



**Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación**

**Título del documento: Heterogeneidad en la homogeneidad : análisis de las representaciones de la categoría estudiante en el plan FinEs II**

**Autores (en el caso de tesis y directores):**

**Ezequiel Martín Jara**

**Mariana Landau, tutora**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis): 2017**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)



**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**



---

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**CARRERA CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN**

Tesina de grado

Heterogeneidad en la homogeneidad. Análisis de las  
representaciones de la categoría estudiante en el plan FinEs II

**Autor**

Ezequiel Martin jara  
Tel: 1551579573  
[ezequielmartinjara@gmail.com](mailto:ezequielmartinjara@gmail.com)

**Tutora**

Mariana Landau

# Agradecimientos

A mi familia por enseñarme con amor los valores de la vida.

A mi novia por su apoyo incondicional a lo largo de estos últimos años.

A mi hija por iluminarme la vida con su sonrisa.

A mis amigos de la vida por ser parte de mi historia.

A los buenos docentes que con su vocación me incentivaron a lo largo de toda la carrera.

Y a vos... que estás siempre a mi lado, a pesar de que te fuiste hace mucho, te digo con orgullo y ojos llorosos: **“GRACIAS y PROMESA CUMPLIDA”**

# Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>5</b>
<b>1. JUSTIFICACIÓN</b>	<b>7</b>
<b>2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>9</b>
2.1 Objetivo general	10
2.2 Objetivos específicos	10
<b>3. MARCO TEÓRICO: DESCRIPCIÓN DE CONCEPTOS</b>	<b>11</b>
3.1 Representaciones sociales y construcción de la subjetividad	11
3.2 La educación como proceso de construcción sociocultural	13
3.2.1 Mirada no reduccionista de la educación	13
3.2.2 La educación como construcción de sujetos críticos	18
3.2.3 La escuela media y la heterogeneidad del alumnado	20
3.3 Diferentes modelos de educación a lo largo de la historia	21
3.3.1 Críticas a la perspectiva moderna de la educación	22
3.3.2 Posmodernismo: aportes para repensar a la educación	24
<b>4. MARCO INSTITUCIONAL</b>	<b>25</b>
4.1 El Estado y su rol activo en la educación	25
<b>5. BREVE CONTEXTO HISTÓRICO ACERCA DE LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA</b>	<b>27</b>
5.1 Orígenes de la educación Argentina	27
5.2 Educación durante el peronismo	29
5.3 Educación durante el neoliberalismo	31
5.4 Resumen histórico	33
<b>6. LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL (LEN)</b>	<b>35</b>
<b>7. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA EN LA JURISDICCIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES</b>	<b>36</b>
<b>8. PLAN FINES: UNA RESPUESTA DEL GOBIERNO NACIONAL ARTICULADA CON LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES</b>	<b>38</b>
8.1 Designación de los docentes	45
<b>9. PLAN “ELLAS HACEN”</b>	<b>46</b>
<b>10. PLAN “JÓVENES CON MÁS Y MEJOR TRABAJO”</b>	<b>47</b>
<b>11. MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>47</b>
11.1 Recopilación de datos	48

A. Herramientas cualitativas	48
A.1. Observación	49
A.2. Entrevistas en profundidad	49
A.3. Focus Group	50
A.4. Recopilación de materiales teóricos y/o documentos textuales	51
B. Herramientas cuantitativas	51
<b>12. PLAN FINES Y LA INCLUSIÓN</b>	<b>52</b>
12.1 Estudiar en mi propio barrio	52
12.2 El docente ingresa al barrio	54
12.3 Cronograma flexible	56
12.4 Aprendizaje contextualizado	57
12.5 Apoyo familiar	59
<b>13. COMPOSICIÓN DEL ALUMNADO</b>	<b>61</b>
13.1 Heterogeneidad en la homogeneidad	61
13.2 Espacio áulico compartido	63
13.2.1 “Nativos” y “paracaidistas” que comparten aula desde primer año	63
13.2.2 “Nativos” y “paracaidistas” que comparten aula desde segundo año	65
13.2.3 “Nativos” y “paracaidistas” que comparten aula desde tercer año	71
13.3 Espacio áulico no compartido	74
13.4 Conclusiones preliminares	75
<b>14. OBSTÁCULOS Y DIFICULTADES</b>	<b>80</b>
<b>15. CONCLUSIÓN</b>	<b>85</b>
<b>16. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>88</b>
16.1 Utilizadas en las referencias	88
16.2 Normativa citada	90
16.3 Páginas web	90
16.4 Notas periodísticas	91
<b>ANEXO</b>	<b>92</b>
<b>Entrevista 01: Elena</b>	<b>93</b>
<b>Entrevista 02: Mario</b>	<b>97</b>
<b>Entrevista 03: Estela</b>	<b>103</b>
<b>Entrevista 04: Valeria</b>	<b>108</b>
<b>Entrevista 05: Hernan</b>	<b>113</b>
<b>Entrevista 06: Erika</b>	<b>126</b>

<b>Entrevista 07: Claudia</b>	<b>129</b>
<b>Entrevista 08: Lorena</b>	<b>134</b>
<b>Entrevista 09: Rosa</b>	<b>138</b>
<b>Entrevista 10: Silvia</b>	<b>142</b>
<b>Entrevista 11: Analía</b>	<b>145</b>
<b>Entrevista 12: Alejandra</b>	<b>150</b>
<b>Entrevista 13: Marta</b>	<b>153</b>
<b>Entrevista 14: Maria</b>	<b>155</b>
<b>Entrevista 15: Melina</b>	<b>159</b>
<b>Entrevista 16: Elizabeth</b>	<b>163</b>
<b>Entrevista 17: Carlos</b>	<b>170</b>
<b>Entrevista 18: Diana</b>	<b>173</b>
<b>Entrevista 19: Jimena</b>	<b>177</b>
<b>Entrevista 20: Eliana</b>	<b>183</b>
<b>Entrevista 21: Isabella</b>	<b>187</b>
<b>Entrevista 22: Sabrina</b>	<b>190</b>
<b>Entrevista 23: Alejandra</b>	<b>194</b>
<b>Entrevista 24: Ana</b>	<b>196</b>
<b>Entrevista 25: Pilar</b>	<b>200</b>
<b>Entrevista 26: Corina</b>	<b>204</b>
<b>Entrevista 27: Laura</b>	<b>206</b>
<b>Entrevista 28: Natalia</b>	<b>209</b>
<b>Entrevista 29: Mercedes</b>	<b>212</b>
<b>Entrevista 30: Juan</b>	<b>215</b>
<b>Entrevista 31: Victor</b>	<b>220</b>
<b>Entrevista 32: Pablo</b>	<b>224</b>
<b>Entrevista 33: Teresa</b>	<b>227</b>

# **Heterogeneidad en la homogeneidad. Análisis de las representaciones de la categoría estudiante en el plan FinEs II**

**AUTOR: Ezequiel Martin Jara**

**TUTORA: Mariana Landau**

## **INTRODUCCIÓN**

En estos últimos años, en Argentina se han implementado una gran cantidad de políticas públicas (económicas, sociales y educativas) para modificar los efectos estructurales que produjo el neoliberalismo de la década de los '90. En este escenario de recomposición académica surge la ley N° 26206/06 conocida bajo el rótulo de Ley de Educación Nacional (LEN). A partir de esta nueva reglamentación la educación recupera su lugar de relevancia en la agenda institucional del Estado. Además, la LEN establece la obligatoriedad del nivel secundario, lo cual implica que el Estado debe garantizar los recursos necesarios para que todos los ciudadanos puedan culminar sus estudios, pero no solo para los alumnos que poseen una regularidad académica sino también para aquellos sujetos que abandonaron sus estudios hace mucho tiempo.

Bajo este marco legislativo en el año 2008 surge el plan FinEs II. Un programa de educación inscripto bajo la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) que depende tanto del Ministerio de Educación de La Nación como del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y se ejecuta bajo la órbita de la Dirección General de Cultura y Educación provincial (DGCyE). A diferencia del plan "Todos en La Escuela Aprendiendo en los Centros de Orientación y Apoyo" (COA), vigente desde el 2003, el plan FinEs II excede la finalidad de acreditación de saberes y se circunscribe en una política social más amplia donde la

inclusión social y la reinserción laboral surgen como pilares fundacionales de esta política pública.

Es por ello, que esta tesis no busca solo analizar cuantitativamente el alcance que tuvo esta política pública registrando la cantidad de matriculados y egresados y determinar, de este modo, el éxito o fracaso de dicha planificación, sino que, por el contrario, nuestro objeto de estudio se conformó desde el punto de vista comunicacional a partir del análisis del discurso de los propios agentes sociales y de herramientas metodológicas cualitativas que nos permitieron analizar, y no solamente cuantificar, el funcionamiento de una práctica educativa novedosa que trasciende el espacio aulico.

Si partimos de la premisa de que la educación es un Derecho, y que el Estado Nacional tiene la obligación de garantizar los recursos económicos y la logística necesaria para que todos los habitantes podamos alcanzar, como mínimo, el nivel académico secundario; debemos reconocer al plan FinEs II como una política resarcitoria donde, a través del paradigma de la educación popular, este programa educativo no busca únicamente la mera acreditación formal sino generar un compromiso social que entiende a la educación como la base fundamental para una verdadera transformación e sociocultural.

Para ello, esta tesina tendrá organizativamente tres momentos:

1. Hacer explícito nuestro campo de análisis: Esta etapa implica establecer los lineamientos teóricos a partir del cual se hizo el trabajo y recortar nuestro objeto de estudio.

2. Recopilación de datos: En este segundo momento se busca definir las estrategias metodológicas que fueron utilizadas para recopilar información relevante para la tesina y se establecen los parámetros de selección que conformaron la muestra con la que trabajamos a lo largo de esta etapa.

3. Análisis e interpretación: A partir de los datos obtenidos se organizó la información para dar respuesta a las preguntas que guiaron el trabajo, teniendo en cuenta que todo conocimiento se retroalimenta y que no existe una verdad absoluta sino interpretaciones incompletas, contextualizadas y parcialmente objetivas. Es decir, “el análisis de la cultura ha de ser (...) no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 1973, pág. 20).

# 1. JUSTIFICACIÓN

La siguiente tesina surge de la necesidad de generar un aporte teórico y reflexivo tomando como objeto de estudio el plan FinEs II, una política pública de inclusión social cuyo fin es la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos a la educación secundaria.

Este trabajo presenta una serie de interrogantes que funcionan como disparadores y guías a lo largo de esta investigación: ¿Cómo viven los protagonistas destinatarios la experiencia de transitar un plan social inclusivo cuando las propias representaciones hacen hincapié en la autoexclusión y la baja autoestima? ¿Cómo conviven las diferentes representaciones de los alumnos en el interior del propio plan?, ¿Cómo se relacionan entre sí los estudiantes de los distintos planes sociales (plan “Ellas hacen” y el plan “Jóvenes con Más y Mejor Trabajo”, que lo nombraremos a partir de aquí plan “Jóvenes”) y aquellos que no son parte de este colectivo? Y por último, ¿cómo las representaciones acerca del “yo estudiante” se modifican comparativamente entre los alumnos ingresantes y en los que están por egresar o ya egresaron?

Toda experiencia educativa debe ser comprendida como una práctica social compleja y como tal debe ser abordada no sólo entendiendo su contexto socio histórico actual, sino también su desarrollo a lo largo del tiempo. Este proceso nos permite entender por qué fue necesario la implementación de un nuevo plan educativo para jóvenes y adultos para reinsertar al ámbito escolar a una población desplazada del sistema educativo tradicional y respetando la normativa vigente.

*“La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (Ley 26206, 2006, art. 46).*

Si tomamos las cifras oficiales del Censo del año 2010 realizadas por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), podemos visualizar que son más de catorce millones de personas que aún no han alcanzado el nivel académico obligatorio.

(INDEC). Total del país. Población de 10 años y más que asistió a un establecimiento educativo por nivel de educación alcanzado y completud del nivel, según sexo y grupo de edad. Año 2010					
Sexo y grupo de edad	Nivel de educación alcanzado y completud del nivel				TOTAL
	Inicial	Primario		Secundario	
		Incompleto	Completo	Incompleto	
10-14	636	30.359	25.901	16.590	73.486
15-19	862	171.083	240.010	436.463	848.418
20-24	1.133	171.069	353.046	708.502	1.233.750
25-29	1.181	171.950	493.816	517.543	1.184.490
30-39	2.382	367.298	1.270.170	874.322	2.514.172
40-49	2.112	406.409	1.229.897	615.431	2.253.849
50-59	2.623	522.229	1.229.541	459.654	2.214.047
60-69	2.834	564.169	1.014.202	270.003	1.851.208
70-79	2.144	453.551	689.298	123.462	1.268.455
80 y más	1.558	289.344	391.651	41.373	723.926
<b>TOTAL</b>	<b>17.465</b>	<b>3.147.461</b>	<b>6.937.532</b>	<b>4.063.343</b>	<b>14.165.801</b>
<b>Varones</b>	<b>8.915</b>	<b>1.561.206</b>	<b>3.430.719</b>	<b>2.207.390</b>	<b>7.208.230</b>
<b>Mujeres</b>	<b>8.550</b>	<b>1.586.255</b>	<b>3.506.813</b>	<b>1.855.953</b>	<b>6.957.571</b>
					<b>14.165.801</b>

Fuente: Elaboración propia en base a los datos del Censo Nacional de Población y Viviendas 2010. INDEC

Ante esta realidad es necesario repensar ¿por qué fue necesario pensar un plan de educación para adultos paralelo cuando la escolarización es gratuita en Argentina y existe una instancia de educación formal (secundaria para adultos) y, paralelamente, otro plan educativo vigente a cargo de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS)? ¿Por qué la comunidad educativa (alumnos, docentes e inspectores), referentes políticos barriales, miembros de la sociedad civil y demás transformaron el plan FinEs II en un plan masivo dejando de lado otros espacios educativos? ¿Qué nuevas herramientas otorga la educación en los estudiantes que forman parte de esta experiencia? ¿Cómo impactó este plan en los docentes? ¿Qué modificaciones curriculares tuvieron que repensar los docentes a la hora de

trabajar en FinEs II? ¿Qué impactos generó en los inspectores y docentes la llegada de un nuevo currículum? ¿Cuáles son las falencias comunicacionales que coexisten entre los diferentes eslabones que participan en esta experiencia? Los interrogantes son múltiples pero exceden el trabajo de nuestra tesina. Sin embargo, es necesario hacer explícito cuáles fueron las inquietudes que motivaron este trabajo y permitieron construir el objeto de estudio.

Estas preguntas no sólo habilitaron pensar la tesina, sino visibilizó un conjunto de nuevas problemáticas en torno a ¿cómo se vincula un plan social con la educación y qué representaciones conviven dentro y fuera de las aulas? Para ello, fue necesario rastrear las legislaciones que dieron origen a esta política pública e indagar, con los propios actores, las particularidades que este plan presenta en Florencio Varela desde el 2008 al 2015.

Rastrear las diferentes representaciones acerca de qué es la educación y qué rol cumple en la sociedad implica un posicionamiento acerca de las preguntas precedentes y en consecuencia será dicha postura teórica la que guíe toda la tesina. La educación no debe pensarse sólo como la transmisión de conocimientos académicos sino como un espacio de debate, de construcción de representaciones propias y de terceros, así como también un ámbito de gestación de ideas críticas y reflexivas, así como también una herramienta de ascenso social y de incorporación al mercado de trabajo.

## 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente análisis se propone conocer cuáles son las representaciones que los propios alumnos construyen respecto a su rol como estudiante y las causas que motivaron su incorporación al plan FinEs II en la localidad de Florencio Varela desde que comenzó esta política educativa hasta el año 2015, rastreando no sólo datos estadísticos sino también experiencias por parte de alumnos y docentes basándonos principalmente en herramientas cualitativas pero recogiendo ciertos datos duros que nos permiten reconocer el contexto socio económico de los alumnos del plan FinEs II, así como también cuantificar algunos datos relevantes para nuestra investigación.

Todo proyecto de investigación implica un posicionamiento por parte del analista. Desde la propia construcción del problema reconocemos una postura de extrañamiento de lo familiar para realizar un abordaje científico. Obviamente ésto no implica una investigación

plenamente objetiva sino que, por el contrario, como cientista social debo reconocer la existencia de la subjetividad dentro del campo de la investigación así como también la necesidad de hacer explícito mi punto de partida y hacia dónde vamos...

Las preguntas que surgen al momento de abordar un recorte de lo social son el motor que incita el conocimiento de aquello que se presenta como confuso. Lo incomprendible es un espacio oscuro que buscamos iluminar a partir de herramientas metodológicas pero incorporando ya desde la propia construcción del problema a los actores que son parte de la problemática a trabajar y conocer.

De igual forma que éstos influyen y son parte de la construcción de la propia situación problemática, los resultados que arroje esta investigación no reflejarán en absoluto una mirada totalizadora y cerrada, sino que, por el contrario, implicarán una aproximación parcial cuyos resultados son una propuesta abierta y con una mirada particular: la del propio investigador.

Nuestra investigación no representaría gráficamente una línea temporal unidireccional desde un punto de partida “X” hacia un punto de llegada “Y”; sino que representa un modo de trabajo cíclico, espiralado, donde la teoría y la práctica continuamente se entrelazan reformulando y modificando problematizaciones y argumentos.

## 2.1 Objetivo general

El objetivo general de esta tesina es analizar las representaciones sobre la escolarización de los estudiantes del Plan Fines II.

## 2.2 Objetivos específicos

1. Comprender las continuidades y cambios en las representaciones sobre la escolarización de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar en el Plan Fines II.
2. Analizar los modos de apropiación de las heterogeneidades, diferencias y desigualdades entre los estudiantes en sistema homogeneizador como el escolar.
3. Estudiar las valoraciones de su trayectoria escolar en el Plan Fines II en función de sus creencias o miradas en torno a la educación común.

### 3. MARCO TEÓRICO: DESCRIPCIÓN DE CONCEPTOS

#### 3.1 Representaciones sociales y construcción de la subjetividad

Las preguntas acerca de las representaciones de los alumnos y la construcción de las subjetividades resulta relevante en el momento de pensar cualquier tipo de proyecto educativo dada la necesidad de conocer las particularidades de los destinatarios de dicho proyecto y su diversidad sociocultural.

Para llevar a cabo la tesina no alcanza con preguntarnos ¿quiénes son los alumnos de nuestro plan educativo? sino que es necesario indagar un poco más acerca de ¿cómo son esos alumnos? para realizar un camino menos descriptivo y empezar a trabajar en respuestas más interpretativas y comprensivas dentro del campo de la investigación social.

Las representaciones sociales, la construcción de la subjetividad y la identidad no son categorías de carácter individual sino, por el contrario, son categorías de carácter relacional, construcciones socio históricas no esencialistas donde el sujeto participa en su propia construcción a la vez que es moldeado por ellas.

Es decir, los objetos de conocimiento son construidos y no pasivamente registrados. Nosotros como investigadores también estamos atravesados por estructuras estructurantes constituidas en la práctica y orientadas hacia funciones prácticas que guían nuestra forma de interactuar con el mundo que nos rodea.

Que sea una categoría social y relacional implica un doble proceso co – constitutivo de identificación, por un lado, y diferenciación, por el otro. Es decir, yo soy de una determinada manera por ser parte de un colectivo social que a su vez es constituido por tener sus propias características identitarias pero también por ser diferente a los demás colectivos sociales. En todo este proceso, el sujeto no es sólo un “sujeto sujetado” sino también un sujeto sujetador, activo en su propia construcción de subjetividad y, como tal, es un proceso inacabado, en continuo movimiento y con transformaciones múltiples.

La subjetividad es un proceso de formación y transformación continua que abarca todo el ciclo vital del sujeto, pero cuya construcción no se produce sólo por su evolución biológica sino por sus prácticas sociales y sus experiencias relacionales con otros sujetos. No es un proceso abstracto sino que, por el contrario, es un proceso situado, dentro de un contexto

socio - histórico particular donde cada hecho pasa a formar parte de un conjunto de elementos de referencia a los que cada sujeto adhiere o se contrapone.

Partimos de la idea weberiana (1982) de que la realidad social sólo tienen sentido dentro del campo significativo de los sujetos que la producen y reproducen. Es decir, todo hecho social debe ser situado en un espacio y tiempo determinado; ya que toda acción representa una posición asumida socialmente y es definida estructuralmente pero donde, a su vez, el sujeto social participa activamente de dicha estructuración. Por ello, si el objetivo de análisis es comprender el propio sentido que los actores le dan a sus prácticas dentro del plan FinEs II no podemos dejar de tener en cuenta su campo de participación social que los condiciona y construye como seres socializados dentro de un espacio socio – temporal determinado.

No entiendo a las representaciones colectivas como una forma de conciencia que la sociedad le impone a los individuos (como planteaba Durkheim) adquiriendo un poder coercitivo sobre los sujetos. Sino que estas representaciones sociales se constituyen en la propia interacción de los sujetos, en el propio campo de acción. Por lo tanto, no es una mera reproducción pasiva por parte de los actores sociales sino un proceso activo de construcción colectiva dentro del propio contexto que nos constituye y que constituimos como tal.

Las representaciones sociales son concebidas como una producción y una elaboración de carácter social, no impuestas externamente a la subjetividad pero donde diferentes fenómenos culturales, ideológicos y la pertenencia o no a determinadas estructuras socio culturales participan de su constitución así como también diferentes elementos afectivos y simbólicos (Pérez Perera, 2003).

Las representaciones sociales son “una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (Jodelet, 1986 citada en Piñero Ramírez, 2008, pág. 4), un pensamiento constitutivo y constituyente.

Estos saberes prácticos, elaborados socialmente y parcialmente compartidos, son fundamentales en el momento de constituir una realidad común donde el sujeto se apropia de una realidad externa al mismo tiempo que la interpreta y la retroalimenta generando de este

modo un conjunto de valores y prácticas que les otorga a los actores sociales herramientas para relacionarse en el contexto social.

En suma, entiendo a las representaciones sociales como "un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común; constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común" (Moscovici, 1981, citado en Pérez Perera, 2003, Pág. 10). Dicho de otro modo, es un cúmulo de significados prácticos que funcionan como una compleja red de lineamientos que nos permite interactuar cotidianamente bajo un marco de referencia e interpretar tanto los acontecimientos conocidos como aquellos que no lo son tanto, organizando, de este modo, nuestro accionar social.

A su vez, estos esquemas de representación habilitan la interacción y la comunicación entre los sujetos. De hecho, la significación e interpretación de los discursos debe entenderse dentro del propio marco contextual en el cual fueron hechos, ya que los discursos no son objetos abstractos que pueden ser abordado de forma descontextualizada, sino que todo discurso debe ser comprendido y analizado teniendo en cuenta sus propias condiciones de producción y reconocimiento (Verón, 1993).

## 3.2 La educación como proceso de construcción sociocultural

### 3.2.1 Mirada no reduccionista de la educación

Desde un primer momento me parece necesario poder establecer una clara diferenciación entre la educación "formal" en sus diferentes concepciones y la idea de educación en sentido amplio. Es decir, la educación no se circunscribe solo a contenidos escolares sino que dentro del propio proceso de construcción de conocimiento el sujeto? constituye su propia subjetividad en la interacción con un "otro" al mismo tiempo que esté convierte a ese "otro" en un ser social.

Este proceso de construcción del conocimiento, y la socialización de los participantes, ya no se centra en un espacio áulico impermeabilizante, sino, que por el contrario, los pabellones que antes reservaban la divulgación del “saber” son atravesados e invadidos por una red de divulgación de conocimientos que se aleja del ámbito estrictamente escolar y extiende la participación y la interacción continua entre los sujetos. Estamos hablando de los medios de comunicación tradicionales (más caracterizados como transmisores de información que como dispositivos de comunicación interactivos) y de las nuevas formas de comunicación audiovisuales (redes sociales como facebook, twitter, blogs, páginas web interactivas, radios y prensa on – line, etc.). La hegemonía del texto escrito, cuyo poder como divulgador oficial del conocimiento ha sido indiscutible desde la creación de la imprenta de Gutenberg, la revolución protestante y la “masificación” de la cultura lecto escritora comienza a mostrarse amenazada con el desarrollo de nuevos canales de comunicación y/o información donde no solo se multiplican los consumidores sino especialmente los enunciadores de nuevos y múltiples discursos y situaciones comunicacionales complejas. Estos nuevos canales de comunicación no vienen a reemplazar al libro pero sí a poner en cuestión su poder dentro de la cultura letrada de occidente.

Dicho de otro modo, en la escuela hay un saber institucionalizado pero no es el único lugar donde éste se produce, sino que, por el contrario, el aprendizaje se despliega en todos los ámbitos sociales.

En todo caso, el desafío no es la exclusión de ciertos ámbitos y la difamación de su contenido sino reflexionar acerca de cómo se debe introducir este nuevo campo de generación y transmisión de conocimientos en la práctica profesional. La idea de representar a la educación como un ámbito intra y extraescolar, y los nuevos discursos teóricos que plantean esta redefinición de la construcción del saber, no vienen a destruir la práctica letrada sino a construir un campo de discursividad<sup>1</sup> más amplio donde las mediaciones producen una densificación de discursos y de dimensiones simbólicas que lejos de llegar a su máximo están recién demostrando sus primeros resultados. De este modo, el desdoblamiento de los saberes

---

<sup>1</sup> Toda configuración social es por definición un proceso de significación. De este modo, debemos entender al discurso como una significación inherente a toda organización social. No debemos acotar la idea de discurso al lenguaje escrito u oral sino que interpela a todo tipo de acto, objetos, relaciones, uso del espacio físico, relaciones de poder, etc. que, a través de un acto de mediación, significan. Por lo tanto, dado que toda configuración social es en si misma discursiva y la práctica educativa es un constructo social, podemos sostener que toda práctica educativa es, por decantación, una práctica discursiva.

implica necesariamente una reconfiguración de las estrategias pedagógicas para incluir dentro del campo escolar los saberes previos de los sujetos, sus perspectivas ideológicas y sus representaciones del YO.

Por eso, si partimos de la idea de que el plan FinEs II se presentó como una herramienta de “educación popular” para adultos, del mismo modo que nosotros suponemos que los docentes debieron tener en cuenta las características propias de dichos alumnos a la hora de preparar sus clases<sup>2</sup>, nosotros como investigadores también debemos reconocer el modo en el que su contexto socio - económico influye de manera directa en el “cómo” ellos mismos se reconocen como alumnos y cómo visualizan a sus compañeros.

En un sentido más amplio, al asumir lo discursivo como una práctica que excede la idea del lenguaje escrito u oral, debemos reflexionar acerca de que el discurso educativo no se limita solo a los textos académicos o prácticas educativas sino que lo educativo incluye otras múltiples prácticas sociales: la interacción entre docente y discente, la interacción entre los propios compañeros, distribución del espacio áulico, rituales escolares, distribución del tiempo, sociabilización de la conducta, relaciones de poder, etc. Sin embargo, si nuestra crítica a entender a la educación como un proceso exclusivo dentro de la institución educativa solo buscase ampliar lo “educativo” a lo extra lingüístico aún permanecemos en un reduccionismo teórico. Por lo tanto, la pregunta sería mucho más amplia: ¿qué entendemos por educación?

Es necesario pensar al sistema educativo como una construcción política e institucional a través de la cual el Estado forma a las nuevas generaciones en torno a diferentes metas pero con un objetivo concreto de socialización. La educación es una práctica social y, como tal, es una práctica política. Ésta está basada en la transmisión de una selección de significados considerados socialmente como discursos válidos en oposición a otras múltiples saberes alternativas que son subsumidas bajo un discurso hegemónico. Ahora bien, ¿es posible reducir la educación a un único sistema de transmisión cultural? La respuesta es no. Concebimos a la educación desde un sentido amplio y no bajo el sintagma reduccionista “Educación – Escuela”. Las autoras Puiggrós y Buenfil Burgos pertenecen a una vertiente marxista y, al igual que Martín Barbero, coinciden en redefinir la concepción de

---

<sup>2</sup> Hecho que no analizaremos en profundidad ya que no es nuestro objetivo en esta tesina.

educación y su sujeto de la educación: quién es y cómo se constituye. Siguiendo los postulados de Martín Barbero y su cronología de los desórdenes del saber y la reconfiguración de la ciudadanía, es posible pensar a la educación como un proceso múltiple y complejo que excede la centralidad de la institución escolar. De hecho, el saber (lo diferencia del “conocimiento”) es pensado ya no como un capital cultural exclusivo de los intelectuales sino, por el contrario, como un capital que circula incluso por fuera de la escuela. Así, “el conocimiento deja de ser el dominio exclusivo de los intelectuales y sus herederos más especializados (...) para convertirse en un medio común a través del cual las sociedades se organizan y cambian” (Brunner y Sunkel, 1993, citado en Barbero, 2002, pág 2 ).

Esta reconceptualización incorpora nuevos agentes educativos que entran en tensión con los agentes tradicionales (escuela, iglesia, etc.). Tal es así que los medios audiovisuales y las tecnologías digitales descentran la exclusividad de generar el saber en el ámbito escolar. Por eso, “hoy, una gran parte de los saberes, y quizás de los más importantes y socialmente valiosos, no pasan ya por la escuela ni le piden permiso a la escuela para circular por la sociedad” (Barbero, 2002, pág 4). Dicho de otro modo, el educando no se constituye como sujeto en un espacio único con contenidos previamente planificados sino que, por el contrario, hay una pluralización de espacios que conviven diariamente en el proceso de subjetivación: los medios de comunicación, la computación, las redes informáticas, los videojuegos, entre muchos otros (Puiggrós, 1995).

Tomando estas ideas como referencia, entendemos que el plan FinEs II revaloriza los conocimientos previos y extraescolares. Además, está pensando un sistema educativo en crisis y a la educación desde una perspectiva holística e integral, criticando la centralidad letrada de la cultura occidental y revalorizando un nuevo contacto con el saber. De este modo, el docente, debe dejar de lado la bancarización de la educación (Freire, 1970) para potencializar el interés del discente y no determinar que es “la verdad”. Por ello, es preciso “cuestionar la concepción de un sujeto de educación que se constituye pasivamente por la acción de un sujeto educador que se constituye activamente” (Buenfil Burgos, 1991, pág 13).

Dicho de una manera más organizada, estamos en una sociedad donde el valor deja de centralizarse en las materias primas para enfatizar el proceso donde el conocimiento se

co-constituye (Barbero, 2002)<sup>3</sup>. Por ende, el sistema educativo debe desprenderse paulatinamente del “método libro” que es lineal, autoritario y unidireccional y pensar en un modelo educacional multimodal, como una especie de red donde el conocimiento se construye en múltiples ámbitos dándole a la educación una configuración mucho más complejo que la mera transmisión institucional de la escuela.

Así, las prácticas de enseñanza son entendidas como una situación social, en la que confluyen (como en todo hecho social) pujas políticas por la apropiación y/o generación del capital simbólico y donde no necesariamente se plantea una relación causal entre la enseñanza y el aprendizaje ya que la enseñanza no puede entenderse como una provocación de aprendizajes, sino una situación social que como tal se encuentra sometida a múltiples variaciones en las interacciones entre los participantes, así como a las presiones exteriores y las definiciones situacionales de los roles (Contreras, 1990).

Siguiendo esta línea argumentativa, y analizando la gran aceptación que la modalidad de cursada del plan FinEs II logró al distanciarse de la infraestructura tradicional de la Escuela Media<sup>4</sup>; entendemos que la constitución de las identidades no surgen a partir de una institución (“La Escuela”) , sino a partir de los discursos sociales y de todas las prácticas y espacios sociales donde los sujetos interactúan: “Para Marx, la vida cotidiana; para Lenin, las luchas diarias y prácticas; para Gramsci, todas las prácticas hegemónicas y para Althusser, todos los aparatos ideológicos del Estado son espacios de la educación” (Buenfil Burgos, 1991, pág. 8). Si bien no hay prácticas educativas por fuera de una estructuración de significaciones, y como consecuencia es un acto político de toma de decisiones y perspectivas ideológicas de abordaje, la constitución de las identidades no debe limitarse solo a los discursos educativos sino, por contraste, la configuración de subjetividades debe pensarse a partir de la circulación de discursos en diferentes “espacios sociales”. Por ende, se deben analizar qué discursos interpelan a los sujetos y qué efectos producen.

En suma, es necesario criticar la perspectiva reduccionista de entender a la educación en términos de escolaridad dejando en un segundo plano otras prácticas y espacios sociales que forman la subjetividad; ya que los procesos educativos deben ser entendidos como

---

<sup>3</sup> Hay muchos autores que denominan este momento histórico como la “sociedad del conocimiento”

<sup>4</sup> Ver el apartado 12.1 y 12.2 de esta investigación.

“modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religiosos, familiar, escolar) [y que] el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone” (Buenfil Burgos, 1991, pág 15). En síntesis, un proceso educativo puede definirse como una práctica de interpelación donde el agente se constituye como sujeto de educación incorporando algún nuevo contenido que modifique su práctica cotidiana o la reafirme, visión que excede lo referido exclusivamente a la institución escolar.

### 3.2.2 La educación como construcción de sujetos críticos

El sistema educativo no puede pensarse acriticamente como un elemento instrumental donde las clases dominantes, a través de un cuerpo docente pasivo, transmite unidireccionalmente un sistema de valores para mantener el sistema de posiciones sociales vigentes. Por el contrario, entendemos que en el sistema educativo los docentes tienen un rol preponderante ya que deben impulsar la búsqueda del conocimiento a través de la multiplicidad de voces para evitar que los alumnos solo repitan una perspectiva construida y “empaquetada” de los hechos a partir de la interpretación de otros sujetos que poseen intereses, valores y creencias particulares. De este modo, estaríamos generando sujetos pensantes, activos y con un espíritu crítico. Para ello, es necesario tomar en cuenta la sensibilidad de los alumnos y entender a la cultura popular como un saber legítimo que en ocasiones contradice los contenidos del discurso hegemónico. Tal es así, que deben tomarse como conocimientos válidos incluso aquellos que trascienden el espacio escolar y, por ello, la pedagogía de los límites no limita la crítica sino que la amplía al incorporar el énfasis posmoderno en la crítica de los textos oficiales e integrar la cultura popular como objeto serio para la política y el análisis” (Giroux, 2003).

En pocas palabras, es en la escuela donde puede gestarse un alumno atento a los problemas contemporáneos, con sentido crítico, reflexivo y donde el docente debe incentivar estas cualidades por sobre la pedagogía tradicional y poner en juego las referencias que constituyen diferentes códigos culturales, experiencias y lenguajes que exceden la vida escolar y las visiones totalizadoras que transmite. Por ello, es necesario introducir los

postulados posmodernos para poder criticar los grandes relatos holísticos y su pretensión de “verdad”.

Entonces, ¿Cuál sería la funcionalidad de la educación? Las prácticas educativas, como toda práctica social, son un proceso de constitución de subjetividades. Es un “espacio de lucha de poder” donde se pone en juego intereses personales, ideológicos y modos de comprender la realidad... donde conviven perspectivas críticas y transformadoras junto con procesos reproductivistas que refuerza ciertas prácticas sociales (Althusser, 1970).

Tanto para Marx (quien entiende a la educación como una práctica cultural que reproduce las desigualdades y vincula a la política con el trabajo), como para Lenin (quien la entiende como un instrumento político), Althusser (quien la aborda como un aparato ideológico) y Gramsci (al entenderla como una práctica política aunque privilegiaban otros círculos de educación política como los partidos, sindicatos, la fábrica, etc.); la institución educativa es un espacio, entre muchos otros, de generar subjetividades. No obstante, estos autores, salvo Althusser, pensaban a la escuela no en el sentido tradicional (por eso el énfasis en entender la educación como un espacio de decisión política) sino en una escuela vinculada a las problemáticas sociales donde la relación entre docente y alumnos lejos de ser una relación escalonada con relaciones de poder fuertes debían ser tutores o guías para entender la realidad y buscar alternativas críticas y no reproductivistas. En este sentido, el plan FinEs II opone a la educación bancaria reproductivista tradicional una educación liberadora conjunta entre docentes y discentes: “En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes —educador, por un lado; educandos, por otro—, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible” (Freire, 1970, pág. 61).

De este modo, la educación ya sea entendida como una relación hegemónica (Gramsci), como una práctica ideológica de interpelación (Althusser), como una práctica

subordinada a un proyecto político (Lenin) o como un espacio de apropiación de conocimiento para la liberación (Marx); es una práctica política de toma de decisión respecto de la direccionalidad que ella lleve. Por lo tanto, todo tipo de discurso debe ser abordado desde una perspectiva histórica y temporal y dejar de trabajarlos como verdades eternas, descontextualizadas y apolíticas, lo que implica un doble esfuerzo: no alcanza simplemente con leer el contenido textual de cada discurso, sino que es necesario entender las condiciones de producción y reconocimiento que están en juego y estructuran la trama discursiva (Verón, 1993). De este modo, la enseñanza, en tanto acción situada, se desarrolla en un contexto histórico, social, cultural, económico, político e institucional. Estos contextos en los que se inscriben las prácticas de enseñanza condicionan a las mismas, y éstas sólo adquieren significación en esos contextos (Litwin, 1996).

Es necesario entender que todo texto es parte de una gran red de intertextualidad y prácticas institucionales que ponen en juego, desde diferentes ópticas, cada uno de los componentes. Por ello, es necesario que los alumnos no solo conozcan esta complejización, sino también que no incurran en la repetición acrítica su contenido como “la verdad” sin abordar los textos desde una mirada más disruptiva y menos contemplativa tomando, obviamente, al conjunto de sus propias competencias como un saber legítimo desde donde poder interpretar dichos argumentos.

### 3.2.3 La escuela media y la heterogeneidad del alumnado

La escuela media, a lo largo de la historia, sufrió modificaciones que complejizaron la composición de su público destinatario, así como también la cantidad de sujetos que ingresaron a este nivel educativo. Hoy la escuela media se ve atravesada por dos grandes cambios: la masificación y un cambio en la morfología social de los nuevos alumnos (Fanfani, 2000).

La primera produce una serie de transformaciones en las instituciones escolares, ya que los viejos dispositivos que regulan la escuela se erosionan, dando un nuevo lugar a la escuela media. Pero además, esta masificación está acompañada por una transformación significativa en la morfología social de los alumnos. Debido a los cambios en los modos de

producción y en la estructura social y familiar, el poder del sistema educativo para formar personas, hoy es más relativo y relacional que nunca.

### 3.3 Diferentes modelos de educación a lo largo de la historia

En Latinoamérica, a diferencia de los Estados - Nación europeos, se consolidó un Estado oligárquico, jerarquizado muy fuerte donde solo los sectores de la elite económica ocuparon el poder público y la participación ciudadana quedó relegada solo a sectores de menor influencia política.

Argentina, particularmente, ingresó en esta época en un periodo histórico que podríamos denominar "modernización temprana" (Germani,1987 citado en Filmus, 2014) ya que junto con la constitución de los Estados liberales se crean los sistemas educativos regidos por el ideal de la razón moderna, científica e ilustrada. Tal es así, que las primeras reflexiones teóricas sobre la educación, a fines de la década del 1920, catalogaron al sistema educativo desde la teoría social como un "sistema educativo moderno", lo cual implica entender al sistema educativo como una construcción cultural funcional a las necesidades de la época, "un modelo fuertemente excluyente en lo económico y lo político, que no brindó el acceso masivo a la propiedad, a la participación política, o a la movilidad social ascendente, y encontró en la educación el mecanismo más idóneo para integrar y modernizar las sociedades" (Filmus, 2014). Sin embargo, Durante esta época, los diferentes niveles educativos estaban direccionados a diferentes composiciones societales: la educación básica era el escalafón más alto para las clases populares, mientras que los niveles de educación secundario y universitario estaban reservados para los sectores acomodados, así "los chicos rubios de las ciudades, hijos de familias asentadas desde algunas generaciones atrás, tenían un destino educacional exitoso, en tanto los hijos de los recientes inmigrantes debían luchar para no quedar marginados por ser "gallegos", "gringuitos"o "rusos", y los descendientes de los criollos apenas alcanzaban a aprender a leer y escribir en las miserables escuelitas rurales" (Puiggrós, 2003, pág 93).

Los estudios sobre el origen de la educación pública oscilan en describirla desde un aparato disciplinador, una experiencia cultural o un espacio de lucha política pero en todos los

casos hay una coherencia pragmática: desde fines del siglo XIX la escuela surge como una de las instituciones encargada de la reorganización nacional y la constitución de una identidad nacional homogénea de los habitantes. Siguiendo estos principios fundantes de la educación, algunos autores entienden al rol de la escuela pública como una máquina que gobierna la infancia; otros, como Beatriz Sarlo, trabajan sobre la idea de la educación como maquinaria de imposición de identidades ya que produce un tipo particular de cultura (la “cultura oficial”), mientras que Adriana Puiggrós le suma a esta perspectiva de homogeneización cultural la idea del disciplinamiento. No obstante, a partir de la década del '60 el papel disciplinador de la educación cae.

De este modo, la expansión de la educación en América Latina estuvo directamente ligada a la fase incipiente de industrialización en la década del '50 y del '60, avance que se vio detenido en la década del '80 y que encontró en la década del '90 una caída en su eficiencia y equidad educativa producto de las presiones de la política de turno bajo la teorización del “ajuste estructural”.

### 3.3.1 Críticas a la perspectiva moderna de la educación

La “perspectiva moderna” de la educación comienza a ponerse en duda. La “Racionalidad” es criticada por dejar de lado el aspecto pasional y sensible de los individuos, mientras que la desvalorización los saberes previos que proponía la ilustración elitista enfrenta el avance de la puesta en valor de los contenidos ya adquiridos y la interacción extra escolar. Por otro lado, la vinculación entre mayor educación – mayor emancipación política – mayor desarrollo económico comienza a mostrar sus dificultades prácticas ya que no hay un enlace directo entre la institución educativa y el progreso económico dado que, además del capital cultural, hay múltiples aristas que influyen de manera directa o indirecta en esta triple relación (el mercado internacional, el desarrollo nacional, el modelo productivo, la flexibilización de los contratos laborales, etc.). De este modo, el eje central de la educación ya no está en la necesidad de nacionalizar a la población inmigrante sino de producir una modernización social y cultural a través de la internacionalización de la educación” (Sandra Carli, 2003).

Por un lado, a mitad del siglo XX (bajo un contexto bélico, de formación de Estados nacionales, aparición y desarrollo de los medios masivos de comunicación) aparece el “movimiento de la escuela nueva”. Y, por otro lado, a partir de la segunda mitad del siglo XX y con el apogeo de los medios de comunicación, comienza a pensarse al sistema educativo como un sistema atrasado tanto a nivel tecnológico como pedagógico.

En la primera mitad del siglo XX, el énfasis de las críticas está puesto en la idea de la centralidad del poder y autoridad del docente. A partir de los aportes del psicoanálisis, la psicología infantil y el constructivismo, esa perspectiva que ubica al docente como centro comienza a permeabilizar la espontaneidad de los alumnos, la actividad infantil y su lenguaje. Estas críticas, si bien no están atacando la estructura de la educación pública, está atacando el nivel pedagógico de la educación.

De este modo, la escuela pública fue escenario de constitución de nuevas identidades, ligadas a procesos sociales y políticos, innovaciones tecnológicas y pedagógicas, en el marco internacional de renovación en asuntos humanos. En ese contexto surgen nuevas propuestas educativas, por un lado una renovada incorporación de la Escuela Nueva, que sin socavar las posiciones del espiritualismo y del humanismo, proponía “que la educación fuera la propulsora del cambio social valorando la autoformación y la actividad espontánea de los niños” (Torres [comp], 2001, pág. 35), centrándose en el potencial del educando.

Por otro lado, surge el modelo de Educación Popular que planteaba a la educación como un problema político y pretendía que los sujetos logren un nivel social de autonomía, en base a una relación no autoritaria entre docentes y estudiantes que promueva entre los sujetos su concientización y la confianza en sí mismo.

A partir de la década del '70 los organismos internacionales de crédito comienzan a presionar a través del modelo neoliberal sobre la necesidad de establecer la productividad de las inversiones en educación, lo cual generó una nueva concepción de la educación como formadora sujetos de mercado, preparados para la competencia y regidos por las nociones de “eficacia” y “calidad”. Especialmente en la década del '90 la educación refuerza su lógica de mercado. Así se pone en duda la gestión pública y se introduce una lógica de oferta y demanda, la cual plantea que si la gente empieza a elegir la educación privada el Estado, lejos de priorizar la educación pública, debe financiar y garantizar su expansión. Así se produce

una clara mercantilización de la educación que se puede ejemplificar con el aumento exponencial de la educación primaria, secundaria y universitaria privada pero donde, por contrapartida, el mercado no incorporaba a esta masa de escolarizados. Además es en esta década donde el tema de la financiación pasa a ser parte central en la agenda pública (proceso de descentralización de la educación por parte del Estado menemista, la flexibilización laboral y el desguace de las instituciones de propiedad estatal junto con la descapitalización de las instituciones bajo un nuevo orden normativo: por ejemplo en educación se aprueba la Ley Federal de Educación de 1993). Así, la privatización se presentó “como solución educativa, tanto para subsanar las deficiencias de la inversión estatal en educación como para confrontar la crisis fiscal del Estado” (Torres [comp], 2001, pág 40).

### 3.3.2 Posmodernismo: aportes para repensar a la educación

A modo de mención, también debemos considerar los aportes críticos que hace el posmodernismo criticando los ideales modernos de totalidad, estructura, la relación entre identidad y clase social, y la relación entre el conocimiento racional y la verdad para dar paso a estructuras abiertas y relativas, la configuración de procesos de identificación inestables, provisionales y la idea de la diferencia (de género, diversidad cultural, etc.), así como también la aparición de la verdad relativa e histórica y el lenguaje como mediador del conocimiento. Por todo ello, no sólo se critica a los valores modernos sino también al sistema educativo que resalta estos valores de la modernidad.

De este modo, el posmodernismo crítico es relevante porque permite replantear los límites políticos, sociales y culturales del modernismo, al mismo tiempo que sostiene una política de diferencia racial, sexual y étnica, celebrando la pluralidad de voces y narraciones (Giroux,2003).

## 4. MARCO INSTITUCIONAL

### 4.1 El Estado y su rol activo en la educación

¿El Estado debe cumplir un rol docente o un rol subsidiario de la educación? ¿El Estado debe entender a la educación como un derecho social o individual? ¿Triunfó el modelo liberal de control social o el modelo Jacobino de la responsabilidad estatal sobre un derecho social? (Puelles Benítez, 1993).

La educación es un elemento clave para la igualdad y la libertad ya que de esta manera se previenen los gobiernos elitistas de una minoría que gobierna y una mayoría inculta que obedece, así como también se previene el despotismo: no hay “libertad posible sin educación, y a la inversa, no hay pueblo educado que tarde o temprano no adquiera la libertad” (Estrada, 1870, pág 98). Por ende es fundamental que el Estado inculque una preparación intelectual (aunque no de forma centralizada), que genere ciudadanos moralmente maduros para ejercer sus votos y poder gobernar, siendo de este modo la educación un deber cívico y político.

Hay dos maneras diferentes de entender el rol estatal en la educación formal:

A medida que el Estado moderno se va constituyendo como poder autónomo, se va gestionando paralelamente la ilustración que de cierto modo limitará el poder de la iglesia como educador. No obstante, la ilustración pensaba a la educación como un hecho utilitario, como un servicio público donde la educación, aunque ahora secularizada, mantenía un orden estamental. En un sentido estricto, esta era la posición de Estrada cuando a fines de 1870 plantea que la escuela primaria prepara al elector y la escuela media y superior al elegible, mostrando de cierta manera un proceso de elitización en la función social de la educación. De igual forma, la Constitución francesa de 1791 limitaba la gratuidad solo en la educación primaria dada que esta era para el pueblo –cuyo fin era el control social y generar una nueva legitimidad secularizada divulgando los valores democráticos liberales y una educación diferenciada paga para las capas medias y superiores (este modelo fue hegemónico en la mayoría de los Estados hasta la asunción del Estado de Bienestar y la educación como derecho social y recurso de ascenso social).

Para el Estado de bienestar, y anteriormente para los Jacobinos de la Revolución Francesa, ésto implica una desigualdad social por lo que impulsan una verdadera igualdad educativa, entendiendo a la educación como un derecho del ciudadano y al Estado como su garante (Puelles Benítez, 1993).

De este modo, con el Estado de bienestar, y el reconocimiento de los organismos internacionales, aparecen los derechos de segunda generación (derechos sociales) que, representan la culminación de un proceso de autonomía y emancipación; entre los cuales presenta a la educación como un derecho social fundamental donde el Estado debe poseer un rol activo, diferente al rol minimalista del Estado liberal. De esta manera, la educación media y superior se abre a toda la población (se hace accesible pero no obligatoria) produciéndose una escolarización masiva a través del incremento del gasto público (utilizo intencionalmente el sintagma “gasto público” para diferenciarlo de la idea de “inversión pública” ya que esta última se asocia a una función instrumental y empresarial de la educación característica del Estado Neoliberal).

En síntesis, tras un periodo de pleno monopolio educativo por parte de la Iglesia, tras la Revolución Francesa el Estado asume el rol de educador bajo una premisa emancipadora de formación de ciudadanos. Así, mientras en un primera fase, prevalece una perspectiva más liberal con respecto a quiénes tienen derecho a la educación (su universalidad se limita a la educación elemental resguardando los niveles medios y superior a las élites); en una segunda etapa esta “universalidad” se amplía. Así, en 1793 en la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano se establece que la instrucción es necesaria para todos los hombres alentando una instrucción al alcance de todos de los ciudadanos. Así, puede notarse una fuerte distinción entre ambas posiciones, mientras que el primer grupo lo pondera como un derecho más bien individual, en la segunda fase pasa a concebirse más bien como social, útil a todos en conjunto, ya que es para el progreso de la razón pública.

## 5. BREVE CONTEXTO HISTÓRICO ACERCA DE LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA

### 5.1 Orígenes de la educación Argentina

Las concepciones desarrolladas previamente, pueden ser visualizadas en el desarrollo educativo de nuestra propia historia nacional, para, de este modo, poder realizar además un seguimiento más exhaustivo de las diferentes formas en que se fueron interrelacionando dichas miradas.

El Estado, desde sus inicios, cumplió un rol importante en cuanto a la educación. Desde 1862, bajo la presidencia de Mitre comenzó a organizar el sistema educativo nacional. Se estableció un fondo estatal de mantenimiento de la educación, el cual determinaba que solo en caso de déficit económico nacional su financiación estaría a cargo de las provincias. Además, Mitre afianzó el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, autorizó las subvenciones a establecimientos particulares y extendió la red escolar.

Durante este periodo, y hasta 1884, la educación fue considerada fundamental en la lucha contra la “barbarie”. Así, por ejemplo, Mitre le otorgaba a la enseñanza “un valor social y consideraba que era un servicio que debía prestar el Estado. De la educación dependían en gran parte el progreso, la justicia y la democracia” (Puiggrós, 2003, pág 78). Pero su principal objetivo era la de desarrollar una enseñanza secundaria, destinada únicamente a las elites ilustradas, y donde el acceso universal se limitara a la población masculina en el nivel elemental. En este periodo de tiempo, también se dictó la Ley de Subvenciones Escolares en el año 1871 que destinaba fondos nacionales para las escuelas públicas provinciales.

A lo largo de este periodo, la iglesia buscó recuperar su poder y ejercer nuevamente su rol de educador monopólico... argumentando que su palabra representaba “la moral, la verdad y el orden social” (Puiggrós, 2003, pág 83). Si bien no logró su cometido principal, en el Congreso Pedagógico de 1882, logró conservar la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en todas las constituciones provinciales con su consecuente participación directa en éstas.

Este triunfo de la iglesia no duró mucho tiempo, ya que en 1884 que el Congreso de la Nación sancionó la Ley 1420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria aplicable tanto para Capital Federal como para todos los territorios nacionales. No obstante, esta educación gratuita mantiene un orden diferencial de acceso ya que dicha gratuidad solo hace referencia a una educación básica para el pueblo, dejando la educación media y superior para las clases acomodadas.

Esta ley, además de establecer los lineamientos de la estructura del sistema educativo (se cursa entre los 6 y los 14 años, posee 6 niveles graduales, etc.), permite leer entre líneas la forma de organización social de la época donde la diferencia de géneros es explícita ya que tanto hombres como mujeres poseen materias específicas. Además se plantea la creación de escuelas para adultos, lo cual muestra una necesidad de generar lo más rápidamente ciudadanos, así como también la idea de masificar valores morales, civilizatorios y europeizantes... Ésto también es posible vislumbrarse en la incipiente reiteración de multas para aquellos que no lleven a los niños al colegio, así como también para directivos que incumplan con la norma.

Otro hecho característico son los artículos referidos a la actuación docente. Aquí se ve con claridad el estado de iniciación de la educación nacional. No existía un staff docente capacitado ni se generaban maestros con títulos habilitantes. por eso se permitía dar clases a aquellos que posean el “saber hacer” como capital humano.

Otro hecho relevante para la masificación educativa fue el apoyo que el Estado le brindó a las bibliotecas populares, generando, por ejemplo, una biblioteca pública para maestros así como también apoyó con recursos estatales a las bibliotecas fundadas por particulares o asociaciones.

Recién en 1905, durante la presidencia de Quintana, se sancionó la ley 4874/05 conocida como “Ley Láinez”, que autorizaba a la Nación a instalar escuelas de su jurisdicción en las provincias, lo que permitió al fin una generalización más abarcativa de los avances en el tema. Con todo, puede desprenderse que en este primer periodo se da un triunfo cabal del modelo liberal de educación, donde el Estado tiene un rol principal en la administración y gestión del sistema educativo a pesar de la lucha de la Iglesia. Además, que por tratarse del

modelo liberal, la concepción del derecho a la educación tiene un sesgo individualista, y donde el derecho de enseñanza no ha tenido un peso específico aún.

## 5.2 Educación durante el peronismo

El periodo peronista no debe entenderse como un punto de ruptura frente a la organización política y social previa, sino como un proceso de transformación que comienza en el periodo pre – peronista (llamada “Década Infame”) y encuentra su máximo esplendor en un momento histórico de reconocimiento social y pleno auge de las políticas económicas del keynesianismo y donde se produce una convergencia de diversos factores que desencadenan en esta nueva política educativa: inclusión de los obreros al sistema educativo, la necesidad de formar una fuerza de trabajo capacitada, la nueva perspectiva económica centrada en la industrialización y el obrero, la democratización de las demandas sociales, el ascenso del poder de los sindicatos, el reconocimiento de la iglesia como educador privado, entre otras variables. Un claro ejemplo de ello es la creación, por parte de la CGT en 1939, de la Universidad Obrera Argentina (UOA). A partir de este acontecimiento, dicho sindicato, a inicios de la década del '40, sólo le reclama al Estado el mejoramiento en la instrucción básica quedando bajo su control la capacitación obrera.

Durante este periodo pre – peronista, tanto los empresarios como la oligarquía política desestimaron la educación técnica así como también un modelo económico basado en la industria y el desarrollo técnico. De hecho, en 1944 menos del 16% de la población educativa se encontraba en escuelas de enseñanza técnica (Puiggrós, 1995), ya que la idea privilegiada de la época (apoyada incluso por la Unión Industrial Argentina –UIA-) era que los obreros debían aprender el oficio en las fábricas y los ingenieros que necesitaba la Nación eran los ingenieros civiles, no así los especializados. De esta manera, el capital legítimo se vinculaba a la pertenencia o no al bloque en el poder antes que a los saberes técnicos específicos. No obstante, con la creación en 1946 de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) la matrícula de las escuelas técnicas creció en poco tiempo hasta el 22%.

Bajo estos antecedentes, durante el peronismo el derecho a la educación se entendió como un derecho social. Se amplió el acceso a la educación, habilitando a grupos antes marginados (como las clases trabajadoras y las mujeres) tanto a la educación elemental, como a la educación media y superior a través de la apertura de diversos establecimientos orientados al hacer práctico y profesional.

Con la consecuente multiplicación de demandas, “muchas gente quería aprender oficios, capacitarse como operaria o empleada y cursar carreras técnicas. Las mujeres querían estudiar, los empresarios reclamaban personal más capacitado, los inmigrantes del interior que llegaban a Buenos Aires necesitaban atención educacional” (Puiggrós, 2003, pág 130). Pero sucedió que, como el peronismo se encontraba enfrentado con los liberales que temían una invasión de los “cabecitas negras” en sus pulcras escuelas, así como también con la izquierda, comenzó a ganar peso e importancia la Iglesia Católica, que se había visto hasta el momento fuera de la discusión. Tal es así que en 1947 se sancionó la Ley 13047/47 (Estatuto para el personal de los establecimientos privados de enseñanza) estableciendo por primera vez en la historia nacional, el subsidio oficial a las escuelas privadas, en pleno juego de poder de Perón con la Iglesia. Con esta nueva normativa Perón presentó una fuerte contradicción con lo establecido anteriormente (el Estado haciéndose cargo de la educación técnica – profesional), ya que se trata de un reconocimiento de los reclamos de la Iglesia, así como también puede leerse como una proyección con respecto al rol del Estado que comienza a perfilarse como subsidiario y defensor del derecho a la enseñanza como un derecho fundamental en sí mismo en los periodos posteriores.

La ambigüedad queda denotada entonces en la relación asumida desde el Estado para con la Iglesia Católica, ya que, si bien generaliza como nunca antes el derecho a la educación, al mismo tiempo sienta las bases para la educación subsidiada. De este modo, durante este periodo se presenta “una resolución paradójica, [ya que] el sistema educativo moderno en nuestro país fue iniciado por Sarmiento y culminado por Perón, y que su derrocamiento en 1955 fue el inicio de su agotamiento y pérdida de eficacia” (Pineau, 2006, pág 27).

En suma, el Estado extendió su ámbito de gestión declarando el derecho a la educación como un derecho social para el bien de la sociedad en su conjunto en correlato a los sucesos mundiales y a la aplicación de los “Estados de Bienestar”, además de la consideración del

derecho a la enseñanza como un derecho mediador del derecho más amplio al trabajo, para el pleno desarrollo de la humanidad.

Tal es así que en el periodo que abarca de 1943 a 1955, se produjo la ampliación del sistema de educación técnica y la creación de nuevas instituciones que permitió a la clase obrera acceder por primera vez a la educación media y superior. De esta manera surgen las escuelas fábricas y las escuelas industriales en la nación (para el nivel medio) y la Universidad Obrera Nacional.

### 5.3 Educación durante el neoliberalismo

Si en el periodo anterior establecíamos a la educación como un derecho social de divulgación de valores, en este proceso neoliberal – neoconservador la educación pasa a convertirse en una mercancía, mientras que el gasto público pasa a ser entendida como una inversión.

Durante todo este periodo comienza a gestarse lo que derivará en la pauperización del trabajo, de los servicios públicos y la educación; cuyas consecuencias continúan vigentes en nuestras leyes:

En 1970, con el artículo 16 del Decreto/Ley N° 18586/70 sobre “Autorización al Poder Ejecutivo para transferir a las provincias los Organismos y funciones nacionales existentes en territorios provinciales” se derogó la ley Láinez, por lo que quedó prohibido el establecimiento de nuevas escuelas nacionales en territorios provinciales. Todo esto comenzó a plasmar lo que luego sería una constante: la necesidad de reducir el gasto público.

A esta medida le siguió un nuevo conflicto conocido bajo el lema “Laica o Libre” pero que nada tuvo que ver con un trasfondo religioso. Los defensores de la universidad laica reivindicaban el monopolio en el otorgamiento de los títulos a las universidades públicas; por su parte, los que impulsaron una universidad “libre” no se referían a la libertad de enseñanza sino que su enseñanza sea reconocida a nivel institucional con la posibilidad de otorgar títulos propios. Este conflicto dio por triunfadores a los segundos, quienes lograron la sanción de la Ley 14473/58, llamada Ley Domingorena.

Así, se terminó de modificar la concepción del derecho a la educación como un derecho particular, dando origen en 1993 a la ley 24195/93 conocida bajo el rótulo de “Ley Federal de Educación”.

De este modo, el Estado termina de asumir un rol subsidiario, donde está obligado a subvencionar a las escuelas privadas como garantía del derecho de universalidad de la educación y revitalizar el rol de la elección de los padres acerca de la educación de sus hijos. A su vez, termina de posicionarse el derecho a la enseñanza como un fin en sí mismo, como forma específica del derecho de expresión y de la libertad de cultos propugnada desde la Constitución.

Si bien este proceso encontró en los '90 su apogeo, ya en el gobierno desarrollista de Frondizi, aparecían los primeros lineamientos: “entregó el petróleo a compañías extranjeras (...), impulsó la teoría del planeamiento, comenzó la transferencia de escuelas nacionales a las provincias, abrió la puerta grande a la enseñanza privada” (Puiggrós, 2003, pág 150). A su vez, el cambio de nombre de la Universidad Obrera Nacional por Universidad Técnica Nacional (UTN) ya marcaba una estrategia que paulatinamente se iba diferenciando de las políticas sociales del peronismo.

Toda esta corriente ideológica – política parte de una idea central: el intervencionismo estatal coacciona la libertad individual de elegir y desarrollarse ya que en principio la libertad individual es entendida como la “ausencia de coacción arbitraria ajena” (Fontaine, 1982, pág 2). Dicho de otro modo, “desde la óptica neoliberal, el Estado de Bienestar ha coartado la libertad de los individuos y su posibilidad de elegir, lo que redujo la calidad y variedad de la instrucción” (Feldfeber, 1997, pág 55). De esta manera, bajo esta perspectiva, el mercado sería el único procedimiento de ajuste objetivo tanto para los bienes como para los procedimientos democráticos, entre ellos la educación.

Dicho de un modo sintético, para el neoliberalismo “hay que destruir el estatismo para que las masas no puedan escapar al disciplinamiento del mercado. Hay que descentralizar el poder a fin de que el poder individual -la propiedad privada- no sea neutralizada por la organización de los desposeídos” (Lechner, 1982, pág 14 - 15).

En suma, el Estado disminuiría su gasto público. Esta reorganización político – social es iniciada en la década del '70 a partir de la dictadura militar y se consolida fuertemente en los '90 con el menemismo. Durante estos periodos se realiza un ajuste estructural siguiendo los lineamientos generales de los organismos internacionales de crédito (BID, FMI, etc.), los cuales impulsan la liberación del mercado, la disminución del gasto público y la privatización de los servicios públicos. Recomendaciones que la Argentina cumplió a la perfección. De hecho, en materia de política educativa, el propio Banco Mundial considera que su aporte “se concentra en el sistema de educación formal y en el papel que pueden desempeñar los gobiernos mediante la aplicación de políticas financieras y administrativas racionales, que estimulen la expansión del sector privado y la mejora del funcionamiento de las instituciones públicas” (Banco mundial, 1995, pág xii). La preocupación del Banco Mundial pareció ser el elevado gasto que los gobiernos de los países en desarrollo destinaban a la educación, por lo tanto se proponía realizar “un asesoramiento destinado a ayudar a los gobiernos a elaborar políticas de educación adecuadas a las circunstancias de sus países” (Ibidem, pág 17). En otras palabras, esta entidad incentivó a los gobiernos de los países en desarrollo a realizar una reforma en el sistema educativo teniendo en cuenta los resultados y realizando un análisis de “costo – beneficio”.

En el marco de la educación se sucedieron tres normativas que implicaban la intención de minimizar el Estado nacional: la Ley de transferencia de los servicios educativos de la jurisdicción nacional a las provincias y a la CABA en 1992, la Ley Federal de Educación (LFE) en 1993 y la Ley de Educación Superior (LES) en 1995. Con estos tres acontecimientos discursivamente aseguraban la democratización de la educación... Sin embargo, en definitiva, esta propuesta transforma al sistema educativo (que debería entenderse como un derecho social innegociable), en un cuasi mercado competitivo donde se privilegia la adquisición de clientes para su supervivencia antes que la calidad educativa promulgando discursivamente lo contrario.

## 5.4 Resumen histórico

La ampliación de la educación en general, así como también la extensión de la escuela en particular, fue necesaria para la transformación de las sociedades, tanto para la

configuración de ciudadanos, en un primer momento, como para la generación de mano de obra calificada, en una segunda etapa.

Hacia mediados de la década del 40, la llegada de un nuevo tipo de Estado benefactor (populista-peronista) va a mostrar no sólo un intervencionismo activo en el ámbito económico sino que se produjo una alianza entre los empresarios y los trabajadores constituyendo una nueva forma de compromiso de equilibrio e incorporando a sectores históricamente marginados a través del acceso a bienes de consumo y al sistema educativo nacional (a nivel primario).

La caída del Estado liberal tras el resurgimiento del Estado social, giro el eje de protector de derechos individuales a garante de los derechos sociales. El Estado benefactor redistribuye recursos a favor de los trabajadores y responde a las necesidades sociales básicas. De este modo, logra mayor integración social e inclusión al mercado laboral orientándose hacia la justicia distributiva.

En este contexto, el sistema educativo forma parte de una política social participativa de nuevos sectores sociales: la educación se concibe como un derecho social y se expresa en términos de la escolaridad que debería recibir toda la población. Los Estados educadores financian, redistribuyen, regulan, supervisan los sistemas educativos y amplían el acceso a una enseñanza homogénea; dando cuenta de un proceso de concentración y centralización del poder estatal.

Durante la década del 1970 y sobre todo a partir de mediados de 1990, comienza a adoptarse la visión economicista de la educación, la cual deja de ser entendida como un gasto público para transformarse en una inversión individual y social. A partir de este legado el plan FinEs surge como un intento para apaciguar las diferencias que la década del 1990 instauró en nuestra historia.

## 6. LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL (LEN)

La Ley 26206 (Ley de Educación Nacional – LEN) es sancionada en el año 2006 como respuesta a una salida integral, no solo económico, de las políticas neoliberales tuteladas por los Organismos Internacionales. Durante la gestión kirchnerista se abrió un espacio de crítica al neoliberalismo, que había sido el reclamo aglutinador de las grandes movilizaciones de 2002 (Svampa, 2007). Esta fuerte retórica antiliberal fue acompañada en la práctica por algunas medidas tendientes a subsanar las consecuencias de la impronta neoliberal menemista. A partir de este momento, la educación deja de ser entendida como una contención social para redefinirse como parte de un programa de inclusión, la cual no solo significa inclusión a nivel escuela, a nivel burocrático, sino que la inclusión es un cambio complejo. Esta idea se opone a la propuesta por el Banco Mundial porque sostiene que es necesario asegurar que “haya escuelas” y que no se niegue el acceso a la educación a ningún “candidato calificado” por falta de capacidad de pago. Nos parece importante resaltar que si bien el Banco Mundial parece sugerir la inversión en educación para que todas las clases sociales puedan acceder a ella (este organismo solo hace referencia la primaria y a la secundaria básica); sostiene también que el alumno debe ser “calificado” y las escuelas deben tener “formas justas y válidas de determinar si los candidatos reúnen las condiciones necesarias para el ingreso” (Banco Mundial, 1995, pág 12). Es decir, en sus recomendaciones aparece esta ambigua contradicción entre la inclusión y la exclusión.

La LEN es atravesada por un modelo cuyo pilar estratégico es la justicia social, la redistribución de las ganancias, y la igualdad. Por tal motivo, la educación pasa a ser una política nacional clave; llevando al propio Estado a incluir los últimos tres años de la secundaria como parte de la educación obligatoria.

La masificación de la escuela de educación media no implica solo un problema en la cantidad de matrícula sino también un desafío para mantener o incrementar calidad, así como también un cambio en la morfología social del alumnado. De esta manera, el Estado deja de lado su rol subsidiario y enfatiza su propia responsabilidad en la implementación de políticas de promoción de la igualdad y ya no de la asistencialidad, como lo establecía la Ley Federal de Educación.

Si ahondamos un poco más en las diferencias, notamos que en la LFE, la educación es comprendida bajo una lógica de mercado, donde se eleva la idea del derecho individual por sobre el derecho social. En el artículo 5° inciso "j" se materializa literalmente esta mercantilización de la educación al afirmar que debe entenderse a “la valorización del trabajo como realización del hombre y la sociedad y como eje vertebrador del proceso social y educativo” (*Ley 24195, 1993, art. 5*). Es decir, la formación integral de los sujetos queda en segundo plano al priorizar la realización individual a través de la práctica laboral haciendo que la educación se centralice en la formación de mano de obra para el mercado laboral.

La LEN pone en tensión esta idea de “eficiencia” escolar. En materia educativa el rendimiento de los sujetos debería evaluarse con criterios centralizados en la calidad que le brinda a la población y no en términos de costo – beneficio acorde a la lógica mercantil ya que la educación es un servicio público, no un espacio para generar ganancias (Feldfeber, 2003).

En suma, este paradigma neoliberal impulsó la transferencia de la educación hacia la esfera del mercado “negando su condición (real o hipotética) de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y capacidad de los consumidores”(Gentili, 1998, pág 5). El sujeto, entonces es entendido como un individuo consumidor, privatizado, responsable y dinámico; que sabe lo que le conviene y sólo requiere la oportunidad para realizarlo; no el derecho. Se pasa a una lógica de mercado donde la educación es un objeto mercantil de “compra y venta” en lugar de ser concebido como “derecho”.

## 7. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA EN LA JURISDICCIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

A partir de la implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 que establece la reestructuración del sistema educativo nacional e instituye la obligatoriedad de la totalidad de la educación secundaria, la estructura del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires se reestructura en cuatro (4) Niveles -la Educación Inicial, la Educación

Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, dándole a los tres primeros carácter obligatorio. En palabras de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: “Quienes formamos parte del equipo desde la Dirección Provincial de Educación Secundaria estamos trabajando en la implementación de la Ley de Educación Provincial N° 13688/07, la cual establece que “la Escuela Secundaria es obligatoria y de seis años. (...) El Nivel Secundario está destinado a los/las adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que hayan aprobado el Nivel de Educación Primaria”.<sup>5</sup>

Asimismo, la educación secundaria se encuentra organizada en 2 ciclos: uno básico común (ESB, corresponde al 1º, 2º y 3º ciclo) y otro orientado o superior (ESO corresponde al 4º, 5º y 6º) cuya ofertas educativas son: “Educación Secundaria Orientada; Educación Secundaria Técnico Profesional; Educación Secundaria Modalidad Artística; y Educación Secundaria Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” (Resolución CFE N° 84/09, art. 5). Respecto a las orientaciones, cabe aclarar que “las jurisdicciones no quedan obligadas a incluir todas las orientaciones entre sus ofertas, sino aquellas que consideren relevantes y pertinentes para su contexto” (Resolución CFE N° 84/09, art. 6). Las mismas se dividen en: Ciencias Sociales; Ciencias Sociales y Humanidades; Ciencias Naturales; Economía y Administración; Lenguas; Arte; Agrario; Agro y Ambiente; Turismo; Comunicación; Informática; Educación Física<sup>6</sup>.

Más allá de los avances realizados en las últimas décadas, aún queda una gran cantidad de sujetos fuera de la escolarización formal por lo cual fue necesario generar políticas educativas que complementen dicho escenario educativo en pos de conseguir una mayor inclusión social. Como bien plantea el propio portal “ABC” de la provincia de Buenos Aires, “sabemos que la universalización del nivel [secundario] implica felizmente la llegada a la escuela de sectores sociales que antes pensaban que ese no era un lugar para ellos. Estos estudiantes recién llegados son portadores de diversas historias sociales y escolares, lo cual significa la ampliación de oportunidades, pero a la vez requiere de nuevas prácticas pedagógicas para que dicha inclusión sea real e implique una verdadera incorporación con

---

<sup>5</sup> <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/default.cfm>.

<sup>6</sup> En la provincia de Bs. As. la ESO cuenta con las orientaciones de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Arte, Comunicación, Educación Física y Lenguas Extranjeras (para mayor información consultar el Diseño curricular para la educación secundaria y el Marco general para el ciclo superior de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires)

aprendizaje de los jóvenes (yo agregaría también a los adultos) a la escuela”<sup>7</sup>. El plan FinEs es un proyecto nacional que viene a confrontar dicha problemática.

## 8. PLAN FINES: UNA RESPUESTA DEL GOBIERNO NACIONAL ARTICULADA CON LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Cuando comenzamos a indagar acerca de los niveles de escolarización y la finalización o no de los estudios obligatorios podemos encontrar como hecho empírico que la deserción escolar es más frecuente entre los sectores socialmente más desprotegidos incidiendo de manera directa en su desarrollo social e individual. De hecho, si bien este plan social establece como requisito para su participación una edad mínima de 18 años, la palabra adulto “oculta que el sujeto destinatario es el que ha sido educacionalmente marginado, lo que, sabemos, significa que pertenece a sectores sociales subordinados, y esto es bastante independiente de su edad cronológica” (Rodríguez, 2003, pág 2).

Este hecho puede ser analizado teniendo en cuenta diferentes aristas: la marginalización social, la necesidad de incorporarse tempranamente al ámbito laboral dada la precarización económica de la familia, la desvalorización de la educación como práctica formadora y mecanismo de desarrollo personal y ascenso social, entre otras. No obstante, este trabajo no busca hacer una investigación al respecto pero sí entender a este plan educativo como una herramienta clave para la inclusión de una gran cantidad de sujetos que por diferentes causas no hayan terminado satisfactoriamente sus estudios primarios y/o secundarios.

El plan FinEs surge a nivel nacional en el 2008 a partir de la Resolución 917/08 del Ministerio de Educación de la Nación y la Resolución del Consejo Federal de Educación<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> [http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/boletines/edicion\\_2011](http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/boletines/edicion_2011)

<sup>8</sup> El Consejo Federal de Educación (CFE) es el organismo que decide y coordina la política educativa nacional. Su objetivo es lograr un sistema educativo nacional articulado. Este organismo está formado por el Ministro de Educación de la Nación (presidente del CFE), las máximas autoridades en materia educativa de las jurisdicciones del país, y tres representantes del Consejo de Universidades.

(CFE) N° 66/08. Mientras que a nivel provincial, este programa se circunscribe al Convenio Marco N° 299/08 firmado entre el Ministerio de Educación de la Nación y la provincia de Buenos Aires en un contexto educativo donde ya funcionaba a partir de la Resolución N° 3039/03 el plan “Todos en La Escuela Aprendiendo en los Centros de Orientación y Apoyo” (COA).

Bajo este marco legislativo, y haciendo efectiva la Ley de Educación Provincial N° 13688/07, dictada en relación con la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206/06 que en su artículo 138 establece: “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”, el Gobierno provincial determinó que se debe garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria. Así, en 2008 bajo la modalidad de tutorías es lanzada la primera etapa del plan FinEs (plan FinEs I) a nivel nacional para jóvenes y adultos mayores de 18 años que terminaron de cursar como alumnos regulares la secundaria adeudando materias.

Un año más tarde, en el 2009, se da inicio a la segunda etapa del plan en sus dos modalidades:

- plan FinEs Primaria para aquellas personas que aún no hayan terminado sus estudios primarios
- plan FinEs II orientado a personas mayores de 18 años que no iniciaron o no concluyeron su educación secundaria.

De esta manera, el plan FinEs representa la materialización del artículo 16 de la Ley de Educación Nacional que prevé que “el Ministerio de educación de la Nación y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de 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”.

Para el correcto funcionamiento de este proyecto, fue necesario la participación de múltiples actores:

- El Ministerio de Educación de la Nación, además de dar origen a esta iniciativa, tiene como función principal establecer los lineamientos generales de la currícula y financiar el proyecto: gastos administrativos, proveer el material de estudio (principalmente los libros de estudio para docentes y alumnos), pagar salarios de docentes, inspectores, entre otros.
- El Ministerio de Desarrollo Social impulsa este proyecto a través del programa Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja”<sup>9</sup> que más tarde pasa a llamarse “Argentina Trabaja, enseña y Aprende”<sup>10</sup> (ATEyA) haciendo efectiva la obligatoriedad de la educación secundaria a los beneficiarios del plan “Argentina trabaja”, “Ellas Hacen” y el plan “Jóvenes con Más y Mejor Trabajo”.<sup>11</sup>

Si bien originalmente el plan FinEs fue pensado para las cooperativas de Argentina Trabaja (en principio su duración solo se extendía hasta el 2011), su éxito inicial hizo que este programa se ampliara a la población en su conjunto, lo que transformó rápidamente a los beneficiarios de los distintos planes sociales en minoría en cuanto a la conformación del alumnado.<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> Este programa se lanzó en Agosto de 2009 bajo la Resolución del Ministerio de Desarrollo de la Nación 3182/09 y está destinado a personas sin ingresos en el grupo familiar, ni prestaciones de pensiones, jubilaciones nacionales, ni planes del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social o provinciales.

<sup>10</sup> Esto no es un dato menor, ya que apunta a que los cooperativistas (entre ellos las participantes del plan “Ellas Hacen”) participen en programas laborales, recuperen y potencien “los otros saberes”, -aquellos obtenidos por métodos informales y que les han permitido subsistir en una sociedad altamente tecnologizada y fragmentada socialmente-, y por último que sus familias puedan alfabetizarse en sus propios barrios. Estos dos últimos tópicos a través del plan FinEs.

<sup>11</sup> Creado por la resolución 497/2008 del Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social de la Nación y tiene como objetivo principal aumentar las condiciones de empleabilidad de los jóvenes con menores oportunidades y garantizar la finalización de la escolaridad obligatoria.

<sup>12</sup> Ver el apartado 13.1 “Heterogeneidad en la homogeneidad” donde se explica en profundidad ambas categorías analíticas.

- En la provincia de Buenos Aires, la Dirección General de Cultura y Educación tiene a cargo la puesta en práctica del plan FinEs a través de la Dirección de Educación de Adultos de la Provincia.
- En cada distrito el responsable de la implementación del plan FinEs II queda a cargo del Inspector de Educación de Adultos, acompañado de un grupo de administrativos.
- La matrícula se gestiona por medio del Centro Educativo de Nivel Secundario<sup>13</sup> (CENS). A través de esta institución se expiden los títulos secundarios de validez nacional habilitantes para continuar sus estudios, en caso de que los alumnos lo deseen, de nivel terciario y universitario. A su vez, tiene a cargo la asignación de los docentes, certificación de materias aprobadas y demás funciones administrativas.
- En cada municipio, el lugar físico donde se desempeñan las clases se lo rotula bajo la denominación de “Sedes” donde la persona que asume el rol del “Referente ad-honorem” cumpla una función clave ya que es el vínculo entre la institución y el Inspector del CENS. Alguna de sus funciones es proveer y/o reclamar materiales e insumos que se utilizarán en clase, controlar la asistencia del docente, organizar la documentación de los alumnos para la inscripción y el otorgamiento del título, entre otras funciones.

Las sedes pueden ser instituciones formales (escuelas primarias, secundarias, universidades, instituciones sindicales, etc), de la sociedad civil (bibliotecas populares, ONG, clubes de barrio, sociedades de fomento) o inmuebles privados (casas particulares, institutos privados, etc).

---

<sup>13</sup> En Florencio Varela el plan FinEs está bajo la tutela del CENS 403

- En cada Sede pueden o no convivir diferentes grupo de alumnos y conforman “Comisiones”, cuya denominación está compuesta por un número otorgado por el CENS seguido del año de cursada y el cuatrimestre. En resumen, cada ficha de alumno se compondría de la siguiente manera:

*Hernán Torales, alumno del plan FinEs II, CENS: 403, Sede: Biblioteca Popular Los Tronquitos, Comisión: 304 2º año - 1º Cuatrimestre (304 2º1º)<sup>14</sup>.*

En lo que respecta al plano estructural en Florencio Varela, el plan FinEs está principalmente regulado por la Resolución N° 444/12 de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires.

Dado que el plan FinEs II está pensado principalmente para las cooperativas y la gente que trabaja, se propone 3 turnos de cursada: mañana (8.30 a 12.30), tarde (13 a 17) y noche (17.30 a 21.30)

La propuesta presenta dos orientaciones distintas y cada localidad debe elegir su propia modalidad: Orientación en Ciencias Sociales u Orientación en Gestión y Administración.

A su vez, se plantea el siguiente régimen de cursada: seis cuatrimestre distribuidos en tres años de cursada con cinco materias por cuatrimestre, con una asistencia obligatoria mínima del 75% de las clases.

En forma gráfica, los regímenes de cursada quedarían de la siguiente manera según sea la orientación elegida:

## **ORIENTACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES**

**(ÁREA DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA: “Gestión de Políticas Públicas”)**

---

<sup>14</sup> Aclaramos que todos los nombres de los alumnos, docentes y demás entrevistados fueron modificados intencionalmente para asegurar el anonimato. Sin embargo, el nombre de la sedes y el curso al cual pertenece nuestro informante son datos verídicos.

## PRIMER AÑO

### PRIMER CUATRIMESTRE

DÍA 1	DÍA 2
Lengua y Literatura (3 Hs. cátedra)	Inglés (2 Hs. cátedra)
Biología (3 Hs. cátedra)	Informática (2 Hs. cátedra)
	Historia y Geografía (3 Hs. cátedra)

### SEGUNDO CUATRIMESTRE

DÍA 1	DÍA 2
Matemática (3 Hs. cátedra)	Ed. Cívica (2 Hs. cátedra)
Sociología (3 Hs. cátedra)	Psicología (3 Hs. cátedra)
	Especializada (2 Hs. cátedra)

## SEGUNDO AÑO

### PRIMER CUATRIMESTRE

DÍA 1	DÍA 2
Lengua y Literatura (3 Hs. cátedra)	Física (2 Hs. cátedra)
Historia y Geografía (3 Hs. cátedra)	Inglés (2 Hs. cátedra)
	Ciencias políticas (3 Hs. cátedra)

### SEGUNDO CUATRIMESTRE

DÍA 1	DÍA 2
Matemática (3 Hs. cátedra)	Metodología de la investigación (2 Hs. cátedra)
Especializada (3 Hs. cátedra)	Informática (2 Hs. cátedra)
	Especializada (3 Hs. cátedra)

## TERCER AÑO

### PRIMER CUATRIMESTRE

DÍA 1	DÍA 2
Lengua y Literatura (3 Hs. cátedra)	Problemática Social Contemporánea (3 Hs. cátedra)
Informática (2 Hs. cátedra)	Matemática (3 Hs. cátedra)
Especializada (2 Hs. cátedra)	

## **SEGUNDO CUATRIMESTRE**

DÍA 1	DÍA 2
Inglés (2 Hs. cátedra)	Comunicación y Medios (3 Hs. cátedra)
Especializada (3 Hs. cátedra)	Filosofía (3 Hs. cátedra)
Química (2 Hs. cátedra)	

## **ORIENTACION EN GESTION Y ADMINISTRACION**

### **(ÁREA DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA: “Microemprendimientos”)**

## **PRIMER AÑO**

### **PRIMER CUATRIMESTRE**

DÍA 1	DÍA 2
Lengua y Literatura (3 Hs. cátedra)	Inglés (2 Hs. cátedra)
Biología (3 Hs. cátedra)	Informática (2 Hs. cátedra)
	Historia y Geografía (3 Hs. cátedra)

### **SEGUNDO CUATRIMESTRE**

DÍA 1	DÍA 2
Matemática (3 Hs. cátedra)	Contabilidad (4 Hs. cátedra)
Especializada (2 Hs. cátedra)	Organización y adm. de Empresas (2 Hs. cátedra)
Educación Cívica (2 Hs. cátedra)	

## **SEGUNDO AÑO**

### **PRIMER CUATRIMESTRE**

DÍA 1	DÍA 2
Lengua y Literatura (3 Hs. cátedra)	Física (2 Hs. cátedra)
Historia y Geografía (3 Hs. cátedra)	Inglés (2 Hs. cátedra)
	Especializada (3 Hs. cátedra)

## SEGUNDO CUATRIMESTRE

DÍA 1	DÍA 2
Derecho (4 Hs. cátedra)	Matemática (3 Hs. cátedra)
Administración de personal (2 Hs. cátedra)	Informática (2 Hs. cátedra)
	Especializada (2 Hs. cátedra)

## TERCER AÑO

### PRIMER CUATRIMESTRE

DÍA 1	DÍA 2
Lengua y Literatura (3 Hs. cátedra)	Problemática Social Contemporánea (3 Hs. cátedra)
Especializada (2 Hs. cátedra)	Matemática (3 Hs. cátedra)
Química (2 Hs. cátedra)	

### SEGUNDO CUATRIMESTRE

DÍA 1	DÍA 2
Inglés (2 Hs. cátedra)	Economía (3 Hs. cátedra)
Legislación Impositiva (3 Hs. cátedra)	Especializada (3 Hs. cátedra)
Informática (2 Hs. cátedra)	

## 8.1 Designación de los docentes

La Secretaría de Asuntos Docentes realiza la convocatoria ante la solicitud formal del Inspector de enseñanza correspondiente. La misma es abierta a todos los aspirantes que posean título habilitante para dictar las materias a las que se postula.

A diferencia de los concursos tradicionales para la escuela secundaria básica (ESB) donde cada docente tiene un puntaje por sus estudios y la antigüedad; en el plan FinEs II los docentes / tutores académicos son evaluados y anotados en un listado teniendo en cuenta no solo su idoneidad sino también su propuesta pedagógica. Cada docente deberá presentar por cada una de las materias un proyecto educativo donde debe establecer: metodología de cursada, contenidos a desarrollar, modo de evaluación, etc. Cada proyecto debe ser evaluado

por el inspector de enseñanza respectivo, en acuerdo con la Jefatura de Región correspondiente.

El proyecto se elaborará a partir de las características de la población adulta y una selección y adecuación de contenidos presentes originalmente en la Resolución 6321/95 (y su Resolución ampliatoria N° 1628/98).

Una vez que estén confeccionados los listados, los profesores tomarán los cargos en acto público, los cuales tienen una duración de cuatro meses (1 cuatrimestre).

El listado de docentes posee una duración de dos años, que se utilizará ante nuevas coberturas.

## 9. PLAN “ELLAS HACEN”

El plan “Ellas Hacen” se encuentra encuadrada bajo el Programa “Argentina Trabaja, Enseña y Aprende” y está destinada a mujeres que sufren diversas situaciones de vulnerabilidad como ser víctimas de violencia de género, tener tres o más hijos menores de 18 años de edad, estar sin trabajo y/o vivir en un barrio emergente o en una villa.

Este plan trabaja sobre 5 ejes principales:

- Acompaña a las mujeres para que puedan acceder a terminalidad educativa o cursos de alfabetización, en caso de que no sepan leer y escribir.
- Promueve su acceso a estudios terciarios y/o universitarios, si finalizaron la escuela secundaria.
- Les brinda oportunidades de formación en oficios, talleres de género, prevención de la violencia y salud sexual y reproductiva entre otras temáticas.
- Las integra en grupos asociativos autogestivos para que puedan aprender a desarrollar actividades productivas.
- Fomenta su participación en actividades que mejoran el hábitat y las redes comunitarias: salud, actividades culturales e infraestructura urbana.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> <http://www.desarrollosocial.gob.ar/ellashacen>

Las mujeres que son beneficiarias de este plan reciben una remuneración mensual por parte del Estado. A su vez, se articula con el plan FinEs como parte de la capacitación académica y laboral ya que los beneficiarios están obligados, en caso de no haberlo hecho con anterioridad, a culminar sus estudios primarios y/o secundarios.

## 10. PLAN “JÓVENES CON MÁS Y MEJOR TRABAJO”

El programa está destinado exclusivamente para jóvenes de dieciocho a veinticuatro años de edad y que no hayan finalizado la escuela primario y/o secundaria y no tengan un trabajo formal. En caso de que los jóvenes cumplan la edad de veinticuatro años siendo ya beneficiarios del plan, podrán seguir perteneciendo a este programa veinticuatro meses contados desde el momento en que se incorporaron.

El objetivo de este proyecto es generar condiciones óptimas de inclusión social y laboral de los jóvenes generando un perfil profesional. Para ello, el plan FinEs cumple una función esencial ya que les permite a los alumnos hacer en paralelo la capacitación laboral, y la culminación de los estudios.

No obstante, los beneficiarios del plan “Jóvenes”, no deben necesariamente cursar en el plan FinEs, sino que también pueden continuar sus estudios en la secundaria básica (ESB) y orientada (ESO) diurna o nocturna.

En ambos casos, para mantener su vigencia como beneficiario deben presentar mensualmente un certificado de regularidad escolar para poder cobrar el respectivo subsidio.

## 11. MARCO METODOLÓGICO

Como dijimos anteriormente, las representaciones sociales son una construcción intersubjetiva de carácter histórico y en continua transformación, por eso para acceder a ellas debemos interpretarlas dentro del campo de la comunicación.

Nuestra mayor fuente de información proviene del campo discursivo. Las prácticas sociales, los discursos<sup>16</sup> de los individuos y de los grupos, su comportamiento y la interacción entre ellos son el soporte material utilizado en la tesis, dado que “sólo con la presencia del investigador es posible documentar lo no documentado de ámbitos particulares de la vida cotidiana y sólo la relación con los actores permite inferir que significados tienen para ellos sus prácticas y discursos” (Rockwell, 1987 citado en Quiroz y Álvarez, 2007, pág 264).

Para poder contar con un corpus abundante, metodológicamente utilizaremos tanto herramientas cuantitativas como cualitativas: entrevistas en profundidad, encuestas, focus group y observaciones para poder acceder al campo simbólico que los alumnos del plan FinEs II utilizan para dar sentido a sus prácticas constitutivas y constituyentes.

## 11.1 Recopilación de datos

### A. Herramientas cualitativas

Nuestra tesina tiene un abordaje principalmente cualitativo dado que nuestro objeto de estudio nos impulsa a rastrear e interpretar a partir de los propios actores (y a partir de diferentes instrumentos) cómo se construye su propia identidad estudiantil, cómo construyen discursivamente a sus compañeros y viceversa. Por ello, nos interesa responder el interrogante que guía nuestra tesina a partir de la propia perspectiva de los actores ya que “los significados sólo pueden ser alumbrados desde adentro (...), pues la red simbólicamente preestructurada constituye un universo incomprensible y lograr el acceso sólo es posible si participamos de la red comunicativa cotidiana a partir de sus interacciones lingüísticas” (Habermas, 1987, pág 18).

Además, este estilo de metodologías nos permite ser flexibles y reestructurar rápidamente ciertas acciones en caso de que el objeto de estudio así lo necesite. Por ejemplo, ampliar la indagación en una entrevista acerca de un determinado tema que a priori no había considerado como relevante o incluso no había tenido en cuenta.

---

<sup>16</sup> Por discurso no entiendo solamente el texto lingüístico u oral sino toda materialización significativa, independientemente de su soporte material.

## A.1. Observación

Antes de realizar las entrevistas se hicieron observaciones no participantes, para conocer más en profundidad el modo de trabajo en las cursadas y establecer un primer contacto con los alumnos. Si bien establezco la categoría de observación no participante, reconozco que cualquier tipo de presencia, ya sea por parte del investigador o cualquier otro sujeto ajeno a la práctica cotidiana de la clase, produce una transformación en el accionar ordinario de los sujetos observados, ya sea de forma consciente o inconsciente.

Más tarde, se hicieron observaciones no participantes pero de forma guiada para establecer un conocimiento más profundo y detallado sobre algunos temas específicos (organización de los bancos y subgrupos dentro del aula, interacción entre ellos, responsabilidad respecto a las actividades, etc.).

Esta herramienta, además de brindarnos información por sí misma, fue utilizada como materia prima para el armado de las preguntas que guiaron nuestras entrevistas.

## A.2. Entrevistas en profundidad

La tesina tiene como base fundamental entrevistas semi estructuradas a alumnos, docentes, tutores del plan FinEs II, así como también al personal administrativo que garantiza el correcto funcionamiento de este plan gubernamental.

Esta técnica posee como principal característica escuchar atentamente las respuestas de los entrevistados para repreguntar y profundizar sobre acontecimientos que sean de interés para nuestra investigación. La idea principal es establecer un diálogo fluido para lo cual establecer un rapport previo con el entrevistado fue un proceso clave a la hora de llevar a cabo las entrevistas.

Por su parte, el muestreo es una selección intencional que busca alcanzar diferentes realidades del contexto educativo, por eso para su selección se ha teniendo en cuenta las siguientes caracterizaciones:

\* Alumnos de primero, segundo y tercer año que no comparten aula con estudiantes provenientes de algún plan social.

\* Alumnos de primero, segundo y tercer año que comparten aula con estudiantes provenientes de algún plan social (en este caso se entrevistó tanto a estudiantes que provienen de algún plan social como a estudiantes que accedieron al plan FinEs únicamente para terminar el secundario).

\* Alumnos de primero, segundo y tercer año cuyo curso está compuesto únicamente por estudiantes provenientes de algún plan social.

\* Docentes que comenzaron su actividad profesional en el plan FinEs y solo trabajan en esta experiencia educativa.

\* Docentes que trabajan tanto en el plan FinEs como en escuela media.

\* Docentes que no trabajan en el plan FinEs (para poder conocer una perspectiva crítica de profesionales que trabajan en educación pero que están en desacuerdo con este ]plan gubernamental).

\* Personal administrativo que trabaja para que el plan FinEs pueda ejecutarse correctamente.

Las entrevistas se realizaron fuera del ámbito escolar, en un ambiente donde el entrevistado se pudo expresar sin problema entendiendo que es importante conseguir naturalidad en las mismas y una mayor confidencialidad (por eso en nuestro análisis los nombres de los participantes fueron modificados intencionalmente en este trabajo, no así su nivel académico ni la sede a la cual pertenece).

### A.3. Focus Group

El objetivo principal es comprender qué pasa cuando se discute acerca de la incorporación de los estudiantes provenientes de los planes sociales haciendo interactuar a estudiantes que ingresan al FinEs II con el objeto de finalizar la educación obligatoria con aquellos que accedieron al programa educativo a través de una política social<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Ver el apartado 13.1 “Heterogeneidad en la homogeneidad” donde se explica en profundidad el surgimiento y la definición de las categorías analíticas “nativos” y “paracaidistas”.

Estos encuentros se realizaron en el mismo ámbito educativo (en ocasiones durante el horario de cursada de algún docente que nos cedió el espacio) con comisiones enteras mixtas pero cuyo número no fuera superior a 15 estudiantes. Es decir, utilicé esta técnica en cursos donde ambos sectores convivan cotidianamente y no en aquellas comisiones donde el curso estaba compuesto solo por alumnos del plan FinEs o grupos cuya matrícula sea del 100% de estudiantes provenientes de algún plan social.

Esta herramienta buscó además información que nos ayude a entender un poco más por qué la segregación en subgrupos está presente en este programa (tanto a nivel espacial como discursivo) y cómo los estudiantes interactúan entre si.

#### A.4. Recopilación de materiales teóricos y/o documentos textuales

Los textos académicos brindaron herramientas para entender cómo funciona la educación para adultos y qué características tiene la educación popular; así como también de qué manera surgen las representaciones sociales y cómo en la construcción de la identidad, que es un proceso histórico y de reformulación continua, el sujeto, en su interacción con el/los otro/s, posee un rol activo constantemente.

## B. Herramientas cuantitativas

Una posible categorización en las herramientas metodológicas puede surgir a partir del origen de la fuente de información. De esta manera, podemos hablar de fuentes primarias o secundarias. Las primeras hacen referencia a que el investigador obtiene la información en primera persona. Es decir, es esencial que el propio cientista sea quien recolecte los datos.

Por otro lado, las fuentes de información secundarias hacen referencia a aquella información que llega al analista de forma mediada, ya interpretada por algún otro sujeto (analista, escritor, actor social, etc.). En este caso, el investigador no obtiene por sus propios medios los datos sino que ésta ya fue recortada, modificada, transformada y/o subjetivada por un tercero.

En nuestra tesina utilizamos datos estadísticos tanto de fuentes primarias como secundarias. En el primer caso, se harán encuestas cerradas y sencillas para que los alumnos puedan completar sin la necesidad de un tutor guía y, por otro lado, también utilizaré fuentes de información secundarias proveniente de documentos oficiales del plan FinEs II, trabajos de investigación, recortes periodísticos, entre otros para obtener datos concretos acerca de la cantidad de matriculados, egresados, datos socioeconómicos, etc.

## 12. PLAN FINES Y LA INCLUSIÓN

El plan FinEs es sin duda una política pública que buscó desde su génesis alcanzar a la máxima cantidad de ex - alumnos posibles para incentivarlos a que culminen sus estudios primarios y secundarios. Para ello, es necesario analizar desde la óptica de los propios beneficiarios las ventajas que convencieron a múltiples alumnos a buscar el título secundario por fuera de la escuela tradicional.

### 12.1 Estudiar en mi propio barrio

*“Es muy bueno poder estudiar cerca de casa. Eso me permite no dejar los chicos mucho tiempo y buscar el título secundario que nunca pude hacer antes”.*<sup>18</sup>

A lo largo de las entrevistas surge que uno de los aspectos claves para la gran masividad de estudiantes inscriptos en el plan FinEs se debe a la multiplicación de las sedes y su locaciones, en su mayoría, en instituciones no educativas.

La utilización de lugares no tradicionales para la educación (iglesias, sociedades de fomento, etc) permitió vincular de una manera diferente a los vecinos del barrio con “la educación formal”. Según los propios relatos de alumnos y docentes, esta pluralización de sedes permitió que la educación secundaria pierda su “manto de institucionalidad” al dictarse las clases en lugares diferentes a la escuela y con un diseño curricular y un cronograma más

---

<sup>18</sup> Elena, 27 años, alumna de 2º1º de la Sede SUM Los Tronquitos

flexible promoviendo, de esta manera, que muchos alumnos se animen a retomar los estudios en un ambiente más cercano a su propia experiencia y en condiciones similares a la de sus compañeros. De esta manera, un sujeto de treinta años deja de ser una minoría en una escuela nocturna tradicional para ser un estudiante regular en una comisión donde el grupo etario mayoritario está por encima de los veinticinco años de edad:

*“No es la primera vez que intento terminar el secundario. Antes de anotarme acá estudié en dos nocturnas diferentes pero me sentía sapo de otro pozo porque podía ser el papá de todos mis compañeros. Yo iba directo del laburo y quería entrar, estudiar e irme a casa, mientras que mis compañeros en vez de estudiar estaban pensando quien estaba con quien o a donde salían el sábado a la noche. Y por eso terminé abandonando”.*<sup>19</sup>

*“Es raro venir a estudiar en un lugar que no es la escuela, pero en la iglesia me siento cómoda. No sé si es porque acá en la parroquia tenemos las misas y hacemos un montón de actividades para el barrio o por qué es... Pero la iglesia es mi segunda casa y mis compañeros son mis propios vecinos y eso es lo que me empujó a volver a la escuela”.*<sup>20</sup>

En oposición a la lejanía que presenta la institucionalidad de la escuela, el establecimiento de las sedes en espacios cercanos a la cotidianeidad de los alumnos funciona como una “ruptura respecto de las tradiciones de la escuela moderna en la que la formación es concebida como individual y donde la articulación no alcanza las prácticas cotidianas y no es parte del conjunto social” (Bourdieu y Passeron, 1981 citados en Burgos, 2015, pág 7).

Este acercamiento de los saberes académicos al territorio, no solo tiene como fin que los sujetos se animen a ingresar nuevamente al circuito de educación formal sino que, como dijimos en nuestro marco teórico, hay una manera diferente de entender la educación. Los saberes previos de los sujetos adquieren un lugar de preponderancia, mientras se potencia vínculo entre los saberes académicos y la experiencia de los propios alumnos.

---

<sup>19</sup> Mario, 32 años, alumno de 3°2° de la Sede Sociedad de Fomento El Progreso

<sup>20</sup> Estela, 24 años, alumna de 1°1° de la Sede Iglesia Bautista

Este acercamiento de la sedes también se ve impulsado con la autogestión de los estudiantes. En muchos casos, son los propios vecinos que conforman comisiones y presentan una petición para abrir una nueva sede en alguna sociedad de fomento o casa particular. Tal es el caso de Valeria, Referente de la comisión 21 de la Sede “La casa de Mabel”:

*“Al principio, cuando me enteré del plan FinEs, me fui a notar pero la sede más cercana de acá (15 cuadras aproximadamente) tenía comisiones a la noche y a mí no me servía porque es peligroso venir caminando esas cuadras de noche, entonces se me ocurrió hablar con un par de vecinos y los convencí para que me ayuden a formar nuestro propio curso. Si bien en el garaje de casa no tenemos todas las comodidades, cada uno aportó un poquito y con la buena onda de los profesores hacemos las clases en mi casa con mate y todo”.*<sup>21</sup>

En suma, que las sedes estén en el barrio permite conocer mejor el contexto particular de cada comisión y sus demandas.

## 12.2 El docente ingresa al barrio

Otro actor clave que tuvo que modificar su práctica dentro del sistema educativo es el docente. Además de trabajar en edificios donde la infraestructura no fue pensada para dar clases, no contar a veces con elementos esenciales (por ejemplo no tener un pizarrón y tizas), entre otras dificultades, el profesor tuvo que dejar de lado su “espacio de confort”, donde su autoridad frente al alumnado está legitimada de antemano por el solo hecho de ser miembro de la institución educativa, al mismo tiempo que se convirtió en la máxima autoridad presente (dado que no hay directivos ni preceptores) en el momento que ejerce su función como educador.

En el plan FinEs, dada la importancia de la “re - territorialización educativa”, son los propios alumnos los que actúan en “localía” frente a un/a profesor/a que debe exponer en un nuevo espacio de lucha (Foucault, 1979) su capital simbólico (Bourdieu y Passeron, 1977) para ganar su propia legitimidad.

---

<sup>21</sup> Valeria, 37 años, alumna de 2º1º y Referente de la Sede “La casa de Mabel”

El docente, a la inversa de la secundaria tradicional, es quien ingresa en un contexto donde las instituciones, mayormente destinadas a funciones distintas a lo académico, pasan a transformarse en un campo de lucha simbólica por el conocimiento. A su vez, los profesores deben generar un nuevo espacio de autoridad (pese a ser, en su gran mayoría, más jóvenes que los estudiantes), al mismo tiempo que los propios alumnos van construyendo simultáneamente su identidad como educandos y se ubican. luego de mucho tiempo, en su renovado rol como estudiantes.

En este nuevo contexto, el docente debe reconstruir recíprocamente con el aporte de los estudiantes un nuevo espacio académico donde, la cercanía con los problemas cotidianos de los alumnos, cobran un papel protagónico a la hora de planificar y ejecutar la currícula. La experiencia de Hernán como docente en ambos espacios educativos refuerza esta idea:

*“Pese a mi poca experiencia como docente, noté una diferencia muy clara a la hora de dar mis clases. Al principio intenté dictar de manera calcada los contenidos teóricos en el FinEs y en la escuela, pero no pude. Su experiencia de vida (la de los alumnos del plan FinEs) más extensa, y en muchos casos más sufrida, atravesaba continuamente los contenidos; pero esto no lo digo de manera peyorativa sino que, por el contrario, la cotidianeidad y el intercambio de experiencias personales enriqueció de manera directa lo que los libros de texto buscan transmitir”.*<sup>22</sup>

El establecimiento de las sedes en instituciones de la sociedad civil, no puede ni debe pensarse solo como un nuevo lugar físico donde se dictan las clases del plan FinEs. Sino, por el contrario, debe entenderse como una nuevo espacio de divulgación del conocimiento donde la transferencia unidireccional pierde en función de la construcción colectiva del conocimiento.

Además, debemos tener en cuenta que el Estado y la sociedad civil no son espacios separados uno de otros sino espacios de confluencia, de maneras de entender los hechos, intereses e ideologías que luchan por posicionarse en el terreno simbólico

---

<sup>22</sup> Hernán, 22 años, profesor de Historia de ESB desde el 2010 y plan FinEs desde el 2012

(Gramsci, 1985)<sup>23</sup>. Es por eso, que la re - territorialización de la educación debe, necesariamente, ser analizada sincrónica y diacrónicamente en su propio contexto de gestación.

Es decir, las nuevas sedes, espacios diferentes a las escuelas de educación formal, no pueden entenderse simplemente como un soporte material de fácil acceso para los vecinos, sino como un nuevo espacio simbólico donde hay lucha de intereses, perspectivas y constructos sociales con características diferentes al secundario tradicional. En suma, “el territorio es un proceso constitutivo a la vez que constituyente, es un entramado social que es condición y a la vez condiciona una diversidad de eventos” (Mekler, 1975, pág 6).

### 12.3 Cronograma flexible

Para los adultos que trabajan y/o tienen que cuidar a los chicos, la carga horaria limitada del plan FinEs se presenta como una de las principales características a la hora de priorizar su trayecto educativo para culminar sus estudios. Desde su génesis, la flexibilidad tuvo como objetivo garantizar que los alumnos no tuviesen conflictos a nivel familiar o laboral y limitar el abandono de los estudiantes con la sucesiva caída de la comisión.

De hecho, si bien reglamentariamente se exige un 75% de asistencia, en caso de que los estudiantes pierdan su regularidad los docentes tienen la facultad de poder evaluar cada caso particular y complementar la inasistencia con trabajos prácticos, presentaciones, etc.

Entonces la flexibilidad no solo se da por la cercanía de las sedes y el régimen de cursada, sino que también por la ausencia de un control estricto del régimen de cursada. Los docentes poseen más autonomía de acción para evitar que los estudiantes abandonen sus estudios:

---

<sup>23</sup> “Es un error teórico (...) la distinción entre la sociedad política [el Estado] y la sociedad civil, que de distinción metodológica se convierte en distinción orgánica”. Gramsci, Antonio (1972), *Notas sobre Maquiavelo, La política y el Estado moderno*. Bs.As.: Editorial Nueva Visión. Pág. 39

*“Lo que verdaderamente es clave en este tipo de iniciativas es la transformación social que genera la educación popular. Es mucho más importante el debate continuo que respetar a rajatabla la estructura burocrática como el régimen de presentismo y la nota numérica por eso en caso de que haya alumnos que tengan más faltas que las permitidas se les da un trabajo práctico o algo extra”.*<sup>24</sup>

*“Me gusta trabajar en FinEs porque es un ambiente más relajado. Lo importante es que los chicos aprendan algo que puedan usar para su vida. Esta experiencia es diferente a estudiar en la escuela. Yo por ejemplo no tomo ni siquiera asistencia o les hago firmar a todos el último día para cumplir con la normativa porque me parece que hay que valorar más lo que sucede dentro del aula que mirar si los pibes faltaron una vez más que lo permitido”.*<sup>25</sup>

## 12.4 Aprendizaje contextualizado

Desde un comienzo planteamos que la educación popular se opone a la “educación bancaria” cuyas características principales son la transmisión de conocimientos de forma unilateral, la descontextualización y la falta de reflexiones críticas respecto de los contenidos curriculares.

El plan FinEs y la educación para adultos “exige que la adquisición y el desarrollo de tales capacidades se desarrollen en estrecha vinculación con su praxis social contextualizando su enseñanza y su aprendizaje a los requerimientos socio-comunitarios locales y regionales”(Resolución 118/10 CFE, anexo II, art. 42 ).

Es decir, los docentes tienen como premisa diseñar sus clases tomando en cuenta las experiencias propias de los alumnos y estableciendo puntos de contactos entre los contenidos a enseñar y la realidad cotidiana de los alumnos. De hecho, en el plan FinEs, la problemática

---

<sup>24</sup> Hemán, 22 años, profesor de Historia de ESB desde el 2010 y plan FinEs desde el 2012

<sup>25</sup> Erika, 25 años, profesora de Inglés de ESB y plan FinEs desde el 2012

de la violencia de género y el maltrato cobró una relevancia preponderante en materias como Lengua y literatura y Problemática Social Contemporánea.

*“Es muy loco hablar temas personales con gente que ni conoces. Yo vengo con algunos problemas bastante complicados con el papá de mis nenas y a veces los profes nos brindan su apoyo o nos dan herramientas para enfrentar distintas situaciones”.*<sup>26</sup>

*“Para mi la violencia siempre fue cuando tu pareja te pegaba y todo eso... Pero en problemática Social Contemporánea con el profe Eduardo vimos que los golpes son una forma de violencia pero si no te dejan trabajar o reunirse a tomar mates con amigas sin motivo también es violencia. Esta bueno poder mezclar cosas de la propia vida con temas de la escuela”.*<sup>27</sup>

Es decir, el plan FinEs logra establecer puntos de contacto entre los contenidos curriculares y la experiencia propia que atraviesan los sujetos. Durante las observaciones de clase pudimos verificar que los materiales que utilizan los docentes durante la cursada están ligados con las problemáticas barriales que atraviesa cada una de las sedes. Como consecuencia, la relación que se genera entre el docente y los estudiantes y la construcción del conocimiento se distancia de la secundaria tradicional ya que desde la propia génesis de este programa público se busca analizar la propia realidad social a través de los contenidos teóricos y la realización de reflexiones grupales realizadas dentro del aula. Un ejemplo de ello podemos rastrearlo en el modo en que Hernán, profesor de Problemática Social Contemporánea (materia del 1º cuatrimestre del 3º año en la orientación de Ciencias Sociales), aborda el problema de la violencia de género utilizando como material de análisis una serie de noticias publicadas en el diario Clarín y Popular que dan cuenta diferentes episodios de violencia doméstica y maltrato infantil.

Otro claro ejemplo de esta modalidad de trabajo es el trabajo final que presenta Rosa, docente de Lengua y Literatura III:

---

<sup>26</sup> Claudia, 47 años, alumna de 3º1º de la Sede Escuela Primaria 51

<sup>27</sup> Lorena, 26 años, alumna de 1º1º de la Sede Sociedad de Fomento San Martín

*“La idea básica es que este proyecto les sea útil a los alumnos y no solo quede como un plan más que les permita acceder al título secundario. Yo por ejemplo a lo largo de las materias trato de buscar temas que ellos puedan aplicar diariamente. Por ejemplo, en el último año trato de gestionar un trabajo en conjunto con el profesor de computación que esté a cargo de la comisión y hacemos un trabajo integrador. Yo soy de la idea de que cada uno de los alumnos al terminar la cursada se lleve algo consigo que les sirva por eso doy las pautas de cómo realizar correctamente un CV para que lo armemos en clase pero que también se lo lleven hecho en formato digital”.*<sup>28</sup>

No obstante, debemos reconocer que no todos los docentes comparten este compromiso político<sup>29</sup> dado que exige una práctica que excede a la función de docente como la participación de reuniones barriales para interiorizarse de los problemas donde se encuentra la sede, reunirse con los demás docentes de la comisión para trabajar un proyecto final integrador, asistir a jornadas de capacitación, etc.

En suma, este plan busca despertar la crítica constructiva de los hechos sociales y estimular un espacio de reflexión donde las experiencias personales y las diferencias sociales generan dentro y fuera del aula un debate enriquecedor del capital simbólico.

## 12.5 Apoyo familiar

En todas las entrevistas los alumnos aseguran que el apoyo familiar y el respaldo de los propios compañeros es clave para transitar los tres niveles y evitar el abandono en aquellos momentos donde algunos estudiantes desaprueban materias o tienen conflictos de horarios o labores. Incluso, hay cursos donde hay varios integrantes de una familia que comparten esta experiencia como compañeros a pesar de tener diferentes edades: Susana (37 años) y Gladys (28 años) son hermanas y cursan con Héctor (28), su primo y Matías (19 años), hijo de

---

<sup>28</sup> Rosa, 42 años, profesora de Lengua y literatura de ESB desde el 1995 y plan FinEs desde el 2013

<sup>29</sup> Entendemos el compromiso político como la puesta en común de un proyecto de educación popular basado en los principios de Paulo Freire y nos despegamos del reduccionismo de equiparar compromiso político con el sentimiento partidario de una fuerza política

Susana. Este no es un caso aislado, aunque la combinación de familiares - compañeros es muy variado: cuñados, hermanos, madre e hija, etc.

En el plan FinEs, esta fraternidad dentro y fuera del aula es una característica que atraviesa todas las comisiones. De hecho, la/os “referentes” suelen tener como actividad propia del cargo ad - honorem que ocupan el seguimiento de la trayectoria de cada uno de los alumnos para evitar las deserciones e incentivar la regularidad de los alumnos. Silvia, Referente de la Sede Martín Fierro, nos confirmó la importancia de su rol dentro de este proyecto:

*“El abandono principalmente se da en segundo año. A veces porque les va mal en alguna materia entonces abandonan y otras veces porque pierden el incentivo propio. Por eso nosotros vamos a las casas de los chicos porque generalmente viven cerca de la sede e intentamos que no bajen los brazos y la sigan luchando”.*<sup>30</sup>

Los compañeros también cumplen un rol central para mantener la comisión abierta:

*“Acá nos apoyamos todos. Generalmente nos ayudamos entre nosotros para que podamos terminar todos. Yo por ejemplo no entiendo nada de inglés y me ayuda mi hijo cuando lo convenzo, pero como a mí me gusta historia y a él no, compartimos la tarea”.*<sup>31</sup>

*“Yo me saqué un dos en informática porque nunca tuve computadora y ni siquiera sé cómo se prende, pero se que es algo necesario, por eso como la profesora nos da muchas veces la posibilidad de rehacer los trabajos trato de que alguien me ayude porque si quiero el título tengo que pasar esta materia”.*<sup>32</sup>

*“Somos todos iguales, gente que abandonó el colegio hace mucho y nos cuesta volver a agarrar un libro. Cuando uno baja los brazos el*

---

<sup>30</sup> Silvia, 30 años, referente de la Sede Martín Fierro

<sup>31</sup> Analía, 27 años, alumna de 2º1º de la Sede Cristina Kirchner

<sup>32</sup> Alejandra, 43 años, beneficiaria del plan “Ellas Hacen” y alumna de 3º1º de la Sede Carolina II

*compañero es el que te alienta a seguir. Obvio que la familia también te apoya pero no es lo mismo”.*<sup>33</sup>

En suma, en las experiencias estudiadas relativas al plan FinEs no solo se enseñan contenidos teóricos, sino que la solidaridad, el compañerismo y la revalorización de la autoestima es parte del propio aprendizaje. La inclusión social que pretende este plan, no proviene solamente de complementar el cumplimiento de la obligatoriedad de la finalización del nivel secundario, sino también reforzar lazos de solidaridad donde el compañerismo y el apoyo familiar, así como también el compromiso de los docentes y la estructura burocrática, cumplen un rol estratégico a la hora de evaluar la efectividad del plan FinEs.

## 13. COMPOSICIÓN DEL ALUMNADO

### 13.1 Heterogeneidad en la homogeneidad

Se abarcó inicialmente como una categoría de análisis las representaciones sociales de los alumnos como sujetos (en su doble dimensión de “sujetos activos” y de “sujetos sujetos”) de una nueva experiencia educativa donde la inclusión social y la recomposición de valores funcionan como pilares guías en la práctica docente.

Pero, a partir de la investigación, encontramos dos nuevas categorías analíticas emergentes que nombramos bajo el rótulo de alumnos “nativos” y alumnos “paracaidistas”. Ambas definiciones no surgen de un pensamiento propio sino de una entrevista realizada en el inicio de la investigación a una estudiante de 35 años, madre de tres chicos que trabaja en relación de dependencia desde los 19 años.

En dicha entrevista, María hizo una comparación entre dos comisiones que cursaban en el mismo horario en la misma sede:

*“En nuestra comisión abandonaron muchos chicos. En primero éramos cerca de veintidós chicos (pero) ahora en segundo año quedamos apenas siete chicas y José. No fue nada fácil llegar hasta acá porque tuvimos*

---

<sup>33</sup> Marta, 33 años, beneficiaria del plan “Ellas Hacen” y alumna de 1º2º de la Sede EPB N° 51

*que quitarle tiempo a la familia, perdernos cosas con los chicos y no descansar bien. Yo, por ejemplo, salgo de mi casa a las seis de la mañana y cuando tengo clases llego a mi casa tipo diez de la noche... Yo a los profes siempre les hago el mismo chiste: somos pocos pero buenos jejeje. Igual lo hago con gusto y no me molesta. De hecho cuando salgo coincido con mi hermana que está cursando acá también el FinEs, pero ella está en tercero y son como veintiséis chicas”.*<sup>34</sup>

La diferencia en cuanto a la cantidad de alumnos entre ambas comisiones me llamó mucho la atención y decidí indagar un poco más. Y su respuesta fue clave a la hora de pensar nuestras categorías analíticas:

*“Las comisiones son distintas porque no son todos alumnos originales. En su comisión agregaron un montón de chicas que tienen planes sociales y las obligan a estudiar porque si no le sacan el plan. Pero ellas no están acá como nosotros que decidimos por nuestra cuenta venir a estudiar, son como **paracaidistas** que cayeron de golpe en el último año para tener un título secundario, pero para mi no son estudiantes verdaderos porque lo hacen por obligación para mantener el plan. Nosotros somos estudiantes **nativos**, originales, somos ciento por ciento alumnos del FinEs, y por eso estoy mucho más orgullosa de mis compañeros”.*<sup>35</sup>

A partir de ese momento, para esta investigación, los diferentes grupos de estudiantes adquirieron una identidad analítica en nuestra tesis. Dicho de otra manera, denominamos a los estudiantes que por propia voluntad ingresaron al plan FinEs con la única finalidad de culminar sus estudios secundarios como sujetos “**nativos**”, mientras que nombramos a aquellos alumnos que están transitando por este plan educativo como requisito necesario (excepto que ya tengan un título secundario) para mantener su permanencia en otros planes sociales como el plan “Jóvenes con más y mejor trabajo” y el plan “Ellas Hacen” bajo el rótulo de estudiantes “**paracaidistas**”.

---

<sup>34</sup> María, 35 años, alumna de 2º1º de la Sede Los Módulos

<sup>35</sup> María, 35 años, alumna de 2º1º de la Sede Los Módulos

A partir de estas categorías analizamos el comportamiento de ambos colectivos sociales dentro y fuera del aula en todas sus posibles combinaciones.

## 13.2 Espacio áulico compartido

Como dijimos reiteradas veces a lo largo de nuestro trabajo de investigación, el plan FinEs II no solo se caracteriza por tener un fin educativo, sino también por impulsar una inclusión social que excede a lo estrictamente académico. Para ello, la interacción dentro del espacio áulico entre alumnos que comparten diferentes experiencias de vida es una característica constitutiva del propio plan.

No obstante, la composición de los grupos no posee una estructura definida (cupos preestablecidos de “nativos” y “paracaidistas”, por edades, sexo, etc) y por lo tanto es necesario hacer explícito los diferentes tipos de cursos y características que pudimos rastrear a lo largo de nuestro trabajo.

### 13.2.1 “Nativos” y “paracaidistas” que comparten aula desde primer año

En este caso, las categorías “nativos” y “paracaidistas” se disuelve tanto en los discursos de los alumnos como en la organización espacial del aula.

Los alumnos que no provienen de ningún plan social y buscan simplemente terminar el secundario no hacen referencia a sus compañeros como alumnos pertenecientes de un colectivo social diferente al suyo. Desde el primer día de clases los “otros” son compañeros exactamente iguales que ellos que comparten una meta: terminar el secundario.

Cuando se los interrogó respecto al hecho de que los alumnos provenientes de los planes sociales recibían un cobro mientras estudian, los alumnos “nativos” no mostraron, en su gran mayoría, ninguna objeción al respecto e incluso apoyaron su inclusión dentro del aula, lo cual no sucede en los alumnos que empiezan a compartir el espacio áulico en el segundo y/o tercer año de cursada. Rosa, alumna “nativa” de 55 años”, es un ejemplo de ello:

*“Cuando a mi me dijeron que podía terminar el secundario y me anoté nunca pregunté si me iban a pagar o no para cursar. De hecho, me*

*enteré mucho tiempo después que Karina trabajaba en una cooperativa, y después de saberlo nuestra relación siguió siendo exactamente la misma. Ella y yo estamos acá por lo mismo: terminar el secundario el resto es parte de nuestra vida normal que nada tiene que ver en el aula”.*<sup>36</sup>

Por su parte, los alumnos que provienen de algún plan social también se sienten integrados al grupo y si bien poseen una relación de amistad un poco más estrecha con sus compañeros de la cooperativa por el hecho de que comparten más tiempo juntos (ya sea en reuniones, jornadas de capacitación o trabajos que el propio plan social establece) se sienten como pares dentro del grupo de alumnos haciendo que nuestras categorías de “nativo” y “paracaidista” pierdan valor dentro del aula.

Melina, 27 años y miembro del plan “Ellas Hacen”, sostuvo, al igual que muchas de sus compañeras, que es la primera vez que no se siente excluida dentro del aula a lo largo de su experiencia como alumna regular:

*“Aca entre las chicas y Carlos (único varón en este curso), es la primera vez que no me discriminan por ser gorda y morocha jeje y eso que somos una mezcla rara porque yo ya soy mamá pero tengo compañeros que tienen 18 años recién cumplidos que solo piensan en joda, chicas que salen corriendo de sus trabajos para llegar temprano y también está Laura que la mantiene el marido que es policía. Es lindo ser parte de un grupo que somos todos iguales al mismo tiempo que somos todos diferentes”.*<sup>37</sup>

En cuanto a la distribución espacial dentro del aula, si bien hay pequeños sub - grupos, la disposición de los alumnos en las mesas es más integral y, a diferencia de los otros niveles donde también coexisten ambos grupos, no existe una división espacial marcada entre “nativos” y “paracaidistas”, sino que la distribución de los lugares parte de una lógica diferente:

---

<sup>36</sup> Estela, 24 años, alumna de 1°1° de la Sede Iglesia Bautista

<sup>37</sup> Melina, 27 años, beneficiaria del plan “Ellas Hacen” y alumna de 1°2° de la Sede Unidad de Gestión Local (UGL) Santa Rosa

En las aulas donde hay mesas grandes los alumnos suelen sentarse en el mismo lugar todo el año aunque su disposición no está sujeta a si pertenecen o no a una cooperativa, sino que establecen grupos con los que hacen los trabajos prácticos y crean lazos sociales más puntuales.

En las aulas donde los alumnos se sientan en sillas individuales, la distribución de los lugares es mucho más aleatoria. La ubicación depende más de “cuándo” llego a clases o si hay que entregar algún trabajo práctico grupal y no de “quiénes” poseen o no un plan social.

### 13.2.2 “Nativos” y “paracaidistas” que comparten aula desde segundo año

En esta instancia hay mayor discusión respecto a los alumnos que poseen un plan social y se integran al FinEs II sin cursar el primer año.<sup>38</sup>

Si bien la gran mayoría de los alumnos no se manifestaron en contra del dinero que los alumnos provenientes de los planes sociales percibían, el eje de la discusión se centró en los problemas que provoca en la dinámica de la cursada el ingreso masivo de nuevos compañeros.

Vale aclarar que para que los alumnos pudiesen ingresar en segundo año deben mostrar la acreditación que respalde el hecho de que hayan culminado satisfactoriamente el primer y segundo año de la secundaria tradicional sin adeudar ninguna materia. Esta condición está activa tanto para los alumnos regulares como para los alumnos provenientes de los planes sociales. No obstante, esta normativa no entró en vigencia desde el inicio del plan sino que comenzó a implementarse principalmente a partir de que las alumnas provenientes del plan “Ellas Hacen” hicieron su ingreso al plan FinEs II, lo que molestó a varios estudiantes ya que muchos de ellos también se hubieran visto beneficiados por esta normativa ahorrándose un año de cursada.

Elizabeth, una de las secretarías que trabaja para la inspectora de adultos Ada Manfredi a cargo del plan FinEs II en Florencio Varela, nos relató una de las causas del origen de esta normativa:

*“Uno de los principales problemas que tenemos actualmente es el alto índice de abandono, especialmente en primer año. Por eso para*

---

<sup>38</sup> El régimen de correspondencias está regulado por la Disposición N° 99/12 de la Subsecretaría de Educación de la provincia de Buenos Aires

*optimizar recursos, y por orden del inspector regional, empezamos a redireccionar a los alumnos teniendo en cuenta el nivel escolar alcanzado respetando las materias aprobadas. A su vez, se decidió empezar a juntar cursos que tal vez en primer año tenían treinta estudiantes y en segundo habían quedado entre ocho y quince alumnos. Si algún curso queda con un cupo inferior, cada uno de los alumnos es derivado a otra sede y horario de su conveniencia”.*<sup>39</sup>

Además, aclaró que el incremento de la matrícula producto de la incorporación de las mujeres del plan “Ellas Hacen” y los chicos del plan “Jóvenes” trajo algunos inconvenientes de logística:

*“Cuando nos informaron que se incorporaban al FinEs los chicos de los planes, nuestra capacidad de respuesta para esta nueva demanda estaba en la cuerda floja. No contabamos con tantas sedes y tampoco teníamos la cantidad de docentes necesarios, por eso empezamos a incorporar una gran cantidad de docentes no recibidos, abrimos nuevas sedes pero especialmente intentamos no abrir tantos primeros años y completar los cursos de segundo y tercer año que estaban semi vacíos”.*<sup>40</sup>

A partir de la posibilidad que permite el ingreso de estudiantes en el segundo año se nos presentan dos escenarios posibles: por un lado tenemos los estudiantes “nativos” que vienen cursando desde el primer año y reciben a los “paracaidistas” en segundo y, por otro lado, tenemos estudiantes “nativos” que inician su cursada sin haber transitado por el primer año y que, por ende, se encuentran en las mismas condiciones que los alumnos beneficiarios de los planes sociales.

Entonces, si la posibilidad de ingresar en segundo año es para todos los alumnos, sería posible que algunos pudiesen encontrar argumentos para debilitar la categoría analítica que denominamos “paracaidistas” ya que, siguiendo esta lógica, tanto los alumnos “nativos” como

---

<sup>39</sup> Elizabeth, secretaria administrativa de la inspectora de Adultos Ada Manfredi

<sup>40</sup> Elizabeth, secretaria administrativa de la inspectora de Adultos Ada Manfredi

los provenientes de los planes sociales tienen la posibilidad de “saltar” el primer año y “caer” directamente en segundo año. No obstante, Elizabeth sale a nuestro rescate:

*“Si bien esta normativa nos fue sugerida para todos los ingresantes, actualmente entre un 15 - 20% de los que ingresan directamente a segundo año son estudiantes nuestros. La inmensa mayoría son provenientes de los planes sociales. Los chicos jóvenes que vienen a inscribirse generalmente adeudan materias y aquellos que no adeudan en vez de venir a anotarse como particulares hacen primero el trámite para cobrar en el plan “Jóvenes” y después se anotan en el FinEs. En cuanto a los adultos, muchos de nuestros alumnos que pudiesen haber sido favorecidos con esta medida ya se habían anotado e hicieron el primer y/o segundo año regularmente”<sup>41</sup>.*

Ahora bien, cuando le preguntamos a los alumnos de segundo año (tanto a quienes iniciaron a cursar en primer año como a los que comenzaron en segundo año en iguales condiciones que los chicos que provienen de los planes sociales) sus puntos de vista respecto a los alumnos que tienen asistencia gubernamental fueron muy diferentes:

Quienes iniciaron el segundo año en iguales condiciones que los “paracaidistas” el nivel de aceptación e integración entre ambos grupos se equipara con los resultados, detallados anteriormente en el apartado 13.2.1 donde “nativos” y “paracaidistas” compartieron el aula desde primer año. Es decir, aunque las motivaciones de cursada sean distintas, hay un objetivo en común que es la terminalidad de sus estudios secundarios que prima por sobre el resto de las características y, por ende, la integración es plena.

Por su parte, aquellos estudiantes “nativos” que transitaban solos el primer año de cursada y recibieron en segundo a sus nuevos compañeros de los planes sociales que “saltaron” el primer año, presentan una posición dividida en cuanto a su aceptación y críticas que plantean en su incorporación.

---

<sup>41</sup> Elizabeth, secretaria administrativa de la inspectora de Adultos Ada Manfredi

Si bien hay un grupo mayoritario de estudiantes que aceptan sin inconvenientes esta nueva incorporación de compañeros (aunque muchas veces ésto se plasma solo en la discursividad ya que la segmentación dentro del aula se hace visible con facilidad, así como también en la conformación de los grupos para los trabajos prácticos y las presentaciones orales); hay muchos otros que entienden como problemática dicha incorporación:

\* Muchos alumnos plantean que el problema no está en la remuneración que reciben los “paracaidistas” sino en que éstos hayan ingresado a un grupo ya conformado, lo que implica, para ellos, un retroceso en el ritmo de trabajo y la necesidad de ver nuevamente contenidos dado que los nuevos estudiantes no los saben o no los recuerdan (especialmente en materias que tienen una correlatividad fuerte como inglés, computación, etc). Si bien esta crítica también puede ser aplicada a los alumnos que no tienen ningún plan social y que ingresan a mitad de camino en una comisión ya conformada, su incorporación no modifica la composición general del grupo ya que, a nivel general, éstos son casos aislados y numéricamente no representan una gran transformación del grupo. Es decir, en una comisión ya conformada pueden ingresar uno o dos nuevos estudiantes “nativos” con esta condición mientras que en la mayoría de los casos, cuando se incorporan las chicas de “Ellas Hacen” y los chicos del plan “Jóvenes” los nuevos matriculados pueden igualar en número a los chicos que están en ese momento en la comisión o incluso superarlos en cantidad.

*“A mi no me molesta en absoluto que hayan chicos nuevos, porque yo si pudiera ahorrarme un año o dos también lo hubiera hecho, pero lo que sí me molesta un poco es repetir muchas cosas que ellos no saben y nosotros sí. Por ahí lo mejor es que tengan un día extra para recuperar lo que no saben o que hagan más trabajos en casa pero que no nos vuelvan a enseñar siempre lo mismo porque terminamos perdiendo un año nosotros también”.*<sup>42</sup>

\* Otros estudiantes critican la motivación que los chicos provenientes de los planes sociales poseen a la hora de retomar sus estudios ya que entienden que los “paracaidistas”

---

<sup>42</sup> Analía, 27 años, alumna de 2º1º de la Sede Cristina Kirchner

deben acercarse por propia voluntad al plan FinEs, independientemente si tienen o no una remuneración. Dicho en otras palabras, muchos “nativos” entienden que si los nuevos alumnos vienen a cursar por obligación el plan FinEs deje de ser considerado como el ejercicio efectivo de un derecho y se convierta en un obstáculo, una imposición, un trámite obligatorio para no perder su plan, desvaneciendo, de esta manera, la matriz inclusiva que el plan FinEs enfatiza como pilar fundacional..

*“Lo importante es que vengan y se pongan las pilas como nosotros. Si vienen a boludear y a perder el tiempo me da bronca, pero como todos ya sabemos quienes son los que vienen a estudiar en serio y los que no, automáticamente el mismo grupo los aísla para no atrasarnos”.*<sup>43</sup>

\* Otras de las críticas radica en que los beneficiarios de los planes utilicen tiempo de su jornada laboral para ir a cursar en vez de ir a las sedes en un horario que no les impida llevar a cabo sus labores en el barrio y realizarlo como una actividad extra programática. Quienes sostienen esta idea buscan equiparar las responsabilidades e incentivar la “cultura del trabajo”. De hecho, los estudiantes que hacen énfasis en esta crítica no son los chicos jóvenes ni las amas de casa, sino aquellas personas que tienen un trabajo en blanco u otra actividad que no sea de un plan estatal y hacen un gran esfuerzo para venir a cursar fuera de su horario de trabajo. Un claro ejemplo de ello es la reflexión que hizo Carlos, albañil y padre de tres chicos:

*“Para mi no es nada justo este sistema. Yo me anoté porque necesito el título y no vengo por obligación o para evitar que me saquen el subsidio. Ojo... yo no digo que no vengan o que no los dejen estudiar pero que lo hagan cuando salen de trabajar. Si su tarea es cortar el pasto o arreglar las veredas en el barrio que no dejen de hacerlo para venir a estudiar sino que vengan a estudiar cuando terminan de trabajar como hago yo y mucha gente más.”*<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Elena, 27 años, alumna de 2°1° de la Sede SUM Los Tronquitos

<sup>44</sup> Carlos, 35 años, alumno de 2°2° de la Sede Centro Jubilados Barrio Parana

En suma, las principales críticas no hacen referencia explícita al cobro o no de un plan social, sino a aristas que afectan la cursada de manera directa o indirecta. La preocupación principal no radica en el “por qué” están en el aula sino en el “cómo” se van a comportar dentro de ella y de qué manera esta nueva incorporación de compañeros afecta su propio recorrido académico.

La complicación en cuanto a los temas abordados en clase, la motivación, y el reemplazo del horario de trabajo son las tres problemáticas que más reiteraron los estudiantes que presentaron cierta cautela a la hora de opinar sobre la incorporación de nuevos estudiantes a la comisión. No obstante, cabe aclarar que no fueron las únicas críticas. Entre ellas podemos nombrar: la flexibilización en cuanto al régimen de faltas (en ocasiones los referentes le piden a los docentes que no les pasen las faltas porque tienen que cumplir con alguna actividad que compete al plan o asistir a algún evento importante), la presión extra que posee el docente ya que si los alumnos que poseen el plan desaprueban muchas materias y pierden la regularidad como estudiantes paralelamente pierden el plan social y por consiguiente una familia se queda sin el sustento, etc.

Como mencionamos con anterioridad, si bien discursivamente la mayoría de los estudiantes que cursaron primer año afirman estar a favor de la incorporación de nuevos compañeros en segundo año, la distribución en el interior de las aulas presenta en principio una contradicción muy fuerte a la idea de integración que los mismos chicos pregonan en sus discursos. Si bien la relación social en términos generales es buena, la organización del espacio áulico denota que la integración no es plena y en ocasiones conflictiva para los docentes a la hora de establecer actividades grupales e incentivar de manera indirecta la desaparición de dicha brecha.

Se crean subgrupos donde la interacción es limitada y el intercambio de experiencias queda sujeta de manera estrecha a las actividades curriculares que presente el docente. Por su parte, en aquellas comisiones donde la integración es mucho más fluida se produce una divulgación de experiencias y saberes más dinámica enriqueciendo de manera directa la propia subjetividad de los actores y del cuerpo docente.

### 13.2.3 “Nativos” y “paracaidistas” que comparten aula desde tercer año

En este último caso, los propios alumnos tampoco ponen en debate las razones por las que cada unos se acercó al plan finEs, aunque a diferencia de los casos anteriores, el descontento con esta incorporación es bastante más generalizado (pero no unánime) y a nivel discursivo mucho más visible. De hecho, muchos “nativos” entienden que es injusto que cualquier persona (incluso aquellos chicos que no tienen ningún tipo de plan social pero que ingresan en este nivel académico) obtenga su título secundario en tan solo 8 meses cuando ellos vienen haciendo un gran esfuerzo personal para poder cursar hace dos años.

En este caso, los estudiantes que están en desacuerdo y que ya transitaron dos años de cursada no mencionan como un hecho relevante la motivación de los nuevos ingresantes, la reiteración de contenidos o el reemplazo del horario de trabajo para cursar, sino que sus críticas radican principalmente en la “injusticia”, la falta de esfuerzo y la desvalorización del propio título secundario.

*“A mi no me parece bien que ingresen en el último año porque cuando ellos terminen va a haber una banda de temas que no conocen y la gente se da cuenta de esas cosas (...) lo peor de todos es que como ellos van a salir sin saber nada van a decir que les regalaron el título y que el título no sirve. Como siempre vamos a caer en la volteada nosotros que si hacemos un gran esfuerzo y nos preocupamos por estudiar de en serio”.*<sup>45</sup>

Esta brecha profunda que hay en ciertas comisiones se refleja de manera directa en la distribución espacial dentro del aula. La conformación de pequeños grupos es mucho más marcado que en segundo año y la relación suele ser mucho más tirante, dado que incluso en la discursividad muchos alumnos manifiestan abiertamente su descontento generando una fragmentación más difícil de superar, ya sea por propio desinterés de los actores o por el menor tiempo que tendrán ambos grupos de convivencia en el interior del aula.

---

<sup>45</sup> Diana, 40 años, alumna de 3<sup>o</sup>2<sup>o</sup> de la Sede Sociedad de Fomento el Progreso

*“No me parece bien y a mis compañeros tampoco. Desde que llegaron el grupo se dividió dentro del aula. Ellos están por un lado y nosotros por el otro, más que un ‘hola’ y ‘chau’ no hay y es una pena porque antes éramos un grupo re unido y ahora hay como cuatro grupos separados”.*<sup>46</sup>

*“Lamentablemente es la ley del menor esfuerzo. no son conscientes que es una oportunidad única para salir adelante y no lo toman en serio”.*<sup>47</sup>

Si bien hay muchos que están a favor de que ingresen nuevos compañeros y alientan de manera activa la participación y la inclusión efectiva en la comisión, al entrevistar a los estudiantes de los planes sociales que ingresaron en el último año pudimos encontrar una gran diferencia con los alumnos que inician su actividad académica desde primer año: su identificación con el plan FinEs.

Los alumnos del último año que transitaron todos los niveles académicos se apropiaron de esta política pública con un sentimiento de pertenencia e identificación muy fuerte, pero no como alumnos del secundarios, sino como alumnos del plan FinEs, destacando el carácter social que inviste este proyecto educativo, así como también reconociendo que la interacción con sujetos cuya experiencia de vida es, en mayor o menor medida, cercana a su propia cotidianidad enriquecen los saberes académicos y culturales adquiridos en su periodo como alumnos.

No obstante, esta concientización del aspecto social y cultural de la educación por parte de los alumnos es producto de un proceso prolongado en el tiempo que se va gestando por el acompañamiento y las actividades de los docentes, los contenidos académicos y el compromiso sostenido por parte de los alumnos.

*“Yo no sé si es porque ahora soy más grande, pero si me pongo a pensar un poco, creo que en FinEs crecí más como persona que si hubiera hecho el secundario a los 16 años”.*<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> Claudia, 47 años, alumna de 3°1° de la Sede Escuela Primaria 51

<sup>47</sup> Jimena, 44 años, alumna de 3°1° de la Sede Centro Cultural Conciencia

<sup>48</sup> Eliana, 38 años, alumna de 3°1° de la Sede Escuela Primaria N° 47

*“Con las chicas compartimos muchas experiencias de vida difíciles: maltrato por parte de las parejas, conflictos con los chicos y las drogas. Si yo hubiera hecho la (secundaria) nocturna todas estas cosas no se podrían trabajar”.*<sup>49</sup>

*“En la secundaria aprendes historia, matemática y geografía. En FinEs también aprendes historia pero desde otro lado, porque te das cuenta que eso que lees en un libro tienen consecuencias en la calle”.*<sup>50</sup>

*“A mí me ayudó a madurar, a salir de mi casa y a entender que si tu marido te pega no es algo normal. Antes yo sabía que estaba mal pero era como una película que se repetía de cuando yo era chica. Al escuchar que a muchas de mis compañeras les pasa lo mismo también me hace abrir los ojos; y los profesores te escuchan y te hacen sentir cómoda y no juzgada cuando hablas”.*<sup>51</sup>

Como bien sostiene Elizabeth: *“uno de los principales objetivos del FinEs es lograr la inclusión de todos aquellos que por decisión propia o ayudados por el contexto social fueron expulsados del sistema”*<sup>52</sup>. Por ello, a la hora de analizar las representaciones que los propios alumnos poseen de sí mismos no es un dato menor entender la transformación social que produce esta política pública en los alumnos que transitaron por los tres niveles del sistema educativo y de preguntarnos por qué ésto no sucede con los alumnos que ingresan en el último año...

---

<sup>49</sup> Isabella, 30 años, alumna de 3°1° de la Sede Centro de Formación Profesional (CFP) N° 403

<sup>50</sup> Mario, 32 años, alumno de 3°2° de la Sede Sociedad de Fomento El Progreso

<sup>51</sup> Isabella, 30 años, alumna de 3°1° de la Sede Centro de Formación Profesional (CFP) N° 403

<sup>52</sup> Elizabeth, secretaria administrativa de la inspectora de Adultos Ada Manfredi

### 13.3 Espacio áulico no compartido

Los alumnos “nativos” que nunca compartieron la comisión con alumnos provenientes de los planes sociales tienen una perspectiva bastante homogénea respecto a la incorporación de los “paracaidistas” en esta política pública.

Cabe aclarar, que para este grupo de alumnos (en su mayoría estudiantes de primer año ya que los niveles superiores, por causas explicadas anteriormente, suelen ser mixtos) el contacto con los “paracaidistas” no constituye parte de su cotidianidad educativa. Sus opiniones suelen ser de segunda generación (opinan utilizando un discurso mediado por algún conocido que tenga a chicos de los planes sociales como compañeros) y no basada en su propia experiencia personal.

Para este colectivo social, el plan FinEs implica una oportunidad especial de terminalidad de los estudios secundarios, por lo tanto, entienden que toda aquella persona que está en condiciones de poder formar parte de esta iniciativa debe ser considerado un alumno sin importar si su matrícula proviene del deseo personal de culminar los estudios o de una obligatoriedad por parte de un plan social. No obstante, muchos de ellos consideran que los alumnos provenientes de los planes no deben utilizar las horas de cursada como parte de las obligaciones laborales que tienen las cooperativas. Es decir, están de acuerdo con la obligatoriedad de la escolarización pero consideran que deberían hacerlo como una actividad “extra programática” del propio programa social.

Sabrina es estudiante de la Sede Martín Fierro de 1º1º, es mamá de un nene de 3 años y trabaja en atención al público de un mayorista. Reconoce que estudiar siendo mamá es un gran esfuerzo y entiende que:

*“En el plan FinEs todos tenemos que ser iguales. No importa por qué te anotaste siempre cuando vengas a estudiar y no a molestar. Pero si todos somos iguales dentro de aula, también tenemos que ser iguales fuera del aula. Yo trabajo y después vengo a estudiar, no le pido a mi jefe que me regale dos días, ellos (los beneficiarios de los planes sociales) tienen que*

*hacer lo mismo: trabajar en los barrios y después fuera del horario de trabajo venir a estudiar”<sup>53</sup>*

Esta afirmación pone en tensión la idea del derecho a la educación. Muchos alumnos “nativos” que no comparten un espacio de interacción continuo con los “paracaidistas” entienden que el plan FinEs debe incentivar la noción de esfuerzo y reforzar sus pilares meritocráticos. Es decir, desde esta perspectiva, quienes posean planes sociales no deben suspender sus actividades como cooperativistas sino complementarlas y hacer un doble esfuerzo por trabajar y estudiar como una actividad obligatoria extra.

### 13.4 Conclusiones preliminares

A partir de estos análisis, podemos comprender que la diferencia que hay cuando existe una convivencia activa entre ambas categorías analíticas desde el primer año y cuando esta integración no se produce es notable. La posibilidad de interactuar socialmente dentro y fuera del aula permite que en el mismo proceso de interacción se produzca la integración pero ya no como una mera integración de unidades aisladas dentro de un todo diverso sino como sujetos con diferencias pero con puntos de contacto que permiten entender una homogeneización parcial dentro de un todo heterogéneo histórico y en constante transformación.

La diversidad dentro de un contexto inclusivo (pilar fundamental del plan FinEs) es entendida como una posibilidad de completar nuestra experiencia como sujetos social. Tal es así, que varios alumnos en los focus group coincidieron en que la incorporación de los “paracaidistas” dentro del plan FinEs enriqueció su experiencia como alumnos, así como también les permitió ampliar su mirada como sujetos sociales:

*“Me gustó compartir la clase con ellos porque sus historias de vida son muy diferentes a la mía”.<sup>54</sup>*

---

<sup>53</sup> Sabrina, 25 años, alumna de 1º1º de la Sede Martín Fierro

<sup>54</sup> Alejandra, 30 años, alumna de 3º2º de la Sede Biblioteca Popular Lisandro de la Torre

*“Al compartir tiempo con Vivi y Marcela (integrantes del plan Ellas Hacen) me di cuenta que en los planes sociales también hay mucha gente que dejó el colegio porque no pudo estudiar como yo y que quiere progresar”.*<sup>55</sup>

*“Antes con mi cuñada le sacábamos el cuero a los planes porque siempre decíamos que eran vagos y es más fácil pedir que trabajar, pero ahora que conozco a Mirtha me siento una boluda porque ella con lo que cobra del plan le da de comer a sus hijos y ayuda a un comedor en su barrio para 27 chicos y yo que siempre los criticaba ni siquiera tuve la voluntad de hacerlo aunque tenía el tiempo y los recursos para hacerlo. La verdad el FinEs no solo me va a permitir tener mi título secundario sino que mis compañeros y especialmente los profes me hicieron abrir la cabeza. Ahora soy otra”.*<sup>56</sup>

En estas citas, si bien discursivamente está presente la otredad, estos alumnos pudieron ser capaces de absorber la experiencia personal de los “paracaidistas” y no verlos como un otro desigual ajeno sino como agentes enriquecedores de su propia experiencia.

No obstante, debemos reconocer también que a lo largo de las entrevistas han aparecido casos donde algunas “paracaidistas” no se consideran integradas formándose grupos muy marcados. Pilar, beneficiaria del plan “Ellas Hacen” así lo confirmó:

*“A mi me gusta la experiencia. Igual siempre estoy con Ely, Adri y Caro. Ojo, con los otros chicos nos llevamos pero no hay mucha relación porque cuando nosotros entramos en segundo año los profes nos pedían muchos trabajos grupales y ellos ya tenían sus grupos armados, sus horarios y quedamos afuera”.*<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> Lorena, 26 años, alumna de 1º1º de la Sede Sociedad de Fomento San Martín

<sup>56</sup> Ana, 49 años, alumna de 1º2º de la Sede Salón de Usos Múltiples (SUM) los Tronquitos

<sup>57</sup> Pilar, 38 años, beneficiaria del plan “Ellas Hacen” y alumna de 2º2º de la Sede Biblioteca Popular Hugo del Carril

Sin buscar ser reiterativo, es necesario dejar asentado que a lo largo de nuestras observaciones pudimos apreciar una interacción continua entre ambos grupos, no así en su desplazamiento espacial.

A diferencia del secundario tradicional donde los alumnos, en la mayoría de los casos, poseen pupitres para dos personas, en el plan FinEs nos encontramos con una multiplicidad de mesas y sillas que dificulta el armado de un esquema único. Dentro de las aulas podemos encontrar pupitres para dos personas, mesas redondas o rectangulares para seis u ocho personas, mesas largas para doce, bancos de iglesia, etc.

En aquellas sedes donde existe la posibilidad de generar grupos amplios y conviven en la comisión “nativos” y “paracaidistas” suele haber una fragmentación en cuanto a su ubicación. Pero este tipo de disposición no se debe, en su gran mayoría, a una división “identitaria”, sino por una cuestión de afinidad, lo cual, según las propias palabras de los participantes, se debe a que los beneficiarios de los planes sociales comparten mucho tiempo fuera del aula lo que genera lazos sociales más estables reflejándose, de esta manera, una distribución dispersa y fragmentada:

*“Yo en clase me siento siempre en el mismo lugar. Estoy con Jime, Ro y Kari. Ojo, no es que con los demás chicos me sienta incómoda pero con ellas ya nos conocemos de antes y para los tp ya me siento cómoda”.*<sup>58</sup>

*“Yo siempre llego tarde, pero cada uno ya tiene como su lugar agendada por grupito. Los chicos que hicieron el primer año se sientan siempre juntos y nosotros que entramos este año no hacemos rancho aparte pero siempre estamos juntos”.*<sup>59</sup>

## 15. RESIGNIFICAR EL “SER DIFERENTE”

---

<sup>58</sup> Alejandra, 43 años, beneficiaria del plan “Ellas Hacen” y alumna de 3º1º de la Sede Carolina II

<sup>59</sup> Corina, 33 años, beneficiaria del plan “Ellas Hacen” y alumna de 2º2º de la Sede El apego

- *“¿Pensas que los alumnos del plan FinEs aceptaron que a vos te paguen por estudiar y ellos lo hagan sin recibir ese sueldo?”*
- *Si, desde el principio.*
- *¿Por qué?*
- *Porque no importa si yo recibo plata o no por venir acá. Lo importante es que yo sea una persona que quiere estudiar al igual que ellos”*<sup>60</sup>

Si analizamos este fragmento de la entrevista que le hicimos a Laura, podemos entender con facilidad que para ella no tiene importancia el “cómo llegó al plan FinEs”, sino que lo importante (tanto para ella como para sus compañeros) es el rol que cumple dentro del aula, reconociendo ya no una contingencia externa al sujeto que la motivó a retomar la secundaria sino la función que cumple dentro del entorno educativo.

Dicho de otro modo, muchos de los “paracaidistas” (que ingresaron en primer y segundo año, no así los de tercero) dejaron de sentir, a medida que avanzaban en el ciclo lectivo, a la educación como una obligación para acceder al plan social para comenzar a entenderla como un derecho.

*“Yo no quería venir a estudiar porque pensé que no me iba dar la cabeza. Al principio no me gustaba y no entendía nada pero mis compañeros me ayudaron y ahora que me falta poquito para terminar me dieron ganas de seguir enfermería en la (universidad) Jauretche”.*<sup>61</sup>

*“A mí la secundaria nunca me gustó y encima tenía que salir a trabajar. Ahora con la plata que me dan del plan, aunque sea poca, me alcanza para dar una mano en mi casa y por otro lado está bueno que nos inciten a estudiar porque el día de mañana si no tenés el secundario no podés trabajar en ningun lado y yo quiero meterme en la policía y para eso tengo que tener el título”.*<sup>62</sup>

---

<sup>60</sup> Laura, 28 años, beneficiaria del plan “Ellas Hacen” y alumna de 1°2° de la Sede Carolina II

<sup>61</sup> Natalia, 25 años, beneficiaria del plan “Ellas Hacen” y alumna de 3°1° de la Sede Villa Angélica

<sup>62</sup> Mercedes, 22 años, beneficiaria del plan “Ellas Hacen” y alumna de 3°1° de la Sede El progreso

El hecho de volver a estudiar no solo les brindó la posibilidad de resignificarse como seres sociales integrados, sino que incluso los motivó a desafiarse a sí mismos, a profesionalizarse y, en muchos casos, a continuar estudiando. Por eso, entendemos que la educación que impulsa el plan FinEs no solo se presenta como una propuesta superadora de la exclusión educativa sino también como una propuesta reivindicadora socialmente ya que da una respuesta activa a las diferencias sociales, económicas y culturales.

En aulas integradas, donde hay una convivencia activa entre ambos grupos analizados, podemos notar que la motivación que acercó a los “paracaidistas” al FinEs no funciona para la gran mayoría como razón para la exclusión, sino que reconocen su valor como estudiantes por la función que cumplen dentro del aula, así como también muestran una mayor disposición para compartir experiencias de vida.

Otro aspecto que es muy importante a la hora de entender la integración que se produjo entre ambos actores es el rol del docente como sujeto integrador en el esquema enseñanza - aprendizaje dentro y fuera del aula.

Si bien es cierto que muchos profesores cumplen o intentan cumplir un rol académico de meros transmisores de conocimientos teóricos objetivos y científicistas (producto de su formación profesional como docente); el plan FinEs, desde su génesis, resalta la figura de Paulo Freire y destaca los principios de la educación popular. Por eso, es importante percibir tanto en las entrevistas abiertas como en las observaciones de las clases que muchos de los docentes a la hora de realizar y planificar sus actividades plasmaron en su trabajo estos principios:

*“Desde que empecé a dar clases en el plan FinEs intenté integrar con actividades grupales a personas que fuera del aula tal vez nunca hubieran compartido experiencias personales”.*<sup>63</sup>

*“La evaluación con trabajos grupales y exposiciones orales no debe pensarse como un mero trámite burocrático para conseguir una nota, sino que puede ser un espacio más de integración entre los alumnos ya que en la*

---

<sup>63</sup> Juan, 29 años, profesor de Historia de ESB desde el 2008 y plan FinEs desde el 2009

*interacción también se produce aprendizaje y por ende es en la práctica donde podemos evaluar resultados”.*<sup>64</sup>

Trabajar dentro de un aula heterogénea (nunca hay aulas homogéneas sino diferentes niveles de heterogeneidad y homogeneidad) no implica solo entender que existen variaciones dinámicas en lo que respecta a la capacidad de los alumnos a la hora de incorporar nuevos conceptos, analizar problemas y demás, sino que es necesario comprender y considerar en la planificación de las clases que conviven diferencias culturales, socioeconómicas, de nacionalidad , etc. Dicho de otro modo, a lo largo de los tres años, además de brindar contenido teórico, se puntualiza la promoción de la diversidad cultural así como también, la necesidad de comprender a la educación inclusiva como un proyecto de integración social y revalorización de la educación como motor de transformación.

A lo largo de nuestra investigación encontramos múltiples ejemplos donde los docentes tomaron en cuenta estas divergencias y propusieron actividades e incluso evaluaciones inclusivas como trabajos grupales, proyectos de aula, actividades vinculantes entre múltiples materias como trabajos integradores, entre otras.

Este esfuerzo por parte de los docentes impulsó activamente una integración real dentro del aula y no solamente un discurso “socialmente correcto”.

## 14. OBSTÁCULOS Y DIFICULTADES

Tanto en las entrevistas que se realizaron a los protagonistas como en los focus group, fue posible establecer una serie de problemáticas que afectan al funcionamiento diario de la cursada pero también a la organización estructural y burocrática del plan.

A lo largo de las conversaciones algunos estudiantes reconocen que si bien el hecho de ir a cursar sólo dos veces a la semana les permitió acercarse nuevamente a la educación formal, como contrapartida algunos estudiantes sostienen que el nivel educativo es inferior al de la secundaria tradicional. Si bien en ningún momento los alumnos hicieron referencia a la

---

<sup>64</sup> Victor, 23 años, profesor de Problemática Social Contemporánea de ESB desde el 2013 y plan FinEs desde el 2015

calidad de los temas dictados, hacen hincapié en la cantidad de los contenidos teóricos que se dan en la cursada.

*“A mi me encanta poder estudiar y descubrir cosas nuevas pero a veces me comparo con mi sobrina y siento que hay un montón de cosas que nosotros no vemos y ella sí”.*<sup>65</sup>

*“En lo personal yo creo que acá los chicos, a diferencia del secundario, abordan los contenidos con profundidad, a conciencia y sin perder el tiempo. Es cierto que nosotros tenemos menos clases para dar los contenidos que en la secundaria y tal vez haya temas que no podemos dar, pero yo prefiero la calidad y no la cantidad. El FinEs no es una máquina de hacer títulos donde se ven los temas así no más para llegar a cumplir una currícula, sino que la reflexión y la construcción colectiva es el eje de la educación popular y de esta perspectiva educativa”.*<sup>66</sup>

A diferencia de los alumnos, Romina De Luca (2014), investigadora de Educación del Centro de Estudios e Investigación en Ciencias Sociales (CEICS), entiende que *“la propia resolución 3520/10 ordena a los tutores hacer en sus planificación una ‘selección’ y ‘adecuación’ de los contenidos del programa oficial”*<sup>67</sup>. Por eso, según la Doctora en historia, la desorganización estructural del plan FinEs está alentada, además, por los proyectos educativos que presentan los docentes para ingresar al listado oficial, ya que supone que éstos no tienen una estructura formal y que los contenidos no cumplen con los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) definidos por el Consejo Federal de Educación a nivel nacional, lo que tiñe las cursadas con un carácter político y poco pedagógico: *“(el FinEs) crea una estructura paraestatal devaluada (...) No es lo mismo cursar en una escuela que en una unidad básica. ¿Qué validez nacional puede tener un título si la currícula depende de cada casa compañera?”* (Diario Clarín, 07/04/14).<sup>68</sup>

---

<sup>65</sup> Jimena, 44 años, alumna de 3°1° de la Sede Centro Cultural Conciencia

<sup>66</sup> Juan, 29 años, profesor de Historia de ESB desde el 2008 y plan FinEs desde el 2009

<sup>67</sup> De Luca, Romina (2014) Infobae tv en <https://www.youtube.com/watch?v=4ZEhes4MmNk>

<sup>68</sup> Las “Casas Compañeras” fueron una iniciativa del Vicegobemador de la provincia de Bs. As. Gabriel Mariotto iniciada en enero del 2011 para respaldar la candidatura presidencial de Cristina Fernández de Kirchner. El objetivo principal consistía en generar espacios políticos barriales donde los vecinos pudiesen

Otra de las objeciones más recurrentes por parte de los estudiantes hace referencia al incumplimiento, por parte de muchos docentes, de la carga horaria obligatoria. La suspensión de clases o las llegadas después de hora son problemas que en la discursividad de los propios alumnos aparece con más frecuencia que la falta de material bibliográfico o los problemas estructurales que presentan las diferentes sedes.

*“Yo tengo un primo de 17 años que está haciendo actualmente el secundario en el Instituto Santa Lucia, y si yo comparo los contenidos que se ven en la misma materia en ambos casos tengo que reconocer que mi hijo ve muchos más temas que yo, pero eso es normal porque tiene historia todo el año dos veces por semana todo el año y yo solamente una vez a la semana cuatro meses”.*<sup>69</sup>

Si bien, en líneas generales los docentes suelen cumplir con la cantidad de horas cátedra estipuladas, la flexibilidad de ciertos docentes está respaldada por la falta de un control eficaz de la misma práctica docente: solo en algunas comisiones los docentes firman un cuaderno de asistencia que es manejado por los propios alumnos (aunque en ocasiones algunos firman en el último día de clases todos los casilleros como si hubiesen ido regularmente aunque no sea cierto) pero en la gran mayoría de las comisiones el control es nulo:

*“A mí lo que me da bronca es que algunos profesores no vengan nunca. Encima que tenemos pocas clases faltan mucho y después exigen en el examen final que estudiemos un montón de cosas que nunca se vieron en clase”.*<sup>70</sup>

*“El poder que tienen los docentes es muy fuerte porque no hay un régimen de control estricto. En la secundaria hay preceptores que controlan a los alumnos y directivos que controlan a los docentes. Acá eso no existe y*

---

debatir temas de actualidad y realizar distintas actividades sociales como finalizar el secundario a través del plan FinEs, participar de jornadas de cine debate, etc.

<sup>69</sup> Claudia, 47 años, alumna de 3°1° de la Sede Escuela Primaria 51

<sup>70</sup> Silvia, 27 años, alumna de 2°1° de la Sede Cristina Kirchner

*en ciertas ocasiones, aunque por suerte la mayoría de los profes no lo hacen, hay profesores que llegan veinte minutos tardes o se van antes y vos no podés decir nada ni sabes a quien recurrir para evitar que esto pase”.*<sup>71</sup>

David Segovia, estudiante del plan FinEs, escribió una carta abierta (publicada por Infobae) en respuesta a una nota del Diario Clarín titulada “Secundaria: uno de cada tres se recibe con un título express” respaldando los contenidos académicos y denunciando una campaña mediática de desprestigio denunciando al grupo Clarín de “omitir cosas, ocultarlas y distorsionarlas para su beneficio” y asegurando que “el FinEs no está creando una población analfabeta, está creando una población esforzada y dedicada para finalizar sus estudios, que hace años habían abandonado” (Infonews, 09/04/14).

En esta misma línea argumentativa, la gran mayoría de los estudiantes respaldan los contenidos abordados en cada una de las materias al mismo tiempo que resaltan el compromiso educativo y la responsabilidad que cada uno de los estudiantes adquiere dentro y fuera del aula:

*“A nosotros nadie nos regala un título, nos esforzamos día a día para poder estudiar. Esto se hizo para que podamos terminar el colegio, y lograr ser alguien el día de mañana”.*<sup>72</sup>

Por su parte, los docentes hablan de una preparación insuficiente, ya que están acostumbrados a una dinámica de trabajo diferente, con tiempos de enseñanza distintos y una población educativa muy diversa que implica un manejo de grupo más complejo.

Es decir, la práctica docente debe entenderse desde una perspectiva amplia que está influenciada por múltiples factores y donde la formación académica y la singularidad del espacio físico y simbólico en la que el docente trabaja influye de manera directa e indirecta en la planificación de las clases y en su ejecución. Podemos decir, por consiguiente, que el rol del educando en el plan FinEs está determinado por un contexto histórico, social e institucional muy diferente a su “práctica habitual”.

---

<sup>71</sup> Elena, 27 años, alumna de 2º1º de la Sede SUM Los Tronquitos

<sup>72</sup> Patricia, estudiante del plan FinEs en Sacco, Luciana (2014). *El plan FinEs 2 y la batalla mediática: las voces de los protagonistas*. en <http://posdataweb.com.ar/el-plan-fines2-y-la-batalla-mediatica-las-vozes-de-los-protagonistas>

Esta nueva experiencia para muchos docentes implicó un esfuerzo para adaptar su currícula a un escenario con nuevas problemáticas y desafíos. Sin embargo, no todos los docentes entendieron a la educación popular como un modelo educativo distinto y reprodujeron acríticamente sus currículas y estrategias pedagógicas a un colectivo estudiantil muy diferente. Dicho de otro modo, muchos docentes relativizaron el contexto y, por consiguiente, aplicaron una metodología distinta a la propuesta que esta experiencia educativa impulsa en su discursividad.

*“Yo entiendo que el plan FinEs es una iniciativa de inclusión muy buena, pero para ser honesto el nivel es inferior. Yo hago una autocrítica y se que doy clases en el FinEs como en la secundaria tradicional aunque reconozco que las clases deberían ser diferentes porque las características de los alumnos son diferentes. Pero uno repite lo que sabe o lo que hace siempre. Si realmente hubieran querido potenciar este plan nos hubieran capacitado para hacer de esta experiencia algo mucho más rico tanto para los alumnos como para nosotros”.*<sup>73</sup>

Otro reclamo que surgió de las entrevistas a los docentes es la precariedad de los contratos: son de carácter cuatrimestral, lo que limita las garantías de continuidad laboral, A su vez, en este proyecto educativo no se toma en cuenta el pago diferenciado en caso de trabajar en zonas desfavorables o bajo la nomenclatura de ruralidad como estipula el convenio docente así como tampoco se respeta el derecho a solicitar licencias dado que no existe la figura de docente suplente en el plan FinEs.

*“Es cierto que nadie nos obliga a tomar horas en el FinEs y que uno como docente puede aceptar o no ciertas reglas de juego. Pero hay derechos adquiridos que no se respetan como la ruralidad. Ésto no es un dato menor, ya que muchas sedes quedan lejos y en ocasiones en lugares con difícil acceso y barrios peligrosos”.*<sup>74</sup>

---

<sup>73</sup> Pablo, 34 años, profesor de Contabilidad de ESB desde el 2009 y plan FinEs desde el 2014

<sup>74</sup> Teresa, 43 años, profesora de Derecho terciarios y en el plan FinEs desde el 2014

## 15. CONCLUSIÓN

A lo largo de estos últimos años, la preocupación por la educación y el rol activo del Estado para garantizar el cumplimiento de la educación secundaria obligatoria para todos los ciudadanos cobró un rol central en la gestación de las políticas públicas, así como también la disminución de la brecha digital y la desigualdad social.

En este contexto socio histórico, caracterizado por la búsqueda de recomposición de derechos sociales y políticos, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EDJA) asume un rol central dentro de la política educativa ya que el artículo 17 de la Ley de Educación Nacional revaloriza su condición de modalidad (durante años había sido considerado bajo la normativa de régimen especial) y, por lo tanto, pasa a formar parte de la agenda política del Estado Nacional.

De este modo, el plan FinEs se integra a un proyecto integral que busca garantizar la finalización de la educación secundaria haciendo principalmente foco en un sector de la población que se encontraba fuera del régimen formal del sistema educativo bajo la premisa de respetar los saberes previos y brindar herramientas teóricas y metodológicas para incentivar un análisis crítico de su propio campo de acción bajo un régimen de cursada flexible y con sedes, en su gran mayoría, establecidas en instituciones sociales diferentes a los inmuebles de la educación formal.

Su cercanía a los barrios permitió trabajar con énfasis problemáticas sociales delicadas (como la violencia de género y la inclusión social) que tienen un papel secundario dentro de la currícula de la educación tradicional y potencia un trabajo de análisis más detallado si entendemos, además, como una ventaja simbólica el hecho de trabajar con adultos cuyas experiencias de vida enriquecen recíprocamente los contenidos teóricos.

Estas características permitieron que el plan FinEs se encuadre dentro de una política nacional muy exitosa con un gasto público cercano a cuatrocientos mil millones de pesos y que tuvo desde 2008 hasta fines del 2013<sup>75</sup> más de cinco mil sedes, cerca de 130.000 tutores y dos millones de inscriptos (1.789.600 inscriptos formalmente) de los cuales más de quinientos mil alumnos ya lograron terminar sus estudios y su gran mayoría continúan cursando activamente.

---

<sup>75</sup> Cifras oficiales <http://fines.educacion.gov.ar/>

En la provincia de Buenos Aires, el plan FinEs contempla una multiplicidad de actores y espacios gubernamentales que enriquecieron esta experiencia. Dentro y fuera del aula la interacción continua entre docentes y estudiantes, así como también la relación entre los propios compañeros con experiencias de vida diferentes e incluso, en muchos casos, antagónicas; lejos de generar fracturas dentro de las propias comisiones generan un espacio de aprendizaje que excede a lo estrictamente académico y hace explícito la génesis de la educación popular: comprender a la educación como un espacio estratégico de transformación social.

En este espacio de articulación multiactoral, “nativos” y “paracaidistas” comparten experiencias que enriquecen su trayectoria como estudiantes. y si bien no todos están de acuerdo con el modo en que los beneficiarios de los distintos planes sociales recuperaron su presencia en el plan FinEs (dado que originalmente este proyecto surgió para los cooperativistas), la interacción entre ambos actores permite que la inclusión social no quede olvidada solo en la fundamentación escrita de un proyecto educativo integral sino que dicha multiplicidad de voces se plasme en el interior de cada comisión.

De esta manera, nuestra tesina logra mostrar cómo, en principio en la discursividad (no así en la distribución espacial dentro del aula), la interacción dentro del aula borra los límites entre ambas categorías (de manera parcial y con diferentes grados de opacidad) mientras que en los espacios de “exclusividad”, donde el total del alumnado es “nativo” o “paracaidista” estas categorías se oponen de manera mucho más rígida.

Dicho de otro modo, para poder lograr una verdadera integración dentro y fuera del espacio áulico, es fundamental la participación activa de cada sujeto en un contexto de diversidad y no de homogeneidad; donde lo “diferente” implica la posibilidad de SER DIFERENTE, en el sentido de aceptar el otro con sus propias características (aunque éstas sean opuestas o parcialmente distintas), de generar un autoconocimiento por diferenciación y semejanza con el prójimo, y especialmente comprender que la integración es parte de un proceso activo y en constante transformación, cuyo proceso es mucho más dinámico en aquellos cursos donde la integración se produce desde el primer año, siendo un poco más conflictivo en el segundo año y de manera aún más radical en el último año..

Entender que las personas no son iguales, les permite a los estudiantes valorar aquellos aspectos que hacen diferente a cada sujeto así como también la construcción de su propia

identidad e imagen (quien soy, como me muestro ante los demás y como los “otros” receptionan en realidad quien soy). Cuando en las instituciones educativas no hay programas o sujetos que cumplen el rol de mitigar las diferencias, el “diferente” suele convertirse en el desigual pero ya no en un sentido positivo sino en un sentido peyorativo y de división.

A lo largo de nuestras múltiples entrevistas cuando enfrentamos a los alumnos “nativos” a repensar el rol que ocupaban los participantes de los planes sociales dentro del plan FinEs II los resultados variaron notablemente según el ciclo lectivo en el cual se había llevado o no a cabo la integración. No obstante, en la mayoría de los casos los “nativos” no ponen en debate el cobro o no de los planes, sino la *performance* y los inconvenientes que conlleva incorporar a mitad del recorrido un número importante de nuevos compañeros. Dicho de otro modo, el cobro o no del plan social pasa a ser considerado un dato secundario y el énfasis está puesto en la motivación de los nuevos estudiantes y en la continuidad académica, enriqueciendo, de este modo, el proceso de aprendizaje e integración, donde lo importante es el modo en que actúan los “paracaidistas” dentro del aula, dejando de lado la contingencia externa que motivó originalmente a los beneficiarios de los planes sociales a retomar sus estudios.

El plan FinEs 2 tiene un doble compromiso. Por un lado, se compromete con la calidad educativa, contextualizando los contenidos teóricos e incorporando los saberes previos como materia prima enriquecedora de los contenidos académicos. Por otro lado, está el compromiso social, la búsqueda de una inclusión efectiva, y no solo discursiva, tanto dentro del aula como fuera de ella.

En suma, este proyecto educativo recupera de manera directa la importancia de la educación dentro de un proyecto de crecimiento integral de país, superando perspectivas economicistas donde la medición del desarrollo solo ponía el énfasis en el ingreso per cápita dejando en un segundo nivel de importancia la cultura, el acceso a las tecnologías, el acceso a la salud y a la educación de calidad.

## 16. BIBLIOGRAFÍA

### 16.1 Utilizadas en las referencias

- Banco Mundial (1995). *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington: Publicación Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento del Banco Mundial.
- Barbero, Jesús Martín (2002). Ensanchando territorios comunicación / educación / cultura. *Revista Nodos de Comunicación/Educación*, N° 1, La Plata, septiembre de 2002.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1991). *Análisis de discurso y educación*. Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Documento DIE 26.
- Burgos, Alejandro (2015). *Jóvenes y dispositivos de educación y trabajo en la Argentina actual*. En XI Jornadas de sociología. Facultad de Ciencias Sociales (FSOC), Universidad de Buenos Aires (UBA).
- Carli, Sandra (2003). “La educación pública en la Argentina. Sentidos fundamentos y transformaciones recientes”. En *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*. Bs As.: Editorial La cruzja.
- Contreras, Domingo (1990). “La Didáctica y los procesos de enseñanza”. En *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Editorial Akal
- Estrada, José Manuel (1870). *Memoria sobre la educación común en la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ed. Unipe.
- Feldfeber, Myriam (1997). “La propuesta educativa neoliberal”. En Revista Espacios n°22, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Noviembre-diciembre de 1997.
- Feldfeber, Myriam. (comp.) (2003). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo: ¿Existe un espacio público no estatal?*. Bs. As.: Editorial Noveduc.
- Filmus, D (2014). Cap. 2 “Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos” en *Argentina de fin de siglo. Procesos y Desafíos*. Texto de Cátedra Problemática Educativa de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV).
- Fontaine en Lechner, Norbert (1982). “El proyecto neoconservador y la democracia”. En: *Crítica & Utopía Latinoamericana de Ciencias Sociales* N° 6. Bs As: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo : Editorial Tierra Nueva
- Geertz, Clifford (1973). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". En *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Gentili, Pablo (1998). *El Consenso de Washington y la Crisis de la Educación en América Latina*. En Revista Archipiélago N° 25.
- Giroux, Henry (2003). “La pedagogía de los límites en la era del posmodernismo”. En *Pedagogía y política de la esperanza*. Bs. As.: Editorial Amorrortu.
- Gramsci, Antonio (1972), *Notas sobre Maquiavelo, La política y el Estado moderno*. Bs.As.: Editorial Nueva Visión.
- Habermas, Jürgen (1987). “La ruptura entre cultura y sociedad”. En *Evaluación del programa jóvenes con más y mejor trabajo. La mirada de los participantes*. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de La Nación y el Ministerio de Trabajo de la Provincia de Bs.As.

- Litwin, Edith. *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. En Camilloni, Alicia y otros (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As.: Editorial Paidós.
- Martínez, Ana Teresa (2007). *Pierre Bourdieu, razones y lecciones de una práctica sociológica*. Bs. As. Editorial Manantial.
- Mekler, Iara (2015). *plan FinEs 2 Secundaria. Apuntes para analizar la territorialización de un programa de inclusión educativa en el Conurbano Bonaerense*. XI Jornada de Sociología, Mesa 64.
- Pérez Perera, Maricela (2003). *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. La Habana: Editorial Centro de investigaciones psicológicas y sociológicas (CIPS).
- Pineau, Pablo et al (2006), “Cap II: El escenario previo”. En *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar 1976-1983*. Bs. As.: Editorial Colihue.
- Piñero Ramírez, Silvia (2008). *La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: una articulación conceptual*. Revista de Investigación Educativa, N°7, julio - diciembre.
- Puelles Benítez, Manuel (1993). Estado y Educación en las sociedades europeas. *Revista Iberoamericana de Educación*, N°1 de Enero – abril.
- Puiggrós, Adriana (1995). “Reflexiones para educadores y educandos”. En *Volver a educar: el desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Bs. As. : Editorial Ariel.
- Puiggrós, Adriana (Dir) (1995). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945 – 1955)*. Bs.As.: Editorial Galerna
- Puiggrós, Adriana (2003). *Qué pasó en la educación Argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Bs. As.: Editorial Galerna.
- Quiroz Rafael y Alvarez Silvia (2007). *Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria*. México DF: Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-marzo, año/vol. 12
- Rama, Germán (1979): “Educación y desarrollismo”. En *Educación imágenes y estilos de desarrollo*, Santiago de Chile. Comisión Económica para América Latina (CEPAL) N° 3
- Rodríguez, L (2003) “El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos” en Mekler, Iara (2015). *plan FinEs 2 Secundaria. Apuntes para analizar la territorialización de un programa de inclusión educativa en el Conurbano Bonaerense*. XI Jornada de Sociología, Mesa 64
- Svampa, Maristella (2007). *La fronteras del gobierno de Kirchner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo*. Caracas: Cuadernos del Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES), Año 24, N° 65
- Tenti Fanfani, E (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Bs As: Sede regional del Instituto Internacional de la Planeación en Educación IPE - UNESCO
- Torres, Carlos (comp) (2001). “Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX” en *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Bs. As.: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
- Verón, Eliseo (1993). *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Weber, Max (1982). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Bs. As.: Editorial Amorrortu.

## 16.2 Normativa citada

- Ley 1420/84
- Ley 4874/1905 Ley Lainez
- Ley 13047/47. Boletín Oficial del Estado, Bs. As.: 22 de octubre de 1947, N° 15895
- Ley 13688/07 Ley de Educación Provincia de Buenos Aires
- Ley 14473/58 Ley Domingorena. Boletín Oficial del Estado, Bs. As.: 27 de septiembre de 1958, N° 18750
- Ley 18586/70. Boletín Oficial del Estado, Bs. As.: 29 de febrero de 1970, N° 21877
- Ley 24195/93 Ley Federal de Educación (LFE). Boletín Oficial del Estado, Bs. As.: 05 de mayo de 1993, N° 27632.
- Ley 24521/95 Ley de Educación Superior (LES). Boletín Oficial del Estado, Bs. As.: 10 de agosto de 1995, N° 28204
- Ley N° 26206 Ley de Educación Nacional (LEN). Boletín Oficial del Estado, Bs. As., Argentina, 28 de diciembre de 2006, N° 31062
- *Diseño curricular para la educación secundaria: Marco general para el Ciclo superior.* Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), La Plata, 2010.
- Resolución 66/08 y anexos 1 - 2 Consejo Federal de Educación (CFE)
- Resolución 497/08 Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. Boletín Oficial del Estado, Bs. As.: 15 de mayo de 2008 N° 31405
- Resolución 917/08 Ministerio de Educación de la Nación.
- Resolución 84/09 Consejo Federal de Educación (CFE)
- Resolución 3182/09 Ministerio de Desarrollo Social
- Resolución 3536/09 Ministerio de Educación de la Nación
- Resolución 118/10 Consejo Federal de Educación (CFE)
- Resolución 3520/10 Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE)
- Resolución 1121/02 Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE)
- Resolución N° 3039/03 Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE)
- Resolución 2176/13 Ministerio de Desarrollo Social

## 16.3 Páginas web

- <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/default.cfm>
- [http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/boletines/edicion\\_2011](http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/boletines/edicion_2011)
- <http://www.desarrollosocial.gob.ar/ellashacen>
- Infobae tv en <https://www.youtube.com/watch?v=4ZEhes4MmNk>
- <http://www.infonews.com/nota/138901/un-estudiante-del-plan-fines-desmintio>
- <http://posdataweb.com.ar/el-plan-fines2-y-la-batalla-mediatica-las-vozes-de-los-protagonistas>
- <http://fines.educacion.gov.ar/>
- <http://www.indec.gov.ar>

## 16.4 Notas periodísticas

- Secundaria: uno de cada tres se recibe con un título exprés. Bs. As.: Diario Clarín, Sección Sociedad - Educación, 07/04/14
- Un estudiante del plan Fines desmintió a Clarín por “distorsionar información”. Diario Infonews, Sección Sociedad, 09/04/14 en <http://www.infonews.com/nota/138901/un-estudiante-del-plan-fines-desmintio>