar plata, pero bueno no fue así. Y empecé a interesarme en por qué las personas hacían tal cosa o qué llevaba a una persona a tal fin. Y empecé a investigar, a chusmear por internet, ver de qué se trataba la carrera y me gustó, me anoté y acá estoy”. (Carina, estudiante de Sociología, 23 años).*

Esta decisión también estuvo impulsada y cobró fuerza luego de algunos meses sin conseguir trabajo ya que ese era su objetivo al momento de retomar los estudios. Alicia brinda una explicación muy similar cuando cuenta las razones que la llevaron a seguir con la carrera de Sociología.

- ¿Cómo fue esa decisión, ese paso para decir “bueno me anoto en una carrera”?

- *Me gustó todo lo que me transmitieron los profesores, todo lo que aprendí, cómo me abrieron las alas.*
- *¿Y por qué te decidiste por Sociología?*
- *Me gustó el profesor, me re gustaba cómo enseñaba, lo que enseñaba, lo que era la materia. (Silvia, estudiante de Sociología, 48 años).*

De acuerdo a los dos testimonios, durante las clases se despertó un interés y un gusto por la disciplina –o la materia– que, muy difícilmente, hubiese ocurrido en otro ámbito que no fuera el de un aula. En el caso de Carina, además, le gustaban los temas que se trataban en las clases y, según ella, “la forma en que se charlaba”.

El interés despertado en esas clases parece motivo suficiente para inscribirse en la carrera si tenemos en cuenta que, en ningún caso, la decisión estuvo impulsada por algún familiar directo o amigo cercano.

- *Cuando vos decidiste anotarte en Sociología, ¿se lo comentaste a algún compañero, profesor, familiar? ¿Alguien te contó de qué se trataba la carrera?*
- *No.*
- *Fuiste y te anotaste, ¿cómo averiguaste?*
- *Una chica amiga mía vive cerca, a dos cuadras de la Facultad. Y le dije ¿no me hacés un favor? ¿Me averiguás ahí en la Universidad enseñan Sociología? Y ella me preguntó por qué Sociología, qué se yo porque me gusta, le dije, porque tuve un profesor de Sociología que me enseñó lo que enseñaba. Fue, me averiguó, me dijo lo que tenía que llevar. Pero nadie me habló nunca de lo que era la carrera.(Alicia, estudiante de Sociología, 53 años).*

O el caso de Silvia, que también se enfrentó con la oportunidad de estudiar en el FinEs por el comentario de una vecina y que, al momento de inscribirse tenía como único objetivo terminar la secundaria, cuenta que “a medida que iban pasando los años, que fueron tres, me iba entusiasmando cada vez más la idea de seguir la Facu”. Esto, a su vez, reforzado por el empuje de las propias compañeras y la incentivación de los mismos profesores del FinEs:

*“Yo misma me daba cuenta que quería seguir algo y encima que te impulsen, que te digan tus propias compañeras o los mismos profesores que te den ese empujoncito para decir, sí, anímate”.*(Silvia, estudiante de Sociología, 48 años).

Nos resulta sumamente importante el siguiente testimonio de Rocío y su caso que engloba varias aristas y situaciones de quien decide continuar con una carrera universitaria. Aunque Rocío actualmente se encuentra estudiando Enfermería, una vez terminado el FinEs decidió anotarse en la carrera de Trabajo Social. Se anotó porque le gustaba el trabajo con los chicos y tenía un acercamiento con la labor del trabajador social dado su trabajo en una ONG donde había muchas trabajadoras sociales. Su paso por la carrera duró nueve meses. Entre varios de los problemas que enumera –sin trabajo, con una carrera por delante que considera “larga” y con algunos inconvenientes económicos y familiares, principalmente–uno es que no tenía mucha salida laboral. Aunque una vez resueltos algunos problemas se le presentó la posibilidad de continuar estudiando, la falta de una salida laboral rápida la hizo desistir de la opción y esto mismo, entre otras razones que desarrollaremos más adelante, la impulsó a anotarse en Enfermería.

- ¿Y a vos qué fue lo que te convenció de anotarte en Enfermería?



- *La salida laboral que tenía.*(Rocío, estudiante de Enfermería Universitaria, 26 años).

Nos parece llamativo que la misma estudiante reconoce que, al momento de cursar la carrera, la materia que más le gusta es una que no está directamente relacionada con las ciencias naturales sino con las ciencias sociales.

- ¿Qué materia te gustó más?
- *Estado y Cultura.*
- ¿Por qué?
- *Porque se basa más en la gente, en la sociedad.*(Rocío, estudiante de Enfermería Universitaria, 26 años).

En el caso de Rocío, aunque abandonó Trabajo Social, enseguida se anotó en Enfermería. De esta manera, bordeando un problema tan vigente en los últimos meses, los testimonios aquí recogidos permiten repensar el problema del abandono de los estudios en el nivel superior. En ninguno de los relatos y expectativas de cada estudiante aparece la idea de que hayan abandonado la carrera. Sabiendo y conociendo perfectamente la situación personal de cada una, la idea dominante es que en algún momento retomarán los estudios que tuvieron que dejar. Es decir, en el relato de las propias estudiantes el hecho de haber dejado la carrera no aparece como un abandono total sino más bien como una desvinculación temporal, al igual que sus experiencias educativas anteriores. La respuesta de Rocío, en relación a su paso por la carrera de Trabajo Social, ilustra también lo dicho por Silvia y Alicia.

- ¿Tu idea es retomar en algún momento?
- *Sí, olvídate.* (Rocío, estudiante de Enfermería Universitaria, 26 años).

Pese a esto, Rocío decidió anotarse en Enfermería y, como dijimos, una de las razones que presenta es la pronta salida laboral que ofrece la carrera. En el caso de Eva,

la salida laboral fue un factor importante al momento de pensar qué carrera estudiar, sumado al hecho de que es una carrera de tres años, es decir, una carrera “corta”.

- *Sí, mi idea era meterme en el Servicio Penitenciario, no [en la] Universidad. Pero después lo pensé bien mientras iba terminando el secundario, ya teniendo hijos y todo me di cuenta que no era un ambiente que me iba a gustar.*
- *¿Contemplaste la salida laboral al momento de elegir la carrera?*
- *Y sí. Yo sé que me recibo y hay trabajo. Además ya nos dijeron, en la EURHES nos dijeron que hay mucha demanda de enfermería.*
- *¿Eso cómo lo sabés?*
- *Me enteré en el curso de ingreso. Nos dijeron mucho en una charla. Eso te incentiva más.*(Eva, estudiante de Enfermería Universitaria, 22 años).

Como podemos ver, los motivos que llevan a las estudiantes de Enfermería a anotarse en dicha carrera son distintos a las que se presentan en las estudiantes de Sociología. Para el caso de Enfermería, la pronta salida laboral aparece como una de las primeras respuestas al momento de indagar sobre dicha decisión. Pero en el trabajo de campo también pudimos hacer otras observaciones: las mujeres entrevistadas tienen algún tipo de conocimiento, de carácter práctico, sobre el trabajo de las enfermeras. Es decir, aunque ellas mismas reconocen que su paso por el FinEs no fue de gran ayuda para su ingreso a la Universidad, sí tienen algunos conocimientos que hacen a la labor de la enfermera y este es un aspecto que desarrollaremos en tercer apartado de este capítulo.

### **III.II Los primeros acercamientos a la Universidad: inscripciones y cursos de ingreso**

Al ingresar a estudiar una carrera universitaria los y las estudiantes pasan a ser parte de la población que se encuentra en el nivel superior del sistema educativo argentino. En este sentido, es fundamental tener en cuenta la manera en que llegan a dicho nivel. Las trayectorias educativas de unos y otros pueden variar significativamente al punto de situarlos en condiciones muy desiguales para cursar la carrera elegida. Esas condiciones pueden variar en cuanto a: su experiencia en la propia universidad –aquellos que ya cursaron alguna carrera y aquellos que no–, condiciones de trabajo, tener hijos o familiares a cargo, el momento en el que terminaron sus estudios secundarios –quienes terminaron el secundario recientemente, quienes lo terminaron hace ya varios años o décadas–la manera en que lo terminaron –colegios públicos, privados, escuelas de adultos o Plan FinEs–, expectativas familiares –quienes se ven alentados por su entorno a estudiar– e individuales, son algunos ejemplos de la trayectoria y experiencia de cada uno al momento de ingresar a la vida universitaria. Pero dichas trayectorias quedan, muchas veces, invisibilizadas o directamente olvidadas. En este sentido, hay un imaginario sobre el tipo de estudiante que ingresa a la Universidad, joven y recién egresado de la secundaria, pero que no siempre se condice con los hechos. Así lo señalan algunos trabajos: “tradicionalmente se piensa al ingresante como aquel alumno que recientemente culminó su secundario y que inicia una experiencia nueva en Educación Superior” (Cotignola, M. et al: 2017). Desde luego, los y las egresados del Plan FinEs escapan a este modo “tradicional” de pensar al ingresante de la Universidad. Sus experiencias previas, sus motivos, y sus expectativas sobre lo que “es” la Universidad producen un impacto difícil de entender y sobrellevar. Poner el foco en el primer acercamiento y las primeras experiencias resulta

fundamental para entender la posterior trayectoria de cada estudiante si tenemos en cuenta que cursar los estudios universitarios implica, necesariamente, experimentar “nuevos lugares, nuevos modos de moverse, otros hábitos de estudio, de vincularse con el conocimiento, otros vínculos con los profesores, otros compañeros de distintas edades y distinta procedencia, etc.” (Bracchi, 2016: 10). Al mismo tiempo, es el momento más crítico (Ezcurra, 2011), por eso en el presente apartado nos proponemos abordar ese primer acercamiento que tuvieron las ingresantes de ambas carreras a la Universidad Nacional de La Plata.

De acuerdo a los propios relatos, el primer acercamiento despertó sentimientos y sensaciones de extrañeza, temor, desorientación y desorden. Esta descripción se presenta en todos los casos. Por ejemplo, la primera vez que Carina se acercó a la FaHCE fue con el propósito de asistir a una charla que nunca logró encontrar.

*“Vine antes de la fecha de inscripción, había una propaganda que había visto por internet que decía “vení a conocer la facultad” y yo qué sé, pensé que se iba a dar una charla. Vengo en el día y el horario que estaba marcado y no había nada. Nunca encontré la charla. Ni la charla, ni el evento, ni un cartelito, nada”.* (Carina, estudiante de Sociología, 23 años).

El primer acercamiento para Carina, que se proponía y la invitaban a “conocer la Facultad”, no fue el más auspicioso. Para Alicia, el ingreso a la Facultad le despertó temor por tratarse de un lugar desconocido y lleno de gente pero a su vez, dada su edad, tuvo un impacto al notar la diferencia generacional con la mayoría de los y las estudiantes:

*“Tenía tanto miedo. Qué miedo que tenía, empecé a temblar y a mirar, miraba alrededor y eran todos pibes, no había una persona grande,*

*nada. Ponele, la persona más grande que veía tenía treinta años, todos pibes, subían de la escalera, bajaban. Yo miraba para todos lados y me encontré tan sola ahí, lleno de gente”.*(Alicia, estudiante de Sociología, 53 años).

Aquí aparecen los primeros choques generacionales que se volvieron tan recurrentes en los testimonios de Alicia y Silvia, las dos mujeres más grandes a las que tuvimos acceso en el trabajo de campo. A diferencia de las otras chicas, para ellas la diferencia de edad con el resto de los estudiantes, adquirió otros significados que podían ser positivos en algunos casos y negativos en otros, dependiendo la circunstancia. Por su parte, en el caso de Rocío ella recuerda:

*“La primera vez que fui pensé “dónde estoy metida”. Me fui a anotar y dije eso, dónde me metí. Después cuando empecé a cursar era como que estaba re perdida, no entendía nada, no sabía ni lo que era la siu<sup>31</sup> (sic). Y después me fui moldeando, me fui haciendo, te vas haciendo ahí con tus compañeros”.* (Rocío, estudiante de Enfermería Universitaria, 26 años).

Todos estos sentimiento de extrañeza y desorientación observamos que también aparecen entrelazados con otras sensaciones más vinculadas al orgullo o la emoción.

Rocío completa su testimonio de aquel primer día de la siguiente manera:

- ¿Qué recuerdo tenés de aquel primer día?
- *Y el mejor, más lindo porque creo que cuando uno entra en la Facultad se siente, no sé cómo decirlo, como más lleno.*(Rocío, estudiante de Enfermería Universitaria, 26 años).

---

31 Hace referencia al Sistema Informático Universitario (SIU Guarani), una página mediante la cual los y las estudiantes pueden y deben realizar distintos trámites como inscribirse a materias y exámenes, consultar la historia académica, recibir alertas sobre períodos de inscripción, entre otros. <https://autogestion.guarani.unlp.edu.ar/acceso>

Al mismo tiempo que hay un impacto por el lugar al que llegaron, se mezcla con la gratificación y el orgullo de “estar ahí”. Encontrarse con un mundo nuevo, la Universidad, “lleno de gente”, representa –en sus testimonios– la confirmación de algún logro. Eva mantiene un buen recuerdo del día que fue a anotarse pero no exento de problemas y equivocaciones propias.

- ¿Cómo fue el primer día que fuiste a la Facultad cuando fuiste a anotarte? ¿Qué te acordás?
- *Yo me fui a anotar a Medicina, allá a 122, me hice una cola que estuve como 40 minutos con los papeles en la mano re contenta y cuando llego me dicen “no, esto es en EURHES, no es más acá”, y digo “¿dónde queda EURHES?”, no lo conocía, yo pensé que era ahí, y me explicaron cómo llegar y me fui para allá. Llegué y había muchísima gente, un quilombo. Yo estaba ahí con los papales y estaba re emocionada. Y cuando me dieron el papelito de que estaba anotada me dio una alegría.*  
(Eva, estudiante de Enfermería Universitaria, 22 años).

De esta manera, observamos que los relatos, que dan cuenta de algunos problemas o inconvenientes al momento de inscribirse, no opacan la emoción, el orgullo y la alegría por haberse anotado a estudiar una carrera universitaria. Queremos destacar y tener en cuenta lo siguiente: más allá de la trayectoria que cada estudiante tuvo en la Universidad, haber llegado, aunque sea a cursar pocos meses, ya se vislumbra como un logro personal y una experiencia sumamente significativa. Ya hemos señalado, y otras investigaciones también lo reflejan, que “la obtención del título secundario adquiere un significado que escapa a lo instrumental” (Cuestas, 2014: 9), por eso entendemos y nos parece que esta misma lógica muchas veces se traslada al nivel superior. Esto ocurre, sobre todo, con las estudiantes de Sociología donde la obtención del título no se vuelve

un objetivo a alcanzar, y a veces ni siquiera sea la razón para estudiar dicha carrera universitaria. Terminar la secundaria significó, para todas ellas, la posibilidad de “dar un paso más” en el conocimiento pero, principalmente, en sus biografías. El orgullo y la condición de ser estudiantes universitarias se vislumbran y siente como un logro muy grande de sus propias vidas, forjado y alcanzado por sus propios esfuerzos, e inimaginable hasta hace pocos años.

En el caso de las estudiantes de Enfermería, como hemos visto, se presentan otras características. La razón para estudiar está mucho más ligada a la posibilidad de encontrar trabajo y facilitar el acceso al mercado laboral. Se trata de una carrera “corta” de tres años, que otorga un título universitario y una salida laboral prácticamente asegurada, dada la falta de enfermeros que hay en el país y, por consiguiente, su alta demanda en los hospitales, institutos y centros de salud.

En todos los casos encontramos situaciones similares: el desconocimiento del lugar al que se acercaban, pero al mismo tiempo el orgullo de saber y entender que estaban dando un paso importante en sus vidas, quizás al punto de resignificarlas.

En relación con el curso de ingreso, las experiencias de nuestras entrevistadas resultan dispares. Por un lado, y principalmente, el curso sirvió y fue útil en la medida que les hizo ver con qué se iban a encontrar más adelante. En el caso de Eva, ella cuenta:

- *Me re sirvió [el curso de ingreso]...*
- *¿Por qué?*
- *Para conocer lo que es la vida universitaria ya que uno sale del secundario...*
- *¿Qué fue lo que aprendiste?*

- *Aprendí a hacer resúmenes, cómo me voy a tener que manejar con el estudio. Saber que cada vez que leo un texto lo voy a tener que subrayar para después el día de mañana no tener que leer todo de nuevo. Tener ideas principales, me re sirvió.*
- Eso para estudiar pero vos también decís para la vida universitaria, ¿de eso qué aprendiste?
- *Y más o menos cómo van a ser las clases, más charladas, eso es lo que me llevo yo. Un aprendizaje.* (Eva, estudiante de Enfermería Universitaria, 22 años).

De acuerdo a este testimonio, el curso de ingreso logra introducir a las estudiantes en la vida universitaria y se vuelve un espacio en donde ellas logran adquirir algunos de los saberes mencionados más arriba. Es interesante la observación sobre los docentes: son los mismos profesores los que, muchas veces, alientan la interacción entre los compañeros y resaltan, en las mismas clases, la importancia de esos vínculos para transitar la vida universitaria. Como cuenta Carina respecto al curso de Sociología: *“también hicieron hincapié en las relaciones entre todos, conocerse el grupo y eso fue bueno”*. De alguna manera, a partir de los relatos de las entrevistadas, se advierte cierto compromiso del plantel docente sobre el rol que juega y significa el curso de ingreso. Pero, en otros casos, el curso de ingreso resulta “aburrido” dado que no profundizan en “temas de la carrera”. Así lo vivió Jimena:

- *La verdad me resultó un poco aburrido. Pensé que iba a ser otra cosa.*
- ¿Qué imaginabas?
- *Algo más metido en lo que uno va a estudiar.*(Jimena, estudiante de Enfermería Universitaria, 26 años).



El hecho de que las comisiones del curso de ingreso sean de pocos estudiantes también figura como un elemento destacado de los testimonios. De esa manera, es más directo el contacto tanto con los docentes como con los compañeros y compañeras que permiten acrecentar las redes de sociabilidad. Como veremos más adelante, frente al caos que implicó el primer acercamiento a la Universidad –al momento de la inscripción– el curso de ingreso aparece como un espacio más organizado y mucho más ameno que brinda como resultado una grata experiencia y un buen recuerdo.

Al mismo tiempo, y como desarrollaremos en el capítulo III, el curso de ingreso resulta el primer espacio de socialización y, por lo tanto, el lugar que encuentran muchos estudiantes para conocer compañeros y compañeras con los que continúan estudiando: el grupo de estudio y el vínculo con los pares nacen lugar.

Sin embargo, no queremos dejar de mencionar un aspecto negativo de cada curso, de acuerdo a la experiencia de las estudiantes. Los testimonios señalaron falencias que están vinculadas, principalmente, a los aspectos burocráticos y los saberes necesarios para poder manejarlos. Según ellas, por ejemplo, “*nadie te enseña a inscribirte en las materias*”, un trámite fundamental y obligatorio para el cual el curso deja escaso conocimiento.

Esta falencia repercute directamente en la trayectoria de las estudiantes y la manera en que continúan transitando la carrera. En el caso de Rocío, al no saber cómo desenvolverse con los aspectos burocráticos, el temor se expresa de la siguiente manera: “*me da miedo que no pueda dar un examen por estas cuestiones o porque yo no sepa cómo hacerlo*”.

Por otro lado, de acuerdo al relato de Alejandra, es un tanto dispar la manera en que se abordan esos temas ya que, por ejemplo, puede ser tratado por el Centro de Estudiantes cuando pasan por la cursada, o personal de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, pero todo de forma poco clara o sistematizada: “*en ningún momento preguntaron si hay alguno acá que no sabe [anotarse en las materias]*”. En el caso de la EURHES, durante el curso de ingreso hay una charla informativa a cargo del personal administrativo, donde explican la manera de anotarse en las materias y brindan información generalizada de la carrera, por ejemplo, la salida laboral que ofrece. Aun atendiendo estas cuestiones, persisten algunas dificultades para las estudiantes al momento de anotarse en las materias o realizar cualquier trámite administrativo pero que están ligadas a otras carencias, como el acceso a internet o computadoras, como veremos en el capítulo III. La ambivalencia respecto al curso de ingreso queda sintetizada en el testimonio de Carina: “*El curso de ingreso sirve. Para ciertas cosas sirve, para otras no. Por ejemplo, al momento de tener que anotarte en las materias o a los finales, o cuestiones académicas*”.

Entonces, el curso de ingreso aparece como una instancia principalmente útil que cobra mayor trascendencia y valor con el correr del tiempo. Por ejemplo, al momento de empezar a estudiar para las materias que hacen a cada carrera, se reconfigura lo aprendido en el curso: subrayar y resumir un texto u organizar el tiempo de estudio son saberes fundamentales que cada estudiante pone en práctica al momento de estudiar o empezar a rendir exámenes. Pero las falencias para aprender a sortear obstáculos administrativos de la vida de estudiante son frecuentes en las experiencias de cada una.

### **III.III El vínculo con el saber: experiencias y estrategias de aprendizaje y estudio de las estudiantes**

Sin dudas que el saber y el conocimiento son dos dimensiones fundamentales del sistema educativo. Con el objetivo de ahondar en la experiencia en la Universidad nos proponemos indagar el vínculo que las estudiantes egresadas del FinEs desarrollaron con el saber, a través de las distintas estrategias desplegadas y la experiencia vivida por cada uno. Retomando a Carli, “la exploración de las experiencias de conocimiento de los estudiantes, al narrar una historia atenta al devenir cotidiano, revela la politicidad de las prácticas, su notable complejidad tanto desde el punto de vista material como subjetivo” (2012: 136).

En nuestra indagación encontramos algunos tópicos repetidos de los relatos. La experiencia y el vínculo con el saber es vivenciado y reflejado, principalmente, a partir de la modalidad de las clases, el desarrollo de las mismas y los textos para trabajar. Otro aspecto que también aparece es el del lenguaje: ya sea la forma de hablar de los profesores o el vocabulario de los textos. Es decir, el capital cultural (Bourdieu, 1997) adquiere relevancia en la experiencia de las estudiantes al momento de estudiar una carrera universitaria. Si bien, como hemos visto, las estudiantes valoran haber podido terminar los estudios secundarios a través del Plan FinEs, al momento de empezar a cursar en sus respectivas carreras señalan cierta deficiencia para enfrentarse a nuevas lecturas y temas desarrollados en clase: consideran que lo aprendido en las clases fue “básico” o “poco exigente”. Esto por dos motivos: o porque eran temas nunca vistos o, en caso de haberlos estudiado, en la facultad son abordados “con mucha mayor profundidad” y a otro “ritmo”. Cabe preguntarse si estos déficit identificados por las estudiantes se vinculan estrictamente con los contenidos del Plan FinEs o si podrían

identificarse en otros trayectos formales de finalización de la escuela secundaria obligatoria.

En el caso de las estudiantes de Enfermería, al momento de inscribirse en la carrera, y como primer contacto estrictamente académico con la educación superior, cada ingresante recibió un cuadernillo con ejercicios (de biología, físico-química y matemática) que debieron completar y entregar en el primer día de clase. Completar el cuadernillo no fue fácil para ninguna y las razones las encuentran en la formación previa. Según Eva: “No, yo creo que el FinEs no te prepara para la Facultad. ¿Sabés cuándo me di cuenta? Cuando tuve que hacer los cuadernillos que nos dieron para el comienzo”. A su vez, entre las propias estudiantes reconocen y observan algunas desventajas con respecto a estudiantes que terminaron la secundaria en escuelas tradicionales.

*“Yo estaba en un grupo [de Whatsapp] de Enfermería oficial [organizado por el Centro de Estudiantes] (...) Ahí te iban explicando, la realización del cuadernillo... los chicos que habían terminado el secundario, por lo que ponían ahí, era re fácil. Había gente que había terminado el colegio hacía 10 años, 15 años y no entendían nada y yo que había terminado este año pero tampoco, estaba como si lo hubiese terminado hace 10 años, porque no tuve química, matemática lo que tuve fue muy básico, ecuaciones, fracciones pero básico, básico, básico. Y en el cuadernillo era bastante más elevado. Es más, tuve que contratar un profesor particular de matemática para que me explique para hacer el cuadernillo. (Eva, 22 años, estudiante de Enfermería).*

Aquí se presenta otra desventaja: para aquellas estudiantes que vieron interrumpidos sus estudios parece ser más difícil enfrentar las exigencias de la

Universidad. La experiencia de Rocío la lleva a hacer la misma consideración. En su caso, se anotó en la carrera junto a su hermana que también terminó la secundaria a través del FinEs y explica lo siguiente:

- *Después química hemos hecho muy poco. O sea, lo que era ejercicios no lo hicimos. Lo hizo mi hermana porque ella entendía. Pero lo que eran las preguntas sí lo hice.*
- *¿Tu hermana por qué entendía de química?*
- *Y porque ella fue al FinEs pero salió de la escuela y se metió en el FinEs. Yo salí de la escuela y después me metí al FinEs.*
- *¿Y ahí creés que se nota la diferencia? ¿En qué se nota?*
- *Sí, un montón. Porque sí, lo que yo no entendía de matemática ella se acordaba más. Y yo decía no puede ser. Y claro si ella había terminado el colegio y como tuvo un hijo lo dejó, ni lo dejó tampoco porque quedó embarazada y lo hizo embarazada también el FinEs. Yo dejé de estudiar y retomé al año, a los dos años. Llega un momento en que si uno no estudia después no se acuerda.*

No parece menor que Rocío señale que su hermana, con una situación muy similar a la suya –con un hijo a cargo y habiendo terminado la secundaria en el FinEs– no haya tenido grandes inconvenientes para poder hacer los ejercicios. En este sentido, Rocío cuenta que la última vez que vio temas de química fue hace ocho años. Aparece así una nueva variable que nos permiten comprender las dificultades que se les presentan a las estudiantes: el tiempo alejadas de los estudios. La misma estudiante, al momento de indagar su preferencia por las materias, señala:

- *Me gustó menos lo que es Química y por ahí un poco Fisiología. Química porque hace años que no agarro una cuenta. La carrera que*

*hice antes [Trabajo Social] no tenía ni matemática ni nada y hacía mucho que no veía esa materia y me resultó muy difícil y tuve que ir a un particular.*

- ¿Tuviste química en el FinEs o algo parecido?
- *No, matemática nada más.*
- O sea, vos lo que estás viendo de química en la Facultad no lo veías ¿desde hace cuánto tiempo?
- *Y añares... a ver, cuántos tengo, 26... más de ocho años.*

Para las estudiantes de Sociología también hay un contraste notorio: se valora lo aprendido en el FinEs pero lo visto en esas clases, según los testimonios, es insuficiente para ingresar al mundo universitario. Eso sumado a cierta vergüenza y admiración por los profesores y los propios compañeros. En el relato de Alicia esto se ve reflejado de la siguiente manera:

- Cuando no entendías algo en clase, ¿preguntabas para sacarte las dudas?
- *No, porque me daba vergüenza. Imagínate las cosas que opinaban los pibes. Le digo a mi hija, a mí ni se me ocurriría pensar eso. Tienen un bocho los pibes.*(Alicia, estudiante de Sociología, 53 años).

En el caso de Silvia, la fascinación por estar en la universidad la dejaba en una posición más pasiva o, como ella misma explica, de “espectadora”.

*“Yo ahí en el curso de ingreso me sentía... mirá que yo hablo un montón y soy muy sociable, pero me sentía como que era espectadora mirando todo, y quería saber, más que nada informarme bien, no sea cosa que hable y meta la pata, ese era el miedo mío. Pero porque no me soltaba yo”*(Silvia, estudiante de Sociología, 48 años).

En el caso de Rocío, el miedo a “decir cualquier cosa” también estaba muy presente en las primeras clases:

*“Cuando yo fui a Trabajo Social yo era callada, no hablaba con nadie, no tenía trato con nadie. No quería hablar con nadie por miedo a decir algo que esté fuera de lugar y quedar como una tarada”.* (Rocío, estudiante de Enfermería Universitaria, 26 años).

Estas experiencias muestran que la ambientación a la vida universitaria se vuelve un factor clave para el desenvolvimiento y la acción de cada estudiante en la carrera. La posibilidad de hablar en clase, preguntar algo que no se entiende, parece clausurada por el temor a decir algo “fuera de lugar”. Las expectativas y el aprendizaje de cómo actuar en la Universidad adquieren un rol fundamental en las primeras clases.

A modo de ejemplo, y como ya contamos, Rocío reconoce que su paso por la carrera de Trabajo Social la ayudó a manejarse con mayor facilidad durante las clases en la EURHES como estudiante de Enfermería.

- *El primer día en Trabajo Social yo estaba perdida, muy perdida. Y ya como que en EURHES yo ya tenía un poquito más de cancha.*
- *O sea, la experiencia en Trabajo Social te sirvió...*
- *Sí, me sirvió bastante (...) Porque después cuando vine acá preguntaba cualquier cosa, no me importaba nada.* (Rocío, estudiante de Enfermería Universitaria, 26 años).

En el caso de Eva, haber hecho el curso de ingreso de la carrera le permitió conocer gente y compañeros. Sin ser un aspecto indispensable, su relato da cuenta de la tranquilidad que brinda estudiar con personas medianamente conocidas.

- *Claro, está bueno entrar y ver caras conocidas, como que entré más relajada.*

- ¿Por qué?
- *No sé, porque entré media tensionada y vi que este grupito [compañeros que tuvo en el curso de ingreso] que estaba ahí y dije “ah bueno”.*

Por otra parte, el imaginario de lo que implica estudiar en la Universidad también adquiere un rol central en este primer acercamiento. La falta de conocimientos sobre la modalidad de estudio en el nivel universitario puede llevar a situaciones frustrantes y al mismo tiempo desconcertante. La importancia y la ventaja que implica tener parientes o amigos que hayan pasado por la Universidad se vuelven relevantes. Rocío cuenta cuál era su expectativa de una clase en la facultad y lo que finalmente se encontró.

- ¿Cómo te imaginabas que era estudiar en la Facultad?
- *Como estudiar en la primaria. [Pero] Nada que ver, era más exigente. Como que no tenés vida social (...)Yo me metí de lleno en la Facultad pensando “bueno, acá te van a explicar, te van a enseñar” y no, ahí si no te hacés vos nadie va a ir y te va a explicar y se va a sentar a explicar.*  
(Rocío, estudiante de Enfermería Universitaria, 26 años).

“Hacerse uno” da cuenta de lo solitario que puede ser ese aprendizaje. Observamos que, sin referentes a los que recurrir en sus entornos más cercanos y en un ámbito donde esos saberes quedan explicitados, la tarea de saber y conocer cómo manejarse en la Universidad recae sobre cada individuo. Y lo mismo ocurre con lo que esperan encontrarse, donde la propia experiencia individual no alcanza para saber cómo es el mundo universitario. En el caso de Alicia el imaginario era el siguiente:

- ¿Vos cómo te imaginabas que era la Facultad antes de empezar? ¿Te imaginabas algo parecido al FinEs, o muy distinto?



- *No me imaginaba nada. No sé, no pensé en nada. Creo que quería vivir la experiencia y la viví. Total, qué perdía. Ya no tenía nada para perder, la viví. Al principio por ahí sí me sentí un poco menos porque veía que todos opinaban tantas cosas y yo... nunca se me hubiese ocurrido pensar tantas cosas.*(Alicia, estudiante de Sociología, 53 años).

Como hemos señalado anteriormente, el nivel socioeducativo del entorno familiar de los ingresantes a las carreras universitarias explica, muchas veces, el posterior desempeño de las estudiantes. Sin embargo, las condiciones materiales de vida y económicas no son las únicas importantes. Como señala Saraví, hay otros factores que también se vuelven relevantes y decisivos:

“Deficiencias de capital social y cultural en los hogares, condiciones precarias de las viviendas, falta de soporte, contención y estímulo, transiciones laborales y familiares muy tempranas, dificultades para sostener proyectos de largo plazo, entre otros”(2015: 66).

La expectativa, lo que esperan encontrarse dentro de la facultad es parte de las ventajas o desventajas con las que cuentan unos y otros, según su procedencia. Tal y como refleja el testimonio de Rocío, ella aprendió y entendió cómo era estudiar en la facultad una vez que ya estaba adentro. Nada ni nadie le advirtió con qué se iba a encontrar y eso, claramente, se volvió una desventaja y un obstáculo a superar en sus primeras clases.

En el entorno más cercano de estas estudiantes –familiares directos, parejas, amigas o amigos– no aparecen personas que hayan tenido un paso por la Universidad, mucho menos un título. Este aspecto nos resulta sumamente importante para entender y comprender ese choque que significó acercarse por primera vez a una institución académica universitaria. Más allá del impacto organizativo y multitudinario que puede

tener casi toda Facultad –sobre todo al momento de inscribirse y en las primeras clases–, vemos que las expectativas y el imaginario de “estudiar en la Facultad” estaban lejos de parecerse a lo que luego vivenciaron. Queda expuesta entonces la dimensión cultural de la desigualdad social, entendiendo dicha dimensión como “formas de actuar y de hablar, percepciones sobre los otros y uno mismo, estigmas y estilos de vida, preferencias, expectativas y prácticas cotidianas, entre muchos otros” (Saraví, 2015: 41).

Entonces las experiencias descritas y vividas dan cuenta de una desventaja por parte de estas estudiantes que se torna muchas veces imperceptibles. Consideramos que la expectativa de creer que la Facultad es como la escuela primaria o, directamente, la imposibilidad de imaginar con qué se iban a encontrar en una clase de nivel universitario ubican a estas estudiantes en una situación desigual y desventajosa respecto a otras y otros estudiantes. En estos casos, la internalización y el conocimiento de lo que implica la vida universitaria ocurrieron en la universidad misma y no antes. Esto, sin dudas, da cuenta de la situación favorable en la que se encuentran aquellos y aquellas estudiantes que son hijos de profesionales o de padres y madres con algún recorrido o trayectoria por el nivel superior y la desventaja de no contar con esas experiencias cercanas para el resto.

En la experiencia de las egresadas Plan FinEs, el proceso de aprendizaje y vinculación se reconoce por dos aspectos: por un lado el saber académico, que desarrollaremos a continuación, pero por otro lado, su experiencia y situación requirió que aprendieran el habitus universitario, entendiendo por habitus aquellas disposiciones adquiridas de los y las actores en un campo determinado. Como señala Bourdieu (2007), dichas disposiciones adquiridas están relacionadas con el conocimiento que las estudiantes pudieran tener del ámbito en cuestión, en este caso la Universidad. Dichas

reglas no están escritas y, en muchos casos, son transmitidas por las propias familias. En el caso de las estudiantes egresadas del FinEs y que ingresaron al mundo universitario a estudiar una carrera, el habitus universitario les resultaba completamente ajeno. Este último, se volvió más relevante y necesario para continuar la carrera.

Durante las entrevistas, un actor fundamental en los primeros acercamientos al conocimiento del mundo universitario es el de los profesores y profesoras. Ezcurra señala que: “desde inicios de los ‘90s, diversas investigaciones mostraron que los profesores en el aula constituyen la variable institucional más relevante en el desempeño estudiantil, tan decisiva que su incidencia es mayor que cualquier otro factor institucional (...) son una llave cardinal para los esfuerzos por fortalecer la retención estudiantil” (2007: 41). La misma autora aclara que el trabajo de los docentes no debe ser entendido como el único componente del desempeño estudiantil, pero su relevancia también se encuentra en la experiencia de las estudiantes entrevistadas para este trabajo. No es menor que la siguiente reflexión de Rocío haya surgido sin una pregunta que apuntara específicamente al rol o el trabajo del plantel docente.

*“Hay gente en la Facultad que no está capacitada para ser profesor (...) porque yo para leer filminas me quedo en mi casa. [La profesora] leía filminas y a mí no me sirve. A mí me sirve que me enseñes porque encima yo tengo que ir a pagar un profesor particular para que me enseñe. Un desastre (...) La flaca es re buena, no te puedo decir que no, pero como profesora no va. Nos daba un tema y se perdía y decía “uh, para que no me acuerdo qué es”. Iba a la filmina y lo buscaba. Entonces... Yo sé que el presupuesto por ahí no alcanza para poner un profesor pero pongan alguien como la gente. Ellos dicen “estamos en la Facultad”, bueno lo mismo digo yo: estamos en la Facultad. Yo por qué tengo que*

*sacar de mi bolsillo para ir a pagar un particular*". (Rocío, 26 años, estudiante de Enfermería).

De la misma manera, en la experiencia de Rocío contrastan dos experiencias con docentes de la carrera. Por un lado, aquellos que "enseñan al ritmo de los estudiantes". La contracara son aquellos profesores que "hablan, hablan, hablan y si entendiste, entendiste, y sino jodete". Como se puede ver, el trabajo de cada docente, la manera de dar clase y la preparación que pueda tener afecta a la experiencia de cada estudiante. Rocío remarca la diferencia que hay con otro profesor que es "muy didáctico", también lee filminas pero "explica". El inconveniente entonces, no parece estar dado por el recurso –en este caso las filminas– sino por la manera en que lo utiliza cada docente: leer no es lo mismo que explicar y las estudiantes encuentran mucha diferencia.

De alguna manera, el testimonio de Rocío parece indicar que, en algunos casos, es la propia Universidad la que no está preparada para brindar una educación acorde a las necesidades de las estudiantes. Para el caso que estamos analizando, el cúmulo de desventajas con el que ingresan las estudiantes a la carrera de Enfermería se agrava, en algunos aspectos, por las condiciones que ofrece la propia Universidad. Los casos de profesores que "leen filminas" es un problema para las estudiantes. Pero Rocío también aclara lo siguiente: hay profesores que explican bien "porque se preocupan de que cada estudiante entienda el tema y la materia".

La influencia de cada docente resulta decisiva al momento de comprender las distintas experiencias y cómo se fueron desarrollando. Para Carina, "el profesor condiciona al momento de estudiar, no solo al momento de estudiar sino al momento de rendir, todo". Es interesante ver que los profesores de los cursos de ingreso parecen desarrollar una tarea extra educativa. El profesor es el que los "alienta" y promueve el

estudio, la lectura e invita despejar dudas, cualquier que sea, y todo eso es muy valorado por las estudiantes.

- ¿Qué recuerdos tenés del curso de ingreso?
- *Tuvimos un profesor y dos ayudantes. El profesor lo hacía bastante interesante, nos apoyaba mucho, nos incitaba a que estudiemos, a que leamos, a que sigamos la carrera, que no abandonemos. Era bastante positivo y nos daba bastante apoyo.*
- Y cuando decías que el profesor los ayudaba, los apoyaba... ¿con qué hechos?
- *Siempre estaba dispuesto a que cualquier duda que tengamos, algo que nos cueste se lo digamos. Que demos que tenemos dudas, que no nos quedemos callados con las dudas adentro. Que él estaba para enseñar, para ayudar también y siempre estaba dispuesto a que nosotros podamos aprender.*(Carina, estudiante de Sociología, 23 años).

Esta característica aquí descrita no aparece con tanta frecuencia una vez avanzada la carrera. Ya en las cursadas de las primeras materias emergen distintas evaluaciones sobre la labor docente. Los “copados” son aquellos que, principalmente dan buenas clases, pero también orientan las lecturas y el estudio para rendir parciales y explican “dos o tres veces si es necesario”. Estos profesores son los que logran atraer la atención del alumnado y hacen más interesantes las clases, aunque el tema o la materia puedan ser difíciles. En contraposición figuran aquellos que “en clase hablan de cualquier cosa”, o que tiene una modalidad de trabajo en la cual “el alumno se tiene que acoplar a la clase que da el profesor”.

El distanciamiento entre el profesor y las estudiantes es señalado negativamente en nuestras entrevistas del trabajo de campo. Pero es interesante destacar que las propias

estudiantes juzgan y califican la capacidad de algunos y algunas docentes para dar clases. Al mismo tiempo, las clases multitudinarias aparecen como un obstáculo, no solo para la ambientación a la vida universitaria sino también para el aprendizaje.

*“En Enfermería es mucho más organizado. Porque allá en Trabajo Social el curso de ingreso en un momento era en un aula todos juntos. Y había un profesor que se ponía a hablar, hablaba, hablaba y hablaba. Hasta que nos dividieron. Tuvimos como cuatro clases así. Acá fue más organizado, yo vine, me senté, escuché. Vos podés estudiar con 30, pero ya 100 o 200 es muy difícil”*(Rocío, estudiante de Enfermería Universitaria, 26 años).

La cantidad de estudiantes en el aula, la manera de dar clases del docente y el vínculo que los estudiantes logran establecer con éste aparecen como factores destacados de nuestras entrevistas. Como vimos, las clases multitudinarias se presentan como un obstáculo, pero las clases con menor cantidad de alumnas y alumnos rememoran experiencias pasadas de las estudiantes entrevistadas. Las primeras clases de Eva, una vez terminado el curso de ingreso, fueron con una cantidad de estudiantes similar a cuando ella cursaba en el FinEs y esto, en sus palabras, “está bueno”. Por otra parte, el rol docente y su manera de dar clases también son dos aspectos centrales de la experiencia estudiantil. Este fenómeno, que entiende al buen docente como aquel que logra relacionarse con los estudiantes, es lo que Abramovski (2010) define como pedagogía relacional. Es aquella en la que el docente debe “relacionarse con todos sus alumnos, estableciendo vínculos con ellos en tanto personas” (2010: 92). En este sentido, “para que una pedagogía relacional sea posible, es necesario que exista un contacto cercano, que se acorten las distancias y se genere un espacio íntimo entre docente y alumno” en tanto que “la distancia se identifica rápidamente con la frialdad,

el descompromiso y la indiferencia” (2010: 92). Podemos identificar entonces que, en los cursos de ingresos de la carrera de Sociología y de Enfermería, las estudiantes reconocen y viven una modalidad de trabajo, un vínculo pedagógico con sus docentes, que no es el mismo luego durante las cursadas propias de cada carrera. La manera de trabajar de cada profesor adquiere relevancia y se vuelve sumamente significativa en la experiencia de las estudiantes.

Al momento de indagar en el vínculo de las estudiantes con los saberes del mundo universitario, uno de los tópicos recurrentes –y al mismo tiempo dificultoso– es el que está vinculado a los textos académicos. Esto es justamente lo que señala el equipo docente del curso de ingreso de Sociología: “nos encontramos con que la escritura, el ensayo de escritos propios, aparecía como uno de los principales problemas de los ingresantes” (Aréchaga et al: 2015).

Partimos de entender que los textos académicos presentan características y particularidades que no siempre son iguales a los textos trabajados en el nivel secundario. De esta manera, la lectura y la interpretación de dicha lectura académica es un aspecto central al momento de pensar la experiencia universitaria de las estudiantes y sus vínculos con los saberes. En líneas generales, lo primero que resaltan nuestras entrevistadas es este quiebre entre lo que se lee en la Facultad y lo que estaban acostumbradas a leer en otros ámbitos. Este quiebre, a su vez, es descrito por ellas mismas como dificultoso. En palabras de Carina: “la forma de hablar y desarrollar que tiene los textos es bastante complejo para mí”. Vale considerar que esta dificultad no excluye necesariamente el interés por el tema. En el caso de Silvia, la lectura que demandaba la Facultad era sumamente diferente a la que demandaba el FinEs. Y esta diferencia, como también señala Alicia, está vinculada al lenguaje académico. Sin alcanzar a precisar los textos trabajados, aparece una marcada precisión entre aquellos

textos difíciles, que vendrían a ser los académicos, y aquellos más llevaderos y fáciles de entender que vendrían a ser textos “más prácticos”. En este sentido y como ya hemos señalado, para abordar la interpretación y la comprensión de textos, resulta fundamental el rol de cada docente o el curso de ingreso. Algunas falencias son advertidas durante el transcurso mismo por la Universidad y las primeras cursadas. Eva señala que los textos vistos en las primeras clases fueron “interesantes” pero enseguida aclara “me di cuenta que tengo problemas para la comprensión de textos”. A su vez, y prácticamente como una constante, la iniciación en los textos académicos va acompañada, y aumenta su complejidad, de temas nuevos. Es decir, no solo las estudiantes se enfrentan a nuevos formatos de lectura sino que al mismo tiempo abordan temas completamente novedosos en sus trayectorias educativas. El testimonio de Rocío sintetiza un rasgo muy común entre las entrevistadas:

- Los textos que leían en la Facultad, ¿cómo te resultaban?
- *Re pesados. Hablaban mucho de cómo se fue formando la historia social a través de los años y todo eso.*
- Los temas que veías en la Facultad, ¿te resultaban nuevos?
- *Nuevísimos.*
- No los habías visto en el FinEs...
- *No, en el FinEs no.*
- Respecto al vocabulario de esos textos...
- *Me he pasado noches buscando palabras en el diccionario, palabras que no entendía.* (Rocío, estudiante de Enfermería Universitaria, 26 años).

Entendemos que estas experiencias habilitan un debate: ¿qué rol cumple la Universidad, los profesores y las diferentes cátedras en el aprendizaje de la lectura y escritura académica? Desde luego este debate excede los marcos de la tesina pero, no



deja de ser necesario abordar el tema porque, como observa Bracchi, “no se puede pretender que sin las acciones pedagógicas necesarias, los estudiantes lean y escriban todo lo que les es ofrecido por las cátedras y que lo hagan en tiempo, en forma y correctamente” (2016: 12). La misma autora explica que adquirir habilidades sobre el modo de leer y escribir en la Universidad resulta fundamental para los estudiantes en general, pero sobre todo para aquellos y aquellas que son primera generación de su familia en transitar la educación superior ya que, en definitiva, es la propia institución la que debe brindar a los estudiantes “las herramientas necesarias para acceder, permanecer y egresar” (2016: 13). Como fue señalado, los cursos de ingreso de ambas carreras apuntan e intentan trabajar sobre estos temas, aunque quizás queda pendiente la tarea de observar qué grado de continuidad tiene esta preocupación en las diferentes materias y cátedras a lo largo de la carrera.

Cursar una carrera universitaria modifica hábitos y prácticas de estudio, y habilita otras nuevas. Por ejemplo, Rocío cuenta que “antes hablaba así nomás” pero desde que comenzó a estudiar en la Universidad cambió su léxico “por la lectura, los profesores y las materias”. También señala su admiración por la manera de hablar de algunos profesores que describe como “única” entonces: “hay cosas que dice y yo por ahí no las sé, entonces las tengo que buscar en el diccionario”. Al mismo tiempo, el ingreso a la carrera no sólo modificó hábitos vinculados al estudio, sino también otro tipo de reflexiones y consideraciones de la vida cotidiana.

*“Me cambió mucho la manera de pensar, antes yo no pensaba así (...) A ver cómo decirte... una enfermedad, si yo estaba enferma y decía “bueno, es normal que pase”. Ahora es como que estoy más [atenta]... voy al hospital o si me pasa algo me hago atender. Antes por ahí no le*

*daba mucha importancia*”.(Rocío, estudiante de Enfermería Universitaria, 26 años)

Es interesante entender que el vínculo con el saber de estas estudiantes excede los marcos y conocimientos que brinda la carrera. Utilizar el diccionario, preocuparse por la manera de hablar y modificar prácticas en la relación a la salud también fueron aprendizajes adquiridos en su experiencia universitaria y dichos aprendizajes son sumamente valorados.

Por último, queremos destacar algunas estrategias que utilizan las estudiantes al momento de estudiar o rendir un examen. Como vimos, es frecuente contratar un profesor particular para aprender temas que la Universidad considera aprendidos. Pero también la tecnología adquiere una relevancia que no se puede pasar por alto. Rocío cuenta, por ejemplo, que entre compañeros y compañeras de comisión tienen un “grupo de estudio”. Dicho grupo es un grupo de whatsapp en donde intercambian preguntas y saberes y resulta importante porque ahí “siempre hay un nerd que entiende más”. De esta manera, y como veremos a continuación, las redes de sociabilidad resultan importantes para las distintas instancias de evaluación.

### **III.IV Redes de sociabilidad**

Adentrarnos en las redes de sociabilidad desplegadas en el paso por la Universidad nos permite considerar un aspecto extra-académico pero fundamental. Entendemos también que la sociabilidad de las estudiantes se encuentra muy ligada al vínculo con el saber. Las redes de sociabilidad son una parte esencial e indispensable para transitar la vida universitaria y estudiar una carrera. De esta manera, los lazos y las redes de sociabilidad pueden ser entendidos como una estrategia fundamental para estudiar y es lo que profundizaremos a continuación.

En el trabajo que analiza la sociabilidad estudiantil, Carli (2012) sostiene que, en el caso de los ingresantes a la UBA, “las formas de esta sociabilidad se configuraron en los límites de las instituciones y proveyeron un soporte frente a la debilidad estratégica de las facultades como ámbitos cada vez más desacralizados” (2012: 167). La llegada a la Universidad de los estudiantes egresados del FinEs implica, mayoritariamente, la llegada de estudiantes con escaso o nulo vínculo al mundo universitario. No sólo se trata de la primera generación de su núcleo familiar, sino también en muchos casos, los primeros de su grupo de un campo de relaciones más amplio, ya sea familiares lejanos, amigos, vecinos y, también, compañeros y compañeras del mismo FinEs: en el caso de Alicia, Carina, Silvia y Rocío, fueron las únicas de todos sus compañeros y compañeras que se inscribieron en alguna Facultad. En los relatos está muy presente, y con un valor muy significativo, el vínculo y la relación con los profesores. Por eso, nos proponemos detenernos en dos dimensiones de las redes de sociabilidad: por un lado, la desplegada con los y las pares, y por otro, la alcanzada con el plantel docente.

Una consideración a tener en cuenta es que, al momento de hacer amigos/as o compañeros/as, el impedimento más fuerte que tienen las estudiantes tiene que ver con las obligaciones extra-académicas de cada una, ya sea por trabajar o tener familia, que le quitan tiempo al estudio en general y a las relaciones en particular. Esas obligaciones por fuera de la Universidad imponen límites a las relaciones y sus consecuentes encuentros por fuera del espacio educativo. Para tomar solo un ejemplo al respecto, Rocío explica que elige los horarios de cursada, no según sus preferencias o gustos, sino de acuerdo a las posibilidades, que están vinculadas al cuidado de su hijo.

*“Yo prioricé a la tarde porque mi hijo va a la mañana [al jardín], de ahí tengo que esperar que salga mi hermana de la escuela y dejarlo con ella (...) Si mi hermana tiene que hacer algo, yo lamentablemente me tengo*

*que quedar. Yo vivo con mi hermana y con mi hijo, yo me hice cargo de mi hermana”.* (Rocío, estudiante de Enfermería, 26 años)

A su vez, durante el trabajo de campo, encontramos otros impedimentos y obstáculos vividos por las estudiantes al momento de adaptarse a la vida universitaria. Una de las trabas que aparece está directamente relacionada con las edades de las estudiantes, como en el caso de Alicia de 53 años que cuenta lo siguiente:

- De ese grupo, con el que hiciste el curso de ingreso, ¿llegaste a hacer amigos?
- *No. Eso vi de los jóvenes, que la gente joven rehúsa a la gente grande, pero por los padres. Yo pensaba, a veces los padres... viste cuando sos joven tus padres son unos hincha pelotas. Pero también es un prejuicio.*
- Y en clase cuando tenían que hacer trabajos en grupo...
- *Sí, hacíamos ahí adentro.*
- Pero por fuera del aula...
- *No, no tenía relación. Un chico solo que un día no sé qué estábamos hablando y yo le conté... y me dijo “¿querés que te agregue al grupo de whatsapp?” Se ve que ellos habían hecho un grupo. Y me agregó al grupo pero yo la verdad mucho no hablaba. Decían cosas que se reían entre ellos. Yo vi que a ellos les cuesta congeniar con la gente grande.*

(Alicia, estudiante de Sociología, 53 años).

La diferencia de edad entre los propios estudiantes aparece como una marca invisible al momento de relacionarse. No aparece en el testimonio de Alicia algún acto o hecho intencional que no le permitiera acercarse a los estudiantes más jóvenes, sino que más bien figura como algo “dado” y “natural”. A su vez, el ámbito del aula no repercute ni incide necesariamente en lo que pasa afuera. Por más esfuerzo que haya del plantel

docente por lograr que se afiancen algunos lazos, aparecen algunos obstáculos muy difíciles de sortear y un problema, principalmente, para las estudiantes más grandes que no encajan en el modelo de “estudiante esperado/a” de la Universidad.

Al momento de pensar las redes de sociabilidad, nuevamente la cantidad de estudiantes aparece como un tema central para nuestras entrevistadas, en este caso para socialización dentro de las aulas. Las clases multitudinarias, con cientos de alumnas y alumnos, contrastan con aquellas menos numerosas donde resulta más fácil conocer gente. Esta es también una de las características de los cursos de ingreso de Sociología y Enfermería: comisiones chicas que propician el acercamiento entre compañeras y compañeros de la misma carrera. Como hemos visto anteriormente, para el caso particular de la EURHES, este propósito parece haber sido exitoso en la experiencia de Rocío y Eva, como así también para Carina en el curso de ingreso de Sociología.

Queremos destacar y remarcar la importancia que las propias estudiantes le asignan a las nuevas relaciones y cómo, tempranamente, advierten lo estratégico y crucial que puede ser para el futuro. Eva explica:

*“Nos comunicamos el día de la inscripción para poder inscribirnos en la misma comisión. Como ya sabemos que vivimos dentro de todo cerca, así el día de mañana no tener que movilizarnos mucho”.*

Por su parte, cuando Rocío responde qué le pareció el curso de ingreso, lo primero que señala es la relación con sus compañeros y compañeras: “Estuvo muy bueno. Porque sí, tuve compañeros muy copados”.

Otro punto que nos proponemos analizar aquí tiene que ver con las estrategias desplegadas por las estudiantes en su paso por la Universidad. A través de los testimonios encontramos que lo primero que sobresale en la experiencia de cada estudiante es que dichas estrategias se encuentran sumamente condicionadas por

factores extra pedagógicos. Por ejemplo, juntarse a estudiar en grupo con otros compañeros y compañeras es muy poco frecuente, y prácticamente nulo, en la trayectoria de Rocío y Carina. Ambas tienen hijos y explican la situación:

- ¿Estudiabas sola o te juntabas con alguien?
- *Sola, porque no tenía tiempo de juntarme en una casa a estudiar. Sino tenía que ir con mi hijo y era atender a mi hijo mientras estaba estudiando.*
- ¿Y tu grupo de amigos se juntaba?
- *Sí, ellos sí.*(Rocío, estudiante de Enfermería Universitaria, 26 años).

Es decir, tener y mantener un grupo de amigas y amigos, haber desplegado nuevos lazos y vínculos no es suficiente para tener una experiencia de estudio colectiva. Si muchas veces los estudiantes universitarios logran conjugar diferentes modalidades de estudio según sus necesidades o conveniencias, en el caso de Rocío y Carina el abanico de estrategias se encuentra mucho más limitado.

*“Cuando podía sí me juntaba a estudiar en grupo, más que todo fue con Socio que me junté porque me costaba un montón y si no era sola. Más que todo no tenía mucha facilidad, los chicos viven por acá por La Plata por el centro, acá por Ensenada, yo viviendo en Gonnet y encima teniendo a la nena tenía que decirle a mi mamá que se quede con la nena para yo poder ir a estudiar... y no tenía ganas, me sentaba y leía yo sola. En el caso de que por ahí me quedaran un par de horas entre materia y materia en la facultad me quedaba en la biblioteca o me quedaba acá a estudiar en la facultad. Pero no más que eso”. (Carina, estudiante de Sociología, 23 años).*

En este sentido, el círculo de compañeras que encontró Eva le permite conjugar dos aspectos: tener amistades y relaciones en la carrera y, al mismo tiempo, un grupo de estudio cerca de su casa. Al momento de inscribirse en la cursada lo hicieron todas juntas en la misma comisión y, como viven relativamente cerca, ya sabe que en casos de tener que juntarse a estudiar “no tenemos que atravesar la ciudad”. Con tres hijos, Eva entiende que la cercanía de las compañeras de estudio es un punto central en su carrera universitaria y el curso de ingreso fue el espacio que la ayudó a incorporar algunas ventajas.

Por último, es importante tener en cuenta también lo que dice Jimena cuando se le pregunta cómo era la relación con sus compañeros y compañeras: “Yo no tuve relación, no conocía a nadie, no quería conocer a nadie tampoco, no iba a hacer amistades”. Al menos en su experiencia, su vínculo con otras compañeras no es vista como una herramienta que pueda llegar a favorecer o facilitar la trayectoria en la carrera. Aparece una mirada más instrumental, de la Universidad en general y de las cursadas en particular, que parece estar relacionadas únicamente al hecho de “estudiar”.

### **III.V Dispositivos institucionales y herramientas tecnológicas**

Un punto recurrente que apareció problematizado por las estudiantes entrevistadas en nuestro trabajo de campo tiene que ver con los dispositivos institucionales y las herramientas tecnológicas que cada institución ofrece a sus estudiantes. Encontramos distintas situaciones señaladas por las estudiantes en las que las condiciones y dispositivos de la propia EURHES inciden en sus desempeños y experiencias. Si, como dijimos, las estudiantes egresadas del Plan FinEs cuentan con un cúmulo de desventajas, es importante observar “si la institución (...) toma en cuenta ese déficit de capital” (Ezcurra, 2007:15).

Llamativamente y lejos de sospecharlo, en los testimonios también encontramos que las herramientas tecnológicas que brinda la Universidad a sus estudiantes aparecen, muchas veces, más como un problema que como una solución a la vida universitaria. Es decir, las estudiantes advierten cierto malestar y preocupación, al mismo tiempo que encuentran limitaciones para el uso académico que pueden darle a las herramientas tecnológicas y virtuales que ofrece cada casa de estudios. En el trabajo de campo hemos encontrado que el uso de la tecnología es visto, muchas veces, como un obstáculo y hasta una fuerte traba para algunas estudiantes. Sin estar directamente vinculado a las cuestiones académicas y pedagógicas de cada carrera, sí pueden opacar el desempeño de cada una. A priori, se podría pensar que la posibilidad de anotarse a las cursadas por internet o solicitar trámites por mail, son una buena manera de agilizar y facilitar el paso por la Universidad. Pero lejos de eso, nuestras entrevistadas señalan lo contrario y, a su vez, esta apreciación atraviesa a las distintas generaciones. Al respecto, el testimonio de Alicia es contundente:

*“Sí. Al final me anoté, hice el curso y no pude dar ninguna materia. Y después ya cuando quise volver, cuando me había operado por segunda vez, me pasaba eso que me decían “no tenés que entrar en tal lado” y mis hijos estaban todos ocupados, con trabajo y no podía, entonces como que me fui quedando. Yo siempre le digo a mi hija, ojalá que haya una forma, en la Universidad, para la gente que por ahí no tiene esa preparación, o que haya una persona que se lo haga porque no todos... por ahí sea un grupo de diez personas que está así, para que no se pierdan la oportunidad. Encima todo, vos ibas al curso, ibas a la biblioteca y todo era por internet, me quería matar”. (Alicia, estudiante de Sociología, 53 años).*



Así como también ocurre con la escuela, el uso de la tecnología acarrea debates aún presentes que oscilan entre quienes consideran que “la emergencia y uso social de las tecnologías digitales serviría para la reducción de las inequidades existentes mientras otros alertan sobre su efecto reproductor y amplificador de las desigualdades vigentes” (Benítez Larghi, Lemus, Moguillansky, Welschinger, 2014: 58). Entonces, como veremos a continuación, el acceso y el uso de las tecnologías e internet adquieren centralidad en las experiencias universitarias de las estudiantes entrevistadas.

En el caso de Alicia, su trayectoria se vio interrumpida por un problema de salud personal. Al momento de querer retomar el estudio y anotarse en las cursadas se encontró con este problema que ella describe: anotarse a las materias por internet fue un obstáculo que la propia Facultad no la ayudó a resolver.

*“Y después el posoperatorio, pasó un montón de tiempo. Y después no me animé porque, como te digo, no tengo a nadie que me ayude y que me diga yo te hago todo lo de computación y capaz ingresás a hacer una materia”.* (Alicia, estudiante de Sociología, 53 años).

Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), en el Gran La Plata, el 72,9% de los hogares cuenta con una computadora y el 83% tiene acceso a internet<sup>32</sup>. Aunque estos indicadores están por encima de la media nacional de los aglomerados de más de 500 mil habitantes, nos muestran que el acceso a internet y las computadoras están lejos de ser universales. A su vez, es importante tener en cuenta que la posibilidad de acceder a internet no significa, necesariamente, el aprovechamiento y conocimiento de dicha herramienta tecnológica. El mismo planteo cabe para el acceso a una computadora: tener una computadora no implica saber aprovecharla y usarla.

Por lo tanto, encontramos entonces que tanto la FaHCE y la EURHES ofrecen herramientas que, muchas veces, los propios estudiantes no pueden aprovechar. Ante

---

32 [https://www.indec.gob.ar/nivel4\\_default.asp?id\\_tema\\_1=4&id\\_tema\\_2=26&id\\_tema\\_3=71](https://www.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=4&id_tema_2=26&id_tema_3=71)

esta situación, según la experiencia de las estudiantes consultadas, no aparecen soluciones cercanas. Pero aquí vale aclarar que, a diferencia de la EURHES, la FaHCE sí cuenta con una sala de computación de libre uso y acceso para sus estudiantes, ubicada en el primer piso de la biblioteca. Queda indagar entonces sobre la comunicación que la propia Facultad hacia sus ingresantes que no cuentan con experiencias previas en el nivel superior ni redes de sociabilidad que les permitan tener conocimiento de estas herramientas que la misma Facultad ofrece.

Podríamos pensar que este tipo de inconvenientes se les presentan a aquellos estudiantes de mayor edad, dada la brecha tecnológica y digital que los separa de las generaciones más jóvenes, pero el relato de Rocío, de 26 años, derrumba esta hipótesis. Nuevamente contrasta su paso por la Facultad de Trabajo Social con su experiencia en la EURHES.

- *En Trabajo Social como que eran más organizados. Mucho más organizados, con todo. Yo me acuerdo que cuando entré en la SIU no era nada que ver a como es ahora. Nosotros íbamos a la sala de computación, nos anotábamos, si queríamos ir a pedir constancia de alumno regular no teníamos que pedirla a través de la siu, sino que teníamos que ir a pedir ahí a Secretaría y nos daban. Siempre teníamos que tener el número de legajo.*
- Pero era un trámite manual y eso era más fácil.
- *Era más mucho fácil. Te tenías que comer la fila pero lo tenías.*
- Vos sabías que hacías la cola y te llevabas el certificado.
- *Sí, siempre con el número de legajo.*
- ¿Para anotarte a las materias también era más fácil?
- *Sí, mucho más fácil.*

- ¿Por qué?
- *Porque yo no disponía de celular. Tenía celular pero no celulares modernos como ahora y por ahí acá si vos no tenés una computadora o algo y te querés anotar, fuiste, jodete. Entonces yo allá tenía cómo anotarme, tenía alguien que me ayude (...)en la misma Facultad tenías las computadoras, le preguntabas a alguien, te ayudaba y listo (...) Entonces yo ahora con esto en la EURHES estoy re perdida, pude entrar a la SIU y todo pero ahora me tengo que anotar en las materias y no entiendo. O sea, no lo sé.*

Tal y como señala Rocío, sin herramientas o alguien que ayude a sortear este obstáculo, la obligación de realizar todos los trámites por internet se vuelve un problema. Algo similar le ocurrió a Silvia perocuenta que, en su caso, consiguió la ayuda de una amiga para poder inscribirse en la carrera y realizar la inscripción online. Pero la tecnología no aparece una traba sólo para los aspectos administrativos de los estudiantes sino también para los compromisos pedagógicos y la entrega de trabajos.

*“Después tenía que hacer trabajos prácticos y eran todos en la computadora. Esa fue mi traba. Yo creo que si el FinEs quiere triunfar, tienen que sacar materias y meter todo lo que es computación para que la gente sepa. Porque si alguno quiere ir a la Facultad tiene que saber un montón de computación”.* (Alicia, estudiante de Sociología, 53 años).

Por otra parte, entre las estudiantes de Enfermería pudimos detectar otro inconveniente que se les presenta al momento de cursar la carrera: la cantidad de sedes donde se dictan las clases y las condiciones de las mismas. La sede principal no cuenta con espacios propicios para desarrollar clases, de manera que algunas clases con 60 ó 70 estudiantes se desarrollan en lugares para 30 ó 40 personas. Ante esta situación las

estudiantes de la EURHES han tenido que rendir parciales en la Facultad de Medicina, ya que dicha Facultad cuenta con un aula magna. Las condiciones de las aulas de la EURHES también fueron señaladas negativamente en las entrevistas. El principal problema es que las aulas no cuenten con bancos donde apoyar los cuadernos para tomar apuntes. Eva, a modo de chiste, cuenta: “ahora nos tocó el salón donde hicimos el curso de ingreso y que no tiene una mesa. Vamos a salir jorobados más que enfermeros”. Lo mismo señala Rocío: “terminás jorobado de estar todo el día ahí sentado”.

Otro inconveniente ligado a esto es que la sede de la EURHES en Berisso no cuenta con una biblioteca, por lo que las estudiantes deben ir hasta la Facultad de Medicina si necesitan un espacio para estudiar o acceder a un libro. De esta manera, y como refleja el testimonio de Rocío, la biblioteca se vuelve un lugar prácticamente inaccesible.

*“No, la biblioteca no la uso porque no tengo tiempo en ir a la Facultad porque acá no tenemos. En EURHES no hay. En Karakachoff tampoco, tenemos que ir a Medicina. Y es un bajón porque tenés que perder tiempo, por ahí un día completo, que en mi caso lo uso para trabajar. Y si tengo que hacer algo, bueno... me lo bajaré y lo estudiaré”.*

Como ya mencionamos, la carrera se dicta en tres espacios diferentes: la sede de la EURHES en Berisso, la Facultad de Medicina en el límite de la ciudad y el edificio Karakachoff en el centro de La Plata. Muchas veces las estudiantes cursan en distintas sedes durante el mismo día y esto conlleva a un desgaste que las mismas estudiantes consideran desalentador.

*“Hay veces que, por ejemplo los jueves, entro a las 14 y salgo a las 20 hs. Y salgo de mi casa 12.30 para estar en la EURHES a las 14, salgo a*

*las 18 y tengo que estar en Karakachoff a las 19. Entonces es un estrés bárbaro. A veces tengo ganas de largar todo (...) Fíjate que estamos tantas horas encerrados, después tenemos que movernos porque nos vamos todos para allá porque vamos todas las comisiones, el micro se llena y por ahí no agarrás justo el micro que viene porque va lleno y agarrás el de atrás y llegás tarde, te tenés que bancar que los profesores te caguen a pedos porque llegás tarde. Son cosas...”*(Rocío, estudiante de Enfermería, 26 años).

En el relato y la experiencia de Rocío, este tipo de inconvenientes no son abordados y tratados por las autoridades, mucho menos por el plantel docente. A este tipo de problemas, las estudiantes parecen encontrarse “solas” y sin algún tipo de solución a la vista.

A su vez, la superposición de materias y la excesiva carga horaria también es un factor desalentador y que, según Rocío, es una opinión y experiencia generalizada entre sus compañeras y compañeros.

*“A veces tenemos mucha la carga que teníamos en un día y por ahí terminábamos re estresados y por ahí llegabas a la materia... a mí me pasaba que llegaba a Química y decía “qué me importa, ya no quiero saber más nada, me quiero ir”. Y vos tenías que estar ahí porque las faltas venían de arriba. Llegás cansado”.*

Otro elemento recurrente en los testimonios de las estudiantes está relacionado con las tareas administrativas dentro de la propia Facultad. Así como las estudiantes de Sociología padecen tener que lidiar con un ámbito y estructura burocrática tan grande e impersonal, las estudiantes de Enfermería señalan los problemas administrativos de la propia EURHES. Dichas falencias y problemas ocurren en distintas situaciones y

dificultan la trayectoria educativa de las estudiantes. Algunos problemas que señalan las estudiantes tienen que ver con la demora en subir notas de parciales o el desinterés y falta de soluciones por parte del personal cuando se acercan a consultar dudas o hacer trámites. En el caso de Rocío, ella no sabía si iba a poder comenzar a cursar porque le faltaba presentar un certificado de vacunación (condición obligatoria para los y las estudiantes de la EURHES) y relata el siguiente episodio:

- *No, no podía empezar a cursar porque no había entregado unas fotocopias de las vacunas.*
- *¿Y qué pasó con eso?*
- *Le escribí una carta a la directora diciéndole que por favor yo tenía intenciones de estudiar pero a mí en ningún momento... es más, cuando entré en administración ni me habló, le di los papeles que me dijeron ellos y me dijo “está bien, el que sigue”. Y así, porque éramos muchísimos. Lo que tiene EURHES es que tiene una mala administración. Si decís algo nadie te da bola.*

A su vez, debemos mencionar otro aspecto importante de la organización de la EURHES que afecta a las estudiantes. La oficina administrativa donde las estudiantes pueden hacer distintos tipos de consulta –ya sean notas, horarios de cursadas, si falta algún profesor, o presentar certificados de inasistencia– atiende solo hasta las 14 horas. Por lo tanto, las estudiantes se encuentran condicionadas por el horario si es que necesitan acudir por algún problema o consulta. Como dice Rocío, ante cualquier problema fuera de ese horario “te jodés, maneja te”.

Al momento de indagar en los dispositivos institucionales encontramos que, muchas veces, las condiciones de estudio y cursada que impone la propia Universidad son obstáculos para la experiencia y formación profesional de las estudiantes. Sin

embargo podemos señalar algunos contrastes entre la FaHCE y la EURHES. La FaHCE presenta algunas ventajas: una sola sede donde estudiar y ciertas facilidades en el acceso a internet. Por su parte, la EURHES presenta características sumamente negativas según las propias estudiantes: tres sedes donde cursar las materias, falta de acceso a internet y biblioteca, y cierta desorganización administrativa que problematiza y dificulta las condiciones de estudio de cada una.

Sin embargo, también las estudiantes de Enfermería observan algunas “ventajas” de cursar en un lugar con las características que presenta el edificio de la EURHES. Desde el punto de vista de Eva:

*“Me gusta que sea algo así chico y no como el resto de la Universidad que es re grande (...) Porque me resulta más agradable el lugar, me resulta más cómodo que esté todo ahí. Tenés la Secretaría, la fotocopiadora, tu aula”.*

Es decir, el edificio de la EURHES se percibe como un lugar más “familiar” si se la compara con el resto de la Universidad que se representa como ámbito en general “anónimo” carente de referencias cercanas o precisas. De alguna manera, la EURHES – aunque su nombre así lo señala– representa un espacio más parecido al de una escuela tradicional que al de la propia Universidad y, ese aspecto, es favorable.

## Conclusiones

Analizar la experiencia en la Universidad de estudiantes egresadas del Plan FinEs nos permite pensar y reflexionar sobre varios aspectos.

En el caso de las estudiantes de Sociología, hay que decir que la experiencia de cada estudiante y su paso por el Plan FinEs fueron fundamentales para que decidieran estudiar la carrera de Sociología. Principalmente, los temas aprendidos fueron el punto más atractivo que despertó el interés por la disciplina y, en dicho proceso, el rol de los distintos profesores y las maneras de dar clases y transmitir conocimientos fueron fundamentales. Distinta fue la experiencia de las estudiantes que se volcaron por Enfermería Universitaria. En estos casos, el motivo para estudiar dicha carrera estuvo más relacionado con la salida laboral y la experiencia vivida por cada una vinculada al trabajo de enfermeras. En estos casos, el Plan FinEs aparece como un plan educativo mediante el cual pudieron terminar los estudios secundarios pero con escasa o nula relación a lo que continuaron estudiando en la Universidad. En sus vivencias observamos que no existe una conexión directa entre el estudio secundario y el nivel universitario. Sería necesario comparar y contrastar en futuros trabajos si esta es una especificidad propia del plan Fines o si se repite en otros segmentos y trayectos educativos.

En todos los casos encontramos que la experiencia en el nivel superior de cada estudiante permitió elaborar algunas reflexiones de las desventajas con las que llegaron a la Universidad. Para este grupo de estudiantes, ingresar a una carrera universitaria significó enfrentarse a numerosos retos y nuevas situaciones. Si el desafío de todo estudiante con intención de recibirse es el de estudiar, en el caso que analizamos se presenta un factor adicional: aprender a transitar el mundo universitario sin antecedentes cercanos que faciliten ese aprendizaje. Y, como vimos, es un aprendizaje solitario en un



ámbito que definen principalmente como caótico y absolutamente nuevo, pero al mismo tiempo empujadas por el orgullo y las expectativas de un futuro laboral mejor del que conocieron.

La edad de las estudiantes aparece como un factor importante a tener en cuenta al momento de querer analizar la experiencia de universitaria. Observamos entonces algunas particularidades en las experiencias de las estudiantes más grandes. La distancia generacional con el resto de compañeras y compañeros es la más destacada pero no la única. Los dispositivos institucionales, más precisamente la manera de anotarse en materias y finales, implicó dificultades insalvables que las estudiantes no pudieron ni supieron resolver. Es decir, un factor extra pedagógico fue fundamental, y prácticamente decisivo, para la posibilidad de continuar o no con la carrera. En el caso de las estudiantes más jóvenes, los dispositivos institucionales ni la edad fueron impedimentos para cursar la carrera pero sí se presentaron distintos obstáculos. El principal es el hecho de que son madres jóvenes y deben alterar sus tiempos entre el estudio, el trabajo –en los casos que lo tienen– y el cuidado de los hijos e hijas.

Otro factor común a todas las estudiantes –indistintamente de la edad de cada una– es el vínculo con los distintos docentes. La manera de dar clases parece fundamental, no sólo en lo que cada una aprende, sino el impulso que eso significa para cada una. Así, aparece una clara distinción y apreciación por los profesores “copados” que son los que se detienen a explicar, se adaptan al ritmo y los tiempos de sus estudiantes, alientan e incentivan el estudio y establecen un vínculo que va más allá de lo estrictamente académico.

A lo largo de la investigación pudimos detectar situaciones en las que la Universidad facilita los aprendizajes y otorga herramientas –como el curso de ingreso–

pero otros en los que las propias estudiantes observan falencias que obstaculizan dicho proceso.

Entendemos que la experiencia en la Universidad es un proceso enriquecedor para las estudiantes, más allá de los logros académicos alcanzados por cada una. Ingresar a la Universidad significa, no solamente estudiar una carrera, sino también adquirir otros conocimientos y aprendizajes –que no siempre se vinculan tan directamente con la carrera en cuestión–, resignificar situaciones vividas, y desarrollar nuevos vínculos sociales. El ingreso y la experiencia en la Universidad repercuten en aspectos de las biografías personales que adquieren relevancia y significado más allá del mundo universitario. A su vez, la experiencia en la Universidad habilita nuevas prácticas sumamente destacadas por cada una. Para ellas, esta experiencia es un proceso valorado y gratificante en sí mismo, aún con todos los desafíos que implica, y más allá de los logros alcanzados.

Entonces resulta fundamental considerar las consecuencias que tiene para cada estudiante vivir la experiencia de estudiar en la Universidad, ampliando aquella mirada que entiende el rol y los objetivos del nivel superior sólo en términos de egresados y egresadas por año. Quizás la respuesta de una de las estudiantes sea una síntesis de la investigación:

- ¿Cambió tu manera de estudiar desde que empezaste la Facultad?
- *Cambió mi vida entera.*

Al margen de los logros y las instancias alcanzadas por cada una de las estudiantes, el hecho de ingresar a la Universidad aparece como un logro y una experiencia imposible de cuantificar. Esta observación permite enriquecer los debates en torno al rol que cumple la Universidad. Más allá de las miradas sumamente preocupadas

por las tasas y niveles de egreso en el nivel superior, a lo largo de la investigación encontramos que la sola posibilidad de ser estudiantes universitarias y cursar una carrera es un logro en sí mismo que las estudiantes valoran infinitamente. El testimonio de Silvia resume el sentido y las sensaciones de la experiencia vivida en la Universidad:

*“Ir a la Facultad para mí era todo un sueño, no sé cómo explicártelo”.*

## **Bibliografía:**

- **Abramowski, A.** (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós, 2014.
- **Aréchaga, A. J.; Boix, O.; Corsiglia Mura, L.; Cueto Rúa, S.; Di Piero, M. E.; Galar, S.; Gubilei, E.; Henry, M. L.** (2015). “Puentes hacia una inclusión universitaria: Un análisis a partir de la experiencia en el Curso de Ingreso a las carreras de Sociología de la FaHCE-UNLP (2012-2015)”. *Cuestiones de Sociología* (13).
- **Aréchaga, Ana Julia; Beliera, Anabel; Boix, Ornela; Corsiglia Mura, Lucía; Cueto Rúa, Santiago; Di Piero, María Emilia; Galar, Santiago; Gubilei, Eliana** (2014) “Puentes hacia la inclusión universitaria: Un análisis a partir de la experiencia en el Curso de Ingreso a las carreras de Sociología de la FaHCE-UNLP (2012-2014)”. (En línea). Trabajo presentado en VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina.
- **Bauman, Z.** (2000). *Modernidad líquida*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- **Benítez Larghi, Sebastián; Lemus, Magdalena; Moguillansky, Marina; WelschingerLascano, Nicolás** (2014) Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea (En línea). *Ensamblés*, 1(1): 57-81.
- **Bourdieu, P.** (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.
- **Bourdieu, P.** (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- **Bourdieu, P. y Passeron, J. C.** (1964). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

- **Bracchi, C. y Gabbai, I.** (2009) “Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con las dimensiones de violencia”, en Kaplan, C. (2009) *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- **Bracchi, C.** (2016). “Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas” en *Trayectorias Universitarias*, Volumen 2, N° 3, 2016.
- **Braslavsky, C.** (1985), *La discriminación educativa en la Argentina*, FLACSO-GEL, Buenos Aires.
- **Burgos, A.** (2015). “Jóvenes, educación y trabajo. Acerca del Plan FinEs como estrategia de inclusión social y laboral”. 12° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. 5, 6 y 7 de agosto de 2015, Buenos Aires, Argentina.
- **Carli, S.** (2012). “El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública”. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- **Cimientos. Fundación para la Igualdad de Oportunidades Educativas.** Programa de Investigación y Difusión. *La educación argentina en números*. Documento N° 6 (abril 2011).
- **Comisión Económica para América Latina y el Caribe** (2007). *Panorama social de América Latina 2007*. Santiago de Chile.
- **Conferencia Regional de Educación Superior** (2018). Declaración final, Córdoba, Argentina.
- **Congreso Pedagógico** (1988), *Informe Final a la Asamblea Nacional*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.
- **Cotignola, M., Legarralde, M. y Margueliche, J. C.** (2017). Las trayectorias universitarias de estudiante de Sociología de la FaHCE. Un análisis desde los registros administrativos. *Cuestiones de Sociología*, 17, e045.

- **Crego, M. y González, F.** (2015). “Nuevas oportunidades como experiencia. Jóvenes y desigualdad en el caso del Plan FinEs2 en el Gran La Plata”, en *Cuestiones de Sociología* n° 13.
- **Cuestas, P.** (2014). “Yo quiero mi título. La perspectiva de los alumnos y alumnas del Plan Fines II de La Plata sobre su paso por esta experiencia educativa”. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica.
- **D’Amico, V.** (2010) “La experiencia y sus múltiples temporalidades. Dinámicas de organización local en torno a planes sociales: una mirada desde la cotidianeidad”. UNGS-IDES. Buenos Aires.
- **Del Valle Velárdez, I.** (2015) “El programa educativo FinES II para jóvenes y adultos: ¿un modo de inclusión social?”.
- **de la Fare, M.; Rovelli, L. y Atairo, D.** (2016). “Innovaciones en las políticas nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): el Programa FINES en Argentina y el PROEJA en Brasil. *Horizontes*, v. 34, número temático, p. 07-21, dez. 2016.
- **Di Piero, M. E.** (2017). “Pasado y presente del nivel secundario: masificación y admisión”, En *Análisis de Política Educativa. Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. En prensa.
- **Díaz, P. M.** (2016). “Acceso, experiencias y expectativas de los egresados del Plan Finalización de Estudios Secundarios (FinEs) en profesorados secundarios”. Ponencia presentada en la IX Jornadas de Sociología. Universidad Nacional de La Plata. Ensenada, 5, 6 y 7 de diciembre de 2016.
- **Di Bastiano, R.** (2014). “El brazo ortopédico del Estado. Reflexiones en torno a una experiencia de participación de una organización social en la implementación del Plan FinEs2 en la ciudad de La Plata”. Ponencia presentada en: *Argentina en el escenario*

*latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales*, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.

- **Di Bastiano, R.** (2015). “Cuando las organizaciones sociales actúan como puentes: Un estudio sobre la implementación del Plan FinEs” [en línea]. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.
- **Ezcurra, A. M.** (2007). “Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias”, *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2007.
- **Ezcurra, A. M.,** (2011). “Igualdad en educación superior: un desafío mundial”. 1ª edición: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU.
- **Facioni, C., Ostrower, L. A., y Rubinsztain, P.** (2013). “Cuando el Estado se hace presente: los Bachilleratos Populares a partir del Plan FinEs”. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- **Ferreira, María Marta; Ciro Avitabile; Jorge Botero Álvarez; Francisco Haimovich Paz y Urzúa Sergio.** 2017. *Momentodecisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Resumen. Washington, DC: Banco Mundial
- **Finnegan, F.** (2014). “Terminar el secundario, esa es la cuestión”. En suplemento *La educación en debate*. Buenos Aires: UNIPE/Le Monde Diplomatique N° 24, agosto, pp. 1 y 2.
- **Finnegan, F. y Brunetto, C.** (2015). “Contexto, gobierno y actores sociales en la producción de la política de Educación de Jóvenes y Adultos: el plan FinEs Secundaria”. En *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense, Segunda parte: Políticas públicas y educación*, Cap. 1: La escuela secundaria obligatoria La Plata, UNIPE Editorial Universitaria, pp. 379-400.

- **García de Fanelli, Ana M.** (2014). “Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación” en Páginas de Educación Vol.7 N°2. Montevideo.
- **Garriga Olmo, S. y Torres, M. A.** (2017). “Acerca del Plan FinEs2: un estado de la cuestión 2013-2017”. Trabajo presentado en las III Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación- FLACSO/Argentina, 7 y 8 de agosto de 2017, CABA, Buenos Aires.
- **González, F. M.** (2014). “Jóvenes, educación y trabajo: Un estudio sobre las estrategias de vida de jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata (2012-2013) [en línea]. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.
- **Grimson, A. y Tenti Fanfani, E.** (2015). *Mitomanías de la educación: Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- **HalperínChervin, A.** (2013). “Elvira volvió a estudiar” en Cuadernos de Pedagogía, noviembre, n° 439.
- **Jacinto, C.** (2010). (comps.) Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En *La construcción de las trayectorias laborales de los jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo, pp. 15-50.
- **Kessler, G.** (2002). “La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires”. IIPE – UNESCO, 2002.
- **Komañski, F.** (2016). “Precariedad y acción colectiva: Obstáculos y limitaciones para la conformación de espacios de organización docente en el Plan FinEs II La Plata”. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.



- **Krieger, M.** (2015). “La educación en los barrios: El Plan FinEs. Un estudio de caso en la periferia platense”. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- **López, E.** (2017). “Políticas de inclusión educativa: un estudio acerca del Plan FinEs2”. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación. Año 4, n° 6, mayo 2017.
- **Lozano, P.; Kurlat, S.** (2014). Plan FINES 2S: Contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos.
- **Marquina, Mónica y Chiroleu, Adriana** (2015). “¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina”, en *Revista Propuesta Educativa* N°43 Año 24, Jun-Vol1- pp. 7-16. FLACSO: Buenos Aires.
- **Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I.** (2012). “Metodología de las ciencias sociales”, 2° ed., Buenos Aires, CengageLearning Argentina, 2012.
- **Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación** (2008). Documento Preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/cfe\\_ed\\_secundaria.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/cfe_ed_secundaria.pdf) [visto noviembre 2017]
- **Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación** (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa.
- **Pecarrere, F.** (2014). “Plan FinEs 2: Algunas experiencias en la ciudad de La Plata”. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- **Pérez Rasetti, Carlos** (2014). “La expansión de la educación universitaria en la Argentina: políticas y actores”, en *Revista Núcleo de estudios e investigaciones en educación superior del Mercosur* N°2. Córdoba.

- **Rovelli, L., de la Fare, M., Atairo, D.** (2016). “Innovaciones en las políticas nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): el Programa FINES en Argentina y el PROEJA en Brasil”. *Horizontes*, v. 34, número temática, p. 07-21, dez. 2016.
- **Santos Sharpe, Andrés y Carli, Sandra** (2016). “Estudios globales y locales sobre el abandono de los estudios universitarios. Teorías, perspectivas y nuevos anclajes” en *RAES –Revista Argentina de Educación Superior Año 8 N°13*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- **Saraví, G. A.** (2015). “Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad”. México: Flacso México.
- **Sennett, R.** (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Buenos Aires, Anagrama.
- **Suasnábar, C. y Rovelli, L.** (2016). “Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina”, *Revista Pro-Posições*, V. 27, N. 3 (81) | set/dez., pp. 81-104.
- **Sucunza, M. Z.** (2016). “Incidencia del Plan Fines II en las trayectorias educativas-laborales de las personas que participaron en esta experiencia –egresados 2014 Magdalena–.
- **Tenti Fanfani, E.** (2015) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- **Terigi, F.** (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Fundación Santillana, III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”.
- **Toribio, D.** (2002). “La universidad y la articulación del sistema educativo”. III Coloquio Internacional sobre Gestión universitaria en América del Sur. Universidad Nacional de Mar del Plata.

- **UNESCO** (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París, 5-8 julio.
- **UNESCO-IESALC. CRES** (2008). Documento Final de la Conferencia Regional de Educación Superior. Cartagena, Colombia.
- **Valles, M. S.** (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- **Viego, V.** (2015). “Políticas públicas para la terminalidad educativa: el caso del Plan Fines en Argentina”. *Archivos analíticos de Políticas Educativas*, 23 (X).