



Preguntas al FinEs 2: primer acercamiento a la experiencia del Plan.

Crego, María Laura
CIMeCS, unidad de investigación del IdIHCS (UNLP/CONICET), FAHCE (UNLP)
mlauracrego@gmail.com
La Plata. Buenos Aires

Resumen

Reflexionar en torno a la experiencia escolar ha llevado a preguntas acerca de aquellos espacios que tensionan la continuidad de la misma en tanto se presentan como una suerte de competencia con la escuela. Tradicionalmente se ha pensado de este modo a la inserción en el mercado de trabajo así como a la maternidad/paternidad. En la línea de investigación que venimos desarrollando hemos corroborado esto, incorporando la variable del trabajo doméstico, especialmente para el caso de las mujeres y la existencia de otros espacios educativos que desde organizaciones sociales o programas estatales se ofrecen a los chicos principalmente en sectores pobres. Ahora bien, aparece una nueva oferta en el campo educativo con el fin de aportar a la efectiva universalización de la educación secundaria. Nos referimos al Plan FinEs2 (Plan de Finalización de Estudios Secundarios) que es una política nacional, gestionada por las provincias, que tiene como objetivo garantizar la terminalidad de la educación secundaria a aquellos jóvenes y adultos que por distintos motivos no la han finalizado. En conversaciones informales con jóvenes, particularmente de sectores pobres, se ha encontrado que el FinEs2 es una opción viable que permite el abandono de la escuela hasta cumplir los 18 años que el Plan establece como edad mínima de sus ingresantes, para finalizar la trayectoria de la educación media de ese modo. Este emergente ha abierto una serie de interrogantes que buscaremos compartir en la presente ponencia. ¿Puede pensarse el Plan FinEs2 como un espacio que compite con la escuela secundaria en general y con la escuela de adultos en particular? Si es así, ¿Cómo puede pensarse esto en relación a los procesos de fragmentación educativa? ¿Qué sentidos le atribuyen a esta experiencia los docentes que la transitan y optan por ella habiendo pasado por la escuela secundaria tradicional? ¿Qué relaciones y diferencias encuentran?

Para contestar estas preguntas se realizaron entrevistas en profundidad a docentes del Plan. Cabe aclarar que se trata de un trabajo exploratorio de modo que el núcleo a compartir está conformado en mayor medida por reflexiones y posibles líneas de análisis, que por respuestas. Aún así, creemos que un intercambio en estos términos es necesario en tanto estas nuevas experiencias educativas permiten actualizar preguntas propias del campo educativo que nos convoca.

Palabras clave: Plan FinEs 2- docentes- sentidos- escuela



Introducción

La concepción de la educación secundaria como un derecho y una obligación universal se ha establecido por ley en varios países de la región (Uruguay, Chile, México, Argentina). La obligatoriedad significa una tracción en favor de la ampliación de derechos en el camino hacia la igualdad. Sin embargo, se inserta en un contexto escolar históricamente desigual. En el caso particular de Argentina son prolíferos y conocidos los trabajos que dan cuenta de las características excluyentes y desiguales del sistema educativo (Braslavsky, 1986, 1989; Duschatzky, 1999; Redondo, 2004; Tiramonti, 2001; Kessler, 2002). Incluso la Ley de Educación Nacional se hace eco de diagnósticos de este tipo *“Los procesos de desigualdad social estuvieron y están en la base de las desiguales oportunidades con que contaron y cuentan miles de adolescentes y jóvenes”*¹ (6:2009). Pero la letra de la ley no establece recetas; en palabras de Tiramonti (2011) *“Esta legislación establece metas pero no genera por sí misma las condiciones para su cumplimiento”*. Sin embargo es posible rastrear una serie de iniciativas que parecen ir en esa dirección: el Plan Progresar², servicio de educación a distancia, el proyecto para la prevención del abandono escolar, escuelas en contextos de encierro, entre otras.

En este marco, justamente, aparece el Plan FinEs2 (Plan de Finalización de Estudios Secundarios) como una propuesta alternativa destinada a garantizar la terminalidad educativa a todos aquellos que no cursaron o no terminaron la escuela secundaria. Es sobre esta iniciativa que nos interesa trabajar aquí, preguntar al FinEs2 acerca de su funcionamiento y sus características.

Las inquietudes respecto de este Plan emergen del trabajo que nos encontramos realizando acerca de la experiencia escolar en contexto de pobreza³. A partir de las preocupaciones iniciales acerca de los espacios que tensionan la continuidad de dicha experiencia nos topamos con el FinEs2 como un espacio a considerar especialmente. Esto generó nuevas inquietudes en un doble sentido: Por un lado, la pregunta por la posibilidad de que el FinEs2 aparezca como una suerte de contrapeso para el sostenimiento de la escolaridad formal en tanto abandonar la escuela para esperar a los 18 años y anotarse en el FinEs2 aparece como una opción posible para los jóvenes. Por otro lado, la pregunta por el crecimiento sostenido que el Plan ha tenido en los últimos años en la ciudad.

Estos interrogantes iniciales fueron cambiando a medida que nos adentramos en el tema. Es así que aquí presentamos una serie de reflexiones, ligadas principalmente a las relaciones y diferencias que los docentes encuentran entre el Plan y a escuela, que sobrepasan aquellas preguntas. Cabe aclarar que se trata de un trabajo exploratorio de modo que el núcleo a compartir estará conformado en

¹ Hacemos referencia a la resolución CFE N° 84/09 que acompaña la Ley Nacional de Educación.

² Es un Programa de respaldo económico a jóvenes estudiantes. Para mayor información acudir a: <http://www.progresar.anses.gob.ar/>

³ Esta línea de investigación forma parte de un proyecto general sobre políticas sociales, género y pobreza dirigido por Susana Ortale y Amalia Eguía, radicado en el CIMeCS, unidad de investigación del IdHCS (UNLP/CONICET) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, incorporado al Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación y apoyado por el CONICET.



mayor medida por reflexiones y posibles líneas de análisis, que por respuestas. Aun así, creemos que un intercambio en estos términos es necesario en tanto estas nuevas experiencias educativas permiten actualizar preguntas propias del campo educativo que nos convoca.

Con este objetivo se trabajó con docentes del Plan, en tanto su labor cotidiana en el mismo los convierte en sus principales ejecutores. Si bien no se desconoce la importancia de incorporar a todos los actores (Guber, 2004; Menéndez, 1997) se tomó la decisión de limitar la población únicamente a los profesores. Esto no implica *la reificación de un actor como expresión única de la perspectiva de la comunidad* (Menéndez, 251:1997) sino un recorte a priori que responde al carácter exploratorio de la investigación que incluyó también entrevistas entendidas como charlas informales (Guber, 2011) con otros actores claves como son los coordinadores generales del Plan a nivel municipal. La opción por los docentes responde, en primer lugar, a la atención puesta en aquellas características que hacen al núcleo duro de la escuela secundaria difícil de transformar al que llamaremos formato. Se esperaba que los profesores, al ejercer simultáneamente en la escuela formal y en el FinEs2 pudieran aportar especialmente a las reflexiones que aquí nos convocan. Por otra parte, un conjunto de particularidades del plantel docente del Plan –contratos cortos por cuatrimestre, mayoría de estudiantes universitarios, cobro a fin de cuatrimestre, criterios de selección- hacen al interés particular en su experiencia en tanto experiencia profesional fragmentada, de la que el FinEs2 nos habla.

El trabajo de campo consistió entonces, en un conjunto de entrevistas en profundidad a docentes de distintas asignaturas del Plan FinEs2 de la ciudad de La Plata. Las mismas tuvieron su motivación inicial en un conjunto de preguntas eje: ¿Cuáles es la relación entre la escuela tradicional y el FinEs? ¿Cuáles son las relaciones y diferencias? ¿Qué experiencias educativas se habilitan? El diálogo con los docentes respecto de estos temas disparó un conjunto de reflexiones que es nuestro objetivo compartir.

Presentación del Plan FinEs2

El Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs2) es una iniciativa del gobierno nacional, propuesta a través de los Ministerios de Desarrollo Social y Educación de la Nación, para la finalización de los estudios secundarios de todos aquellos que por distintos motivos no pudieron hacerlo dentro de los tiempos formales de educación.

Mediante la Ley de Educación Nacional (Nro. 26.206) y la Ley de Educación Provincial (Nro. 13.688) que consagran a la educación y el conocimiento como un bien público, así como un derecho personal y social, el Estado asume la responsabilidad indelegable de garantizar el derecho a la educación. El Plan FinEs2 se enmarca en esa garantía y, junto con otras del campo de la educación y el trabajo, se orienta a una intención de mejora de la inserción laboral y educativa de jóvenes y adultos (Jacinto, 2010).

Es así que el Plan es impulsado conjuntamente por el Ministerio de Educación de la Nación, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y el Ministerio de



Desarrollo Social de la Nación, mediante la Resolución 3520. Tal como afirma la presentación disponible en la página de Dirección General de Escuelas, Cultura y Educación de la Provincia, *“renovando de esta manera el compromiso con los jóvenes y adultos que no cumplieron el Nivel Secundario obligatorio”*⁴. La articulación con la provincia responde al carácter descentralizado de esta política nacional. Al mismo tiempo, cada municipio opta o no por contar con una delegación.

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

Cabe señalar que en sus inicios constituyó la vertiente educativa del programa Argentina Trabaja⁵ con el objetivo de promover la finalización de los estudios primarios y/o secundarios de los cooperativistas y sus familias. Posteriormente, frente a las demandas de finalización de los estudios de sujetos que no estaban ligados a las cooperativas, el Plan cobra entidad propia por fuera del programa, aunque, vale señalar, la asistencia al Plan sigue siendo requisito de participación en el Argentina Trabaja, entre otros como el Ellas hacen⁶. Con esta apertura se amplía también el repertorio de actores involucrados en la gestión del Plan. El municipio articula con diferentes organizaciones con anclaje territorial que encuentran en sus barrios la necesidad de abrir una sede. De esta manera, los referentes⁷ se acercan a la sede central a pedir la apertura del FinEs, generalmente ofreciendo también un espacio físico donde desarrollar las clases:

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

Esto hace que el Plan tenga la particularidad de anclarse territorialmente de manera descentralizada y llegado a espacios donde la escuela no había llegado, principalmente en barrios periféricos. De

⁴ <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planfinalizaciondeestudios2/default.cfm>

⁵ El programa está destinado a personas en situación de vulnerabilidad generación de puestos de trabajo, la capacitación y la promoción de la organización cooperativa para la ejecución de obras de infraestructura entre otras cosas. Para más información ver <http://www.desarrollosocial.gov.ar/>

⁶ Este programa es parte del Argentina Trabaja, está destinado a mujeres en condiciones de vulnerabilidad que pasan a formar parte de una cooperativa y trabajar en el mejoramiento de sus barrios. Para más información ver <http://www.desarrollosocial.gov.ar/ellashacen/1889>.

⁷ Los referentes son actores barriales con larga trayectoria de trabajo comunitario en el barrio, muchas veces vinculado a organizaciones políticas. Se caracterizan por tener una fuerte presencia y ser actores de referencia para los vecinos.



hecho, se busca priorizar aquellas zonas donde no haya oferta de escuelas secundarias para adultos. De este modo, las sedes pueden ser en edificios escolares así como en todo tipo de instituciones tales como clubes, organizaciones sociales y políticas, sociedades de fomento, Centros de integración comunitaria (CIC), bibliotecas populares, comedores, asociaciones civiles, iglesias, etc. Volviendo a la historia del Plan, un miembro de la coordinación del programa nos explicaba que puede hallarse un punto de inflexión en el desarrollo del mismo y que repercutió en todo su funcionamiento:

“Lo que ha pasado es que el Plan sufrió una serie de modificaciones desde su inicio. Cuando se abrió empezó en sus orígenes para la gente de las cooperativas de Argentina Trabaja, después se hizo como una apertura este...para todos aquellos que estén por fuera incluso de las cooperativas, en unidad con las políticas de la última reforma educativa. Lo que pasó fue que de anotarse en el Plan FinEs y hacer los tres años hasta egresarse, se pasó a una resolución -de la cual estamos en contra pero está y los chicos la saben la conocen y se anotan así- y es que si llegaste a 9no año de la EGB -que todos sabemos lo que fue ese noveno año, que fue una primarización de los estudios secundarios- a vos te habilita para anotarte en tercer año del Plan, en el último año. Porqué, porque ese noveno año equivale a un tercer año de una secundaria de ahora. Se hace esa equivalencia aunque todos sabemos que no equivale...pero entonces se da una explosión de tercer año del Plan y un lento crecimiento de primero y segundo y un aumento de los jóvenes con apenas 18 años anotados en el Plan.” (Coordinadora Plan FinEs2 La Plata)⁸

Este breve recorrido por el origen y los cambios formales que el Plan ha sufrido nos permiten pensar al FinEs2 en un marco general y dinámico. Esto se corresponde con algunas de sus características que resultan novedosas cuyos rastros van surgiendo en el desarrollo y avance de la política, como son el vínculo con el territorio y los jóvenes y que en este trabajo nos interesa destacar.

Escuela(s): diálogo con el formato

Desde la línea que venimos trabajando con anterioridad (Crego; 2012, 2014) entendemos, siguiendo a Dubet (1996), que la escuela es construida por los significados que le atribuyen quienes la transitan, de modo que es preciso hablar de escuelas en plural (Duschatzky;1999). Es así que, si la escuela es creada por las significaciones construidas por sus actores -en sus particulares condiciones de existencia y sus respectivas producciones simbólicas- es imposible que haya una escuela única. En este sentido, la categoría de experiencia educativa nos permite abarcar la diversidad de las escuelas y, en nuestro caso, incorporar al FinEs2 en el diálogo en tanto experiencia educativa (Crego y González; 2014). En esta línea, este apartado recorre aquellas similitudes y diferencias entre la

⁸ La entrevista hace referencia a la disposición 99/12 dictada por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires de agosto del año 2012. La misma establece una tabla de correspondencia entre diferentes planes de estudios y el plan provincial de finalización de estudios secundarios (que se enmarca en el Plan FinEs nacional). Para más información ingresar a: <http://www.fines2.com.ar/index.php/normativa-fines2-documentacion/Normativa-Fines2---Documentaci%C3%B3n#.VC2yl2eSyMw>



escuela formal y el FinEs2 desde la perspectiva de los docentes. Empezar por la forma responde a que entendemos que la misma hace al marco de las condiciones de posibilidad de las experiencias educativas.

Por formato escolar comprendemos *“a aquellas coordenadas que estructuraron la escuela secundaria moderna y que son su núcleo duro de alterar, vale decir: la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del curriculum por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo; constantes que han permanecido a lo largo del tiempo en la estructuración de la escuela media”* (Grupo Viernes, 2008 en Ziegler; 72:2011). En la misma línea Southwell (2011) suma el aula/sección como unidad espacial, la distribución de tiempos y espacios y los rituales patrióticos. Estas características, comunes a la escuela primaria y secundaria hacen al formato, construcción socio-histórica que acabó por constituirse como sinónimo de la noción misma de escuela argentina hasta la actualidad. Es importante tener en cuenta que este formato ha permanecido impermeable en todas las reformas que ha atravesado el sistema educativo.

A continuación presentamos algunas de las características que estructuran la modalidad del Plan FinEs2.

Los requisitos de inscripción se resumen en tener más de 18 años, no haber terminado la escuela secundaria, presentar fotocopia de DNI, del analítico escolar certificando el nivel máximo alcanzado y -recientemente incorporado- de la partida de nacimiento. Por otro lado, el paso por el Plan supone una asistencia obligatoria del 75 % de las clases que se dan dos veces por semana pudiéndose elegir el turno (mañana-tarde-noche) y sede para asistir según la disponibilidad. Las materias son cuatrimestrales, el FinEs2 completo se compone por un total de seis cuatrimestres (dos cuatrimestres por año).

En lo que respecta a la modalidad, en la provincia de Buenos Aires, se dispone la existencia de tres orientaciones: Ciencias Sociales- Ciencias Naturales, Salud y Ambiente- Gestión y Administración, posibilitando el recorrido por un núcleo de materias generales y otro grupo de materias orientadas. En el caso particular de La Plata, la coordinación se corresponde a la orientación en ciencias sociales.

Por último, el FinEs2 tiene un particular anclaje territorial ubicándose allí donde el alcance de la escuela media ha sido deficitario y, con ello, dando un lugar central al vínculo con referentes barriales que funcionan como articuladores entre el programa y el territorio.

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

Una docente del Plan sostiene:

“La escuela secundaria sigue teniendo una estructura rígida que no se ha modificado y eso se ve en el plan (...) El formato de enseñanza es distinto, hay una estructura legal igual, pero



después es distinto pero queda mucho a criterio del docente por ejemplo que dejen que las chicas vayan con sus hijos, cómo considerar situaciones particulares, hasta armar el programa” (Profesora de del Plan FinEs2 La Plata)

En este sentido nos interesa recuperar las relaciones y diferencias que los docentes del Plan encuentran entre la escuela y el Plan en términos de formato porque consideramos que parte de lo incalculable del acto de educar (Antelo; 2010) se encuentra también en los márgenes de acción que cada docente logra construirse dentro de la estructura que supone el formato.

El marco legal: entre la rigidez y la posibilidad

Lejos de los presupuestos iniciales, encontramos que para los docentes fue mucho más trabajoso encontrar continuidades que diferencias. De este modo, lo común entre ambos formatos aparece mayoritariamente –cuando no únicamente- asociado a la normativa.

En primer lugar, la evaluación y acreditación de la materia según lo establece la normativa es un rasgo común. Hay un porcentaje de asistencia y de calificaciones mínimas que alcanzar. Sin embargo, como contrapunto a la estructura formal, en el Fines2 aparece la posibilidad de la flexibilidad. Ésta es asociada por los docentes a los márgenes de libertad con que cuentan a la hora de construir sus proyectos pedagógicos⁹, en el armado y desarrollo de las clases y en los grados de consideración respecto de la asistencia y la evaluación/acreditación de la materia. De modo que el manejo de los márgenes de acción que esta flexibilidad brinda está en todos los casos íntimamente ligado a la sensibilidad respecto del lugar y el estudiantado con el que se trabaja. Es interesante en este punto observar cómo los límites de la elasticidad se tensionan en el rol docente:

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

Otra profesora refuerza:

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

⁹El proceso de selección docente consiste en la presentación, por parte de cada profesor aspirante, de un proyecto pedagógico de la materia junto con un currículum normalizado. La propuesta debe responder a los lineamientos generales de educación de adultos y es evaluada por inspección de adultos que es quien decide si es adecuado o no, aunque nunca se ha rechazado ninguna propuesta. Encontramos en este punto otra diferencia con la escuela tradicional y su formato: no hay aquí un orden de mérito ni un acto público de designación de cargos. Sin embargo no nos detenemos en ella por no aparecer como una diferencia en el discurso docente.



materia que ni se si le sirve, no se, te pone en un lugar horrible.” (Profesora del Plan FinEs2 La Plata)

Aparecen aquí varias cuestiones. En primer lugar, la centralidad que los estudiantes en el discurso docente en tanto sujetos que han sido violentados en otras instancias del proceso educativo en particular y de la vida en general: la escuela que *los expulsó*, que *les mintió*. En segundo lugar, el valor de aquello que la materia transmite en tensión con la noción misma de violencia. La tensión aparece entre *la mentira* de aprobarlo sin que haya asistido a clase, o la exigencia de sostener las clases aún sin saber la repercusión de esos contenidos en la vida del joven, pleito en que el docente aparece como juez. Decimos que esto se vincula con la noción de violencia ya que en la decisión del profesor está en temor de volver a violentar a los jóvenes. Docente cuya labor es, al mismo tiempo, puesta en cuestión por un lado, por la actitud del joven y del referente al pretender la aprobación negando lo que el curso pudo haber brindado, y por otro lado, por las propias representaciones del profesor acerca del para qué de su materia, particularmente en contextos de pobreza.

En la rigidez del marco legal aparece una zona gris que es el aula. Es decir, en el actuar cotidiano el docente se da ciertas licencias para atender al estudiantado de turno. Es posible observar entonces que en este punto vinculado a la flexibilidad la continuidad es el docente. Si prestamos atención a trabajos antecedentes (Redondo, 2004; Rockwell, 2009; Romero, 2000; Ziegler, 2011) podemos pensar que las búsquedas de márgenes de acción dentro de la estructura, la sensibilidad y la consideración pueden ser características perfectamente ubicables tanto en el FinEs2 como en la escuela formal. Lo que aparece como diferencia para los docentes es que en el desarrollo de las clases en el FinEs2 hay *menos control y burocracia* en contraste con la rigidez de la estructura de la escuela formal. El profesor en el FinEs2 sólo tiene, en el mejor de los casos, la mirada del referente encargado de la sede observándolo. La relación con la coordinación tiene un carácter administrativo, a no ser que el docente se acerque con alguna problemática específica. De este modo, esta soledad con que el docente se encuentra en la sede es experimentada como posibilidad de una flexibilidad mayor.

El contenido

Otro punto de discontinuidad se encuentra en los contenidos. Este señalamiento apareció en dos sentidos: por un lado, las materias propuestas a nivel curricular contienen una propuesta novedosa respecto de las de la escuela formal al tiempo que se entremezcla con lo que los docentes ubiquen en su propuesta como prioritario a trabajar con los estudiantes del Programa.

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



Por otro lado, la diferencia de contenidos se asocia de manera contradictoria al nivel

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

Otra profesora, en la misma línea agrega:

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

Decimos de manera contradictoria porque como puede verse en los testimonios el contenido aparece como un factor complementario, una excusa para trabajar otras cosas. Cabe señalar que la consideración respecto al nivel no fue homogénea entre los docentes. Sin embargo nos interesa rescatarla en tanto esas “otras cosas” vienen de la mano con el valor de la experiencia del FinEs2 más allá de los contenidos y que sí aparece en todos los discursos docentes.

“Ellos vienen de experiencias truncadas y muy frustrantes en algunos casos. En el FinEs aparece la oportunidad. Hay que trabajar mucho la autoestima son chicos que viene con que somos unos burros. Yo no sé los otros profesores. Yo di clase en una sede de Los Hornos y se que al profesor de física que venía después que yo le tenían miedo por como los trataba. Ellos lo perciben perfectamente y es sumamente doloroso.” (Profesora Plan FinEs2)

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

El vínculo entre los chicos y con los docentes

El vínculo que se construye entre los chicos y entre éstos y los docentes es otra de las diferencias que los últimos encuentran con la escuela formal. Vínculo que se ve atravesado por la flexibilidad¹⁰ y para los docentes representa una de esas otras cosas más importantes que el contenido.

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

¹⁰ Cabe aclarar que hacemos referencia al carácter flexible que los docentes, tal como se viene desarrollando, encuentran en la experiencia del FinEs. Flexibilidad entendida como márgenes de acción no estructurados, más amplios, menos formales.



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

Aparece también el vínculo entre los estudiantes como la marca distintiva de la experiencia educativa de los jóvenes en el FinEs2:

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

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

Es interesante observar las preguntas que esto habilita. En lo que respecta al vínculo entre docente y alumnos recaemos en la observación respecto de la posibilidad real de que esto pueda ser así en las escuelas formales y, en todo caso, qué condiciones de posibilidad hay en uno y otro espacio para que suceda de ese modo.

Por otro lado, en lo referente al vínculo entre ellos, llama la atención la centralidad de los lazos barriales al interior de los grupos. Y con esto avanzamos a la siguiente discontinuidad.

El territorio

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

En relación al primer punto, los docentes encuentran, en la línea con lo antedicho, que el FinEs2 viene a llenar un espacio allí donde el alcance de la escuela ha sido deficitario, sintetizando en palabras de una docente:

“La descentralización me parece una fortaleza. Es super importante que se vaya a otros lados donde la escuela no fue.” (Profesora Plan FinEs2)

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



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

Así, la figura del referente aparece con un doble valor: es la posibilidad de entrada al territorio en tanto ellos son quienes conocen los potenciales estudiante, difunden, promocionan, incentivan la apertura de sede y luego llevan la asistencia y consiguen el material básico (tizas, borradores) que no son provistas por la Dirección de Escuelas. Por otra parte, no independiente de la anterior, el referente es quien va a buscar a los jóvenes que faltan, quién salda dudas y lleva el control de la asistencia de los docentes a clase. En pocas palabras, es un actor central en la gestión cotidiana del desarrollo de las clases. Estas características tienen un contrapeso cuando el referente es además, un referente político partidario. Es interesante como los docentes detectan como problema *la politización* del FinEs2, como si sus discursos generales respecto del mismo y la figura de cualquier referente no fuera política. Detectamos que lo que se percibe como problemático es la política partidaria donde la continuidad de la sede depende íntegramente del vínculo entre el referente y su partido u organización. En estos casos aparece el riesgo de que el FinEs2 se vea afectado por los problemas de la organización de distintas maneras: perder la fuente de recursos, que la sede quede sin responsable en el territorio, que se acabe por abandonar la continuidad del FinEs2 cerrando la sede por decisión de la organización.

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

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

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

Esta reflexión aporta la riqueza de no negar el trabajo que se realiza en las escuelas. Es preciso poder plantear aquello que en la escuela efectivamente se hace para no ponerla en el banquillo de los acusados. No es menor remarcar el hecho de que fueron aquellos docentes con experiencia laboral en escuelas formales así como en el FinEs2 quienes marcaron esta necesidad de pensar la escuela.



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

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

El anclaje local, el vínculo territorial que se suma a la experiencia educativa del Plan FinEs2 tiene la riqueza de la solidaridad. Para los docentes la experiencia afianza vínculos preexistentes, aporta a la conformación de redes barriales que, principalmente en sectores vulnerables como en los que se encuentran gran parte de las sedes, funcionan como contención y como un pilar más en las estrategias de resolución de problemas cotidianos de la reproducción de la vida familiar. De cualquier modo, estas fortalezas no dejan de entrar en tensión con la pregunta que ya hemos formulado acerca de la fragmentación. Cuánto de este vínculo territorial aporta al aislamiento, donde vuelve a relegarse a estos jóvenes y adultos al barrio. Consideramos con Southwell (2009) que en el debate entre lo universal homogeneizante y expulsivo, y lo particular, local hay que tener cuidado de *“la participación encerrada en los muros del territorio y fundada únicamente en solidaridades próximas, corre el riesgo de acotar los problemas, los temas e intereses de los sujetos a lo esfera de lo micro”* (2009: 9) En este sentido, la territorialidad no sólo renueva la pregunta por la fragmentación sino que además, habilita nuevas. ¿Cómo es el vínculo de la escuela con el territorio? ¿Cómo podría ser? ¿Cómo las lógicas y redes barriales aportan al acto educativo y la experiencia?

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

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

“La escuela de adultos está en crisis hace rato. Yo me preguntaría si no le está disputando matrícula a la escuela de adultos. Igualmente la deserción de la nocturna no se puede explicar por el FinEs. El FinEs para mí vino a mostrar una serie de problemáticas que no se han podido reveer y que eh...en estos años se ha transformado la escuela media pero no se tocó la escuela de adultos. Los chicos cursan de lunes a viernes, y tienen que ir de lunes a viernes. Se piensa que una persona que trabaja y tiene chicos y todo eso con cambiarle el turno



alcanza y se soluciona el problema. Está lejos de eso. En el FinEs tenemos madres de 7 hijos que además trabajan. Les cuesta un montón sostener el 2 veces por semana. También hay chicos que no hacen nada y podrían. Pero hay chicos que iban a la nocturna y no tenían profesores, nadie controlaba nada, cosas que hacen que los chicos deserten, el chico queda sólo y se va” (Coordinadora Plan FinEs2 La Plata)

Es interesante pensar esto en la línea de Montes y Ziegler (2009). Las autoras reflexionan en torno a cómo desde las iniciativas políticas parece más sencillo pensar nuevas propuestas educativas antes que problematizar las prácticas más generalizadas vinculadas al formato. De este modo se forman nuevos espacios educativos para incluir a los jóvenes que fueron excluidos de otras escuelas, *“Frente a esta situación parecería que hay escuelas (creadas recientemente bajo la órbita del propio Estado) que ocupan el lugar de las últimas escuelas que podrían recibir a los jóvenes, considerando las ofertas hoy existentes. Sin embargo, estas instituciones presentan una serie de variaciones en su forma escolar que da cuenta de la exploración de algunas hipótesis bajo las cuales la escolarización secundaria parecería resultar factible de efectivizarse para un grupo más amplio ante la demanda cierta de inclusión”* (Ziegler; 2011)

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

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

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

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



y variaciones que esto admite? Algunas pistas acerca de estos interrogantes aporta el discurso docente.

El FinEs2 como experiencia

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

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

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

“El fines no es para cualquiera, hay que ser sensible a donde se trabaja.” (Profesora Plan FinEs2)

Es posible insertar estas declaraciones en los planteos de Birgin (2000) acerca de la fragmentación de la experiencia docente. Esta fragmentación que se establece incluso desde la forma legal ya que los docentes del FinEs2 son contratados por cuatrimestre y el pago es a fin de este período y no supone aportes de seguridad social. Esto colabora con la tendencia de que la mayor parte de los docentes sean estudiantes universitarios que inician su experiencia docente, precaria.

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

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



La labor de estos docentes, entonces, conlleva algo de, en términos de Tiramonti (2011) *“mística pedagógica que permite reeditar el sentido de las prácticas asociadas a enseñar a aquellos que lo valoran, que lo necesitan, esforzarse en beneficio de aquellos que fueron privados por la sociedad de los bienes y aprendizajes a los cuales tienen derecho”* (2011: 25)

El FinEs 2 como experiencia ¿espacio para la igualdad?

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

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

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

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

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

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

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

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



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

En este sentido, tal como aparece en el discurso de algunas docentes, consideramos de primordial importancia generar puentes en la reflexión. Concentramos en la pregunta por la fragmentación educativa, debates que en ámbitos públicos resuenan respecto de la calidad educativa, entre otras cosas, no debe invisibilizar lo que en términos de experiencia realmente sucede. Un dato objetivo de esto se encuentra en el crecimiento premanente de la matrícula del Plan FinEs2. No podemos dejar que las discusiones estructurales opaquen que efectivamente algo está sucediendo en esos jóvenes y adultos que optan por el Plan. Sin embargo, al mismo tiempo, el acento en el valor de la experiencia y las significaciones que los actores le atribuyen, no debe llevar a conformismos que acepten cualquier condición de desarrollo por el valor de la experiencia. Es decir, no debe impedir ver las cuestiones ligadas al Plan en su carácter de política inserta en el mapa educativo general. Si caemos en el primer extremo corremos el riesgo de negar la experiencia de estos jóvenes y adultos para quienes adquirir el título secundario significa un cambio cualitativo real y esto puede llevar a decisiones políticas que dejen a esta población sin oportunidades en relación a su derecho a la educación secundaria. Mientras tanto, caer en el segundo extremo, conlleva el riesgo de invisibilizar el conflicto, el carácter político de la educación y puede llevar, como se dijo, a posiciones conformistas aferrados a los casos particulares no problematice las condiciones, el formato y repercusiones generales.

Volvemos entonces a la pregunta sobre la igualdad. Si hay consenso en el campo educativo acerca de que la escuela contribuye a la desigualdad, entonces diversificar los formatos aparece como una necesidad de la escuela secundaria (Terigi; 2008). En la línea de estas preocupaciones es que las preguntas al FinEs2 se vuelven preguntas del FinEs2.

Conclusiones: Preguntas al FinEs, preguntas desde el FinEs



Desde el título mismo de este trabajo se esperaba poder tener un acercamiento preliminar al FinEs2 a partir de una serie de preguntas al mismo. Sin embargo, nos encontramos con que el FinEs2 devolvía esas preguntas hacia la escuela tradicional y allí consideramos se ubica el aporte de este trabajo. Esta apreciación aparece en términos de necesidad en aquellos profesores que han tenido cargos docentes en escuela formal y en el FinEs:

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

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

Hemos desarrollado hasta aquí algunas pistas para ello señaladas por los propios docentes que llevan adelante el Plan. En primer lugar, la necesidad de encender una luz de atención en relación a los riesgos que supone implementar políticas diferenciales. En la línea de las consideraciones del Grupo

Viernes

(en Arroyo y Poliak; 2011) en torno a las Escuelas de Reingreso, es preciso atender a cuáles son los rastros de lo común entre las distintas experiencias y que éstas no acaben contribuyendo a la fragmentación sobretodo cuando se trata de un espacio creado desde el Estado para suplir un déficit de la escuela tradicional pero sin modificar a ésta en lo más mínimo. En segundo lugar, prestar atención al carácter territorial y cómo éste repercute en la experiencia educativa. Qué aspectos debe la escuela aprender de esto. Cómo es posible que la escuela salga de sus muros hacia el afuera. En tercer lugar, y en relación a los dos anteriores, los vínculos. Qué vínculos se supone que la escuela habilita y cuáles el FinEs2, cómo el vínculo repercute en la continuidad y el carácter de la experiencia educativa de los jóvenes. En cuarto lugar, poner atención a la fragmentación de la experiencia docente. ¿Es posible que haya circuitos para los docente? ¿Para qué docentes es cada tipo de experiencia?

En suma, es preciso hacer el esfuerzo de analizar aquello que la experiencia del Plan FinEs2 viene a señalarnos sobre la escuela secundaria en general y la escuela de adultos en particular. En este



sentido nos encontramos con que el cierre de este trabajo resuena en interrogantes ¿acaso esas marcas de ruptura que los docentes identificaron son tales? ¿Cuánto de esto sucede en aulas de escuelas formales invisibilizados por prácticas y discursos hegemónicos?

Bibliografía

- Antelo, E (2010). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio G y Diker G (comps.) (2010). *Educación: ese acto Político*. Serie seminarios del CEM. Editorial Fundación La Hendija, Entre Ríos.
- Arroyo, M y Poliak, N (2011) Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. En Tiramonti, G (comp) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homosapiens Ediciones. FLACSO. Buenos Aires.
- Birgin (2000)
- Braslavsky, C (1986). *La discriminación educativa*. FLACSO/GEL. Buenos Aires
- Crego ML y González, F (2014) Las huellas de la experiencia. El Plan FinEs2, jóvenes, educación y trabajo. En libro compilado por Martinis, P. y Redondo, P. (en prensa).
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada. Buenos Aires.
- Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de sectores populares. Paidós. Buenos Aires.
- Jacinto, C. (comps.) (2010). *La construcción de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Teseo, Buenos Aires.
- Kessler, G. 2002. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE. UNESCO. Buenos Aires.
- Montes, N y Ziegler, S. (2009) Nuevos formatos escolares: ¿qué albergan como propuesta y qué habilitan como trayectoria para los jóvenes?, ponencia presentada en el *Seminario Internacional Entre Generaciones*, mimeo, Buenos Aires, FLACSO/ Fundación OSDE.
- Poliak, N. (2007) *¿Fragmentación educativa en el campo docente?: Un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de maestría, mimeo, Buenos Aires, FLACSO.
- Puiggrós, A. (2010). De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana. Editorial Colihue, Buenos Aires.
- Redondo, P (2004) Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación. Paidós. Buenos Aires.
- Rockwell, E (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Romero, M. (2000) Las representaciones del cambio educativo”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, N° 2, 2000.
- Southwell, M (2011) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G (comp) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homosapiens Ediciones. FLACSO. Buenos Aires.



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

Southwell, M. (2009). “¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades”, en *Revista Propuesta Educativa*, Año 17, N° 30, FLACSO, Buenos Aires.

Terigi, F (2008) Los cambios en los formatos de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En: *Revista Propuesta Educativa*, N°29, FLACSO. Buenos Aires.
TIRAMONTI, G y ZIEGLER, S. (2008) *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós. Buenos Aires.

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

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