

Hacer escuela. Gramáticas escolares y políticas en la experiencia del Plan FinEs2 en la ciudad de La Plata

The grammar of schooling and political grammar in the Plan FinEs2 experience in La Plata city

Federico Martín González

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

E-mail: federicomartin.gon@gmail.com

Resumen

En este artículo nos preguntamos por la forma en que la gramática política de una organización que llevaba adelante el Plan FinEs2 y el despliegue de un conjunto de tácticas cotidianas intervenían en la configuración de una gramática escolar particular. Partiendo de una investigación doctoral en dos barrios de clases populares de la ciudad de La Plata durante el período 2013-2019 y del análisis de un corpus empírico construido a partir de distintas técnicas metodológicas cualitativas, estudiamos el desarrollo de tres tácticas cotidianas que enmarcaron el proceso de hacer escuela. De esta forma identificamos que las percepciones, prácticas y tradiciones militantes se articulaban con las maneras en que las referentes educativas y docentes concebían el espacio y el tiempo escolar.

Palabras Clave: gramática escolar, gramática política, Plan FinEs2, tácticas, escuela.

Abstract

This article aims to contribute to the understanding how the political grammar of an organization influenced the grammar of schooling. Based on a doctoral research in two neighborhoods of La Plata city, during the period 2013-2019, we will analyze the development of three daily tactics. In this way, we will identify that militant perceptions, practices and traditions were articulated with the way school space and time were conceived.

Key words: grammar of schooling, political grammar, Plan FinEs2, tactics, school.

GONZÁLEZ, F. (2020). "Hacer escuela. Gramáticas escolares y políticas en la experiencia del Plan FinEs2 en la ciudad de La Plata". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 1, ene./jun. 2021, pp. 83-96. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-289>

RECIBIDO: 30/04/2020– ACEPTADO: 05/07/2020

Introducción:

La sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina ha reactualizado los interrogantes en torno a las relaciones entre educación, política pública y desigualdad. Este nuevo marco jurídico dio origen a un conjunto de políticas y experiencias educativas enmarcadas en la denominada Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, entre ellas el Plan de Finalización de los Estudios Secundarios (FinEs2).

El FinEs2 es una política nacional creada en el año 2009 y gestionada por las provincias que tiene como objetivo garantizar el derecho a la educación secundaria y su terminalidad a aquellos jóvenes y adultos que por distintos motivos no la han finalizado. Este plan se enmarcaba en una política más amplia: el Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs) lanzado en el 2008 con el objetivo de garantizar la obligatoriedad de ambos niveles. A grandes rasgos, el Plan FinEs2 proponía ofrecer un formato alternativo para atender a la diversidad de trayectorias escolares a partir de la implementación de espacios educativos, alejados de las formas tradicionales y gestionados por referentes de distintas organizaciones con inserción territorial.

Recuperando las clásicas relaciones entre educación y política, en este artículo nos preguntamos por la forma en que la gramática política de una organización, que llevaba adelante tres sedes educativas del Plan FinEs2 en dos barrios de la ciudad de La Plata, intervenía en el despliegue de tácticas cotidianas y modos de hacer escuela, habilitando así la configuración de una gramática escolar particular. En términos metodológicos, se recuperan los resultados de una investigación doctoral sobre experiencias de terminalidad educativa de jóvenes y adultos en el período 2013-2019. En el artículo se analiza un corpus empírico construido a partir de observaciones participantes y no participantes en distintos espacios barriales, documentos legales y normativos y, por último, 49 entrevistas semi-estructuradas en profundidad a docentes, referentes de sede y estudiantes de dos cohortes distintas (2013-2015 y 2015-2017). El trabajo de campo se realizó en tres sedes educativas (una unidad básica, una iglesia y un centro de integración barrial) insertas en dos barrios de clases populares del Gran La Plata. Dichas sedes eran gestionadas por militantes de una importante organización política local que formaba parte del Partido Justicialista de la ciudad de La Plata y de la gestión del municipio hasta el año 2015.

Finalmente, el texto se encuentra estructurado en cuatro partes. En la primera, se avanzará sobre la conceptualización de los conceptos de gramática escolar y gramática política. En la segunda, se analizarán tres tácticas cotidianas que se encuentran vinculadas al modo de hacer escuela en los espacios de las sedes educativas del FinEs2. En la tercera, se desarrollarán diálogos conceptuales entre la gramática política de la organización y la forma en que ésta se traducía en la configuración de la gramática escolar. Finalmente, se realizará una síntesis de lo abordado articulando la pregunta que recorre el artículo.

Entre la gramática política y la gramática escolar. Aproximaciones conceptuales

Las nociones de gramática escolar y gramática política han sido ampliamente debatidas al interior de las ciencias sociales. Ahora bien, ¿cómo comprendemos esta relación conceptual? Recuperando una serie de aportes de los campos de la investigación educativa y de la sociología de la acción colectiva, en este artículo explicaremos que la gramática política de la organización que llevaba adelante el Plan FinEs2 se traducía en formas específicas de gestionar esta política pública y de concebir lo educativo y lo escolar. De esta forma, estas prácticas y representaciones habilitaron el desarrollo de tácticas cotidianas y la posterior configuración de una gramática escolar particular.

Es importante mencionar que esta política de terminalidad recuperaba una tradición al interior de la educación de adultos. Desde fines del siglo XIX en la provincia de Buenos Aires se configuró una concepción de la educación y una forma de gestionar el sistema educativo en articulación con la tarea territorial de los cuerpos de inspectores, los consejos escolares y la participación de la sociedad civil en distintas iniciativas (Southwell, 2015). Es así que diversas experiencias educativas dirigidas a adultos se desarrollaron en articulación con actores sociales y políticos.

El Plan FinEs2 se enmarcó en esta tradición y se implementó a partir de convenios entre las Inspecciones de Educación de Adultos y distintas organizaciones sociales y políticas. De esta manera, si bien esta política educativa proponía, en términos normativos, un trayecto formativo y curricular específico, los convenios establecidos posibilitaron que la organización política que llevaba adelante las tres sedes educativas donde se realizó el trabajo de campo (la unidad básica, la iglesia y el centro de integración barrial), desarrolle un proceso de resignificación de los sentidos y ritmos atribuidos a la gestión de la misma.

Una forma de comprender este proceso es a partir del análisis de la gramática política de la organización, es decir, de sus tradiciones, significados y prácticas a partir de las cuales definen su accionar en torno a lo educativo. Según Pérez y Natalucci (2012), el concepto de gramática política refiere, por un lado, a las “pautas de interacción de los sujetos; y por otro, [a] las combinaciones de acciones para coordinar, articular e impulsar intervenciones públicas dirigidas a cuestionar, transformar o ratificar el orden social” (p. 19). A partir de esta noción fue posible comprender que la gramática política de la organización que llevaba adelante las sedes educativas del Plan FinEs2 se definía a partir del lugar central otorgado a la política pública educativa como medio para avanzar en las articulaciones entre Estado y territorio. Desde esta perspectiva, el Plan FinEs2 era concebido como una herramienta privilegiada para la construcción y acumulación de poder.

En clave analítica, el concepto de gramática política permite comprender las interacciones de los sujetos en la definición de problemas públicos y “dota de un principio de inteligibilidad a las acciones” (Natalucci, 2010, p. 100). Retomando esta noción y la particularidad de la gramática de la organización, en este artículo analizaremos cómo se

definen y llevan a cabo una serie de tácticas para hacer escuela, la inserción de éstas en un conjunto de nociones, reglas y sentidos históricamente construidos por parte de la organización y su vínculo con la configuración de una gramática escolar específica.

Este último concepto ha sido debatido ampliamente en el campo de las investigaciones educativas para referir a la forma en que las escuelas dividen y organizan el tiempo y el espacio, clasifican y nombran a los estudiantes, configuran una división del conocimiento por asignaturas, y establecen calificaciones y “créditos” como evidencia de aprendizajes (Tyack y Cuban, 2003). En términos generales, este concepto permite comprender que la forma escolar, en tanto dispositivo de la modernidad, es una construcción histórica que ha tomado un carácter natural aparente. En este sentido, Tyack y Tobin (1994), sostienen:

“Los patrones organizativos que dan forma a la instrucción no son creaciones históricas grabadas en piedra. Son el producto histórico de grupos particulares con intereses y valores particulares en momentos particulares, por lo tanto, de origen político” (p. 476).

Desde la perspectiva de los autores nombrados, y de otro conjunto de investigaciones locales (Alliaud, 2004; Diker, 2005; Terigi, 2008), la idea de gramática escolar permite estudiar no sólo las prácticas y las formas institucionalizadas a lo largo del tiempo, y transmitidas por los actores escolares, sino también reflexionar sobre modos de hacer y pensar que enmarcan las experiencias cotidianas (Alliaud, 2004). Retomando estos aportes, en este artículo plantearé una serie de vínculos conceptuales entre los dos tipos de gramática. Esto nos permitirá comprender desde qué concepciones, ideas y reglas se definen problemas y se llevan a cabo prácticas que configuran el espacio y el tiempo educativo de las sedes educativas del FinEs2.

Tácticas que hacen escuela

La gramática política posibilitaba formas específicas de hacer escuela a partir del despliegue de una serie de tácticas que organizaron la gestión cotidiana del Plan FinEs2. Para organizar el análisis de tres tipos de tácticas, retomamos los aportes de Rockwell (2007) que sostiene que el estudio de los debates y las preocupaciones normativas no son suficientes para conocer la experiencia viva de una escuela y las particulares formas de configurar el tiempo y el espacio escolar. Las complejas relaciones entre las experiencias vividas y los marcos normativos que actualmente regulan las instituciones educativas nos permiten indagar sobre las maneras en que distintos actores escolares y sociales construyen un particular modo de hacer (De Certeau, 1996).

Desde esta perspectiva, para comprender las prácticas y los modos de hacer escuela en las sedes educativas del Plan FinEs2 es necesario mirar detenidamente aquello que acontecía. A partir de los interrogantes planteados y desde el abordaje conceptual desarrollado, analizaremos tres tipos de tácticas: la posibilidad de estar ahí como acto de

recibimiento, la construcción de criterios pedagógicos y las apuestas por el lugar del conocimiento en la experiencia. En su conjunto, responden a la pregunta sobre las formas en que las militantes de la organización política, junto a los docentes, gestionaban tácticamente el Plan FinEs2, atribuyendo ritmos y signos específicos al desarrollo de la política educativa.

La posibilidad de estar ahí como acto de recibimiento

Las sedes educativas se constituyeron como lugares donde se recibían y atendían a jóvenes, padres, madres, abuelos y tíos que se acercaban a preguntar sobre la inscripción y sus requisitos. El proceso de dar a conocer el Plan FinEs2 en Melchor Romero generó efectos de tal forma que, en el año 2015, en una de las comisiones que se llevaba a cabo en la unidad básica concurrían alrededor de 50 estudiantes.

Las militantes del barrio se apropiaron de la decisión de impulsar las sedes del FinEs2 a partir del desarrollo de distintos tipos de tácticas que configuraron un modo de hacer escuela. Estas tácticas se articulaban con saberes y aprendizajes de un hacer que era propio de su lugar de referentes y de las trayectorias militantes. En este sentido, la manera de gestionar los tres espacios barriales expresaba el aprendizaje acumulado de las experiencias militantes en la organización de bingos, cenas o en los momentos de las caminatas, marchas, campañas electorales u otro tipo de actividades. De esta forma, en el proceso de desarrollar e impulsar las sedes del Plan FinEs2 se condensó el despliegue de una táctica vinculada a mantener las puertas abiertas de los espacios. Se buscaba configurar un lugar en donde vecinos, estudiantes y egresados pudiesen, tal como era planteado por una de las referentes de la parroquia, “*estar ahí*”.

Los estudiantes de las sedes educativas eran, principalmente, mujeres con hijos, “*los pibes del fondo*” del barrio y adultos que no finalizaron el nivel secundario debido a ingresos tempranos al mercado de trabajo. Ellos nombraban y percibían sus trayectorias escolares como acciones y fracasos individuales producto de las dificultades producidas en los recorridos por los distintos niveles educativos -entre la primaria y la secundaria-, por situaciones como migraciones, cambios en las composiciones familiares o por la imposibilidad de complementar las tareas educativas con otras esferas vinculadas al trabajo -doméstico y extradoméstico- (Crego y González, 2015). De esta forma, el proceso de “*volver a la escuela*” gracias al ingreso al FinEs2 se articulaba con trayectorias escolares y educativas que se encontraban permeadas por las tramas de la desigualdad social y escolar (Terigi, 2008; Battistini y Mauger, 2012).

Los actos de recibimiento dirigidos a los estudiantes y a sus familiares directos se ponían en juego, principalmente, a partir de las 17 horas; horario en el que comenzaban las clases. A pesar de que cada referente tenía un estilo y trato particular, existía la práctica generalizada de identificar a cada estudiante por su nombre y una preocupación por

sostener preguntas sobre sus biografías. Este acto de recibir también se articulaba con los docentes que se integraban al espacio.

Sobre el acto cotidiano de recibir, Redondo (2018) sostiene que puede ser leído desde diferentes perspectivas, siendo una de ella la pregunta por la igualdad: “¿Incluye esta posición, esta disposición, un sentido político y, al mismo tiempo, un sentido pedagógico?” (p. 126). Retomando este interrogante, es posible comprender esta táctica vinculada a la idea de configuración de un espacio de reconocimiento donde la hospitalidad de ser nombrado se articulaba con una apuesta por reconocer la ampliación del sujeto pedagógico (Derrida, 2000).

El ser nombrado al momento de cruzar la puerta de entrada no constituía solo una cuestión de reconocimiento de los estudiantes por parte de las referentes. Las experiencias escolares vinculadas a la exclusión se contrarrestaban con una disposición de las responsables de sedes del Plan Fines2, y también de algunos de los docentes, de configurar un espacio donde se habilite el “*estar ahí*”. Si bien la existencia de políticas públicas de terminalidad educativa, como el Plan FinEs2, permiten actualizar los interrogantes sobre la configuración del sistema educativo y la persistencia de segmentación desigual (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2004; Di Piero, 2018), el acto de recibimiento constituía una táctica que verificaba la posición de los adultos y jóvenes como sujetos pedagógicos.

“Me acerqué a saludar y la docente (Manuela) junto a la referente de sede (Carmen) estaban charlando sobre Juan, un estudiante: ‘es un pibe que estaba en la esquina, con problemas con la droga, está solo, hay que perdonarle las faltas que tiene porque si no termina, se va a la esquina... tiene que estar adentro’. Manuela parecía estar de acuerdo: ‘siempre se queda pensando en los temas que estamos viendo en la clase, el otro día le presté el libro de Galeano para leer en su casa’” (Diario de campo, 24/11/2015).

En esta escena, el “*estar adentro*” se constituyó como un criterio pedagógico necesario de ser sostenido cotidianamente. Los actos de recibimiento en tanto táctica reflejaban una preocupación sostenida por el lenguaje y la hospitalidad, entrando en tensión con las lógicas escolares excluyentes que configuraron parte de las experiencias escolares de los estudiantes.

Finalmente, nos interesa remarcar que en la cotidianidad de las sedes educativas existía una preocupación explícita por el lenguaje, por los modos de nombrar y sus vínculos con las formas de hacer escuela (Redondo, 2018). Esta disposición, condensada en lo que nombramos como actos de recibimientos, posibilitaba el desarrollo de una táctica generalizada que permitió configurar espacios de reconocimiento donde era posible “*estar ahí*” y autoperibirse como sujetos educativos. De esta manera, los modos de nombrar significaban un modo de hacer y una posición que verificaba la ampliación del sujeto pedagógico (Rancière, 2007).

La construcción de criterios pedagógicos. El lugar de las referentes y los docentes

Los planteos en torno al “*estar adentro*” porque sino “*se va a la esquina*” y la decisión de “*perdonarle las faltas*” dan cuenta de complicidades y acuerdos sobre criterios pedagógicos. Estos fueron producto de un proceso continuo de trabajo donde las referentes de las sedes y los docentes construyeron cierto sentido común. A continuación, analizaremos la táctica en torno a la construcción de criterios pedagógicos y su intervención en el modo de hacer escuela.

Durante el trabajo de campo fue posible registrar, principalmente en los inicios de cada cuatrimestre, momentos donde las referentes de sede discutían y deliberaban sobre los docentes a convocar. Ese era un momento clave donde se hacían explícitos los criterios construidos a lo largo de la experiencia de gestión del Plan FinEs2 y las evaluaciones que ellas hacían de las clases que observaban.

“La referente contaba sorprendida que tenía problemas con docentes que venían trabajando en sus sedes y fueron elegidos por tener un compromiso con el lugar y los estudiantes: ‘nos jugaron una mala pasada, ahora ya lo sabemos para el cuatrimestre próximo’. A su vez, agregó otras ideas sobre el proceso de selección: ‘estamos siendo más estrictos con los alumnos, no pueden llegar más tarde de las 17.20 horas porque se cierra la puerta y no pueden tener más de tres faltas’. Entonces, siguió con la argumentación: ‘es difícil mantener eso con los pibes cuando un rato antes de comenzar la clase el profesor te deja en banda o te avisa que no puede venir porque le duele la panza’” (Diario de campo, 14/10/2015).

El análisis de esta táctica permite reconstruir una serie de criterios que eran movilizados al momento de elegir a los docentes y proponer la designación ante la Inspección de Educación de Adultos. Del fragmento citado es posible reconstruir dos criterios. En primer lugar, no faltar a las clases y, en segundo lugar, respetar y no contradecir el trabajo sostenido de las referentes con los estudiantes a fin de definir acuerdos sobre el horario de llegada y la cantidad de inasistencias permitidas. A estos se le sumaban otros dos: ser “*flexibles*” ante casos de estudiantes evaluados como excepcionales (tales como enfermedades, embarazos y conflictos con los horarios en los empleos) y, finalmente, una preocupación compartida por la transmisión de conocimientos acompañados de “*valores*”. En relación a este último aspecto, en varios momentos del trabajo de campo se hizo presente la reivindicación de dicho criterio, tal como puede observarse en la siguiente escena:

“La referente comenzó a contarme lo que ella esperaba de los profesores: ‘yo quiero que enseñe valores, respeto, igualdad, por eso quiero a esta profesora, porque está acostumbrada a trabajar allá en el fondo y sabe cómo trabajar con los pibes rebeldes’. Señalando el sector de la izquierda del aula donde se suelen sentar los varones más jóvenes, continuó: ‘con ella son distintas las clases, los de segundo se están quejando porque pregunta todo el tiempo por qué, por qué, por qué... es que muchos profesores solo dan y ellos copian... con ella no van a aprender solo la materia, sino también como personas, van a pensar (...) y yo quiero que los

profesores de acá den más, más y más. Es importante que los chicos hagan otras cosas, que aprendan y que no sea el típico profesor que dicta esos problemas: un auto va a la velocidad de... eso ya no sirve” (Diario de campo, 5/04/2016).

La presencia de las referentes de sede en los mismos espacios donde las clases se dictaban permitía la mirada constante sobre lo que estaba sucediendo. Las felicitaciones a los docentes luego de una propuesta de actividad valorada positivamente y la preocupación de que las clases sean “*más didácticas*” daban cuenta de la importancia de este último criterio. A su vez, que un mismo docente sea seleccionado cuatrimestre tras cuatrimestre y año tras año no significaba una suspensión de esta preocupación: el conocimiento debía recorrer el espacio y ocupar el tiempo educativo.

Observar las clases, negociar los criterios con los docentes y comparar prácticas pedagógicas constituían recursos para las tomas de decisiones sobre a quién convocar o no. A “*este le echamos flit*” o “*esta será nuestra próxima profesora de Matemática*” eran algunas de las determinaciones de las referentes de sede para definir un elemento central de la cotidianidad de las sedes educativas del FinEs2: los docentes con los que configurarían un modo particular de hacer escuela. El desarrollo de esta táctica permitió la construcción de criterios pedagógicos comunes. Producto de un extenso proceso de trabajo en el que las referentes de sede establecieron negociaciones con un grupo de docentes a partir de legitimidades compartidas. El “*abrir la puerta*”, el “*estar ahí*” y el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes constituían parte del fundamento de legitimidad para impulsar acuerdos con los profesores que sostenían su trabajo cuatrimestre tras cuatrimestre.

En este trabajo compartido, los docentes coincidían en la importancia de la idea de lo “flexible” al momento de definir los criterios de evaluación. Este acuerdo se conjugaba con el análisis de, por un lado, las trayectorias escolares de los estudiantes y, por el otro lado, de la necesidad de no reproducir la rigidez del dispositivo escolar. En este sentido, la crítica a la escuela tradicional constituía una preocupación constante de los docentes e intervenía en la cotidianidad de las sedes del Plan FinEs2 como una dimensión central a tener en cuenta en el momento de definir criterios pedagógicos y de evaluación.

El despliegue de esta táctica fue un proceso dinámico en el que participaron tanto las referentes de sede como los docentes: no faltar, respetar y no contradecir las exigencias dirigidas a los estudiantes, ser flexibles y finalmente el sostenimiento de la preocupación por la transmisión de conocimientos. Estos acuerdos fueron producto de un trabajo continuo donde estos actores construyeron cierto sentido común y complicidades en torno a los modos de hacer escuela.

Apuestas y jerarquización del conocimiento. Tensiones e invenciones

“Yo entendía que ir a dar las clases tenía que ver con aprendizajes mismos del proceso de estar en el aula y de construir un montón de cosas ahí... De hecho, creo que así se construyen los vínculos (...) Algunos hacen porque saben que vos estás

planificando las clases. Es decir, hay algunos que les interesa, le ponen onda e intentan hacer las cosas porque les interesa la actividad que vos llevas, y hay otros que lo hacen, aunque son vaguísimos, por respeto a vos, porque saben que llevaste las cosas, las planificaste, compraste esto, compraste otro... qué se yo, es como una demostración de respeto” (Entrevista a Manuela, docente, año 2017).

Iniciar esta sección con el fragmento de una entrevista a una docente nos permite avanzar en el análisis de la última táctica que consideramos central para comprender el proceso de hacer escuela: la apuesta y la jerarquización del conocimiento como dimensión estructural del espacio educativo. Para ello, nos preguntaremos: ¿Cómo se configuraban las relaciones con el conocimiento? ¿Cómo se distribuía el bien simbólico?

Las experiencias educativas de los estudiantes se caracterizaban por ser heterogéneas y moldeadas por los vínculos que se construían entre ellos, los docentes y las referentes de sedes. Si bien no es posible hablar de prácticas educativas generalizadas, existía una posición pedagógica centrada en las ideas de “hacer” y de “experimentar” en el aula y fuera de ella. Esto fue posible de ser observado tanto en las materias vinculadas a las áreas de las Ciencias Exactas, principalmente Química y Física, como las de Ciencias Sociales. Recuperaremos a continuación una serie de escenas que nos permitirán responder los interrogantes planteados.

“La profesora de Química del tercer año de la parroquia había organizado una visita a la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata. Las referentes de las sedes estaban muy entusiasmadas porque se repetiría una experiencia que había acontecido años atrás con un grupo que ya había egresado (...) Cuando llegué en el laboratorio todo estaba montado: los estudiantes en sus lugares frente a los instrumentos, la docente caminando alrededor de las mesadas largas, las preguntas y el conocimiento que iba y venía. La posibilidad de experimentación se hacía tangible y real” (Diario de campo, 17/7/2016).

Lo aprendido en el aula de la parroquia se puso en juego a partir de la experimentación en un espacio universitario especializado. Los conocimientos específicos de la Química y el acceso al espacio universitario tomaron centralidad. En la memoria de las referentes de sedes, esta experiencia en la Facultad se articulaba con otra: la realización de una revista por parte de un grupo de estudiantes a partir de distintos experimentos y análisis obtenidos en las instalaciones de la misma Facultad. Las posibilidades de experimentar y habitar espacios educativos con una fuerte tradición excluyente, provocaron movimientos y alteraciones en el orden de lo simbólico. El “hacer” formaba parte de un conjunto de valores y propuestas identificadas como positivas tanto por los estudiantes como por las referentes de sede. Sin embargo, en algunas otras las tensiones se hacían presentes.

En Lengua y Literatura, la catalogada “*profesora por qué*”, había decidido trabajar los contenidos del último año a partir de una dinámica similar a los talleres de escritura. Las clases tenían distintos momentos: lecturas varias, actividades de escritura espontánea, construcción de glosarios, desarrollo de explicaciones generales sobre redacción, argumentación y ortografía. En las dos horas, se promovía la configuración de un espacio

ligado a la idea de producción. Desde esta perspectiva pedagógica, la docente se propuso que los estudiantes realicen la lectura completa de un libro y redacten un trabajo final escrito sobre el mismo. El libro seleccionado fue "Cuando me muera quiero que me toquen cumbia" de Cristián Alarcón. La selección de la lectura implicó algunas tensiones:

"Caminábamos con la docente hacia la puerta de la parroquia y nos encontramos con dos de sus estudiantes: Patricia y Mabel. Mientras esperábamos para ingresar al salón, comenzaron a hacerle chistes a la docente sobre la selección del libro: 'vivo rodeada de chorros y vos nos das este libro... sueño con los chorros, escucho tiros, asusto a mi marido porque me despierto soñando'. Todos nos reímos. La miré a la docente y le dije: 'estuvieron leyendo el libro'. Ella me respondió: 'sí, lo logré'" (Diario de campo, 28/06/2017).

Los planteos de la estudiante sobre la selección del libro para el trabajo final ponían en tensión el uso de uno de los criterios pedagógicos y didácticos movilizados por la docente: lo cercano y lo conocido como forma de abordar las juventudes y la complejidad de las tramas barriales cotidianas. Más allá de aciertos o desaciertos, de respuestas positivas o tensiones ante las propuestas pedagógicas, existía una posición de los profesores, acordada también con las referentes de las sedes, en proponer algo diferente o, en términos de Kantor (2008), de "hacer la diferencia". El despliegue de esta táctica estaba vinculada a un modo de hacer escuela donde la importancia del reparto de bienes simbólicos en un orden desigual tomaba protagonismo (Manzano, 2006).

La apuesta a la verificación de la igualdad pedagógica de los estudiantes (Rancière, 2007) posibilitó la visita al laboratorio de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata, el desarrollo de experimentos para explicar las leyes de la Física y la configuración de un espacio de lectura y producción de textos. En este sentido, la noción de vínculo educativo (Herbart, 1983; Nuñez, 2003; Redondo 2018) nos permite ensayar un cierre del análisis de estas escenas. Retomando los aportes de Nuñez (2003), es posible afirmar que no hay acto educativo, sin transmisión de conocimiento y sin un deseo ligado al

"(...) encuentro entre el sujeto y el agente de la educación, y de éstos con los tiempos sociales. No hay educación (ni escolar ni social) sin la función instructiva, esto es, sin que algo de los patrimonios culturales se ponga en juego, sin que algo de los tesoros de la humanidad se distribuya y afilie simbólicamente a todos y cada uno de los sujetos de la educación" (p. 33).

A pesar de las diversas dificultades y tensiones que atraviesan los espacios de las sedes educativas, para que haya transmisión y distintas formas de vincularse con el conocimiento, es necesario que acontezca algo nuevo. Es así que las distintas respuestas o reacciones que hemos analizado en esta sección dan cuenta que la táctica en torno a la apuesta y a la jerarquización del conocimiento posibilitó que lo nuevo y lo imprevisible suceda, ampliando así la frontera de lo que es posible hacer o no hacer en las sedes educativas del FinEs2 (Crego y González, 2015).

Pensar el modo de hacer escuela desde la idea de gramáticas

En la sección anterior hemos analizado una serie de tácticas que, en su conjunto, configuraron un modo de hacer escuela. Los actos de recibimiento, la construcción de criterios y acuerdos pedagógicos, y las invenciones y tensiones ante la transmisión de conocimientos se articulaban y complementaban en un desafío en torno a la democratización del acceso al nivel secundario. A su vez, sostuvimos que la tradición de la educación de adultos en la articulación con otros actores sociales posibilitó que para la implementación del Plan FinEs2 se establezcan vínculos con organizaciones sociales y políticas. Ahora bien, ¿cómo es posible comprender las relaciones entre la gramática política de la organización y el desarrollo de tácticas que habilitaron una gramática escolar particular? Para responder esta pregunta, partimos de la idea de que la gramática de la organización que gestionaba las tres sedes educativas permitió la configuración de una forma específica de comprender el espacio y el tiempo educativo. Desarrollaremos a continuación esta idea.

Las militantes de la organización que llevaban adelante este plan educativo en distintos barrios de la ciudad de La Plata sostenían que el FinEs2 se enmarcaba en una tradición y en una concepción de la militancia construida históricamente. Como sostuvimos en este artículo, la idea de gramática política es una herramienta para pensar los vínculos entre la organización y la gestión cotidiana del Plan FinEs2. A partir de este concepto fue posible identificar que, en la forma de concebir las relaciones entre Estado y territorio, el lugar otorgado a la política pública era central. Ésta era entendida como una herramienta privilegiada para la construcción y acumulación de poder: ocupar espacios estatales para desplegar políticas públicas en *“el territorio”*.

El *“barrio”*, entonces, era valorado como un espacio central para la configuración de la acción política y el despliegue de políticas vinculadas a las necesidades de los vecinos. De esta forma, el argumento en torno a las relaciones entre Estado, territorio y políticas públicas era retomado por militantes y referentes al momento de narrar la decisión se gestionar el Plan FinEs2. Éste se enmarcaba en dicha gramática y posibilitó, tal como sostenía la referente política de los dos barrios en donde se realizó el trabajo campo, la posibilidad de ofrecer *“algo más a los vecinos”* en un momento histórico donde no era posible *“hacer política entregando bolsones de mercadería”*.

“El plan FinEs2 nos parecía una política central (...) lo digo en el sentido de generar igualdad, generar equidad y una política central de educación porque los compañeros estaban totalmente fuera del sistema educativo (...) Esto se logró gracias a la base del laburo territorial (...) digo nosotros teníamos que ser un puente entre las políticas de estado y la compañera que revuelve la olla de guiso, era eso” (Entrevista a referente político, año 2017).

Sumado a las nociones de territorio y Estado, en las referentes de las sedes educativas el FinEs2 adquiriría un sentido vinculado a la cotidianidad de la experiencia de gestión y a la idea de *“sacar a los pibes de la esquina”*:

“(…) tratamos de organizar a todo el mundo para que venga y que estudie. El FinEs hizo la diferencia porque tenemos algo que ofrecer, algo concreto a esos pibes que están en la esquina, más que nada a las pibas (...) porque la educación les puede dar la oportunidad de tener algo mejor (...) ¿por qué nuestras compañeras del territorio no pueden ocupar un lugar en el Municipio? Más preparadas que ellas no hay nadie. Por eso tienen que estudiar, tienen que tener la posibilidad de elegir, de vivir de otra cosa, de hacer algo, de tener un mejor trabajo” (Entrevista a referente de sede, año 2013).

Siguiendo una gramática centrada en las relaciones entre Estado, territorio y políticas públicas, el hacer cotidiano en las sedes educativas y las tácticas desplegadas contribuyeron al desarrollo del Plan FinEs2 y a la efectiva posibilidad del proceso de finalización de los estudios secundarios. En este proceso, las ideas de libertad, igualdad y posibilidades de elección se ponían en juego cuando las referentes explicaban las relaciones entre los vecinos y un sistema educativo excluyente, especialmente en el nivel secundario. A partir de estas nociones, prácticas y reivindicaciones, estructurantes de la gramática política de la organización, es posible comprender cómo las tácticas analizadas en el apartado anterior configuraron la gramática escolar. Esta última se vinculaba a una concepción del Plan FinEs2 y de la política educativa como formas de lucha por mayores niveles de igualdad y de disputas por la ampliación del horizonte de lo posible (Manzano, 2006).

Las sedes educativas organizaron sus espacios y tiempos siguiendo una concepción de la educación vinculada a la centralidad de desarrollar experiencias que posibiliten mayores libertades, niveles de elección y reviertan prácticas excluyentes al interior del nivel secundario. La idea de *“sacar los pibes de la esquina”*, planteada por las referentes de sede, se encontraba presente en las distintas tácticas analizadas y contribuyó a configurar los sentidos otorgados al tiempo y al espacio educativo. De esta manera, fue posible desarrollar una gramática escolar en donde las sedes educativas funcionaban como un espacio de reconocimiento y de verificación de los jóvenes y adultos como sujetos pedagógicos. La puerta abierta y la posibilidad de *“estar ahí”* tensionaban los discursos anclados en el origen elitista de la escuela secundaria y ampliaban la definición del sujeto educativo (Freytes Frey, 2012). Este último aspecto se potenciaba con el trabajo ligado a la construcción de criterios pedagógicos y de cierto sentido común en torno al modo de hacer escuela. Finalmente, la centralidad de las posiciones pedagógicas de los docentes y las referentes de las sedes en torno a las ideas de *“hacer”* y *“experimental”* permitió lo que Kantor (2008) nombra como *“hacer la diferencia”*.

Para Rockwell (2007) el *“hacer escuela”* requiere necesariamente ofrecer otros mundos, otras lenguas y, de esta manera, la escuela hace Estado en un proceso de

negociación y elaboración contingente. Recuperando esta perspectiva, sostenemos que la articulación de tradiciones y experiencias militantes le permitió a la organización y a las referentes de sede configurar un espacio y un tiempo escolar ligado al reparto de los bienes simbólicos, a la necesidad de que algo nuevo acontezca y a la puesta por los efectos filiatorios de la experiencia educativa (Manzano, 2006; Redondo, 2018).

Conclusiones

Luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y la obligatoriedad del nivel secundario se desarrollaron numerosas experiencias enmarcadas en distintas políticas de terminalidad educativa que buscaron avanzar en la efectiva universalidad de dicho nivel. Si bien estas iniciativas que se llevaron a cabo a partir de diálogos entre los ministerios y organizaciones sociales reactualizaron las preguntas en torno a la desigualdad y a la segmentación educativa, es importante remarcar la centralidad que tuvieron en el efecto de “desordenamiento” al interior del sistema educativo (Southwell, 2009).

Con el propósito de aportar a este debate, en este artículo nos preguntamos por cómo se traducía la gramática política de la organización que llevaba adelante el Plan FinEs2 en formas específicas de concebir lo educativo y lo escolar, habilitando una gramática escolar particular. Para ello, analizamos tres tipos de tácticas que permitieron abordar el proceso de hacer escuela en las sedes educativas.

A partir de este abordaje, dimos cuenta de la centralidad del rol educativo de las referentes de sedes y responsables de la organización que llevaban adelante esta política educativa. El hacer escuela, y las concepciones sobre el tiempo y el espacio educativo, se vinculaban a la posición de proponer algo nuevo: las visitas a la Universidad Nacional de La Plata; las lecturas y escrituras compartidas; el diseño y escritura de una revista escolar. El tiempo en las sedes del Plan FinEs2 era, entonces, un tiempo de producción de algo diferente (Redondo, 2018). Finalmente, sostuvimos que las tácticas que guiaban y delineaban el modo de hacer en las sedes del Plan FinEs2 estaban asociadas a esta forma de concebir y comprender las disputas cotidianas sobre las formas de inclusión y exclusión educativa. Los vínculos y articulaciones entre las gramáticas posibilitaron, entonces, la apuesta cotidiana en torno a distribución de los bienes simbólicos y a la producción de interrupciones en territorios desiguales (Manzano, 2006; Redondo, 2006).

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3).
- Battistini, O. y Mauger, G. (2012). *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa*. Buenos Aires: FLACSO/GEL.

- Crego, M. L. y González, F. (2015). "Las huellas de la experiencia. El Plan FinEs2, jóvenes, educación y trabajo" en Redondo, P y Martinis, P. (Comps). *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: La Crujía.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. Artes. México: Universidad Iberoamericana.
- Derrida, J. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Di Piero, E. (2018). "Pasado y presente del nivel secundario: masificación y admisión" en Suasnabar, C., Rovelli, L. y Di Piero, E. (Comps). *Análisis de Política Educativa. Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. La Plata: Edulp.
- Diker, G. (2005). "Los sentidos del cambio en educación" en Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante.
- Freytes Frey, A. (2012). "Las marcas de la segregación territorial en las escuelas secundarias básicas cercanas al río Reconquista" en Suárez, J. L. (*Gran Buenos Aires*): *discursos docentes y resistencias juveniles*. En Battistini, O. y Mauger, G. (comps). *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Herbart, J. (1983). *Pedagogía general*. Madrid: Humanitas.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante.
- Manzano, V. (2006). "Movimientos de desocupados y educación. Etnografía de procesos de articulación en la Argentina reciente" En Redondo, P. y Martinis, P. (Comps.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Natalucci, A. (2010). ¿Nueva gramática política? Reconsideraciones sobre la experiencia piquetera en la Argentina reciente. *Astrolabio*, 5.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33.
- Pérez, G. y Natalucci, A. (2012). "El kirchnerismo como problema sociológico" en Pérez, G. y Natalucci, A. (Editores). *Vamos las bandas. Organizaciones y militancia kirchnerista*. Buenos Aires: Nueva Trilce.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Redondo, P. (2006). "Interrupciones en los territorios de la desigualdad" en Redondo, P. y Martinis, P. (Comps.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Redondo, P. (2018). *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Río de Janeiro: UERJ.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: Colegio de Michoacán.
- Southwell, M. (2009). ¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa*, 17(30).
- Southwell, M. (2015). "La escolarización en el Gran Buenos Aires" en Kessler, G. (Director). *El Gran Buenos Aires. Historia de la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Unipe-Edhasa.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29(17).
- Tiramonti, G. (2004). "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación" en Tiramonti, G. (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2003). *Tinkering toward utopia*. Estados Unidos: Harvard College.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Association*, 31(3).