

ENTRE CONTEXTOS Y EXPERIENCIAS: PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DOCENTE EN EL PLAN FINES 2 DE LA CIUDAD DE LA PLATA

UNA PERSPECTIVA DESDE
COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN

Trabajo de Tesis
para optar al título de
Doctorado en Comunicación

Lic. María Belén Martín



**FACULTAD DE PERIODISMO
Y COMUNICACION SOCIAL**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

DC | DOCTORADO EN
COMUNICACIÓN



FACULTAD DE PERIODISMO
Y COMUNICACION SOCIAL
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Trabajo de Tesis para optar al título de Doctorado en Comunicación
Año 2020

**ENTRE CONTEXTOS Y EXPERIENCIAS:
PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DOCENTE
EN EL PLAN FINES 2 DE LA
CIUDAD DE LA PLATA**

UNA PERSPECTIVA DESDE COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN

Postulante:

Lic. María Belén Martín

Director:

Dr. Darío Gabriel Martínez

Agradecimientos

A mi familia.

*Al proyecto nacional y popular,
que levanta la bandera de la inclusión social,
los derechos humanos y la soberanía política.
Por eso, a Néstor y a Cristina.*

*A la Facultad,
por la formación, la compañía y el ejemplo de compromiso social.
En especial a Florencia Saintout y a la Secretaría de Extensión,
por el empuje a militar la educación popular en los barrios.*

*Al Doctorado en Comunicación,
y en él a las Secretarías de Posgrado y de Investigaciones Científicas
que me acompañaron en este proceso de formación.*

*A los compañeros y compañeras,
y a todo el equipo de la Maestría en Comunicación y Educación,
con quienes disfruté, aprendí y crecí a borbotones.*

*A los compañeros y compañeras del Taller de Análisis de la Información y
del Taller de Análisis de la Comunicación en las Instituciones Educativas,
por abrirme las puertas a la docencia universitaria
y dejarme aprender con ustedes.*

*A Claudia Villamayor,
por su generosidad y sostén como Directora de beca.*

*A Darío Martínez,
por su respetuosa guía, su enorme compromiso y sus palabras de aliento,
como Director de Tesis y como compañero.*

*A cada actor que construyó, sostuvo y aún garantiza
el derecho a la educación a través del Plan FinEs.
En especial, a las compañeras y compañeros referentes de sede de La Plata.*

*A les docentes
que compartieron su experiencia para este trabajo de Tesis.*

*Al JEI,
por generar encuentros, y en ellos, momentos de aprendizaje.*

*A Angelita,
por recibirnos siempre con los brazos abiertos.*

ÍNDICE

<i>Prólogo de la autora</i>	5
Parte Cero	9
Introducción. De dónde vengo	11
Problematización	17
Objetivos	19
Parte I	21
Contextos	23
La educación de adultos como política de Estado	24
<i>La EA entre contemporáneos: desarrollismo, peronismo y la influencia freireana</i>	26
<i>La Educación de Adultos en el proyecto neoliberal</i>	29
El proceso de institucionalización del Plan FinEs en la Provincia de Buenos Aires	34
<i>El Plan FinEs y las reconfiguraciones en los lineamientos políticos</i>	41
<i>La foto de hoy (o de ayer)</i>	44
<i>Normas y dinámicas</i>	45
<i>Actorxs y rituales</i>	52
El (con)texto del trabajo docente: el carácter provisional	58
<i>De elecciones posibles en condiciones de incertidumbre</i>	61
Enfoques	65
Comunicación/educación y los encuentros políticos culturales	67
<i>La dimensión formativa de los espacios sociocomunitarios</i>	73
<i>La práctica docente en los espacios sociocomunitarios</i>	77
<i>De trayectorias y esquemas de acción interiorizados</i>	79
<i>La cuestión del Poder en los encuentros político culturales</i>	80
<i>El reconocimiento y la interpelación en los encuentros político culturales</i>	82
<i>Subjetividades y procesos de subjetivación</i>	84
<i>Experiencias y formación de subjetividades</i>	86
Precisiones metodológicas	90
<i>Lxs profes</i>	93
Bibliografía. Parte I	96

Parte II	105
Trayectorias, ámbitos, prácticas, perspectivas y experiencias	107
<i>De las trayectorias formativas y los conflictos que desnudan esquemas de acción interiorizados...</i>	108
Las reconfiguraciones de los espacios sociocomunitarios	123
<i>Las formas de las sedes</i>	129
<i>Disposiciones áulicas y reconfiguraciones prácticas</i>	131
<i>Lxs referentes y la política</i>	133
La institucionalidad educativa en el Plan FinEs	135
<i>La dimensión fundacional del FinEs: las disposiciones al reconocimiento</i>	136
<i>Lo educativo (escolar) y los horizontes políticos de formación</i>	147
<i>Los dispositivos de la institucionalidad escolar y los emergentes flexibilizantes</i>	159
Intermedio “Eso que me pasó”	167
<i>Otra trayectoria múltiple (?) y contradictoria</i>	169
<i>Las articulaciones con los espacios sociocomunitarios</i>	175
<i>La permanente (cuestionada) institucionalidad escolar</i>	177
 Bibliografía. Parte II	 182
 Parte III	 185
Interpelaciones formativas y procesos de subjetivación	186
<i>Interpelaciones formativas</i>	187
<i>De los procesos de subjetivación</i>	195
Para sintetizar y concluir	197
<i>Palabras finales</i>	203
 Bibliografía. Parte III	 204

Prólogo de la autora

Diciembre 2020

La Plata, Buenos Aires, Argentina

Todavía sigue la Pandemia. Estoy escribiendo las últimas líneas que son también las primeras y no puedo presentar este trabajo si no es contextualizando su proceso de escritura.

Me pregunto cuánto de lo que sucedió en este año tan singular puede aportar al tema de esta Tesis. No tengo dudas de que se podría escribir otra, o muchas, mejor dicho. Sin embargo, debo decir que entiendo que no aparece explícito el COVID19 aquí, pero básicamente porque esta Tesis se concibió en otro contexto, como así también las entrevistas planificadas las realicé antes del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). Bueno, para ser sincera con las últimas ya estábamos en los inicios de la cuarentena, pero eran los primeros días y percibí que no habían interpelado aún percepciones y prácticas de las entrevistadas, además de que las clases en FinEs recién comenzaron virtualmente en el mes de junio, cuando ya me

encontraba trabajando en el análisis. Sin embargo, la Pandemia COVID19 y el ASPO sí me interpelaron a mí fuertemente, al momento de volcar el análisis en palabras.

La experiencia de analizar los relatos, sistematizar y escribir en contexto de Pandemia y de ASPO fue determinante. Lo celebro, por un lado, que me haya tocado producir en este contexto porque la escritura de una Tesis Doctoral nunca es una tarea sencilla o de rápida resolución. Y escribir una parte importante durante el ASPO me permitió focalizarme sólo aquí. Bueno, en la medida de lo posible. Las interpelaciones de la Pandemia a mi subjetividad las sentí sumamente profundas. Y me dejé, me dejé interpelar por la articulación entre saberes previos y las narrativas con que me encontraba, entre lo que venía siendo y la experiencia que se presentaba. Me gusta pensarlo como filosofía de vida, esto de ser estudiante de la vida... Bueno, sigo.

Por eso tuve un tiempo de pausa. De hermosa pausa. Un momento en que percibí la dimensión histórica de estar viviendo una Pandemia, pero también lo ínfimo que eso significaba en la vida de la humanidad, incluso de la Tierra. Ver animales silvestres en las calles de Venecia, Australia o Mar del Plata, ciervos, monos, delfines, lobos marinos, transitando por lugares que venían siendo ocupados por los seres humanos que ahora estábamos guardados; la capa de ozono que se regeneraba, el smog en las ciudades que se reducía, los glaciares que frenaban su derretimiento ¡Qué linda pausa para que respire el mundo que no es sólo de humanxs ni es sólo de este tiempo!

Un conocido de la militancia territorial cuyo colega había tenido cáncer, nos había contado una vez: “Luciano había empezado a disfrutar cuando el sol tocaba su piel o el viento que movía su pelo”. Y frente a la situación de Pandemia que implicó nada más y nada menos que rodearse de relatos sobre masivas muertes en el mundo, me empecé a proponer el sentir y percibir la propia vida, el tratarme con respeto, paciencia, ternura porque, ¿con qué me (nos) estoy (estamos) preocupando? Si despojamos un poco estas cuestiones de su dimensión simbólica de este tiempo histórico, si las ubicamos en un tiempo ni occidental ni contemporáneo, si dejamos de pensarlo incluso en términos lineales, si lo ubicamos en la dimensión de la historia de la humanidad... ¡qué chiquito que queda!

Y estuve un buen tiempo sin presionarme sino percibiendo con atención lo que mi cuerpo sentía y haciendo lo que necesitaba, sólo conectando con él porque el cotidiano de la pre-pandemia también nos llevaba a los trotes, proponiéndonos poner siempre la mirada fuera de nosotrxx

mismxs. Así que un día laborable, a la mañana, me permitía leer un capítulo de un libro al sol sólo por placer y sin ni un instante de culpa, otro día dejaba salir angustias porque sí, porque lo necesitaba; otras tardes sentí imprescindible el mate y una película cualquiera, y hasta hubo varias noches de invierno con un té y prácticas de bordado. No había bordado en mi vida. No sabía ni coser un botón. Siempre me sentí sin la paciencia o la habilidad para las manualidades, pero en la búsqueda de disfrutar cada instante, disfruté cada puntada y cada figura que se iba dibujando en la tela. Traté -y sigo tratando-, de disfrutar sin culpas por no estar produciendo, momentos que entendemos -o entiendo, me voy a hacer cargo-, que serían 'perder el tiempo' para la hegemónica normalidad. Bueno, la percepción del tiempo fue lo primero que (me) revisé.

Así la meditación también ingresó a mi vida. Y digo que ingresó porque si bien no la practico regularmente, ahora la tengo como una herramienta que me conecta con el presente, con la energía de mi cuerpo, con la conexión con la tierra y con el sol, y me hace sentir bien. Pero también me pasa que todos esos relatos que giran en torno a la espiritualidad, a la conexión con el yo, suenan bastante neoliberales porque le sirve al proyecto de la individualidad; y esto interpela a mi formación, a mi ser social que sigue en busca de esas conexiones entre la espiritualidad y la comunidad. Esta paz zen sumada a la Pandemia, un poco hizo que pausara la militancia territorial en estos meses. Y eso me dio culpa, claro, culpa de nuevo... en fin.

Por esto no quiero dejar de mencionar que estuvieron presentes en la producción de esta Tesis las historias y condiciones de vida no sólo de lxs estudiantes del Plan FinEs que acompañé en simultáneo como Referente de sede en las clases virtuales (y en sus situaciones de vida que me narraban y que necesitaban de escucha o ayuda), sino también todxs esxs vecinos y vecinas del barrio San Carlos en que milité por diez años y que sé que muchxs viven injustamente en condiciones inhumanas, a veces con frío, con hambre, con mala alimentación, sin una vivienda digna, sin agua caliente, sin calefacción. La impotencia por la inmensa desigualdad movilizó esta paz estilo zen. Le dió un fuertísimo sacudón. Y entré en un vaivén de luchas internas que, uff.

Con esta mezcla de relatos bien contradictorios voy buscando construir coherencia, convencida de que el trabajo para con unx mismx nunca está dissociado de quienes tengo al lado. También entiendo que esa comunicación entre el espíritu y la comunidad es un desafío enorme porque necesita de mirarse con amor y de mirar con amor a lxs otrxs; pero además es

un desafío necesario, porque habilita la organización que nos permite juntar fuerzas en la lucha por un buen vivir para todas, todes y todos.

En este sentido es que reconozco cuántos derechos faltan garantizar, pero también soy consciente de que hemos dado pasos importantes. Y mi experiencia es un poco reflejo de ello porque la decisión política de un proyecto Nacional y Popular de apostar por fortalecer el sistema científico de nuestro país, fue lo que hizo posible este proceso a partir de los incentivos a la formación en investigación a través de becas. Sin embargo, desde cursar el posgrado y escribir la Tesis, hasta tener la posibilidad de estar en mi casa en tiempos de cuarentena y poder dedicarme a este trabajo (y también tomarme mis días para no hacerlo), lo considero un privilegio.

Este es un poco el contexto de escritura de la Tesis: una tesis que se anima a ensayar, que tiene un poco más de coraje para decir del que me hubiera imaginado; una tesis que analiza eligiendo cada palabra y en la que cada una delata mis perspectivas sobre la educación, la comunicación y el mundo; es una Tesis que lucha fuerte con esquemas interiorizados de búsqueda de conclusiones, y que no lo logra en muchas veces. Es una Tesis que entiende que es eso, una Tesis de comunicación/educación, que es mirada, que es relato y que es acción. Una Tesis que soy yo y que somos muchxs.

Parte Cero

Introducción.
De dónde vengo

La introducción de una Tesis doctoral es una presentación que implica, desde este mismo momento, un posicionamiento político y epistemológico. Conocer los contextos de producción colabora a complementar los sentidos, las reflexiones, las afirmaciones y las preguntas que se van anudando en este trabajo. Por eso nos pareció importante, tanto a mi director Darío Gabriel Martínez como a mí, abrir la puerta de entrada a este trabajo de investigación con una narrativa de mis trayectorias, y elegí las dimensiones familiares, formativas, políticas y laborales para situar la pregunta de investigación. Así mismo, en esta decisión está la convicción política y el profundo reconocimiento de que este trabajo no es una producción individual, rescatando y valorando la dimensión social y política de todo proceso de formación.

Cómo fui llegando al tema de investigación *“Entre contextos y experiencias: procesos de subjetivación docente en el Plan FinEs 2 de la ciudad de La Plata. Una mirada desde comunicación/educación”*, está íntimamente ligado a mis trayectorias prácticas que, en articulación con las propuestas formativas de los espacios que fui transitando, me llenaron de preguntas tanto sobre mi propia práctica como sobre los escenarios y lxs sujetxs con quienes me fui encontrando en el camino; pero también aportaron a la construcción de la necesidad política estratégica de producir conocimiento para intervenir en la realidad.

La pregunta por la práctica docente me fue haciendo sentido a partir de mi propia experiencia, poniendo el cuerpo en distintas situaciones educativas. Quizás haya aquí una memoria de las motivaciones familiares en que vi a mi mamá no sólo amando su profesión docente como Asistente educacional en escuelas especiales, sino que ese trabajo la llevaba a articular, reconocer y trabajar con otras dimensiones formativas que no tenían que ver con lo estrictamente escolar: en cada caso con que trabajaba, iba al barrio de esa niña, a su casa, a conocer y acompañar a las familias en los procesos escolares. Por esto es que la práctica docente nunca me pareció un imposible, aunque tampoco parecía ser, en los comienzos de mi trayectoria educativa en la educación superior, una opción concreta.

Sin embargo, condiciones económicas, culturales y políticas me fueron acercando al campo comunicación/educación. Había elegido la carrera de Licenciatura en Comunicación Social sin muchas pistas sobre de qué se trataría: un Plan de Estudios variado y una hermana viviendo en la ciudad de La Plata fueron suficientes para elegir esa carrera y venirme a vivir desde Mar del Plata a los 17 años. Y digo condiciones económicas y políticas porque ciertamente fueron dimensiones clave en toda mi trayectoria: en 2007, el proyecto político nacional de desarrollo económico e inclusión social habilitó las posibilidades de que no sólo mis padres nos pudieran sostener económicamente a 360km de distancia, sino que esa opción de no tener que trabajar me permitió movilizarme a buscar actividades que me formen más allá de la currícula formal de la Facultad.

En 2008, recién terminado el curso de ingreso, me acerqué a la Secretaría de Extensión que nos habían presentado semanas antes, para participar de algún proyecto de manera voluntaria y poder complementar mi formación. Si bien me llamaba mucho la atención poder participar en proyectos con comunidades originarias de Chaco o en cárceles, no me sentía aún con herramientas para esos desafíos: ¿qué podía aportar yo ahí? Por las dudas, comencé con la grabación de libros para la digitalización de la Biblioteca Braille de La Plata.

Finalizado el primer año de la carrera de Licenciatura, me convocaron a una de las Cátedras en las que había cursado, el Taller de Análisis de la Información, para participar como ayudante. La idea me entusiasmó, no sólo por el reconocimiento académico, sino porque desde allí la docencia comenzaba a aparecer como un posible horizonte. Ese lugar resultó muy formativo en el sentido de que, más que ayudar al docente, se trataba de ayudar a los estudiantes. Este enfoque fue y sigue siendo, un enfoque político pedagógico que planteó (y plantea) la Facultad

de Periodismo y Comunicación Social. Y desde ese lugar es que comenzó a aparecer la importancia de reconocer, en términos que abordaré más adelante en uno de los Capítulos de esta Tesis, a otrxs que no habían recorrido aún ese camino; la tarea tenía que ver con ponerse en su lugar -que hacía poco yo misma había transitado- y acompañarlxs, aconsejando o ayudando.

En el 2009 empecé a participar de otro proyecto de extensión universitaria “Espacio grande por los derechos de los chicos”, línea de intervención que se extendió tomando distintas formas respecto de los objetivos y respecto de mi lugar en ese colectivo de estudiantes, docentes y graduadxs que llamamos “Jóvenes en Interacción (JEI)”. La relevancia que le dio la gestión de esta Unidad Académica a la extensión universitaria no sólo está vinculada con una perspectiva política y pedagógica, sino que también se enmarca en las posibilidades que tanto la Universidad Nacional de La Plata como el Ministerio de Educación de la Nación, promovían a través de distintas líneas de financiamiento.

Estos proyectos de extensión me fueron vinculando con distintos territorios del Gran La Plata y en particular fuimos acotando las intervenciones al barrio San Carlos. Fue en 2013, con la inundación del 2 y 3 de abril que azotó a la ciudad en que el espacio físico donde desarrollábamos nuestras actividades de extensión (calle 140 esquina 525), funcionó como centro de acopio, llegando donaciones de distintos puntos del país. Sin embargo, la vulnerabilidad económica y social de ese barrio hacía que la demanda sea continua pero a su vez, los recursos menguaban en su llegada a través del paso de los días. Esta situación nos hizo detener la entrega de las donaciones para hacer llegar lo que iba quedando a las situaciones más delicadas. Para eso nos organizamos e hicimos un relevamiento diagnóstico de la situación de cada vecinx. Recorrimos más de 200 casas de alrededor, y aprovechamos para no sólo ponerle cara a aquellas familias con cuyos hijxs trabajábamos en los talleres de los proyectos, sino que también intentamos conocer características recurrentes respecto del acceso a los derechos como ser las situaciones laborales, económicas, de salud y educativas. Es allí que apareció un porcentaje que nos llamó la atención y era la cantidad de adultxs que no habían finalizado sus estudios, tanto primarios como secundarios.

En este sentido, al año siguiente se nos posibilitó abrir una sede del Plan FinEs a partir de la articulación con la Secretaría de Extensión de la Facultad de Periodismo. En ese momento, si

bien no era la responsable de esta gestión dentro del J.E.I., comenzaba a tener cercanía con esta política pública de inclusión socioeducativa, hoy contexto de mi pregunta de investigación.

Ese año pude participar como Docente tutora, a través de la articulación de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Periodismo, en la Diplomatura en Operador socioeducativo en Economía Social y Solidaria que impulsó el Ministerio de Educación junto con el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación para beneficiarios del Programa Argentina Trabaja (2013-2014). Al no poseer el título de grado aún, mi rol tenía que ver con eso que yo ya conocía: la ayudantía. La persona que se desempeñaba como docente tutora trabajaba en pareja pedagógica con el o la docente curricular. Su función era acompañar las trayectorias de quienes serían operadores socioeducativos en Economía Social y Solidaria durante todo el proceso que duraba algo más de un año, y articulaba con los docentes curriculares que iban variando de acuerdo a la asignatura prevista. La articulación en la pareja pedagógica suponía que la figura de docente tutor colaborara a la planificación de las clases del/la docente curricular, para que se consideren dimensiones personales, temáticas, problemáticas y de interés de lxs estudiantes en las clases. Si bien el Docente curricular también prestaba atención a estas dimensiones, el/la docente tutor/a por acompañar mayor tiempo las trayectorias, conocía quizás algo más a lxs orientadorxs. En mi caso acompañé trayectorias en la localidad Alejandro Korn del partido de San Vicente, Provincia de Buenos Aires, ubicado a 50km de la ciudad de La Plata.

Esta experiencia docente de trabajo en parejas pedagógicas disparó mi interés por recuperar esos saberes de la práctica que funcionaba a mí entender con muchísimas potencialidades y desafíos. De allí surgió mi tema de Tesis de grado de la Licenciatura en comunicación social, llamada *“Sistematización de experiencias educativas: la pareja pedagógica. Estudio de la modalidad del caso de parejas pedagógicas en el Diploma de Extensión Universitaria ‘Operador socioeducativo en Economía Social y Solidaria’ (DOSESS)”* (2015).

Posteriormente se desarrolló una Diplomatura en Operador socioeducativo en Agroecología, hábitat, urbanismo e intervención cultural popular (2014-2015), cuyas destinatarias eran integrantes del Programa Ellas Hacen, implementado en la articulación del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y el Consejo Nacional de las Mujeres, en conjunto con la Universidad Nacional de San Martín y la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. En esta oportunidad se replicaba la modalidad de la pareja pedagógica pero me tocó

participar, ya con el título de Profesora obtenido en julio de 2014, como Docente Curricular en distintas asignaturas y en distintas localidades del gran Buenos Aires.

Fue a fines de 2014 en que se me propuso la posibilidad de presentarme a una beca de investigación para recientes graduados. Si bien era un área de mi interés desde los primeros años de la carrera de Licenciatura, tenía una representación de ese campo como selecto; nunca había estado en mis horizontes de lo posible. Sin embargo, y sin certezas de aplicar, sólo unas leves esperanzas, me presenté a las becas investigación Tipo A de la Universidad Nacional de La Plata para, en principio, tener la experiencia de presentarme a una instancia de ese tipo. Sin saberlo estaba comenzando a abrir un camino inesperado en mi formación.

Nuevamente y transversalmente, las políticas de formación, ciencia y tecnología para sectores populares constituyeron mi trayectoria personal, laboral y formativa. No sólo por las reflexiones que me dispararon participar en distintas políticas públicas de inclusión socioeducativa, sino también porque fui sujeto destinatario de cada política de incentivo a la formación, partiendo del carácter público y gratuito de las universidades nacionales.

En marzo de 2015 me comunicaron el otorgamiento de la beca, aunque no entendía bien el porqué de las constantes felicitaciones. Estaba viajando en el tren Roca hacia Constitución para después hacer empalme en Avellaneda y continuar a Monte Grande (Esteban Echeverría) para dar clases en “la Diplo”. El tema de investigación que había propuesto para ese momento tenía que ver con las parejas pedagógicas, aún experimentaba ese dispositivo, me interesaba ver qué otros tipos existían y qué tenía que ver la gestión del Estado en esa modalidad. Por eso, apenas asignada la beca, me inscribí en la Maestría en Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

La experiencia en la Maestría fue altamente formativa porque comencé a conocer en profundidad un campo que se constituiría luego en enfoque de este trabajo de investigación. A la par comencé a hacerme cargo de coordinar la sede del Plan FinEs en San Carlos en la que, hasta el momento, sólo había tenido un acercamiento haciendo una suplencia en la materia de Lengua y Literatura. Los aportes de la Maestría y mi rol de referente de sede fueron promoviendo preguntas y acciones estratégicas en el terreno de la militancia, y en particular en relación con el modelo educativo que se proponía en el Plan FinEs. Ese mismo año (2015) comencé a dar clases en distintas materias de la sede y, en julio, abrimos una segunda comisión que funcionaba en simultáneo con la primera cohorte.

A partir de ese momento, el lugar de docente y referente de sede me fueron introduciendo en un universo singular sobre el cual se me generaban constantes interrogantes: cómo interpelar, cómo reconocer, cómo construir un horizonte político situado y compartido con lxs otrxs docentes, etcétera.

En 2016, con el cambio de gestión del gobierno nacional y provincial, el Plan FinEs comenzó a ser objeto de transformaciones políticas profundas, entre ellas, la modalidad de designación docente. Si bien profundizaré estas cuestiones en el transcurso del trabajo de investigación, vale mencionarlo en esta introducción porque fue el disparador de la pregunta inicial de este trabajo: *¿qué les pasa a lxs docentes de FinEs que se encuentran con unas singularidades de los territorios, de los espacios sociocomunitarios y de las historias de lxs estudiantes?*

La inscripción en el Doctorado en Comunicación me permitió articular estas experiencias con el campo de la investigación, dejando atrás (o a un costado) la pregunta por el dispositivo de pareja pedagógica. Así mismo, las inquietudes que articulaban los contextos y las experiencias en el marco de una política pública como el Plan FinEs se enriqueció con mi participación como Adscripta en la Cátedra del Taller de Análisis de la Comunicación en las Instituciones Educativas del Profesorado en Comunicación Social, equipo del cual comencé a formar parte en 2016.

Por otro lado, vale mencionar que la formación política tanto de la trayectoria educativa formal como de espacios sociocomunitarios, me incentivaron a participar de un colectivo de referentes de sede del campo nacional y popular que se preocupaba por la continuidad del Plan FinEs en la gestión del gobierno de Cambiemos. La Mesa Regional de FinEs - La Plata, me habilitó a expandir los territorios de lo conocido escuchando experiencias de otrxs referentes de sede con docentes nóveles que se sumaban a la política pública en el marco de la nueva gestión. En este sentido, la participación en la Mesa se constituyó en una instancia de aprendizaje, pero también de una grupalidad que me posibilitó colaborar a pensar acciones estratégicas que apunten a sostener el carácter de educación popular fundacional del Plan FinEs en la ciudad, que venía siendo tensionado con la incorporación de nuevos perfiles docentes.

Esta política de inclusión (socio)educativa fue abriendo preguntas/problemas que intentaré abordar en esta Tesis, centrándome en las experiencias de docentes nóveles, es decir, de quienes comenzaron sus trayectorias profesionales en el marco del Plan FinEs y en especial quienes se

sumaron en el período 2017-2019, signado por profundas transformaciones políticas al sentido fundacional.

La Tesis la organizamos de la siguiente manera: en la **Parte I** se plantean los *Contextos* que apuntan a situar el tema/problema de investigación -aunque aquí ya haya un primer acercamiento en la dimensión de la singularidad- y, en una segunda instancia, se desarrollan los *Enfoques* teóricos políticos y metodológicos de este trabajo. En la **Parte II** se analizan las particularidades de las experiencias docentes en el Plan FinEs y los procesos de subjetivación en dichos encuentros y contextos. Allí se abordan los cruces de las institucionalidades educativas y sociocomunitarias, las prácticas dominantes de lo escolar, lo residual de la perspectiva freireana y los emergentes expresados en tensiones, conflictos y prácticas instituyentes. También incluyo en esta parte del trabajo de análisis un capítulo *Intermedio*, en que recupero desde una perspectiva etnográfica mi propia experiencia docente a partir de la cual, considerando un enfoque epistemológico de una ecología de saberes, apunto a recuperar aprendizajes pero también visibilizar marcos de inteligibilidad desde donde se interpretan las experiencias de otrxs profesorxs. Finalmente, en la **Parte III**, se recuperan analíticamente aquellas interpelaciones construidas como tal por lxs propixs docentes, se esboza un mapa de operaciones que constituyen procesos de subjetivación docente y finalmente se sintetizan y exponen conclusiones del trabajo de investigación.

Problematización

Desde la emergencia de proyectos políticos y culturales de democratización de los saberes, tanto en nuestro país como en América Latina, se vienen generando experiencias de educación alternativas a la construida a fines del siglo XX.

La institución de la Escuela Normal como cristalización y sedimentación de proyectos políticos, económicos, culturales e ideológicos, ha marcado huellas en las prácticas educativas. Más allá de los reconocimientos de los estudios de comunicación y educación que permiten repensar la educación como proceso que trasciende el escenario escolar, este anudamiento de sentidos (educación-escuela) convive y pisa fuerte en los discursos docentes y de lxs

ciudadanxs. A diferencia de las ciencias exactas, los paradigmas en las ciencias sociales se yuxtaponen y se hibridan, generando múltiples sentidos que se disputan hegemonía.

Las transformaciones sociales que hicieron de este modelo tradicional de la educación obsoleto para las nuevas generaciones, pusieron en crisis permanente las prácticas, los rituales y el lugar del saber en las sociedades contemporáneas. Sin embargo, la escolarización de los cuerpos, las prácticas y las subjetividades es una huella de la institución Escuela que se pone en tensión y en articulación en nuevos espacios de educación formal.

La preocupación entonces tiene que ver con poder estudiar qué está pasando con lxs profesores del y en el Plan FinEs, un espacio de educación formal que, en permanente transformación, promueve experiencias docentes en territorios, dinámicas y proyectos territoriales e institucionales particulares; y que a su vez, se constituye en una instancia de formación inicial para muchxs de quienes comenzaron sus experiencias profesionales en el marco del Plan FinEs (UniPe, Investigación Evaluativa; 2018). Mirar los procesos de formación de subjetividades docentes a partir de las articulaciones con estos contextos universales (la educación pública), particulares (el Plan FinEs) y singulares (las experiencias en territorio), se constituye en un aporte para pensar no sólo el campo de la formación docente sino también el campo de las políticas públicas educativas y de las transformaciones culturales.

En este sentido, son preguntas orientadoras de esta tesis: ¿Se dan en estos espacios procesos de interpelación de la práctica docente? ¿Qué procesos de formación emergen a partir de los encuentros político culturales? ¿Qué saberes se construyen en torno a la práctica docente? ¿Y en relación con la inclusión educativa? El contexto institucional/territorial ¿genera o promueve transformaciones, condicionantes o prácticas singulares? ¿Cuáles son las expectativas de lxs docentes que eligen dar clases en esta política pública? ¿Cuáles son los horizontes políticos de formación? ¿Cómo piensan su práctica en este sentido? ¿Qué tensiones, conflictos, negociaciones aparecen? ¿Qué articulaciones establecen lxs docentes entre su experiencia educativa formal y el ejercicio docente en el Plan FinEs? ¿Será el Plan FinEs un dispositivo que colabora a resquebrajar las perspectivas tradicionales y bancarias de la educación? ¿o bien se constituye en un expansor de territorios de lo escolar? ¿cómo dialoga con los proyectos político culturales que orientan su sentido?

Estas preguntas, que se reconocen no son sólo de investigación, sino que también implican una intervención, aportan a un análisis en clave político cultural, en la que no se identifican los

procesos de subjetivación docente en términos individuales sino que permiten comprender de manera compleja experiencias que articulan, necesariamente, con los contextos. El trabajo de Tesis se constituye en una producción que construye memoria y aporta a estudiar reconfiguraciones sociales contemporáneas en clave de lo comunicacional, lo cultural y lo político educativo.

Objetivos

Objetivo general

Analizar los procesos de formación de la subjetividad docente nóvel en su articulación con los contextos institucionales y territoriales, a partir de experiencias en el Plan FinEs 2 Trayecto Secundario de la ciudad de La Plata.

Objetivos específicos

1. Reconstruir los procesos de reconfiguración institucional del Plan FinEs en articulación con lo educativo, lo político-cultural y los horizontes de formación a partir de las normativas e informes oficiales.
2. Indagar respecto de las experiencias de docentes nóveles en el Plan FinEs 2 de la ciudad de La Plata a partir de entrevistas autobiográficas, recuperando interpelaciones, procesos de formación y problematizaciones.
3. Indagar respecto de los posicionamientos y las representaciones sobre de lo político-educativo a partir del análisis de la experiencia docente de profesorxs del Plan FinEs 2.

Parte I
De contextos y enfoques

Contextos

En línea con lo que se planteó como introducción para esta Tesis, el apartado de *Contextos* tiene el objetivo de situar unas dimensiones que constituyen la pregunta de investigación, reconociendo la imposibilidad de abarcar las totalidades. Por esto es que haré, a continuación, una breve alusión acerca de los antecedentes de la educación de adultos, en tanto ya han sido abordados por diversos enfoques teóricos y epistemológicos pero que, en particular en el campo de comunicación, también fue trabajado en profundidad (Martínez, 2015). En este sentido, mi interés por situar al Plan FinEs, tiene que ver con reconocer las tramas de sentido y las condiciones históricas, sociales, políticas y económicas que fueron dando forma a una configuración cultural que contextualiza las experiencias docentes que interesan en este trabajo.

Para recuperar las trayectorias prácticas y políticas de la Educación de Adultos (EA) tomaré como eje su condición de política de Estado, rastreando también los tiempos y los modos en que se fue constituyendo como tal. Esta dimensión cobra sentido en el marco de la necesidad de comprender la historicidad del Plan FinEs y los significantes que se le fueron acompañando, como por ejemplo, la perspectiva freireana, característica de la modalidad. En esta línea es que se abordará la EA en el marco de unos momentos histórico-políticos a nivel nacional, pero intentando no perder de vista el contexto regional e incluso internacional.

En un segundo momento, abordaré los últimos tiempos del Plan FinEs (2017-2019) con el objetivo de contextualizar en detalle las particularidades de la política pública de inclusión educativa en que se desarrollaron los encuentros político culturales que interesan recuperar en esta Tesis, para conocer los procesos de subjetivación docente situados. De este modo se caracterizarán las normas y dinámicas, como así también se intentará construir unas aproximaciones al nivel de las particularidades del Plan FinEs en la ciudad de La Plata vinculadas a lxs actorxs y los rituales. Vale aquí aclarar que todo el apartado, pero fundamentalmente esta última parte, no tienen el horizonte de construir caracterizaciones universales ni mucho menos estáticas. Nombrar ese subtítulo “La foto de hoy (o de ayer)” apunta a insistir sobre esta singularidad del tiempo, de la mirada, de la trayectoria y de la narración (subjetiva) de quien suscribe.

La educación de adultos como política de Estado

Las huellas del proceso de institucionalización de la educación de adultos (EA) en el sistema educativo nacional se rastrean desde fines del siglo XIX en el primer Congreso Pedagógico. En un contexto de hegemonía del discurso de la Modernidad, el proyecto educativo basado en la centralidad del conocimiento escolar para la formación de ciudadanos civilizados, promovió la creación de espacios educativos que lograran alcanzar a aquella población considerada *ineducada*. Se había formulado el horizonte de educar al soberano, a decir de Sarmiento, no como iluminado sino como parte de un proceso histórico político y cultural que venía construyendo la civilización moderna.

El Congreso Pedagógico de 1882, antecedente inmediato de la Ley 1420 sancionada dos años después, planteó la necesidad de establecer escuelas para adultos “en los cuarteles, en las guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse reunidos cuando menos un número de 40 adultos ineducados” (en Puiggrós, 1991: 182). Dicha estrategia reconoce la necesidad de expandir el alcance territorial de estos espacios educativos, en pos de lograr mayor accesibilidad a esta población, y a su vez plantea una nueva articulación del Estado con “sociedades populares de educación” cuya gestión era auditada por agentes estatales que evaluaban el número de adultos y el perfil de los docentes (Martínez, 2015: 36).

En el año 1901 se establece el primer Reglamento para Escuelas Nocturnas, según el cual el ingreso de los alumnos podía hacerse en cualquier época del año y buscaba “generar mecanismos ‘para defender la moral y disciplinar a las masas ignorantes [...] apartar al jornalero de disipaciones y vicios’ (Brusilovsky, 2006). Los contenidos no se diferenciaban respecto de la educación infantil, aunque se ponía un especial énfasis en lo autóctono frente a la gran masa inmigratoria que había en los grandes centros urbanos (Martínez, 2015: 29); el reglamento sostenía así mismo que la enseñanza debía “garantizar los conocimientos útiles para la vida y el desarrollo de las facultades” y quedaba “prohibida toda enseñanza basada excesivamente en el uso de la memoria (que haga mecánica y fatigosa la enseñanza) y la educación moral no tendrá el carácter de un curso teórico” (Rodríguez, 1997: 192).

De este modo la Escuela como institución Moderna por excelencia, que preparaba a los ineducados como ciudadanos y para el mundo del trabajo, encuentra una particularidad en este nivel educativo en tanto los adultos ya ejercían la ciudadanía y ya formaban parte del campo laboral. Desde este reconocimiento es que se plantea la necesidad de enseñar conocimientos situados, prácticos y útiles para la vida, en esta modalidad.

El trabajo como ordenador de la vida moderna, se configuró también como clave en los diseños curriculares de la educación de adultos. Llevar la educación formal al trabajo -en instituciones coercitivas del Estado en principio, y luego en espacios laborales a partir de las experiencias anarquistas de educación anticlerical y antiestatal-, habilitó la posibilidad de imaginar la educación en espacios no escolares.

Entonces el horizonte de educar al soberano a cargo del Estado, la necesidad de utilizar espacios sociales no escolares para acercar la educación formal a los adultos y la utilidad práctica de los conocimientos, se constituyeron en elementos fundacionales de la EA y fueron tomando diversos enfoques, posicionamientos y perspectivas a lo largo de la historia en nuestras tierras latinoamericanas.

La dimensión fundacional de la educación de adultos en términos de su particularidad en el marco de la educación pública (Lourau, 1975) implica reconocer que “las modificaciones (de los espacios institucionales) dan cuenta de las adaptaciones, pero los cambios llevan la marca de los orígenes (que) remiten necesariamente a un primer contrato o contrato fundacional: aquél que le daba asignación de sentido a esa parcela del campo social” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992: 18).

La EA entre contemporáneos: desarrollismo, peronismo y la influencia freireana

El modelo de Estado transformado a partir de las políticas del peronismo en Argentina y caracterizado por un proceso de industrialización como consecuencia del estado de las economías de las potencias europeas -devastadas por las Guerras Mundiales-, potenció la relación educación-trabajo.

El peronismo tomó cartas en el campo educativo por ejemplo haciendo énfasis en la formación técnica que, además de la creación de la modalidad en los niveles educativos básicos, incluyó la decisión política de la gratuidad del nivel universitario y creó la Universidad Obrera Nacional (UON) en 1948, hoy denominada Universidad Tecnológica Nacional (UTN), cuyos destinatarios en sus momentos fundacionales fueron los obreros afiliados a la Confederación General del Trabajo (CGT).

En estos períodos, en el campo de la educación de adultos, “se imponen fuertes mecanismos de control y se hace más específica la reglamentación para las sociedades que usaban locales escolares. Se exigía desde entonces: tener personería jurídica, presentación de los Estatutos de la Asociación, horarios de funcionamiento, envío de estadísticas, entre otras” (Paredes y Pochulu, 2005: 7). Así mismo, aparecen elementos de reconocimiento de los universos culturales de los destinatarios, por ejemplo, a partir de la reducción del horario de trabajo escolar reglamentado a partir de la confección del plan de estudios de 1949 que, a su vez, “recuperaba las experiencias de las sociedades populares y proponía el agrupamiento de las materias por sus afinidades (lectura, escritura y lenguaje; aritmética y geometría; historia e instrucción cívica)” (Martínez, 2015: 38).

El Estado se comenzaba a reconfigurar y resignificar como interventor en la esfera social, es decir asumió al conflicto como el corazón de la política y actuó activamente en ellos, a diferencia de los modelos clásicos liberales de gobiernos precedentes. Fue en estos albores de los proyectos nacionales y populares en América Latina en que se dieron las condiciones de posibilidad de la gestación de proyectos de desarrollo, ya sean desde una perspectiva de crecimiento lineal de los pueblos en términos capitalistas, desde una perspectiva de la liberación, o en sus grises como se planteó el peronismo reconociéndose como la tercera posición.

Sobre las bases fundacionales de las teorías clásicas liberales -que dieron forma a la división internacional del trabajo-, las teorías intervencionistas -que habían influido en las políticas económicas mundiales-, y las memorias de las teorías marxistas -sobre la revolución productiva-, es que las teorías del desarrollo hicieron sentido en estas latitudes, constituyéndose América Latina en objeto del proyecto diseñado por Estados Unidos. Estas políticas que se implementaron a través de la Alianza para el Progreso, en tanto programa de ayuda económica, política y social, suponía una linealidad en el desarrollo de los países en la que era posible identificar fases del proceso: centralmente el desplazamiento de una economía agraria a una economía industrializada.

Esta matriz de pensamiento (Argumedo, 1993) hizo sentido en América Latina en el contexto de posguerra, en el que la economía de los países desarrollados se encontraba devastada. La industrialización por sustitución de importaciones venía siendo política de los Estados latinoamericanos que, frente a una frágil economía internacional, no contaban con la posibilidad de comercialización de la materia prima producida en estas tierras. En esta línea, el proyecto de desarrollo de la industria nacional con inclusión social, cultural y política de los gobiernos populares en la región, representado con el peronismo en nuestro país, implicó la reconfiguración de un Estado que tomó parte en la esfera social interviniendo también en los dispositivos ya existentes de formación de adultos.

Influyeron en estas políticas, tanto nacionales como latinoamericanas, los aportes teóricos, políticos y metodológicos de Paulo Freire que, luego de haber participado de la Campaña de Educación de Adolescentes y Adultos (CCEA) desarrollada en el período de post segunda guerra mundial (1947), publicó entre 1969 y 1970 “Pedagogía del oprimido” y “La educación como práctica de la libertad”. Este enfoque ideológico y metodológico, sumado a la influencia de los procesos cubanos y su Campaña “Territorio Libre de Analfabetismo” de 1961, promovió la gestación de otros proyectos de alfabetización en América Latina. Aunque en temporalidades diversas, la matriz de la educación popular paulofreireana germinó la Campaña de Reactivación Educativa en Adultos para la Reconstrucción (CREAR) en Argentina (1973), la Cruzada Nacional de Alfabetización “Héroes y Mártires por la Liberación” en Nicaragua (1980), la Campaña “Monseñor Leonidas Proaño” en Ecuador (1988-1990), el Plan Nacional “Misión Robinson” en Venezuela (2003), el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Primaria para Adultos “Encuentro” en Argentina (2003-2013) y la Campaña “Yo sí puedo” y “Yo sí puedo seguir” en Bolivia (2006).

En el Estado Argentino la CREAR fue llevada adelante entre 1973 y 1974 durante el gobierno de Héctor Cámpora, basada en los postulados de Paulo Freire, la teoría de la liberación y el pensamiento nacional y popular. Esta experiencia si bien encuentra algunas diferencias con el Plan FinEs vinculadas al nivel educativo que apuntaba garantizar -alfabetización en la CREAR y finalización de estudios en el FinEs-, son varios los puntos en común: la condición de ser política de Estado, el trabajo con adultxs, la localización de los espacios de formación -en tanto ambos propusieron ir a los contextos del/a adultx-, y la perspectiva de educación popular.

Fue en este mismo período en que se jerarquizó la EA como política de Estado, creándose en 1971, la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) cuya misión fue “la educación sistemática y asistemática de adultos y la actualización, complementación y renovación de sus conocimientos” (DINEA, 1971a: 3). En sus fundamentos, esta Dirección planteaba que “la tarea de la educación de adultos no se basa hoy en la corrección de los defectos de la instrucción escolar, sino en aceptar el hecho de que, para sobrevivir como seres civilizados, el hombre debe ser miembro activo de una sociedad que aprende” (1971b: 5) y que:

“si bien no deben desatenderse los talentos despreciados por la escuela y desarrollados pragmáticamente, este objetivo recuperatorio resulta insuficiente. Es limitativo y hasta mutilante del concepto de educación permanente. Se reduce a suplir las deficiencias en el sistema escolar común, sin modificar el sistema mismo. Fundamentalmente pretende rehabilitar al adulto para insertarlo en niveles superiores del mismo sistema sin la debida atención a las expectativas ocupacionales y promocionales” (DINEA, 1971b: 7)

En este sentido, se plantean fundamentos de carácter *existencial* pero también: *sociocultural* para no dejar al adulto al margen del progreso científico tecnológico y de la formación cultural, *económico* en tanto se plantea que “no hay desarrollo sin recursos humanos altamente calificados”, *psicológico individual y psicosocial* “para una mejor comprensión y comunicación generacional”, *humano*, en la búsqueda del “perfeccionamiento integral del hombre para realizarse como persona y alcanzar su destino trascendente”, y *político* porque supone “integración y cohesión nacional (...) para reducir la brecha tecnológica que nos separa de países altamente tecnificados (DINEA, 1971b: 6-7)

Aquí aparece explícita una matriz de pensamiento que se materializa en los fundamentos de la Dirección Nacional de Educación del Adulto:

“Si la Argentina pretende consolidar el despegue y tocar el estado de desarrollo, este desarrollo -sobre todo en las metas a corto y mediano plazo- descansará sobre la calificación de sus recursos humanos inmediatos: los adultos. (...) La Argentina deberá contar con hombres capaces de comprender, integrar, participar y dirigir el cambio hacia los objetivos del desarrollo nacional” (DINEA, 1971b: 10).

La educación de adultos aparece como medio para la superación tanto individual como social, en un camino de crecimiento ascendente, de progreso, de desarrollo lineal.

La Educación de Adultos en el proyecto neoliberal

Los golpes cívico-militares de los 70-80 que se sucedieron en el Cono Sur tuvieron como objetivo central la instauración de un proyecto político-económico-cultural neoliberal de hegemonía financiera. Diseñado bajo la doctrina Friedman (Klein, 2012), digitado desde los poderes norteamericanos, gestionado con las oligarquías nacionales, implementado con los servicios militares y con la complicidad civil, el golpe de Estado de 1976 se constituyó en un momento de refundación para nuestro país. Este período significó la actualización del proyecto liberal que había dado forma a la República de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, apuntando a limitar la mejora de las condiciones de vida de las clases sociales medias y bajas, consolidando las desigualdades económicas y políticas en una relación cuyos únicos beneficiados serían las oligarquías nacionales y los poderes económicos y políticos foráneos.

Este proyecto, coordinado desde el Norte con el Plan Cóndor, supuso la instauración del terror como política de Estado, y la EA tuvo su corolario: a decir de Wanschelbaum (2013), se inició en Argentina un proceso de desaparición del sistema de educación de adultos. La dictadura militar no sólo interrumpió los proyectos de la modalidad, sino que impulsó una desarticulación y represión a las organizaciones sociales, especialmente aquellas que involucraban a sectores populares (Wanschelbaum, 2012). Respecto a la alfabetización de adultos, “entre los años 1978 y 1980, se implementó el Programa ‘Tiempo para comenzar’ que fue parte del Proyecto Multinacional de Educación Integrada de Adultos ‘Alberto Masferrer’ del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE), de la OEA. El Programa fue destinado a la población analfabeta, especialmente de zonas rurales del NOA (Jujuy, Salta, Santiago del Estero, Tucumán, Catamarca y La Rioja)” (Wanschelbaum, 2012: 94).

Con el horizonte de encaminar el corrimiento del Estado que se había constituido como interventor en las distintas esferas de la vida social, la dictadura militar argentina comenzó descentrando la política educativa transfiriendo las escuelas primarias de adultos a las provincias.

“En 1981 el 87,5% de las escuelas primarias de adultos pasaron a depender de las provincias (cuando en 1973 casi el mismo porcentaje tenía dependencia nacional). También puede advertirse, la reducción a menos de la mitad de la cantidad de establecimientos de enseñanza primaria para adultos (de 5.630 en 1973 pasaron a existir 2.131 en 1981)” (Wanschelbaum, 2012: 94).

Esta decisión política administrativa implicó no sólo la instauración de una profunda desigualdad en términos de posibilidades de gestión a partir de los recursos con que contaba cada provincia (y el libre albedrío respecto de su implementación), sino que sentó las bases para la posterior reforma educativa que tendría lugar en los años 90, en tanto continuidad del proyecto neoliberal en el marco de la democracia.

De estas experiencias se puede leer que la política de EA quedó relegada como política de Estado, no sólo por la “desaparición” de la DINEA y la descentralización de la cartera educativa hacia las provincias sino porque aquellas acciones sostenidas fueron solventadas e impulsadas por organismos internacionales como lo es la Organización de los Estados Americanos, en cuya representación en torno a la educación de adultos no se contemplaba la dimensión de lo permanente sino se constituyó como una política focalizada, es decir, para determinados sectores e incluso regiones.

Esta focalización de las políticas públicas venía siendo parte de lo que las perspectivas desarrollistas suponían como fases necesarias para el progreso. Por ello que el gobierno de Alfonsín, entrada la democracia, continuó con esta mirada en el diseño de las políticas no sólo educativas sino también económicas. El Plan Alimentario Nacional (PAN) era en política alimentaria lo que el Plan Nacional de Alfabetización (PNA) fue en términos educativos: política que “no sólo definió de una determinada manera a la política social (en términos asistencialistas) sino también se puede vislumbrar un modo de entender a los beneficiarios (como destinatarios, aislados unos de otros) y a las necesidades básicas (el PAN suponía que las necesidades de los pobres estructurales se basaban en una alimentación poco variada)” (Martín, 2015: 12). El PNA, si bien fue una de las prioridades políticas como también lo fue la

salud, la vivienda y la sostenibilidad de la democracia -nada más y nada menos-, caracterizó la educación de adultos del período en términos de desarrollo lineal y gradual: sería prioridad en términos educativos en lxs adultxs, la alfabetización.

Dicha centralidad fue dirigida por la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente (CONAFEP), una Comisión especialmente creada con rango de Secretaría de Estado, e implicó que la DINEA pasara a pertenecer jerárquica y funcionalmente de la CONAFEP (Wanschelbaum, 2013). Es decir por sobre la Dirección Nacional del Adulto que incluía desde sus momentos fundacionales distintos niveles educativos, el primer gobierno democrático post dictadura del 76, jerarquizó la dimensión de la alfabetización por sobre otras diversidades educativas: “en el Plan se alfabetizó para afirmar una concepción del mundo que promoviera el consentimiento hacia la capitalista democracia republicana y representativa como el único proyecto de sociedad que podía oponerse al autoritarismo previo, y como el único y máximo horizonte que se podía aspirar, formando sujetos pasivos convencidos de los valores morales de las democracias liberales” (Wanschelbaum, 2013: 36).

Si bien el sujeto destinatario de esta política educativa de alfabetización eran las masas populares, y estaban presentes las experiencias de Paulo Freire en sus materiales educativos, el método adoptado “revirtió el sentido liberador de la praxis freireana, enmarcándose, por tanto, en una metodología bancaria de la educación”, en que “se interpeló al sujeto adulto no como sujeto de aprendizaje, sino como objeto de enseñanza” y que “mantuvo una desigual transmisión del conocimiento, afirmó circuitos diferenciados de educación y perpetuó a los sectores subalternos en su condición de subalternidad. El Plan conservó los privilegios de clase en la educación” (Wanschelbaum, 2013)

En la década del 90 se continuó con las políticas sociales focalizadas, que “sólo consiguieron una compensación parcial y temporal de las desigualdades”, y se caracterizó por reformas institucionales del sistema educativo profundizando las transferencias de responsabilidades del gobierno nacional hacia las provincias “que no lograron modificar la eficacia del sistema” (Viego, 2015: 3).

Las políticas de formación de adultos de la época venían implementándose de manera desarticulada, por lo que en 1990 se da forma al Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos que apuntó a contener tanto las políticas de la DINEA como las experiencias de alfabetización que se venían desarrollando en los distintos niveles

jurisdiccionales, y con los distintos actores como fueron los Organismos No Gubernamentales, tanto nacionales como internacionales.

En sintonía con la gestión alfonsinista de contener a la DINEA dentro de una política macro con fecha de caducidad, como lo es la modalidad del Plan o Programa, el menemismo sostuvo esta línea y profundizó la descentralización del sistema educativo que había impulsado el gobierno defacto en 1981.

En el año 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación N° 24.195. En sus principios generales aparece la educación concebida como permanente, aunque en relación a la vida adulta aparece vinculada a la alfabetización y construida en términos compensatorios de la educación básica formal; dice el artículo 5, inciso ñ:

“El Estado nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: (...) “La erradicación del analfabetismo mediante la educación de los jóvenes y adultos que no hubieran completado la escolaridad obligatoria.”

Es en este contexto en que se define la modalidad de Adultos como Régimen Especial (ME, 2000: 14) y se disuelve la DINEA dejando a las jurisdicciones a cargo de las orientaciones políticas y la gestión administrativa de la modalidad. “La sanción de la Ley 24.195/93, conocida como la Ley Federal, terminó de recluir a la educación de jóvenes y adultos a un régimen especial y llevó a que perdiera centralidad política y de recursos económicos que pudieran diseñar acciones a largo plazo” (Martínez, 2016: 32)

Sin embargo, uno de los aportes centrales, huella de las condiciones de producción del modelo de Plan FinEs 2 que fue tomando forma, se basó en la Resolución 6321, del año 1995. En ella, la Provincia de Buenos Aires explicita y responde a las particularidades de la Educación de Adultos que se venían observando, reconociendo no sólo las limitaciones de tiempos y posibilidades de los adultos que desean finalizar sus estudios secundarios, sino también da cuenta de una problemática que tenía que ver con la crisis del sistema educativo tradicional, necesitando plantear un marco normativo que regule esta situación. Dice:

Considerando: que la necesidad de enmarcarlos en el proceso de transformación educativa requiere un Plan de Bachillerato para Adultos que: unifique los distintos

planes existentes en esta jurisdicción; respete las características de la matrícula destinataria; tenga una duración de tres años, ya que la escolarización excesiva provoca deserción y no tiene en cuenta el marco referencial del adulto; proporcione una sólida formación general y abarcativa que favorezca la promoción humana y social; contemple la posibilidad de brindar, desde el primer año, una orientación especializada para integrarse a la realidad productiva; permita una rápida inserción laboral o el acceso a estudios superiores (...) La Directora General de Cultura y Educación resuelve (...) Aprobar, para los alumnos que ingresen en 1er año en el ciclo lectivo 1996, el Plan de Estudios del “Bachillerato para Adultos” con orientación en: Ciencias Sociales; Gestión y Administración; Ciencias Naturales; Salud y Ambiente; y Producción de Bienes y Servicios (...) (Res. 6321/95: 1)

Este reconocimiento viene anudado, no linealmente pero sí conceptualmente, a los aportes de las perspectivas de educación popular, en tanto necesidad de generar espacios educativos que reconozcan los mundos culturales de lxs destinatarixs. El hecho de haber detenido su trayecto de educación formal -desfasando la edad esperada para el sistema- es una de las particularidades de esta población, a lo que se suman responsabilidades ya sea laborales o familiares.

Hasta aquí un brevísimo recorrido histórico que busca dar cuenta de las formas, los lugares que se le ha dado a la EA y los horizontes de formación que se fueron construyendo en articulación con los contextos políticos. Resulta indispensable reconocer los límites de la narración que podrían articular multiplicidades de aristas que complejizan el relato, como ser el lugar de los movimientos sociales, las territorialidades que implicaron las distintas propuestas educativas, la incidencia de los medios de comunicación tanto desde su lugar de productores de sentido como desde su dimensión de actores políticos y económicos; los modos en que la Escuela secundaria se fue transformando en dichos momentos, etc.

En este sentido una de las dimensiones que cobra fuerza en el marco de esta Tesis tiene que ver con los perfiles, las experiencias y los procesos de formación de lxs docentes para esta modalidad en especial. Del rastreo de distintas investigaciones respecto de la temática se puede reconocer una singularidad que va tomando densidad a medida que se va reconociendo la particularidad de la EA. A su vez la masividad que supone la implementación de políticas educativas para los y las adultas fue necesitando, incluso previo a la obligatoriedad del nivel secundario a partir de la Ley 26.206, de otrxs actorxs políticos, sociales y comunitarixs, es decir, por fuera del sistema educativo formal, para alcanzar a lxs destinatarixs de dichas políticas de formación, como por ejemplo a través del voluntariado en la CREAM en los 70 o los CENS a través de articulaciones con sectores del mundo del trabajo (empresas y sindicatos), ONGs, Obispos u Organismos Gubernamentales (Iovanovich, 2002; Finnegan y Montesino; 2016). Por esto los requisitos de formación para la modalidad no fueron restrictivos sino de ampliación, promoviendo de cierto modo, que lxs sujetxs se reconozcan como parte de una comunidad que educa.

El proceso de institucionalización del Plan FinEs en la Provincia de Buenos Aires

Si bien los formatos, características y modalidades de gestión del Plan FinEs fueron tomando forma a partir de las memorias de las políticas y las experiencias de educación de adultos de años anteriores, la asunción del presidente Néstor Carlos Kirchner marcó el comienzo de una etapa de reconfiguración de las tramas sociales, económicas, políticas y culturales. Desde el comienzo del gobierno en 2003, se dispuso como política educativa nacional “promover y asegurar en forma creciente el ejercicio efectivo del derecho a la inclusión educativa para posibilitar la configuración de una sociedad de ciudadanos activos” (Res. CFE N° 22, 2007: 2).

Sobre estos lineamientos comienzan a diseñarse estrategias de articulación multiagencial, con el objetivo de ordenar las acciones comunitarias solidarias que se venían desarrollando, aunque de este modo se plantea también una (re)construcción de redes territoriales y políticas que favorezcan un tejido social que sostenga el proyecto económico con inclusión social. Se crea, entonces la Ley 25.855 de Voluntariado Social, sancionada el 4 de diciembre de 2003 cuyo objeto, enunciado en su artículo 1° fue “promover el voluntariado social, instrumento de la participación solidaria de los ciudadanos en el seno de la comunidad, en actividades sin fines

de lucro y, regular las relaciones entre los voluntarios sociales y las organizaciones donde desarrollan sus actividades”. Este acuerdo social, en tanto emerge del poder Legislativo nacional, toma forma al identificar las memorias de la CREAM y de la institucionalidad de los CENS, en tanto llamado a la comunidad para tomar parte en la política educativa; a su vez este dato colabora a comprender en su complejidad las huellas de las condiciones de creación del Plan FinEs a nivel de gestión institucional y territorial sobre el cual volveré más adelante.

A partir de los lineamientos políticos de inclusión educativa y de la necesaria construcción o re-construcción de tramas sociales, se impulsa el Programa Nacional de Alfabetización “Encuentro” (2004), cuya participación se enmarcó en la Ley de Voluntariado Social antes mencionada y cuyo sentido recuperaba las huellas de la CREAM (Míguez, 2015). El Programa se constituyó en una política que necesitaba de la articulación sociedad civil-Estado. De allí su relación con el modo en que se gestionó y tomó dimensión el Plan FinEs como política socioeducativa: “La fuerte y comprometida participación de todos estos actores del ámbito educativo y territorial constituyó una característica de época. La participación de actores no docentes, puesta en práctica previamente desde el Programa nacional de alfabetización ‘Encuentro’ se profundizó en esta etapa” (García -coord-, 2019: 8-9)

Asimismo, el Gobierno nacional promovió el debate para la sanción de una nueva Ley Nacional de Educación que se adecuara a las reconfiguraciones sociales de aquellos tiempos pero que también se constituya en un programa de gobierno. Tal es así que en 2006 se sancionó la Ley Nacional 26.206 y la correspondiente Ley Provincial 13.688, que instalaron a la educación como un derecho, al nivel secundario como obligatorio (Cap. I, Art.16 Ley Nacional; Cap II, Art. 16, Ley Provincial), al establecimiento del derecho a la educación permanente y el otorgamiento de status de Modalidad educativa a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Esta nueva normativa no sólo implicó reconfiguraciones institucionales, culturales, sociales y económicas en las instituciones educativas que debieron incluir a miles de jóvenes a sus espacios, sino que también generó una vacancia en términos educativos para todxs aquellxs adultos y adultas que no habían terminado sus estudios secundarios, que pasaron a ser obligatorios. Con esta necesidad, el Estado Nacional debió generar estrategias de inclusión educativa, entre las que surge el Plan de Finalización de Estudios (FinEs), tanto para el trayecto

de primaria como para secundaria. Esta será una de las claves para comprender la masividad que fue adquiriendo no sólo el Plan sino también la EA en tanto Modalidad.

Los primeros pasos de construcción de políticas de inclusión socioeducativas fueron delineados por el Consejo Federal de Educación que, en 2007, estableció el Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (2007-2011). Allí se explicitó el lugar que institucionalmente se le venía otorgando no sólo a la educación en general sino a esta modalidad en particular: “debemos mencionar la decisión política de recuperar una temática postergada desde la dictadura militar y débilmente presente en las políticas educativas de los anteriores gobiernos democráticos” (Res. CFE N°22, 2007: 3).

Según datos de la Encuesta Permanente de Hogares, al momento de puesta en marcha del Plan casi el 42% de la población entre 18 y 60 años (unos 5,5 millones de personas) no había concluido el nivel secundario (Viego, 2015: 2). Es entonces en este período en que la VII Asamblea del Consejo Federal de Educación resolvió aprobar los lineamientos del Plan FinEs, en el que se planteó la necesidad de una reconfiguración institucional y pedagógica para que el Estado logre garantizar el acceso a la educación:

En lo que hace a las propuestas pedagógicas para los distintos niveles de la EPJA (Educación Permanente de Jóvenes y Adultos), afirmamos que no se trata sólo de extender lo que ya existe sino de producir un salto cualitativo; que con una nueva mirada permita superar las limitaciones tradicionales que ha tenido el sector. No es hacer más de lo mismo, hay que abrir el panorama a la creatividad y a la innovación pedagógica, didáctica e institucional. (Res. CFE N°22, 2007: 6)

El alcance de la política de inclusión educativa había sido posible en los primeros años de gestión a partir de la articulación entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y todas las Jurisdicciones, a través del componente de formación del Programa Jefes/Jefas de Familia.

“Según cifras relevadas por el Ministerio de Trabajo, en el periodo 2003-2007 fueron 198.178 los beneficiarios del Plan Jefes/Jefas que fueron atendidos en los servicios educativos de las Jurisdicciones. Asimismo, 69.916 personas participaron de acciones de Formación Profesional” (Res. CFE N°22, 2007: 3).

Esta articulación se puso nuevamente en relieve en los lineamientos generales del Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos:

El desafío de universalizar la educación, exige la participación y la movilización del conjunto del Sistema Educativo. Los numerosos entrecruzamientos institucionales que se generan y contienen en él, hace que sea relevante el aporte de Maestros y Profesores de los distintos Niveles y Modalidades. Su relación privilegiada y significativa en las comunidades locales pueden acompañar las políticas de inclusión. Proponemos una visión integrada del Sistema, que supere fragmentaciones y sume esfuerzos (Res. CFE N°22, 2007: 5)

En 2008 se firma la Resolución 917 que plantea las formas específicas que tomarían los lineamientos del Consejo Federal de Educación, en la provincia de Buenos Aires. Allí el Plan FinEs tenía como destinatarios, en su primera etapa, a jóvenes y adultos que adeudaran materias del último año. Esta particularidad fue abordada en los Centros de Orientación y Apoyo (COA), dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación, y creados en articulación al Plan FinEs. Dicha línea de inclusión educativa articuló con el Programa Vuelta a la Escuela que permitía, también a través de los COA, finalizar el año adeudado y volver reincorporarse al sistema educativo formal (Res. 4122, 2008: 13).

Este mismo documento, la Resolución 917/08, planteó una segunda etapa que, en el período 2008-2011, amplíe el caudal de destinatarios de la política educativa incluyendo a quienes no habían iniciado o completado su educación primaria o secundaria. Allí el Estado hizo énfasis en la línea de alfabetización de adultos para su inclusión en instituciones de educación primaria. Sin embargo, también promovió articulaciones institucionales con entidades o instituciones educativas de gestión privada, garantizando capacitaciones y materiales educativos, pero “dejando organizar la propuesta con sus propios docentes y recursos físicos” (Res. 917, 2008: folio 29). En este punto se recupera la estrategia de gestión que posibilitó la creación de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) que necesitó de la articulación con organismos del mundo del trabajo, ONGs, entidades religiosas, entre otros, que se hacían cargo del establecimiento y de los recursos para su mantenimiento (Iovanovich, 2002).

Es en esta segunda etapa, de necesaria construcción multiagencial, recuperando las memorias de los proyectos educativos de adultos que venían desarrollándose en nuestro país y con los lineamientos políticos de innovar pedagógica, didáctica e institucionalmente, que se comenzó

a normativizar las articulaciones del Estado con organizaciones de la sociedad civil. Se establecerá por ese entonces que:

“El Plan FinEs hace fuerte hincapié en el joven y el adulto situado en su lugar de pertenencia o trabajo. La estrategia organizativa central será la tarea conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación, los ministerios provinciales, las entidades sindicales y otras organizaciones de la sociedad civil, a través de convenios específicos” (Res. 917, 2008: 22)

En esta línea se impulsó la articulación interministerial entre las carteras de Educación y Desarrollo Social para alcanzar a aquella población destinataria. La docente, sindicalista y política, María Vicenta Sánchez García -conocida como Mary Sánchez-, que había formado parte del equipo nacional de Desarrollo Social en el área del Programa Ingreso Social con Trabajo y que en 2005 había sido convocada por Adriana Puiggrós, entonces Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, a la Dirección de políticas socioeducativas (Diario Contexto, 2016), planteó las potencialidades de una gestión articulada y la necesidad de innovar en políticas de inclusión socioeducativas:

“Alicia Kirchner me dijo: ‘hay tantos cooperativistas en Buenos Aires, tanta gente en el país que no puede estudiar en ningún lado...’ Y yo le contesté: ‘seguro que no van a poder. Existe un Plan FinEs en el Ministerio de Educación de la Nación; lo podemos ajustar a la provincia de Buenos Aires, hacerlo de manera distinta, cambiar el lugar para el que no puede ir porque no está cerca; el formato, para el que no puede ir cinco días de cuatro horas; para después de los 18 años a terminar una secundaria, apliquemos el programa FinEs al revés: que los docentes vayan al barrio” (García -coord-, 2019: 14-15).

En 2010 toma densidad la necesidad de articulación institucional a partir de la incorporación del Plan FinEs al Ministerio de Desarrollo Social (MDS) con el Programa “Argentina Trabaja, Enseña y Aprende”, en el marco del Plan Ingreso Social con Trabajo - Argentina Trabaja (AT). En el nombre de esta línea de formación dentro del Plan AT se puso de relieve la perspectiva político pedagógica que apuntara a reconocer y re-valorizar los saberes experienciales de lxs adultxs.

“El enseñar y el aprender se comprendieron como un proceso colectivo e inscripto en la realidad de los sujetos protagonistas. Esto llevó inevitablemente a enmarcar una propuesta educativa institucional pero desescolarizada, en medio de una gran polémica” (García -coord-, 2019: 19)

Asimismo se reafirma una mirada que supone la necesidad del sistema educativo en articulación con otros actorxs que venían siendo de la sociedad civil como voluntarios, empresas, sindicatos, ONGs, organismos religiosos, etc, pero que a su vez, se fortalece la articulación interinstitucional dentro del propio Estado; este movimiento da cuenta una concepción particular en torno a la gestión de gobierno: las cuestiones del campo de la Educación no son responsabilidades únicas de un área (el Ministerio de Educación) sino que se necesita de otrxs actorxs, y viceversa.

Con la Resolución 3520 del 20 de octubre de 2010 se da el marco normativo de alcance provincial. Allí se plantean los lineamientos de desarrollo, gestión e implementación del Plan FinEs en la Provincia de Buenos Aires, destinado para adultos mayores de 18 años que no habían finalizado sus estudios secundarios, a comenzar por los integrantes de las Cooperativas en el marco del AT y para entidades gremiales que nucleaban trabajadorxs organizadxs, realizando adecuaciones pedagógicas. Aquí se caracteriza la designación de docentes a partir de la presentación de currículum y proyecto pedagógico, la organización de los cursos y se habilita la apertura de comisiones en diversos espacios sociales, habilitado por la Inspectora o el Inspector de Adultos: “Podrán ser en instituciones educativas de nivel primario o secundario de la Modalidad de Adultos o espacios públicos o privados que reúnan las condiciones necesarias para el desarrollo de las clases” (Res. 3520, 2010: 8).

El Plan FinEs creció exponencialmente con la creación de sedes barriales, no sólo a partir de la articulación con el Programa Argentina Trabaja, es decir, el MDS de Nación, el Ministerio de Educación de Nación y las jurisdicciones, sino también a partir de la política organizada en los territorios y de espacios sociocomunitarios de largas o emergentes trayectorias. Sin embargo, el contrato fundacional del Plan FinEs se organizó a partir de voluntades de inclusión:

“Me parece central la solución del analfabetismo, veamos cuáles son los distritos de la provincia de Buenos Aires que primero terminan con él. ¡Basta de analfabetismo en la provincia de Buenos Aires! Hay mucho voluntariado para

hacerlo, vimos con el Programa Encuentro cómo espontáneamente el pueblo se pone a disposición. Ojalá lo logremos; estoy convencida de que sí podemos ir por más, como dice Cristina” (García -coord-, 2019: 16)

El Plan FinEs se nutrió de experiencias de educación popular pero también de experiencias de voluntariado o militancia social, sobre la base de la Ley 25.855 de Voluntariado Social del 2003. Esta herramienta se constituyó tanto en promotora de acciones solidarias y organizadas, como en un elemento que asimismo implicó bases de precarización laboral para docentes y referentes territoriales, sobre las que se basó la gestión articulada con organizaciones de la sociedad civil.

En 2012 entró en vigencia la Resolución 444 en la que se resolvió la aprobación del Plan FinEs a cargo de la Subsecretaría de Educación de la Provincia a través de la Dirección Provincial de Educación Secundaria. Esta Subsecretaría sería la responsable de lineamientos generales y asistencias técnicas, con la participación de organismos involucrados: el Ministerio de Desarrollo Social y Educación de la Nación, entidades públicas, organizaciones sociales, políticas y académicas. También estableció el marco normativo, fundamentación e implementación. Aparece aquí nuevamente la estructura de cursada de tres años, organizadas en cuatrimestres, en articulación con la Resolución 6321/95.

Ese año se incorporaron como parte del Argentina Trabaja las mujeres destinatarias del Programa Ellas Hacen (dependiente del Ministerio de Desarrollo Social), destinado a cien mil mujeres para que puedan formar parte de una cooperativa de trabajo. Las destinatarias del Programa que no había realizado o finalizado sus estudios tanto primarios como secundarios contaron con el Plan FinEs a partir de un convenio entre el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y la DGCyE a través de sus jefaturas regionales y distritales.

Las nuevas Resoluciones y Programas implicaron la construcción de la Disposición 99 que reconocía los trayectos educativos ya recorridos y configuró una tabla de equivalencias entre los diversos Planes de Estudio Secundarios para el ingreso al FinEs.

El Plan FinEs y las reconfiguraciones en los lineamientos políticos

Las formas que fueron tomando las distintas líneas de acción del Plan variaron no sólo en el tiempo y en las jurisdicciones sino también en relación a las gestiones de gobierno que lo implementaron. En algunos casos se hizo hincapié en la inclusión, en otros en la perspectiva pedagógica y en otro momento en la matrícula.

La asunción del gobierno de la Alianza Cambiemos en Nación y Provincia de Buenos Aires (2015-2019) implicó una bisagra en términos de proyectos políticos y el campo de la EA no quedó exento: el Plan FinEs se constituyó en un dispositivo de gestión de política educativa para jóvenes y adultos de bajo costo y gran alcance territorial. Esta transformación en el horizonte político del Plan FinEs se puede observar en el desplazamiento que propuso e impulsó la gestión de corte neoliberal del gobierno: pasar de una política de inclusión socioeducativa a una política de inclusión educativa (MEN, 2018: 9). En particular en la Provincia de Buenos Aires comienzan a generarse una serie de normativas que apuntaron a la institucionalización del Plan, dándole un carácter más de educación tradicional que socioeducativo.

La DEA centralizó toda política educativa cuyos destinatarios fueran adultxs y separándose de la modalidad Secundaria. El FinEs Trayecto continuó bajo la responsabilidad de esta gestión, mientras que los Bachilleratos que funcionaban en el esquema de la Dirección de Secundaria y el FinEs COA que también dependía directamente de la Dirección General de Cultura y Educación, pasaron a la cartera de la Dirección de Adultos (Resolución 1657/17). Los espacios educativos que funcionaban en las escuelas secundarias en el turno vespertino y nocturno cerraron para adultxs (La Nación, 2018) y pasaron a funcionar como Bachilleratos Juveniles (Resolución N°1657/17); quienes quisieran cursar sus estudios secundarios tuvieron como opción las otras ofertas de la modalidad: los CENS, CEBAS, Plan FinEs y Educación a Distancia.

Otra de las transformaciones en la modalidad se puede vislumbrar a partir de la Resolución 713 del 2017. Uno de los puntos que refiere a la perspectiva político pedagógica tiene que ver con la cantidad de estudiantes por comisión: en la Resolución 444 (p.16) del 2012 se había detallado que “los grupos estarán conformados por un mínimo de 15 estudiantes (y) en zonas rurales, la cantidad mínima será de 7 estudiantes”. Este detalle no es menor, en tanto permite la apertura de comisiones chicas, posibilitando el seguimiento personalizado de lxs estudiantes en sus

trayectos formativos. La Resolución 713, por el contrario, prioriza el número de estudiantes por sobre la calidad educativa, en términos de un trabajo más personalizado, ya que habilita la constitución de comisiones de primer año con un mínimo de 15 alumnos, sin distinguir las particularidades del territorio. Los casos de mayor ruralidad serán excepcionales, quedando bajo el criterio del Inspector Regional, la apertura y/o continuidad de la comisión. A su vez, en la ciudad de La Plata en marzo de 2018 se habilitó la apertura de 1er año con un mínimo de 25 estudiantes, 15 para las continuidades de 2do año y sin requisitos para la continuidad de los terceros años lo que implicó en muchos casos la fusión de comisiones.

Vale destacar que la Resolución 713/17, institucionalizó la particularidad de la Educación de Adultos, más allá de las diferencias políticas y pedagógicas con el anterior Gobierno, en tanto se continúa estableciendo como propósito “generar espacios pedagógicos que atiendan con flexibilidad las situaciones de enseñanza y de aprendizaje que presentan los jóvenes y adultos” (Anexo 2, p.1). Sin embargo, dificulta en la implementación esta flexibilidad que anuncia en sus propósitos: en la Resolución 444 los destinatarios podrían cursar hasta dos cuatrimestres en simultáneo, si es que tenían la disponibilidad de tiempos y la urgencia de titular. Esta nueva resolución lo modificó en tanto especifica que “los alumnos no podrán cursar dos cuatrimestres en forma simultánea” (Anexo 2, p.3), como así también se norma una mayor carga horaria para la cual “los alumnos cursarán, como mínimo, tres (3) días por semana” (sumando 6 horas cátedra más por semana). Esta modificación, que supone mejorar la calidad educativa del Plan FinEs -según informe del Ministerio de Educación de la Nación del 2018-, significa una mayor dificultad de sostenimiento del trayecto educativo, dado que los estudiantes (y sus familias) deben reorganizar su vida tres veces por semana.

Un tercer elemento que transformó en la práctica la política educativa fue la Resolución 115 del 2016 en la que se resuelve un nuevo marco reglamentario para el nombramiento de docentes tutores, a partir de la organización en listados específicos para la designación por Actos Públicos gestionados por la Secretaría de Asuntos Docentes (SAD) de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. El sistema de designación docente anterior que implicaba la presentación de proyectos pedagógicos y el Currículum Vitae evaluado por Inspección, promovía la construcción de propuestas de formación situadas y la vigilancia del enfoque pedagógico de los docentes para favorecer las perspectivas de educación popular.

Con la Resolución 115/16, en la ciudad de La Plata, se transforma no sólo la modalidad de designación, sino que esto implicó una reconfiguración de las tramas territoriales y vinculares, incorporando docentes que no venían siendo parte de la política pública y que, en general, no conocían su sentido político estratégico o su relación con la educación popular. Digo reconfiguración de tramas territoriales porque en muchos casos cada sede contaba con un plantel docente que conocía el territorio, a lxs estudiantes y tenía formación en el área curricular, aunque no siempre con formación docente. Aquí vale aclarar la particularidad de la ciudad de La Plata que, al ser una localidad con una gran población universitaria, muchxs docentes tutorxs eran estudiantes con más del 50% de distintas carreras de la Universidad.

También vale resaltar que, si bien no se explicitó el enfoque político pedagógico de educación popular en las normativas, sí aparecía en los materiales educativos que la gestión anterior (2007-2015) había diseñado. Incluso se denunció que durante la gestión de la Alianza Cambiemos, estas producciones fueron abandonadas en un galpón de la Dirección Provincial de Infraestructura de La Plata (InfoNews, 2016; Primereando Las Noticias, 2018; Código Baires, 2018).

Centralmente, el desplazamiento de una política socioeducativa a una política educativa implicó un énfasis en el fortalecimiento de la institucionalidad escolar a partir del ordenamiento del trabajo docente y la preocupación por la matrícula, en detrimento de los encuentros y las miradas puestas en lo social. Es decir, esta reconfiguración implicó la implementación de decisiones políticas que pusieron el énfasis, no en el encuentro comunitario, sino en el encuentro con el docente, es decir, con una figura que representa lo escolar (ni siquiera un encuentro con lo curricular fue relevante para esta gestión porque no hubo políticas específicas al respecto).

Un claro ejemplo de este desplazamiento en la ciudad de La Plata fue la creación de la Boca Única Distrital (BUD), que centralizaba la información del Plan FInEs pero también era un espacio de inscripción donde, de acuerdo a una serie de variables de lxs aspirantes a ingresar (curso que necesitaba de acuerdo a las equivalencias, barrio en que vivía, disponibilidad horaria, vacantes en sede), se le ofrecía un espacio donde cursar. Este actor se constituía no sólo en un dispositivo de centralización de la información (desplazando lxs referentes territoriales que venían siendo actorxs clave en este sentido) sino fundamentalmente un dispositivo de control de la población del Plan FinEs. Finalmente, y no menos importante, la

Boca Única Distrital se constituyó en un dispositivo de fragmentación de tramas territoriales porque quienes llegaban como individualidades a ese espacio (localizado en el centro de la ciudad), eran ubicadxs de manera individual en distintas sedes, obstaculizando la organización comunitaria para la creación de una comisión. Por ejemplo, si en un barrio se identificaban algunas personas que necesitaban comenzar el secundario, se organizaba una convocatoria para sumar voluntades y crear una comisión. Esta dinámica se vio fuertemente afectada por la BUD.

La foto de hoy (o de ayer)

En este apartado me abocaré a describir y analizar el Plan FinEs en la ciudad de La Plata, en un intento de fotografiar o radiografiar las normas, los rituales, las dinámicas y lxs actorxs que forman parte y gestionan esta política pública. Y en este sentido, identificar las articulaciones con la dimensión fundante que permite analizar un momento desde lo residual, lo emergente y lo dominante. El horizonte tiene que ver con (re) construir estas tramas de sentido en que se movieron y mueven las experiencias docentes que interesan en esta Tesis, considerando que los procesos de formación de sujetos y subjetividades se dan en la articulación entre acciones y condicionamientos.



El Plan FinEs Trayecto contaba, al 2019, con alrededor de 116 sedes en la ciudad de La Plata

Normas y dinámicas

Para la apertura de una comisión o una sede de FinEs es necesario contar con una nómina de al menos 25 personas interesadas en cursar los estudios secundarios. Una vez relevada la documentación, se solicita a Inspección de Adultos la apertura de la sede, previa visita de la autoridad para supervisar que el espacio cuente con las condiciones mínimas (un espacio cerrado con mesas, sillas). En la solicitud de apertura, la sede a través de su referente, es decir, quien se encarga de centralizar la documentación y de garantizar la disponibilidad del espacio físico -en principio- puede elegir la orientación que tendrá el Trayecto: Ciencias sociales especializado en gestión de políticas públicas o Administración y gestión de microemprendimientos.

El FinEs Trayecto se cursa tres veces por semana, en general en turnos vespertinos (de 17 a 21hs), aunque también hay comisiones a la tarde (de 13 a 17) o a la mañana (de 8 a 12). La organización de la carga horaria, si bien es supervisada por el CENS, queda a criterio de la sede, el/la referente y lxs estudiantes, pero se considera fundamentalmente las posibilidades de lxs inscriptxs. Esto posibilita variar los horarios de apertura y cierre, por ejemplo, no todas las comisiones de la tarde comienzan a las 17 hs: de acuerdo con las posibilidades de cada grupo a veces las clases arrancan a las 17.15, 17.30 o incluso 18hs, y sus horarios de salida varían en ese sentido. Es decir, en términos de organización del tiempo y el espacio, el Plan FinEs tiene una gran flexibilidad para poder articular las necesidades de lxs estudiantes y las posibilidades del espacio-sede. También, aunque no suele suceder, es posible que las horas cátedras se repartan en más días, si es que el grupo de estudiantes así lo precisara o le conviniera para su dinámica cotidiana.

Las sedes, según la geolocalización actualizada al segundo cuatrimestre de 2019, son Centros culturales, Unidades Básicas, Comedores comunitarios, Asociaciones civiles, Centros de jubilados, Espacios Vecinales, Centros de Fomento, Bibliotecas Populares, Clubes, casas de familia, Centros de Integración Comunitaria (CIC) o Barrial (CIB) entre otros espacios sociocomunitarios. A su vez, en el casco urbano de la ciudad se pueden encontrar comisiones de FinEs que funcionan en sedes como la Facultad de Periodismo, la Facultad de Informática, la Facultad de Trabajo Social (todas dependencias de la Universidad Nacional de La Plata), la Dirección de Prevención y Asistencia de Adicciones, el Ministerio de Economía, el Hospital

de Niños, la Casa de Pre Alta (dependiente del Hospital psiquiátrico Melchor Romero), entre otros.

Párrafo aparte para los Bachilleratos populares que, si bien lograron titular sus trayectos a partir de su inscripción en el Plan FinEs, se diferencian en su gestión ya que trabajan con parejas pedagógicas y designan a los docentes de sus propias organizaciones. No es objetivo de la Tesis ahondar en esta particularidad, cuya densidad respecto de las historias, dinámicas y negociaciones con las distintas gestiones de gobierno es significativa, pero cabe mencionar que encontraron en el Plan FinEs un modo de acreditar trayectos formativos alternativos.

Otra dimensión que resulta relevante destacar en este lugar es la oferta de Secundaria con Oficios, una modalidad que articula desde el 2018 Plan FinEs con Centros de Formación Profesional (CFP). Entre las diferencias con el Plan FinEs Trayecto se pueden enunciar unas fundamentales: hay una formación específica en un oficio cuyos docentes son designados por el CFP con quien se hace la articulación; esto implica mayor carga horaria, ya que son los tres días del FinEs Trayecto y una jornada más del oficio en particular; el espacio que organiza (ya sea una organización política o un actor sociocomunitario) es quien se tiene que hacer cargo de gestionar los materiales de práctica del oficio; hay una figura laboral formal de tutor socioeducativo (lo que en FinEs es el Referente de sede pero sin reconocimiento) y los docentes de las asignaturas de la Resolución 444/12, homólogas a las del Plan FinEs, son designados a través de proyectos pedagógicos y la presentación del correspondiente Currículum Vitae, a las organizaciones (DEA, 2018).

Por qué traigo esta oferta al mapa de situación del Plan FinEs: porque es una posibilidad de las organizaciones de recuperar (considerando las dinámicas previas al 2017) la designación docente, garantizando no sólo una perspectiva pedagógica y un compromiso con el espacio, sino también como modo de contener a la militancia de la organización social. Si bien es una oferta que reduce las posibilidades de cursada en tanto son cuatro días a la semana y que implica un compromiso de recursos por parte del espacio que lo abre, comienza a ser una modalidad elegida por muchas organizaciones en la ciudad de La Plata.

En este sentido cabe reflexionar en torno a la decisión política de implementar la designación docente en el Plan FinEs a través de Actos Públicos, habilitando a su vez una oferta nueva del nivel secundario con formación en oficios, en que la designación vuelve a estar sujeta a la organización que promueve su apertura. Múltiples e inalcanzables son los motivos de esta

decisión de la gestión de Cambiemos, sin embargo, se pueden considerar dos cuestiones: la primera tiene que ver con revestir de legitimidad una política pública que, en medio de la gestión kirchnerista había sido defenestrada por algunos medios de comunicación masiva y hegemónica (Clarín, 2014; Infobae, 2014). Estos sentidos quedaron en el imaginario social, tanto respecto de la calidad educativa como en relación a la validez del título: la idea que aparece como recurrente en los territorios que el Plan FinEs “no sirve” apunta a cuestionar la calidad educativa, y se va tergiversando, estableciendo ese significante en relación a la validez del título.

Entonces, por un lado, la producción de sentidos de los medios hegemónicos que instaló la deslegitimación del Plan FinEs, y por otro lado la necesidad del Gobierno de Cambiemos de responder a estos discursos para diferenciarse de la gestión anterior, ya que debido al bajo financiamiento que implica, la política pública no sólo se mantuvo durante el macrismo, sino que se fortaleció en términos institucionales formales. En este sentido la Resolución 115/16 sirvió para construir una idea de gestión que (suponía) ordenar y fortalecer la calidad educativa, transparentando la designación docente en el Plan FinEs Trayecto. A su vez esta decisión tuvo como destinataria inmediata la propia comunidad docente que, en general, no podía acceder a esta salida laboral si no era a través de vínculos con organizaciones políticas o espacios sociocomunitarios que impulsaran la propuesta.

Por otro lado, Secundaria con Oficios (en cuyo nombre no se reconoce que el modelo es homólogo al del Plan FinEs Trayecto), suponía recursos que el Estado no garantizaba y por lo tanto necesitaba de algunos factores que incentivaran la apertura de comisiones por parte de las organizaciones de base que fueron: la posibilidad de designar docentes y el sueldo del tutor socioeducativo (que en el FinEs Trayecto no fue reconocido como trabajador/a ni en términos políticos ni laborales). Entonces, diferenciando Secundaria de Oficios del Plan FinEs, la gestión del gobierno de Cambiemos que había cuestionado la modalidad de designación docente precedente, se permitió continuar con esa estrategia política para aumentar la cantidad de matriculadxs y ampliar la oferta de la modalidad con mínimo financiamiento.

Esta necesidad mediática y política implicó no sólo un nuevo modo de designar docentes en FinEs Trayecto (en relación con el fundante), sino que habilitó una serie de experiencias y de encuentros político culturales singulares. Estos son los que interesan en la presente Tesis: qué pasó o qué pasa con esxs docentes que comenzaron a dar clases en el FinEs Trayecto, pero en

espacial quienes se sumaron a partir del 2017, es decir, que pudieron ingresar a esta política a través de los Actos públicos de la Secretaría de Asuntos Docentes (SAD).

En ese proceso, la primer situación con la que se encontraron lxs docentes fue la inscripción a los Listados específicos para el Plan FinEs que se crearon en la Resolución 115/16 y cuyo procedimiento se detalla en el Comunicado Conjunto 1/16. A grandes rasgos la normativa proponía la confección del Listado 1 donde entrarían profesorxs o técnicxs con formación docente, el Listado 2 aquellxs que tuvieran su título en trámite o estudiantes avanzadx (con más del 50% de una carrera de profesorado), y el Listado 3 para estudiantes con menos de 50% de materias aprobadas, técnicxs sin formación docente con más del 50% de la carrera, jubiladxs o docentes excedidos en edad.

Detallar esta caracterización resulta importante para comprender la diversidad de perfiles que apuntaron a contener reconociendo que, previo a esta Resolución, lxs docentes que venían dando clases, si bien tenían un saber específico sobre la materia (reflejado en el Currículum Vitae y en el proyecto pedagógico supervisado por Inspección), no necesariamente contaban con los requisitos tradicionales para la inscripción a los listados formales de la SAD.

A su vez, en la Comunicación Conjunta 1/16, se detalla que quienes se habían inscripto ese mismo año al Listado Oficial (docentes con título habilitante) que funciona para todos los otros niveles y modalidades (secundaria, artística, técnica y CENS/CEBAS), pasarían al Listado 1 automáticamente. Idéntico funcionamiento entre el Listado 108B y el Listado 2 de FinEs. Entonces toda aquella persona que venía dando clases en escuelas secundarias, fue habilitada a tomar horas y por lo tanto su antigüedad le permitió, en muchos casos, tener mayor puntaje que quienes venían dando en FinEs (cuya antigüedad no se había computado al no estar en el sistema formal previamente).

A su vez, el cargo docente en FinEs, en relación con las otras modalidades, cuenta con menos derechos: se paga por cuatrimestre trabajado y al finalizarlo, y además en los meses de vacaciones no cubre la obra social, que se tiene que actualizar cada vez que se toma horas en un nuevo cuatrimestre. A su vez lxs docentes de FinEs toman el cargo como Provisionales que si bien da antigüedad y estabilidad por el tiempo que dure la asignatura (máximo 4 meses), no tienen posibilidades de titularizar las horas ya que las sedes sólo garantizan su continuidad el tiempo en que tengan comisiones a cargo. Más adelante detallaré un poco más estas particularidades en su contexto.

Otra normativa que dota de cierta dinámica al Plan FinEs en la ciudad de La Plata es la creación de los listados de Emergencia y Ad Hoc. La inscripción en el Listado de Emergencia se renueva todos los años y debe estar abierto para todo el ciclo lectivo, aunque en la ciudad de La Plata en el Plan FinEs se incumplió en 2017 y 2018 en cuyos llamados hubo fecha de apertura y cierre. La Disposición 12/17 planteó los requisitos para su inscripción: estarán habilitadxs a formar parte de dicho listado aquellxs aspirantes a conformar los Listados 1, 2 y 3 que no se hayan inscripto en tiempo y forma, y agrega la posibilidad a inscribirse a quienes tienen “título docente que figuran en el nomenclador, habilitados en otros Niveles o Modalidades, pero que no habilitan para el área/asignatura a la que aspira” (inc. e). Y por otro lado se crea el Listado Ad Hoc a través de la Comunicación 50/17, un sistema único para el FinEs 2: cuando las asignaturas no son cubiertas en su totalidad queda a cargo de Inspección en conjunto con la Coordinación Distrital del Plan abrir dicho listado y cubrir las horas remanentes a partir de la evaluación de antecedentes y una propuesta pedagógica. Realizada la evaluación por orden de mérito (cuyos criterios nunca fueron esclarecidos ni por Inspección ni por la Secretaría de Asuntos Docentes de la ciudad), se procede a la conformación del listado.

Estos listados le dieron una dinámica particular al Plan FinEs en La Plata en tanto los listados 1, 2 y 3 nunca fueron suficientes para la cobertura total de las horas cátedra que sí se venían garantizando en tiempo y forma con la gestión de las organizaciones territoriales. Muchxs docentes acceden al Plan FinEs a través de la inscripción a estos dos listados y, en el caso de quienes ingresan por Listado Ad Hoc, comienzan el dictado de clases más tarde que lo establecido y por lo tanto no alcanzan a cubrir las 16 clases y 2 de recuperación de contenidos que se indican en la Resolución 713/17.

Las desigualdades en las condiciones laborales en comparación con otras modalidades del sistema -que abordaré en detalle más adelante-, sumado a los espacios físicos mayormente ubicados en barrios alejados del centro de la ciudad cuyas clases se desarrollaban en horarios vespertinos, fueron algunas de las razones que hicieron al recurrente y necesario el uso de todos los Listados. Entonces, cuantos menos requisitos de titulación se cumplían, más flexible se iba haciendo la relación entre las designaciones y el Nomenclador que especifica las incumbencias de cada título. Por ejemplo, un estudiante con menos del 50% de una carrera de educación superior (sólo con título de bachiller) y con algún tipo de documento que certifique conocimiento en Informática o en Inglés, podía dictar esas materias. También lxs abogadxs accedieron a dictar Lengua y literatura, designados por Listado de Emergencia, mientras que

Licenciadxs en Comunicación no podían tomar esa materia en esta instancia (sí presentando título de Profesor/a en comunicación); es decir, en los nomencladores a su vez se vislumbran disputas entre campos del saber respecto de qué asignaturas se habilitan en cada caso.

Vale aclarar aquí que la cobertura de cargos docentes en FinEs, durante los tres años de gestión del gobierno de Cambiemos se organizó para semanas o incluso días antes del comienzo de clases (entre 10 y 15 días) en que se llama en primera instancia a los Listados 1, 2 y 3 durante los primeros días, y a la semana siguiente se permite la utilización del listado de Emergencia. Se habilita el uso del Listado Ad Hoc una vez establece las horas cátedra vacantes y posterior llamado de apertura de dicho listado; por ende, el comienzo de clases establecido por normativas ya se encuentra en marcha.

El Plan FinEs Trayecto en la SAD supuso una fuerte voluntad política de ordenamiento de toda la oferta, incorporando los establecimientos sede a través de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) que son los encargados de la administración de los documentos y la titulación. Esto se tradujo en momentos de desidia o decisiones políticas que retrasaron el comienzo de clases los tres años de gestión con la nueva normativa: 2017, 2018 y 2019 (Diario Contexto, 2019).

Ese es el escenario inicial con el que se encuentran lxs docentes que buscan dar clases en el Plan FinEs. Toda esta información no se encuentra ordenada en ningún espacio institucional formal y cada aspirante debe de ir buscando los modos de informarse, en general a través de preguntas a colegas, administrativxs de la SAD con tiempo y voluntad, o internet.

Otra de las dimensiones con que (no) se encuentran lxs docentes en el FinEs es el diseño curricular y el plan de estudios. De muy difícil acceso, circulan distintas versiones que orientan a lxs docentes: desde los contenidos especificados en la Resolución 6321/95 (en que sólo figuran las materias del eje de formación general), los contenidos de la Resolución 1121 del 2002 de los Bachilleratos de Adultos (que actualiza algunos puntos de la resolución anterior), o con los materiales educativos producidos en la gestión kirchnerista que circulan online y se convirtieron en soporte de la práctica docente para muchxs.

Para clarificar el escenario, las asignaturas del Plan FinEs, por ejemplo, con orientación en ciencias sociales especializado en gestión de políticas públicas, son:

Primer año / Primer tramo	Lengua y literatura (6 hs/cat) - FG Inglés (2 hs/cat) - FG Biología (4 hs/cat) - FG Informática (2 hs/cat) - FG Historia y geografía (4 hs/cat) - FG
Primer año / Segundo tramo	Matemática (6 hs/cat)- FG Psicología (3 hs/cat) - O Sociología (4 hs/cat) - O Economía Social (2 hs/cat) - E Educación Cívica (3 hs/cat) - FG
Segundo año / Primer tramo	Lengua y literatura (6 hs/cat) - FG Historia y geografía (4 hs/cat) - FG Física (3 hs/cat) - FG Inglés (2 hs/cat) - FG Ciencias políticas (3 hs/cat) - O
Segundo año / Segundo tramo	Matemática (6 hs/cat) - FG Políticas públicas y derechos humanos (3 hs/cat) - E Metodología de la investigación (4 hs/cat) - O Estado y políticas públicas (3 hs/cat) - E Informática (2 hs/cat) - FG
Tercer año / Primer tramo	Lengua y literatura (6 hs/cat) - FG Informática (2 hs/cat) - FG Diseño y desarrollo de proyectos (2 hs/cat) - E Química (3 hs/cat) - FG Problemática Social Contemporánea (4 hs/cat)- FG
Tercer año / Segundo tramo	Estado y nuevos movimientos sociales (4 hs/cat) - E Inglés (2 hs/cat) - FG Comunicación y medios (3 hs/cat) - O Filosofía (3 hs/cat) - O Matemática (6 hs/cat) – FG

Referencias:

FG = Área de Formación General

O = Área de la Orientación

E = Área Especializada

Actors y rituales

En la dinámica institucional del desarrollo del Plan FinEs en los territorios intervienen algunos actores clave, a decir: Inspección de Adultos, la Secretaría de Asuntos Docentes (SAD), los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), lxs referentes de las sedes convenientes, lxs docentes y lxs estudiantes.

La caracterización de la Secretaría de Asuntos Docentes y de Inspección aparece en la propia dinámica descrita anteriormente ya que cumplen un rol fundamentalmente administrativo. Ahora bien, aunque Inspección de Adultos tiene la responsabilidad política de la dimensión formativa, es a través de las autoridades de los CENS que se apunta a supervisar el cotidiano del Plan.

En la ciudad de La Plata, entre 2016 y mediados de 2019, se gestionó el Plan FinEs con sus más de 100 sedes y casi 200 comisiones, a través de tres CENS: 452, 453 y 456. El primero, que funciona en una Unidad académica en la calle 7 entre 75 y 76, tuvo a su cargo la administración de toda la documentación del Plan FinEs en la ciudad de La Plata hasta el 2015. A mediados de ese año, y en principio debido a la gran cantidad de legajos, notas y trámites que sobrepasó la capacidad de dicho establecimiento, se traslada una parte de la administración de las sedes de FinEs al CENS 453 que funciona en convenio con las organizaciones sindicales de la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) y la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA), ubicado en pleno casco urbano en calle 56 entre 8 y 9.

Con la asunción de la nueva gestión, en el año 2016 se crea el CENS 456 ubicado en la localidad de Los Hornos de la ciudad de La Plata, y se reorganiza la gestión administrativa del FinEs de acuerdo a la localización de las sedes: aquellas que se ubicaran en el Oeste y en el Sur de la ciudad, serían administradas por el CENS 456, aquellas ubicadas en el casco urbano fundamentalmente quedarían bajo la administración del CENS 453, y la zona Norte y zona Este quedarían bajo la gestión del CENS 452. Por supuesto que en esta reorganización administrativa atravesaron tensiones y disputas políticas, en tanto la administración del Plan FinEs implica la asignación de recursos para los CENS que posibiliten este trabajo y por lo tanto la matrícula no es un número menos importante en ese sentido. A su vez cabe aclarar que la creación de los CENS está íntimamente vinculada a la gestión de gobierno provincial, por

ello los momentos en que se responsabilizó a determinados actores a hacerse cargo de la documentación y administración del Plan FinEs, es siempre un dato importante a considerar.

En 2018, con el cierre de los Bachilleratos de Adultos, la DEA crea 276 CENS (DEA, 2020) en la provincia de Buenos Aires, de los cuales trece se ubican en la ciudad de La Plata con el objetivo de contener toda la matrícula que quedaría por fuera de las conocidas escuelas nocturnas. Dos de ellos se sumaron como anexos a la estructura del CENS 456, descentralizando la documentación para lograr una mayor cercanía con algunas sedes: el CENS 460 y 461.

Los CENS se encargan de administrar los legajos de los estudiantes, centralizando la documentación, sistematizándola y articulando con Inspección de Adultos, con la Coordinación Distrital y Regional del Plan, como así también con la DEA. Es a estos espacios donde los docentes deben ir a realizar la Toma de posesión del cargo designado en la Secretaría de Asuntos Docentes y allí se obtiene también el contacto con el o la referente de la sede donde trabajarán.

Los referentes de sede son uno de los actores clave del Plan FinEs. Según la investigación evaluativa realizada por la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) en 2018, a pedido de la Secretaría de Evaluación educativa del Ministerio de Educación de la Nación, esta figura es quien se encarga de la apertura de la comisión en los territorios y suma como sus tareas el “seguimiento del presentismo de docentes y alumnos, gestión de la documentación burocrática y contacto con las autoridades del programa” (2018: 8). Y agregan: “sus límites son las cuestiones administrativas y pedagógicas sobre las que no tienen ningún tipo de incidencia pero que no podrían llevarse a cabo de no existir esta figura que garantiza día a día la apertura de las sedes” (2018: 9)

Aunque en este Informe se plantea que la figura de referente de sede es reconocida por la normativa de la Dirección general de Escuelas, en la última Resolución 713/17 que norma el modo de implementación del Plan FinEs, no se reconoce su existencia. De hecho, aparecen como responsables de la coordinación administrativo pedagógica solamente el Coordinador Regional, el Coordinador Distrital y la figura de Coordinador Administrativo (Res. 713/17: 12).

Esta investigación evaluativa, cuyo referente empírico fueron comisiones de FinEs de las localidades de Lanús, Almirante Brown, Pilar, La Matanza, Moreno y Mercedes, plantea que la figura de referente de sede es representada mayormente por mujeres, y se anima a aventurar que el género “probablemente hace más tolerable la situación de trabajar sin remuneración, dado que es lo que han hecho toda su vida” (2018: 9) y que “se desempeñan sin remuneración y sin pretensiones de tenerla” (2018: 10)

De todos modos, más allá de algunas consideraciones relevadas de las entrevistas y de datos notablemente representativos del Plan en dicho informe, en la ciudad de La Plata se dieron dinámicas que en muchos casos se corresponden con lo evaluado y en otros casos no. Un claro ejemplo es la organización política territorial que se da en la ciudad capital, a diferencia de la mayoría de los otros distritos de la Provincia: en 2016 se crea la Mesa Regional de FinEs con el objetivo de la unidad de las organizaciones del campo nacional y popular que venían sosteniendo el Plan FinEs, atentos a su destino en la gestión del gobierno de Cambiemos. Esta organización se concretó con la participación activa de referentes de, por lo menos, 20 sedes.

Con fluctuaciones políticas, con mayor o menor representatividad, la Mesa Regional de FinEs fue un actor político en la ciudad de La Plata en el período de la gestión de Cambiemos. Aunque no es objeto de esta Tesis ahondar en esta experiencia de la cual pude formar parte, sí es importante dar cuenta que hubo en la ciudad un espacio político social que fue referencia para muchos referentes e incluso docentes que se fueron sumando al Plan.

Los y las referentes de sede son “el motor y ancla local de cada sede del Plan y, en general, se embarcó en este proceso por iniciativa propia respondiendo al mandato o pedido de la organización de la que forma parte” (UNIPE - MEN, 2018: 19). También recae sobre esta figura la gestión del FinEs en su cotidianeidad que implica necesariamente de recursos económicos:

Hay que señalar que esa vinculación administrativa con los CENS no supone de parte de éstos ninguna responsabilidad en las cuestiones de infraestructura y dotación de equipamiento básico para la tarea que realizan. Esa es responsabilidad absoluta de los referentes, que lo consiguen acudiendo en general a mecanismos de solidaridad barrial o interinstitucional. Además de esa tarea crucial, los referentes también están atentos al seguimiento del presentismo de los estudiantes y los

docentes, con conductas sumamente proactivas para prevenir la deserción. (UNIPE - MEN, 2018: 19)

Al no ser una figura reconocida, el modo en que cada referente de sede gestiona la o las comisiones de FinEs a su cargo varía desde quienes únicamente son un contacto telefónico a quien recurrir en alguna situación puntual del espacio (por ejemplo que se encuentre cerrado), hasta quienes están presentes todos los días acompañando situaciones personales de lxs estudiantes, orientando a docentes sobre lo pedagógico o administrativo, gestionando recursos para las sedes y/o proponiendo espacios de formación complementaria para lxs estudiantes (por ejemplo acercando ofertas de educación superior, profesional, etc). Dirá la propia investigación evaluativa que el o la referente es el “corazón” del Plan y que “cumplir estas funciones sin remuneración económica implica un alto grado de reconocimiento vecinal y de los docentes que dan clases en sus sedes, los que los consideran condición necesaria para el funcionamiento del Plan. Tal como dice un docente: ‘si no existe el referente no existe la sede’.” (UNIPE - MEN, 2018: 62)

Situaciones de conflictividad territorial también son responsabilidad implícita del o la referente:

“la atención a los problemas de convivencia de todo tipo: entre los alumnos (el profesor que no les gusta y no les permite tomar mate en clase), entre maridos que no dejan que las mujeres continúen su educación, con las directoras de escuelas que se quejan de las condiciones en las que los del FinEs dejan las aulas. Estos temas de convivencia y “propiedad” de la sede y la organización ponen en primer plano el problema de quien está autorizado para habilitar el acceso al curso cuando aparece alguien de afuera, por ejemplo, un político en campaña. Dice una referente: “el plan es una propuesta estatal y cubre los salarios docentes pero los espacios no le pertenecen y ni siquiera aporta a su mantenimiento. Entonces, ¿a quién le corresponde la toma de decisión ante situaciones de conflicto?” (UNIPE - MEN, 2018: 63)

Sin una normativa que ordene esta tarea, lxs docentes de FinEs también se encuentran muchas veces frente a la tensión de legitimar la voz del/la referente frente a lxs estudiantes, no reconocerla o negociar. En este lugar juegan un rol fundamental las representaciones que se construyen y transmiten desde los CENS hacia lxs docentes. En la ciudad de La Plata varían de

acuerdo a cada gestión en tanto también la ausencia de regulación implica una tensión entre la necesidad de esta figura y la responsabilidad civil del rol docente.

El colectivo de docentes de FinEs en La Plata está conformado por una porción que venía dando clases en el marco de organizaciones sociales, políticas, religiosas, sindicales, etcétera, que conocen las tareas no remuneradas de lxs referentes, y quienes se sumaron a partir de la Resolución 115/16, cuya experiencia en el FinEs en el último período de su implementación fue construyendo unas representaciones singulares en torno a esta figura. Este dato resulta relevante en tanto el escenario de organizaciones y sedes que ofrecían el Plan FinEs varió significativamente en la ciudad, tanto en términos cuantitativos como cualitativos.

La caracterización de lxs docentes de FinEs no es abarcable en su totalidad, incluso por la descripción que de ellxs se hace en el informe de la UNIPE-MEN. Sin embargo, algunos rasgos comunes que aparecen allí caracterizados, sirven para acercarse a la particularidad de la ciudad de La Plata:

“Son, en general, jóvenes, egresados de universidades o de institutos superiores de formación docente, donde algunos se encuentran cursando una segunda carrera. Asimismo, comparten su participación en el plan como una oportunidad laboral, tanto como una elección frente al trabajo con adolescentes en secundarias comunes, al que muchas veces caracterizan como más complicado. En otros casos valoran la integración a un espacio en el que se encuentran gratificados por sus prácticas docentes y tienen una actitud de cuestionamiento y aprendizaje tal vez mayor que la de los docentes del sistema formal. Algunos provienen de experiencias previas en los CENS, otros de la secundaria común o para adultos y otros han tenido y tienen todavía experiencia en los bachilleratos populares, una de las propuestas de la sociedad civil que recupera la perspectiva de la educación popular para la modalidad de adultos” (UNIPE - MEN, 2018: 52)

Dos elementos hacen a la particularidad de la ciudad de La Plata en relación a los perfiles docentes: su carácter de ciudad universitaria y su carácter de ciudad Capital. Estas dos cuestiones aportan elementos para comprender que se suman a los ya descriptos, perfiles universitarios, profesionales sin formación docente, egresadxs o no; y por otro lado, al ser Capital de provincia, hace que una gran cantidad de habitantes se dediquen a trabajar en distintos espacios de la gestión pública tanto nacional (por la cercanía con Capital Federal)

como provincial. Y aquí un dato clave en relación a los cambios de gestión: la masividad de los despidos en las áreas del Estado que llevó adelante la gestión de la Alianza Cambiemos desde su asunción en diciembre de 2015, implicó que muchas de las personas que quedaron sin trabajo decidieran dar clases en el nivel secundario, tanto en las escuelas como en el Plan FinEs. Por ello, por ejemplo, la combinación de perfiles como abogadxs sin formación docente, que trabajaban en algún nivel del Estado, encontrarán en el Plan FinEs una salida laboral inmediata.

A su vez, el perfil profesional, técnico o universitario sin formación docente, implicó un modo de dar clases de secundaria con las formas de la universidad: allí donde cada quien va por su propia voluntad e interés en el tema. Este es un elemento que hace a la elección de lxs docentes del Plan FinEs por sobre el trabajo con adolescentes: la educación de adultos aporta la dimensión de la electividad que, muchas veces, se traduce con trabajo comprometido con el espacio por parte de lxs estudiantes. Sobre este punto profundizaré en el análisis de los casos.

Otra característica de lxs estudiantes del Plan FinEs, excluyente, es tener más de 18 años. Este requisito fue de carácter estricto desde la Resolución 713/17. Previamente sí ingresaban jóvenes de 17 años que ya no podían ingresar a la escuela a mitad de ciclo lectivo, por ejemplo, o bien aquellos casos en que las escuelas no aceptaran su continuidad. Con el fin de contener a esta franja etaria y generacional, el Plan FinEs se permitía sumarlos, sin embargo, con la reconfiguración institucional, los espacios destinados a jóvenes entre 15 y 17 años fueron los Bachilleratos Juveniles, que funcionaban en las escuelas, lo que anteriormente era el Bachillerato de Adultos.

Entonces, jóvenes y adultxs, mayores de 18 años que no hayan comenzado o completado el nivel secundario, con algún tipo de responsabilidad con otrxs: ya sea laboral o familiar. Este es un elemento común a todxs lxs estudiantes del FinEs, salvo excepciones. O bien trabajan o bien están a cargo de familias o familiares cercanos. Por ello a estos destinatarios el Plan FinEs les resulta una opción interesante: tres días de cursada y la cercanía a su lugar de trabajo o a su casa.

Lxs estudiantes a su vez pueden ingresar en distintos momentos a una comisión del Plan FinEs, de acuerdo al último año completo que hayan hecho en la escuela tradicional. En el anexo único de la Resolución 114/16 aparece la tabla de correspondencia entre los Planes de Estudio anteriores y sus equivalencias con el Plan FinEs. Entonces por ejemplo alguien que sólo haya hecho la primaria completa puede ingresar a FinEs en el 1er año; para ingresar directamente en

2do año es necesario tener certificado de EGB 2 completo o 3er año completo de la Res. 302/12 (correspondiente a la Ley 13.688/07); y para entrar en 3er año del Plan FinEs debe tener completos 2do año del Polimodal o 5to año de la Res. 302/12. Este elemento administrativo también configura la situación del trabajo docente en tanto la dinámica de las clases se va complejizando con recorridos disímiles. Por ello a la cuestión de la heterogeneidad etárea, de género, de condiciones familiares, laborales, se suma la de los diversos trayectos de educación tradicional que cada joven y adultx transitó.

A su vez, la disposición del espacio en lo que refiere a la gramática escolar, también configura un tipo de relación entre el grupo y con el/la docente.

“La dificultad en el abordaje de la tarea educativa se relaciona con el tipo interacción que se establece entre los alumnos. En general, predomina una impronta de “tipo colectiva”, también respuesta a los requerimientos de los alumnos, que convierten las horas de clase en un “estar juntos” en función del necesario vínculo que el Plan promueve y en donde los estudiantes parecen encontrar nuevos sentidos a la práctica de enseñanza-aprendizaje. Este estar juntos implica compartir preferentemente mesas largas de trabajo común en lugar de los pupitres individuales o de a dos del sistema educativo formal. Además, esta organización del espacio les permite formarse como grupo y no como estudiantes atomizados, así como compartir los ritos del universo popular como tomar mate y comer galletitas o comida casera en la hora de clase” (UNIPE - MEN, 2018: 52)

Entonces a las experiencias de formación con que se acercan lxs docentes a las clases de FinEs, emergen encuentros político culturales con el que a veces se tensiona y muchas otras veces, no.

El (con)texto del trabajo docente: el carácter provisional

Reconociendo la particularidad del modo en que se crean las comisiones del Plan FinEs, sus asignaturas organizadas por cuatrimestre y sumando la complejidad de la designación por Actos Públicos que restringe las incumbencias de muchos títulos para las asignaturas de FinEs, la estabilidad laboral se constituye en un imposible que continúa vigente sobre la base de subjetividades construidas en escenarios de desempleo, flexibilización laboral e

incertidumbre. Ya sea antes o después de la Resolución 115/16, lxs docentes del Plan FinEs siempre tomaron horas por un período de cuatro meses (duración de las asignaturas) en el que contaron con obra social, pago de materiales didácticos, incentivo docente, entre otros derechos garantizados por el Estatuto Docente.

Ser provisional en el sistema educativo significa encontrarse entre la titularidad y la suplencia. Es decir, ser titular de horas garantiza estabilidad en el cargo, categoría, jerarquía y ubicación, con la posibilidad de trasladar las horas de un establecimiento a otro como así también solicitar el cambio de funciones. También tiene la posibilidad de pedir concentración de tareas, para evitar el común movimiento de una institución a otra; el uso de licencias reglamentarias, entre otras garantías. Para alcanzar la titularidad de un cargo es necesario contar con suficiente experiencia y antigüedad que sume puntaje en el orden de mérito y se alcance de esta manera a competir por las horas disponibles que hayan quedado libres por jubilaciones, traslados, fallecimientos, creación de nuevos módulos, etc. En el otro extremo se ubica la suplencia que refiere a la cobertura de horas por unos pocos días en que el otrx docente curse una enfermedad, un embarazo, etc. El cargo provisional es, por Estatuto, la figura que designa a un docente para cubrir un cargo más prolongado que la suplencia hasta tanto sea ocupado por una persona con cargo titular que puede hacerse de dichas horas cátedra o módulos. Por ende, no cuenta con estabilidad en el cargo, no tiene la posibilidad de ascenso ni pedir acrecentamiento de horas; no puede pedir cambio de funciones ni concentrar tareas, tampoco se le contemplan consideraciones en caso de problemas que afecten a su núcleo familiar ni licencias para perfeccionamiento profesional (Estatuto Docente Bs.As., Art. 8).

Si bien también es posible reconocer en esta particularidad una importante dimensión vinculada con la decisión política de generar estrategias para lograr una mayor estabilidad laboral para lxs docentes del Plan y su consiguiente garantía de derechos, existe una trama cultural que habilita y sostiene un trabajo cargado de incertidumbres y vulneración de derechos, y que sostiene buena parte de las políticas públicas.

Vale aclarar aquí que con el paso de los años se han ido mejorando algunas condiciones laborales en FinEs como el pago de vacaciones (por los meses trabajados en el año) y la cobertura de la obra social en ese período, sin embargo aún sigue habiendo diferencias con el trabajo docente en otras modalidades en las que se paga todos los meses del año (y no sólo los ocho trabajados, en caso de tomar horas en ambos cuatrimestres), el consiguiente incremento

del pago de las vacaciones y el aguinaldo, y el régimen de licencias. Y aquí me detendré un momento porque si bien en términos fácticos un docente enfermo se ausenta a clases, en términos formales debería recuperar el encuentro presencial en otro momento. La propia institucionalidad del FinEs se encuentra tramada de prácticas y articulaciones en las que docentes muchas veces se ausentan y referentes y estudiantes a veces lo hacen llegar a inspección (pero la mayoría de las veces no sucede) que implicaría un llamado de atención y, en el peor de los casos si se sostienen las ausencias, el pedido de la renuncia de las horas.

En su momento fundacional el Plan FinEs puso un énfasis en la organización comunitaria que, si bien promovió su participación en la política de inclusión educativa, perjudicó las condiciones laborales de lxs docentes sobre la base de discursos sociales vinculados con la educación popular y el compromiso con la liberación del pueblo. ¿Por qué se plantea esta relación? Porque la co-gestión de las organizaciones territoriales posibilitaba que cada una pueda proponer un equipo docente a inspección distrital para trabajar en la sede. Dicha designación estaba supeditada a la incumbencia de la formación de base y a la propuesta pedagógica específica para la asignatura. De este modo, al cambiar el cuatrimestre, se modificaban las cinco materias y dicho/a profesor/a ya no estaba habilitadx a dar clases en la sede. El modo de sostener esa permanencia se basaba en la presentación de otro proyecto específico a la nueva asignatura, siempre y cuando su formación de base se correspondiera en términos generales, es decir, si eran del campo de las ciencias sociales, naturales o exactas.

Aquí entonces se jerarquiza el lugar de la organización y la posibilidad de designar docentes por sobre las condiciones de trabajo. Facioni, Ostrower y Rubinsztain vinculan este fundamento a partir de un análisis de las normativas y los documentos (en especial de una Carta de la Coordinación Nacional de FinEs 2 a docentes), en relación con la perspectiva de educación popular:

“Desde una perspectiva política, se pueden encontrar justificaciones de la precarización a partir de un discurso que combina el discurso sarmientino de la ‘docencia como vocación’ con elementos de la educación popular, apelando al docente “como militante” o con compromiso político (...) la idea del ‘docente como militante’ se asienta y legitima con la utilización de ciertas ideas de la tradición de educación popular de Paulo Freire, quien es citado al final de la mencionada carta” (Facioni, Ostrower y Rubinsztain, 2013: 10-11)

En este sentido el universo de docentes de FinEs se podría comprender a partir de dos grandes razones de participación: laborales y sociolaborales. En el primer caso, pese sus características inestables y precarias, se constituyó en una salida laboral para quienes tienen poco puntaje e incluso sin formación docente: esta misma situación de precariedad laboral y vulneración de derechos hace que muchos docentes que ya se vienen desempeñando en el sistema educativo consideren no les sirve en términos económicos por lo que -sumado a la ubicación de las sedes muchas veces de difícil acceso-, deja gran cantidad de horas disponibles para docentes noveles.

Por otro lado, hay quienes eligen el Plan FinEs más allá de lo económico -aunque resulte un factor indispensable-, pero que ponen en valor la posibilidad del encuentro con sujetos y subjetividades en ámbitos educativos formales pero flexibles. Es decir, la institucionalidad construida territorial y colectivamente permite más “libertades” que la escuela en términos de propuesta educativa o de acuerdos con los estudiantes ya que no median muchas de las normas escolares ni la vigilancia jerárquica pedagógica de directivos. En estos casos de relación que llamo *sociolaboral*, la dimensión social cobra un peso especial en las experiencias y se constituye en un factor decisivo para la elección de este tipo de trabajos. De todos modos, en la **Parte II** ahondaré respecto de estas motivaciones en las experiencias de los docentes informantes, pero era necesario en este punto reconocer estas dinámicas en sus contextos de posibilidad.

De elecciones posibles en condiciones de incertidumbre

El mundo del trabajo, configurado por las lógicas del capitalismo financiero, se ha ido modificando y con ello los procesos de subjetivación, aunque no necesariamente las subjetividades; y aclaro esta diferencia en tanto se reconoce el *continuum* de transición en que conviven subjetividades modernas configuradas en experiencias y memorias que se constituyen en residuales y que por definición, todavía se hallan en actividad dentro del proceso cultural como un efectivo elemento del presente (Williams, 1977).

Entonces si bien los escenarios de incertidumbre habilitan unas experiencias, existen en los discursos sociales elementos residuales propios de la multiplicidad de ámbitos de socialización. De este modo es posible reconocer subjetividades construidas sobre escenarios de progreso como así también prácticas nómadas que configuran otras lógicas, otros modos de relación,

otros vínculos que facilitan la adaptabilidad en escenarios de incertidumbre pero que a su vez constituyen un profundo proceso de individuación.

El Estado aparece en escena como reproductor y generador de certezas, pero también movilizador y promotor de incertidumbres, por ejemplo, a partir de las respuestas a problemas sociales con Planes que suponen un tiempo definido para su implementación, como es el caso del FinEs. En esta dinámica, la conquista de los derechos resulta un engranaje clave para la construcción de certezas:

(...) los derechos sociales, el derecho a tener derechos, como diría Hannah Arendt, fueron profundamente interiorizados por nuestros contemporáneos, al punto de que para muchos de ellos forman parte del ejercicio normal de su ciudadanía. Para ellos, aun en la actualidad, los derechos adquiridos, o conquistados, no son solamente "ventajas adquiridas", simples privilegios. Ellos estructuran la personalidad del individuo moderno occidental, constituido por su historia social como un sujeto de derecho. Este individuo no es una tabula rasa sobre la cual se inscribirían "naturalmente" las exigencias del mercado. Por lo tanto, no todo está jugado en el conflicto que hoy en día opone a los partidarios de una solidaridad hecha "de derechos y de deberes que relacionan a los hombres entre sí de manera duradera" y aquellos para quienes la maximización de las riquezas materiales a cualquier precio es el principio y el fin (Castel, 2010: 9)

En este juego que menciona Castel es que se visibiliza la vulnerabilidad de los derechos sobre la base de la volatilidad de los discursos y el consiguiente fenómeno de posverdad posible en contextos de sobreproducción y circulación de información y la caída de los grandes relatos modernos ordenadores.

En este contexto los Estados van a adaptar sus políticas públicas interviniendo en procesos sociales ya sea con el horizonte de profundizar o de transformar prácticas, dinámicas y discursos que tienden a la individuación de las subjetividades. En esta línea, pensar el caso del Plan FinEs es un ejemplo de dicha tensión en que las dos gestiones que lo implementaron hasta el momento, que podríamos comprenderlas desde sus antagonismos políticos, hicieron énfasis en unos u otros proyectos: el primero vinculado a la organización comunitaria, la articulación político territorial y la perspectiva pedagógica -reproduciendo desigualdades en el campo del trabajo docente flexibilizado e inestable-, y el segundo poniendo el énfasis en las trayectorias

individuales y la dinámica escolar, desplazando lo colectivo de la co-gestión y continuando con la lógica de precariedad laboral pero más institucionalizada.

De todos modos, en ambos casos la dimensión fundacional de esta propuesta de educación vinculada tanto a la actualización de la Ley Nacional de Educación como a su constitución como Plan, condiciona los modos de intervención anclados en problemáticas mediatas. El Plan FinEs apunta a garantizar la terminalidad educativa de gran parte de la población porque además el campo laboral se ve acotado para quienes no tengan el trayecto escolar completo, al sancionarse su obligatoriedad en la Ley 26.206.

El Plan, además de necesario, se convierte en contingente y voluble, diría Richard Sennet (2006) propio de un tiempo histórico de “nada a largo plazo” ¿Las consecuencias? Escenarios de incertidumbre: por un lado, en relación con el trabajo docente, con condiciones de precariedad laboral y por otro lado respecto de las configuraciones territoriales que plantea generando propuestas intermitentes en los territorios sostenidas con el compromiso político de cada organización social.

En este marco es posible pensar las articulaciones entre las políticas de Estado y la formación de subjetividades, a partir de tres principios:

- *El principio de adaptabilidad* vinculado a las configuraciones de lazos de corto plazo. En el caso del Plan FinEs se encausa en la dimensión de la co-gestión Estado-sociedad civil, no exenta de asimetrías y tensiones de las relaciones de poder. El desplazamiento del espacio escolar y de muchas de sus normas y rituales habilita un grado de flexibilidad para adaptar tiempos y dinámicas pedagógicas a las necesidades de los sujetos y de los territorios. En estas dimensiones la escuela tradicional es más rígida y por ende más excluyente, y en tiempos de políticas urgentes “*las formas fugaces de asociación son más útiles que las conexiones a largo plazo*” (Sennet, 2006: 23)
- *El principio de individuación* que, si bien caracteriza las políticas de Estado en términos macro, en el Plan FinEs se ve tensionado por los proyectos políticos que lo impulsan. La puesta en valor (o no) del lugar de las organizaciones sociales en la co-gestión y la promoción del trabajo de la comunidad es una dimensión que apuesta por la construcción de trayectorias colectivas o individuales. Sin embargo, en lo que respecta al trabajo docente y sobre todo a partir de la Resolución 115/16, el principio de individuación aparece en los

lazos de corto plazo que limita la construcción de un compromiso con la comunidad educativa, pero a su vez posibilita experimentar libertades que en las escuelas están más limitadas: puedo elegir perspectivas pedagógicas, metodologías, horizontes de formación, contenidos, estrategias, sin los marcos pedagógicos institucionales.

- *El principio del énfasis en el presente:* terminar los estudios se constituye en una oportunidad, en un momento que puede estar hoy pero mañana ya no. Atado al principio de adaptabilidad y de individuación, el énfasis puesto en el presente construye la política en términos de oportunidad generando incertidumbres respecto de que vuelva a implementarse en determinado territorio, y con ello la imposibilidad de planificar proyectos a largo plazo. En esta misma línea se construye el trabajo docente que, en contextos de desempleo, trabajar de profesor/a se transforma en una oportunidad de contar con cobertura de salud y con un ingreso seguro -por alrededor de cuatro meses- pero en que no hay posibilidad de planificación de proyectos a largo plazo.

En este marco, los derechos aparecen como una de las pocas (y potencialmente volubles) garantías de certidumbre: en cuanto el derecho a la educación o los derechos laborales configuran las subjetividades -no sólo individuales sino también, y, sobre todo, colectivas- los escenarios se vuelven algo más previsibles.

Enfoques

En este capítulo describiré posicionamientos teóricos ajenos que me voy haciendo propios, no sólo en tanto -y en forma de- herramientas para comprender los problemas que abordo en esta Tesis, sino que, entramados, se fueron constituyendo en un modo de mirar el mundo. Las experiencias, los discursos, las prácticas, los rituales, las dinámicas ya no se pueden caracterizar a modo de sentencia, con sus fronteras delimitadas. La mirada que aporta el campo comunicación/cultura implica el reconocimiento de las complejidades, los límites difusos, la desnaturalización de las prácticas y los discursos, y el cuestionamiento que toma forma con preguntas, en el mejor de los casos. En el peor de los casos, el reconocimiento de las diversidades culturales permite oponer a todo prejuicio o sentencia apresurada, la comparación con otros modos posibles, habilitando la deconstrucción, la desnaturalización o la culturalización -si es que existe el término- de la mirada y, en el mejor de los casos, de las prácticas. Compartir esas matrices de pensamiento para comprender las lecturas y los análisis de esta investigación, será el desafío de este apartado.

Este capítulo teórico es un *continuum* de tensiones entre el horizonte de construir una mirada desde el Sur, mi proceso de formación y lo que viene siendo el campo de la comunicación, habitado por múltiples discursos de innumerables latitudes, y fundamentalmente pensado en su sentido indisociable con la cultura. A su vez, comunicación/educación en tanto campo vinculado a los procesos de producción de sentidos y formación de subjetividades, se constituye en escenario, enfoque y territorio desde donde se re-leen y re-escriben experiencias docentes en el marco de una política de inclusión educativa.

También es desafío de esta Tesis la vigilancia epistemológica que aporte reflexiones y conocimiento desde el suelo que habitamos, y en este sentido, las epistemologías del sur se constituyen en marco y horizonte. El reconocimiento del contexto de producción, en particular del sistema científico con lo que ello implica (los procesos de acreditación, la producción individual, los requisitos metodológicos) limitan o mejor dicho, condicionan las potencialidades que producciones de este tipo pueden tener, por ejemplo en el marco de una producción colectiva. Pero además se reconoce que un posicionamiento epistemológico, en tanto decisión, en tanto elección política, se da entre acciones y condicionamientos, entre procesos de formación y condiciones de posibilidad; el reconocimiento de estas últimas permite trazar un horizonte, y en ese sentido se plantea (y se siente) el compromiso de construir con otros, de recuperar las experiencias respetando los universos vocabulares a decir de Paulo Freire, y que, desde un enfoque como lo es el etnográfico, haya un hilo que construya la mayor coherencia posible.

La categoría de experiencia que abordaré en este capítulo toma especial relieve ya que colabora a poner en cuestión a la racionalidad científicista moderna y habilita a la construcción nada más y nada menos de este nuevo enfoque epistemológico. Y digo nuevo en el sentido de que, en estos tiempos, disputa hegemonía. Boaventura De Sousa Santos en *Epistemologías del Sur* (2006), toma esta categoría como eje central de construcción de conocimientos que históricamente ha sido desplazada por las ciencias sociales hegemónicas. Ahora bien, el epistemólogo, oriundo de Portugal (y esta localización no es menor) plantea que, agotados los aportes de la ciencia social hegemónica, es necesaria la revalorización de la praxis como lugar de producción de conocimiento. Este llamado -desde Europa- resulta tentador en un escenario global de polarizaciones en que se refunda el racismo, el etnocentrismo, la homofobia, la segregación de lo diferente; y por otro lado la resistencia con la emergencia de movimientos sociales y culturales que crecen exponencialmente y que ponen en cuestión incluso al sistema

capitalista, construyendo horizontes y prácticas de respeto a la Tierra o a las diversidades, por ejemplo, en relación a los géneros como los feminismos. Entonces cuando las explicaciones de las ciencias sociales no alcanzan para comprender procesos, fenómenos y prácticas culturales, las epistemologías de la praxis toman densidad y disputan incluso hegemonía en una dinámica sociocultural que apuesta por la convivencia de la diversidad de las singularidades, pero también que se resiste (violentamente) a ello. Las experiencias entonces son un lugar de producción de conocimientos, y en esa dinámica de poder que se comprende en términos de hegemonía-resistencia, esta Tesis intenta ser una producción que aporte a la construcción de sentidos vinculados a lo enriquecedor de la convivencia de lo singular, apuntando a dar cuenta de su complejidad en el entramado sociocultural.

Comunicación/educación y los encuentros políticos culturales

Abordar el tema de investigación desde el campo comunicación/educación es no sólo una decisión teórico política sino fundamentalmente una mirada apropiada, construida en un proceso de formación tanto en la Licenciatura como en el Profesorado en Comunicación Social, en la Maestría en Comunicación y educación y en el Doctorado en comunicación de la Facultad de Periodismo de la UNLP. La trayectoria práctica en articulación con los aportes teóricos, epistemológicos y políticos me llamaron a reflexionar constantemente formándome en ese magma de significaciones que me fue interpelando. Y digo formación en un presente continuo, pero volveré sobre esta idea más adelante.

En principio, pensar la articulación comunicación/educación en tanto territorio más que campo (Morabes y Martínez coord, 2019) habilita a dar cuenta de su indefinición. Comunicación/educación no es una sumatoria de disciplinas, de hecho, la barra como elemento gráfico que colabora a pensar una articulación indisociable tiene una trayectoria propia del campo de la comunicación en el sentido inseparable con la cultura. La barra en comunicación/cultura es una articulación que, en el sentido que plantea Jorge Huergo en su *Genealogía del campo comunicación/educación* (2005), se entiende como mediación en tanto no hay elementos separables sino que forman parte del mismo proceso. En esta articulación, en esta relación, las categorías de comunicación y educación (en comunicación/educación) o

las categorías de comunicación y cultura (en comunicación/cultura) se constituyen mutuamente, “sostienen Laclau y Mouffe que ‘la articulación establece una relación tal entre elementos, que la identidad de estos resulta modificada como resultado de ella’” (en Huergo, 2005: 15). De ahí la imposibilidad de pensar estos campos por separado, o en tanto sumatoria; y a su vez, el territorio de cultura/comunicación/educación tampoco se concibe separado del poder, y por lo tanto del orden de lo político y la política.

Con el objetivo de explicarme, intentaré trazar un mapa de aquellas perspectivas, enfoques, posicionamientos y significantes que constituyen -de manera inacabada y a mi entender- el territorio comunicación/educación. En una primera instancia, este campo/territorio habilita, promueve, invita, a pensar procesos de producción de sentidos y de formación de subjetividades en múltiples espacios, ámbitos y prácticas, cuestionando el anudamiento de sentidos entre educación-escuela como único lugar de formación de sujetos.

En aquella genealogía que plantea Jorge Huergo (2005) respecto de comunicación/educación, se plantean dos recorridos posibles -o complementarios quizás-, para comprender esta articulación que pareciera ser disciplinar: un rastreo genealógico y un itinerario fundacional; y es en ese camino en que se vislumbran multiplicidades de prácticas, ámbitos y perspectivas de comunicación/educación.

En el recorrido genealógico Huergo recupera reflexiones, grises, contextos, sobre los aportes de Domingo Faustino Sarmiento y Saúl Alejandro Taborda, y en el itinerario fundacional da cuenta de las formas que fue tomando en ese magma de perspectivas praxeológicas de Freire desde el campo de la educación popular, el difusionismo desarrollista y la comunicación educativa intersubjetiva. Me detendré en uno de estos recorridos para dar cuenta del aporte de su trabajo pero fundamentalmente para intentar exponer algunos elementos que son, a mi criterio, claves para comprender y reconocer el campo/territorio comunicación/educación/cultura.

Jorge Huergo, analizando algunos textos clave, describió el pensamiento de Sarmiento en profunda relación con la situación sociocultural del siglo XVII: una sociedad caracterizada por explicaciones desde las categorías de civilización y la barbarie. En este sentido se reconstruyen macro y microestrategias para el proyecto civilizatorio: la primera vinculada a la transformación de una economía ganadera a una agropecuaria, y las segundas vinculadas a la naturalización de determinadas prácticas homogeneizantes a partir de su proyecto educativo

normalizador. Respecto de la macroestrategia, Sarmiento entendía que la agricultura promovía unos *habitus* propios de lo civilizado (el arado implicaba control sobre la naturaleza, la manipulación y el dominio) mientras que la ganadería, embrutecía y por lo tanto era una actividad bárbara. Las condiciones geográfico-naturales eran para Sarmiento, determinantes. Por otro lado, las microestrategias, orientadas a la formación del *homo faber*, a la educación para el trabajo y a la moralización, tenían como finalidad la construcción de una cultura homogénea, proceso que implicaba orden, método, control, monotonía y castigo, todo experimentado en los cuerpos de manera sistemática, para su naturalización.

En estas pequeñas fracciones del pensamiento de Sarmiento, entre otras, Huergo reconoce unos elementos clave que constituyen al campo comunicación/educación: que la educación es la mediación fundamental en los procesos de transformación socioeconómica -pero no es la única-, y que la educación tiene como finalidad emancipatoria la de formar “sujetos políticos” habilitados para participar con autonomía (2005: 51).

Pero también aparecen otras pistas en estos fragmentos de su análisis: el elemento del reconocimiento -palabra que tomará significancia en el correr de este apartado y de esta Tesis- en tanto Sarmiento reconocía “la conflictiva sociocultural argentina y su procesualidad, advirtiendo la diversidad y la variedad de resistencias socioculturales populares a proyectos modernizadores” (2005: 54), como así también la dimensión formativa de los espacios sociocomunitarios, el peso efectivo de los contextos en los procesos de formación y el valor de la experiencia en el sentido del lugar del cuerpo en el proceso educativo.

Si bien estos aportes no son reconocidos por el propio Sarmiento, sí fueron dejando huellas en la genealogía del campo que son puestas en valor por Saúl Taborda quien reivindica la vivencia, junto al trabajo, como aspectos pedagógicos de ese tiempo. En este sentido, ya no es el maestro el único portador del saber sino que entiende que los procesos educativos se dan, en principio, en espacios comunitarios, ampliando los actores referentes en la formación de sujetos y producción de sentido, y recuperando el valor comunicacional en estos procesos.

Allí, en esos espacios comunitarios, juegan la tradición con la revolución: la memoria de las tradiciones que recrea constantemente la cultura (ya entendida desde un lugar distanciado al de Sarmiento, cuya única cultura posible era la europea), con una “actitud en la que el espíritu vuelve sobre una relación adquirida y la convierte en un nuevo problema” (Taborda, 1951, II: 228 en Huergo, 2005: 67). Volver sobre la tradición y problematizarla es posible sólo mediante

la comunicación que Taborda entiende como “capacidad táctica desde las prácticas culturales, de apropiarse y resignificar, desde marcos político-culturales, las acciones estratégicas” (Huergo, 2005: 68). Aquí lo político, para Taborda, es entendido también desde lo comunitario: aquello que le da sentido a las prácticas culturales. Por ello propone reconectar lo que la ideología dominante pretende escindir: la cultura y lo político con lo popular (2005: 76).

De este segundo momento del recorrido genealógico que propuso Jorge Huergo aparece la dimensión de la memoria, de las tradiciones y de las revoluciones, en su sentido político estratégico. Comunicación/educación comprende entonces que los procesos de producción de sentidos y de formación de sujetos y subjetividades implica siempre un horizonte político, en que lo cultural/popular cobra un sentido educativo y político.

Entonces, por un lado comunicación/educación invita a pensar en los múltiples polos de formación posibles, ordenándolos o caracterizándolos en espacios institucionales escolares formales o tradicionales -en que se sostiene el anudamiento de sentido educación-escuela-, los espacios mediático-tecnológicos, que fueron constituyéndose como tales con la convergencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida cotidiana, y los espacios sociocomunitarios que revaloriza la dimensión formativa de los encuentros no reglados.

He aquí un aporte del territorio comunicación/educación para leer el Plan FinEs en tanto política articuladora de ámbitos y prácticas, fundamentalmente de espacios o contextos sociocomunitarios e institucionales formales. La creación del espacio educativo se funda en acuerdos sociocomunitarios pero que, al momento de su desarrollo lxs estudiantes recuperan las memorias prácticas de la escuela primaria, las trayectorias docentes se entrecruzan con las territorialidades y las normativas, y las organizaciones sociales se reconfiguran en la necesidad de articular con la institucionalidad de una política de Estado de inclusión al sistema educativo. De ahí que para esta Tesis sea interesante recuperar la idea de territorio de comunicación/educación porque posibilita mirar estas articulaciones entre lo cultural, lo comunicacional, lo político y lo educativo en tanto intersticio, grieta, accidente, intersección, borde, ese territorio no definido (Morabes y Martínez Coord., 2019: 40), en el que se dan prácticas culturales donde aparecen procesos de formación de subjetividades y producción de sentidos que pueden construir (o no) horizontes emancipatorios, críticos, humanos, amorosos.

En este sentido el problema de investigación recupera huellas de los estudios culturales en tanto estos buscan comprender no sólo los modos en que el poder se organiza, sino también las

posibilidades de supervivencia, lucha, resistencia y cambio (Grossberg, 2015: 22) y con ese horizonte “describen cómo la vida cotidiana de las personas se articula con la cultura y a través de ella. Indagan de qué modo ciertas estructuras y fuerzas que organizan su vida cotidiana de manera contradictoria les otorgan y les quitan poder, y cómo su vida se articula con las trayectorias del poder económico, social, cultural y político, y a través de ellas (Grossberg, 2015:22). Más que cultura entonces, se abordarán estos procesos en términos de configuraciones culturales, para dar cuenta de su dinámica, del constante movimiento que los constituye.

El territorio comunicación/educación invita a pensar a los encuentros en su dimensión político-cultural, en que se ponen en juego procesos de interpelación y reconocimiento, y en los que siempre existe un horizonte político de formación. De este modo, el poder se constituye en un elemento clave para leer y escribir el mundo, pero también re-leerlo y re-escribirlo desde una lógica de las tradiciones y las revoluciones, de las configuraciones culturales y de las memorias, de la hegemonía y la resistencia.

Ahora bien, unos momentos, en términos de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987), es necesario explicar desde dónde se están comprendiendo, en tanto constituyen estas múltiples articulaciones de comunicación/educación/cultura: lo educativo y la categoría de formación; la política y el horizonte político; el reconocimiento y las interpelaciones; y la experiencia en tanto *eso que me pasa* en esta configuración cultural, en este contexto.

Se entiende a lo educativo en tanto proceso y fenómeno del orden de la cultura y de la política, y en ese sentido su contradicción -en palabras de Jorge Huergo (2003: 16)- o lo que le da movimiento, o incluso la razón de ser escenario de disputa por los sentidos, y es su dinámica de reproducción o transformación cultural (Huergo, 2003). Lo educativo en principio se entiende como proceso en que, “a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituye como un sujeto de educación activo, incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc. que modifica una práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada” (Buenfil Burgos, 1992: 20). Esta perspectiva, construida desde un análisis político del discurso educativo, invita a reconocer que no es posible pensar lo educativo dissociado de lo comunicacional en tanto producción social de sentidos y, en ese proceso, la formación de subjetividades. Volveré sobre esta categoría más adelante para dar cuenta de su continuidad y

su transformación permanente, pensándola en términos de procesos de subjetivación. Sin embargo vale hacer una parada en la categoría de formación.

En principio el término indica un proceso activo pero, dirá E.P. Thompson (1980), que su dinámica se debe tanto a la acción como al condicionamiento, “por ello se puede entender que todo ámbito social puede presentarse como educativo para un tipo de subjetividad” (Martínez, 2015: 247). Pensar *lo educativo* entonces colabora fundamentalmente a los términos metodológicos pero recuperar la categoría de formación implica considerar la dimensión política de lo educativo y que todo espacio social con “un cierto tipo de prácticas (o) modalidades discursivas pueden tener algún rasgo formativo que interpele a un sujeto a modificar o reafirmar sus prácticas” (Martínez, 2015: 247).

Aquí toma densidad lo político por su dimensión constitutiva en los procesos de comunicación/educación y, en este sentido, la idea de horizontes de formación propone un marco conceptual pero también praxeológico. Esta dimensión es un elemento central de toda práctica, producto o ámbito de comunicación/educación que colabora a “culturalizar” la mirada, reconociendo en cada intervención -estratégica o no- un sentido, una dirección, una orientación político-cultural de transformación o reproducción. Pero detallaré un poco más esta idea.

Morawicki, en *Acerca del Horizonte Político* plantea pensar la idea de horizonte político de formación en tanto trasciende un objetivo o una meta. El horizonte implica, por definición, algo inalcanzable y que puede convertirse “en un poderoso motor traccionador de las acciones comunicacionales y educativas” (s/f: 2) Aunque se rastrea en la idea de utopía de Eduardo Galeano, una huella genealógica de la idea de horizonte político, vale pensar que la categoría de utopía tiene una dimensión de la imaginación, de lo inexistente, de lo idealizado, mientras que el horizonte parece concretable (aunque no lo es), hay una esperanza de alcanzarlo, se puede proyectar, se puede ver, se puede caminar hacia allí, y eso nos sitúa en un territorio ético-praxiológico.

Cuando decimos horizonte político, decimos una relación crítica entre un escenario ideal (nombrado con las palabras que expresan una voluntad de transformación hacia lo que deseamos que sea nuestra sociedad y nuestros modos de vida), y una situación idealista (que puede hasta pecar de irrealizable en el más llano sentido peyorativo de la adjetivación de “utópica”), pero que -creemos- adquiere un sentido

final en el contexto mayor en el que significa, que es un contexto epistemológico y político claramente explicitado, y que desde ahí contribuye con el carácter productivo que la categoría se propone. Dicho de otro modo, proponemos una noción que no rompa del todo con esa noción primigenia o hegemónica que idealiza un mundo perfecto, sino que la sostiene pero problematizada en el mismo acto de nombrarla desde las coordenadas teórico-políticas de Comunicación/Educación. (Morawicki, s/f: 3)

La dimensión formativa de los espacios sociocomunitarios

Desde el enfoque del campo/territorio de comunicación/educación es posible reflexionar en torno de las particularidades de los espacios sociocomunitarios en tanto contextos potencialmente formativos.

Desde la perspectiva epistemológica crítica iniciada por Jorge Huergo (1997) y otros docentes de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, se plantea el reconocimiento de las transformaciones culturales desde las experiencias de los sujetos, recuperando la dimensión formativa de los espacios sociales a los que llama ámbitos socio-comunitarios (Huergo, 1997). Sobre estos ámbitos es que Saúl Taborda pone en valor la dimensión estratégica y política de lo comunicacional, en cuyos encuentros cotidianos, informales, no reglamentados, se producen sentidos y se forman subjetividades. De hecho, referentes como Paulo Freire, Saúl Taborda o Simón Rodríguez con sus prácticas educativas transformadoras pusieron el ojo no solo en las instituciones educativas, sino que descentran el eje de la formación de sujetos dándole importancia a los espacios sociales en los que se mueven cotidianamente encontrando oportunidades emergentes (Artiguenave, 2017)

En este desplazamiento los referentes formativos ya no serán solamente los educadores del sistema, sino también otros sujetos con los que se comparten acciones, así como también lo serán las mismas organizaciones, los espacios de ocio o de trabajo, los medios de comunicación (Artiguenave, 2017). La articulación de todos estos referentes, ámbitos y prácticas es el territorio sobre el que comunicación/educación nos propone leer la complejidad de los encuentros político-culturales.

Aquí toma relevancia la perspectiva dialógica de Paulo Freire, cuyo carácter político constituye la dimensión fundacional de sus aportes: en *Pedagogía del oprimido* (1968) plantea el reconocimiento de la situación de opresión como una situación de violencia y la necesidad de darse de estrategias de trabajo *con* otrxs y no *para* otrxs. En este trabajo con otrxs la idea de diálogo resulta clave. Sin embargo, no sin ser territorio de disputa, como toda palabra, se carga de variados significados y con ellos variados sentidos.

Huergo (2005) dirá que pensar el diálogo como un tipo de comunicación implica reconocer la idea de verdad en tanto construcción; por otro lado, en un sentido pedagógico la situación de diálogo se opone a la educación bancaria que Freire caracteriza como el anti-diálogo. Otra de las connotaciones, desde un sentido político liberal, anuda al diálogo con el consenso: escucharse e intercambiar palabras, implicaría ponerse de acuerdo. Y finalmente, un sentido crítico-político en que el diálogo está vinculado a pronunciar la palabra para transformar el mundo, “donde pronunciar la palabra adquiere pleno sentido al transformar la realidad de opresión” (Huergo: 2005: 100).

Para Paulo Freire “el diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo* no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tu” (Freire, 1970: 101). En esta acepción no hay garantías de armonía sino que puede ser conflictivo, diría Jorge Huergo, o incluso podría pensar que el conflicto es constitutivo del diálogo por ser un encuentro político-cultural, por ser un encuentro “yo-tu”, por traer consigo cada una de estas partes, trayectorias, experiencias, contextos, historias singulares: “no existe enunciado u objeto cultural que no constituya una respuesta a enunciados u objetos culturales preexistentes. Por lo que en el diálogo, la comunidad habla y, a la vez, es hablada por quienes se encuentran en el diálogo” (Huergo, 2005: 101).

En la idea de mediatización del mundo que aparece en la definición de diálogo para Freire, dialoga, valga la redundancia, con la noción de mediación que Martín-Barbero (1987) planteó para pensar los medios de comunicación. El campo/territorio comunicación/educación/cultura invita en este sentido a poner la mirada no sólo en el diálogo, no sólo en el medio, no sólo en la práctica educativa, sino en su articulación en (y con) la trama social, cultural, política, material, ideológica, histórica, incluso epistemológica, en que necesariamente se ponen en juego relaciones de poder.

Los encuentros mediados por los contextos son entonces esa articulación que interesa en esta Tesis. Los espacios sociocomunitarios aparecen en este sentido como ámbitos, contextos, territorios de lo simbólico y lo experiencial; dirá Jorge Huergo en este sentido que,

“Los espacios cuyas delimitaciones son más difusas, es decir, no son “instituciones”, provocan una situación más cercana a la experiencia ya que no están tan explícitamente marcados por formas internas de orden y control. Por supuesto que los podemos desaprovechar si a ellos les aplicamos el orden racional de la lógica escolar. Las instituciones, en cambio, suelen tener recorridos más estables y fijados u objetivos más claros, donde uno puede “hacer” experiencia pero donde, rara vez, se pueda tener la experiencia de la complejidad y conflictividad del mundo actual. Una institución siempre es más previsible que una organización, y mucho más que un simple espacio social. Parece que sólo se hace posible acercarnos a tener una experiencia en las instituciones cuando nos encontramos con esas zonas de complejidad o de conflicto (incluso en las instituciones más antiguas e importantes, como las escuelas), que constituyen precisamente la traducción “en micro” de las transformaciones en los trazados del mapa sociocultural” (Huergo, s/f: 4).

Volveré sobre la categoría de experiencia más adelante y en particular sobre esta diferencia que se plantea entre *tener* y *hacer* experiencia, sin embargo vale aquí esbozar algunas de las tramas de sentido que se ponen en juego en dichos espacios, como ser: la dinámica de las referencialidades formativas sociocomunitarias, los modos en que lxs sujetxs se apropian del territorio, es decir, las territorialidades; el lugar o los lugares en que aparece (o no) el Estado y los modos de vinculación con cada una de sus expresiones; las redes de solidaridades sociocomunitarias; las tramas de conflictos que atraviesan y constituyen los encuentros; las articulaciones con los ámbitos mediático-tecnológicos; la historia y la dinámica habitacional, entre otras.

El territorio comunicación/educación/cultura permite mirar esta configuración cultural que implica el Plan FinEs, una política de inclusión educativa en cuya instancia fundacional aparece su íntima vinculación con los derechos humanos. Esto lo constituye en una acción estratégica

de reconocimiento e interpelación intersubjetiva y política-cultural, poniendo como protagonistas a los espacios sociocomunitarios.

Las políticas públicas son instrumentos de regulación, pero también de disputa por las significaciones. El modo en que se articularon las políticas públicas de inclusión en la educación a partir del paradigma de los DDHH, en tanto que transversalidad articuladora y formación cultural (Morabes, 2015) operó entre los años 2003 a 2015 una reconfiguración en el campo/territorio de Comunicación/educación al fortalecer y colocar en lugares más próximos a la centralidad hegemónica a las memorias críticas desde un horizonte freireano y a la articulación específica que éstas promueven entre comunicación/educación (Morabes y Martínez coord, 2019: 47)

La articulación de estos ámbitos con las dinámicas propias de los espacios institucionales educativos formales que planteó (y plantea) esta política pública permite pensar en una categoría que Grossberg caracterizará como un tipo de contexto pero que en términos comunicacionales se puede explicitar con la barra schmucleriana: se constituye un territorio institucional-educativo/sociocomunitario pero a su vez pre-figurado e interpelado constantemente por los territorios mediático-tecnológicos.

Esta configuración cultural puede empezar a pensarse en la articulación de dos umbrales de mediación que planteó Jorge Huergo (2013: 5) para pensar las experiencias formativas en ámbitos sociocomunitarios, reconociendo también allí una pugna por el sentido y que son:

* la gramaticalidad sedimentada de la lógica escolar: una serie de formas de hacer, de pensar, de ritualizar, de ejecutar, de evaluar, que forman parte (como elementos residuales) de la escolarización; y

* la autonomía instituyente: esa posibilidad de hacer crecer lo nuevo, la imaginación, que recrea a la institución y al sentido de la educación y de la escuela, y que hace posibles otros modos de subjetividad.

La práctica docente en los espacios sociocomunitarios

El campo/territorio comunicación/educación/cultura nos invita a cuestionar y deconstruir la práctica docente, reconociendo allí un trabajo con la cultura. Si ya no hay referencialidades fijas, si ya no hay un único espacio formativo, si la relación tu-yo no está limitada a los sujetos sino que se reconoce la mediación de las configuraciones culturales, entonces la práctica docente no es posible de ser pensada en términos de transmisión de conocimientos sino de producción, re-producción y transformación cultural.

Concebir el/la docente como trabajador/a de la cultura implica un posicionamiento político vinculado, en primer lugar, con los derechos humanos, reconociendo la práctica docente como un trabajo -y distanciándola de la idea de vocación- y al docente como sujeto de derechos; y por otro lado, se desplaza de la idea de cultura como un paquete cerrado que se transmite de generación en generación, a una idea de la cultura que se re-produce y que se transforma a partir de las prácticas cotidianas. Así, el sujeto docente se constituye en un actor/actriz activx en la construcción de sentidos y de tramas culturales.

La consideración de la amplitud, la complejidad y el sentido de la práctica docente incluye un posicionamiento social y el reconocimiento de la dimensión política de la docencia. En este sentido es que consideramos al maestro/a como trabajador cultural, como transmisor, movilizador y creador de la cultura. Las ideas tradicionales han presentado a la cultura como una “cosa” frecuentemente acabada y como un elemento/insumo factible de ser enseñado. Sin embargo, más que nunca resulta necesario repensar en la actualidad el carácter político-cultural de la escuela y el rol del docente como trabajador de la cultura. Para ello es necesario que el maestro/a pueda reconocer e interactuar con otros espacios y otros trabajadores de la cultura, atendiendo a que la cultura no es algo cosificado o muerto, sino que está en constante dinamismo y recreación. No es “la” cultura sino “las” culturas. De igual modo, es imprescindible hacerlo desde una percepción crítica de las tensiones entre diversidad y hegemonía cultural (Diseño Curricular para Educación Superior, 2007:19)

Estos “otros espacios y otros trabajadores de la cultura” que se plantean en el Diseño Curricular para Educación Superior (2007) da cuenta de la posibilidad de ampliar los ámbitos de intervención docente pero también de promover la formación a partir de experiencias en

ámbitos sociocomunitarios. De este modo, la práctica docente se configura como *objeto de transformación*, sobre cuya reflexión es posible no sólo la producción de conocimientos sino también la transformación de las prácticas.

En el Diseño Curricular antes mencionado se plantean unos tipos de práctica docente, de las cuales algunas pueden colaborar a pensar las particularidades de la experiencia en el Plan FinEs, en esta articulación de institucionalidades educativas formales y los espacios sociocomunitarios:

- las prácticas dominantes (o residuales): que conforman la cultura escolar actual y que contribuyen a sostener el significado hegemónico de la escuela y la docencia, así como a reproducir la gramática escolar;
- las prácticas emergentes: surgidas en los procesos más actuales vinculados a la docencia y la escuela que, aunque innovadoras, pueden significar una ampliación de la hegemonía o estar orientadas a una transformación;
- las prácticas transformadoras: que tienden a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela, y a sostener instancias de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente.

Reflexionar en torno a la práctica docente desde estos enfoques posibilita reconocer que “no es decidida individualmente, no es una práctica deliberada, sino una experiencia social internalizada, una internalización de estructuras sociales. Es un hacer social que implica una “experiencia práctica”, que es la “aprehensión del mundo social como dado por supuesto, como evidente” [(Edelstein, 1995: 25) en Diseño Curricular para Educación Superior, 2007: 25]. Desde este lugar, las prácticas en ámbitos sociocomunitarios se constituyen como espacios donde *tener* experiencias:

Desde el punto de vista del “camino” a recorrer, de modo similar, necesitamos distinguir el camino sometido a la experimentación del camino configurado en la experiencia. La observación, por ejemplo, puede realizarse como experiencia o como experimento; una cosa es salir a encontrar abriendo los sentidos y otra diferente es salir a buscar, con una grilla de registro. Pueden ser complementarias, pero ¿cuál privilegiamos? Lo mismo que la entrevista; una situación es la del

diálogo, siempre imprevisible en sus desarrollos y consecuencias, y otra es la de una serie de preguntas producidas y controladas por el entrevistador. El acercamiento a los otros y sus contextos puede hacerse como experimento acotado en el tiempo, y entonces se le llama “diagnóstico”, o puede tenerse como experiencia permanente, y se denomina “reconocimiento” (Huergo, s/f: 4).

La institucionalidad educativa en articulación con las institucionalidades sociocomunitarias se constituye entonces en un escenario de interpelación de subjetividades docentes en que se invita al reconocimiento de las distintas culturas que habitan en unas particulares territorialidades. Ahora bien, en dicha articulación median múltiples dimensiones entre las que, para esta Tesis resulta clave la de las *trayectorias* que constituyen las memorias y los repertorios de acción internalizados de lxs docentes, configuradas en distintas instancias de socialización.

De trayectorias y esquemas de acción interiorizados

Partiendo del enfoque de *trayectorias educativas* que Martínez, en su Tesis Doctoral sobre educación de adultos entiende como “al vínculo que establecen distintos sujetos, en un lapso relativamente prolongado en el tiempo, con alguna dimensión institucional, prácticas o modalidades relacionales intersubjetivas en cualquier tipo de institución escolar” (2015: 218), se comprenderá en esta Tesis en un sentido más amplio considerando los múltiples polos de formación que comunicación/educación propone reconocer. Es decir, las trayectorias formativas incluyen aquí, a partir de la pregunta por los procesos de subjetivación docente, procesos relativamente prolongados en ámbitos tanto institucionales educativos como sociocomunitarios en que se gestan instancias de socialización primaria, como la familia o la escuela, y secundaria como encuentros sostenidos en ámbitos laborales, sociales (amistades), de participación comunitaria o en la educación superior.

Las trayectorias podrán leerse a partir de estas claves conceptuales que aporta Bernard Lahire nacidas en diálogo con los aportes sociológicos de Bourdieu: el concepto *habitus* concebido en una sociedad casi premoderna planteaba la posibilidad de pensar una homogeneidad porque se internalizaba mundo para toda la vida que podía ser pensada a largo plazo (Sennet, 2006). Sin embargo, en nuestra sociedad actual no es posible imaginar socializaciones que no sean múltiples,

En nuestras sociedades, sociedades industrializadas, sumamente diferenciadas, que conocieron un largo proceso de diferenciación social, de división social del trabajo tenemos una multitud de instituciones, de contextos, de prácticas, de acción (...) [que] ya desde muy temprana edad, se constituyen las disposiciones a la pluralidad (Lahire, 2004: 46).

En este sentido, Lahire (2004) dirá que aprendemos a movernos según los encuentros sociales lo que construye nuestro esquema de percepción del mundo, es decir, nuestros marcos de inteligibilidad como así también nuestras disposiciones a la acción.

Los repertorios de esquemas de acción (de hábitos) son conjuntos de compendios de experiencias sociales que han sido construidos-incorporados en el curso de la socialización anterior en marcos sociales limitados-delimitados; y lo que cada actor adquiere progresivamente, y de un modo más o menos completo, son tanto unos hábitos como el sentido de pertinencia contextual (relativa) de su puesta en práctica. El actor aprende-comprende que lo que se hace y se dice en un contexto dado no se hace ni se dice en tal otro (Lahire, 2004 :55)

Esta mirada puesta en los procesos de construcción de repertorios permite comprender, o al menos reconocer, la complejidad de los procesos de subjetivación de lxs docentes en que se anclan las interpelaciones a sus los mundos culturales configurados en socializaciones previas, pero también permite reconocer el Plan FinEs como instancia de socialización y constitución e interpelación a repertorios y esquemas de acción interiorizados.

La cuestión del Poder en los encuentros político culturales

Continuando con el horizonte de caracterización del campo/territorio comunicación/educación, resulta nodal abordar la cuestión del poder en tanto se constituye en un elemento clave para leer y escribir el mundo pero también re-leerlo y re-escribirlo, como se había enunciado antes, desde una lógica de las tradiciones y las revoluciones, de las configuraciones culturales y de las memorias, de la hegemonía y la resistencia.

Una hegemonía dada es siempre un proceso. Y excepto desde una perspectiva analítica, no es un sistema o una estructura. Es un complejo efectivo de

experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y presiones específicas y cambiantes. En la práctica, la hegemonía jamás puede ser individual. Sus estructuras internas son sumamente complejas, como puede observarse en cualquier análisis concreto. Por otra parte (y esto es fundamental ya que nos recuerda la necesaria confiabilidad del concepto) no se da de forma pasiva como una forma de dominación. Debe ser continuamente renovada, recreada, defendida y modificada. Asimismo, es continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones que de ningún modo le son propias (Williams, 1980: 134).

Ese sentido de la realidad indica que lxs sujetxs hacen la historia aún en condiciones que ellos no manejan del todo (Caggiano, 2007), por lo cual resulta ineludible la referencia a cómo se pone en juego el poder en la pregunta por las experiencias docentes que cargan -residual y constitutivamente- con relaciones asimétricas de saber-poder históricamente configuradas.

A su vez, resulta estratégica la incorporación de una lectura interseccional de estas configuraciones. La interseccionalidad, que emerge de las teorías feministas, permite comprender la complejidad de los encuentros políticos culturales invitando a poner de relieve el territorio en que coexisten identidades plurales con sistemas de opresión:

“La interseccionalidad propone que, cuanto mayor sea la desviación del sujeto cartesiano, la «norma» estandarizada de un hombre blanco, rico y heterosexual, cuantas más capas de prejuicio deba enfrentar el individuo en cuestión, esos prejuicios se combinan para formar una matriz de dominación. Mirar a través de la lente de la teoría feminista interseccional demuestra que no hay una realidad fija que puedan vivir todos los que comparten una identidad paraguas única (como la mujer), sino una multitud de realidades, cuya experiencia está determinada por la coexistencia de identidades (Heuchan, 2019)

La interseccionalidad posibilitará presentar y reflexionar en torno a las capas que configuran las relaciones de poder en la práctica docente, y en particular en una política pública de inclusión educativa. Los procesos de subjetivación docente se verán así mismos sobredeterminados por las articulaciones de múltiples identidades y su relación con sistemas de opresión que no sólo configuran esquemas de acción interiorizados sino que delimitan modos de relación e incluso de mediación pedagógica. Las condiciones de género, de clase, las

formas de los cuerpos, las edades, constituyen y configuran también los encuentros político culturales.

El reconocimiento y la interpelación en los encuentros político culturales

La categoría de reconocimiento resulta central en el campo/territorio comunicación/educación que, al proponer la idea de los encuentros político-culturales, configura un modo de vinculación política. En *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire (1999) aclara que no basta con conocer el universo del lxs educandxs, es decir, no sólo conocer en el sentido de relevar información que luego es desestimada o recuperada en términos temáticos, sino en el sentido de que un diálogo auténtico se basa en la decisión de construir *con* ese otro, igual pero distinto, que sabe pero que ignora.

El reconocimiento ocurre a partir de la creencia de que el otro(a) puede jugar el juego que le proponemos y que él o ella es capaz de jugarlo bien. De esto trasunta el horizonte político de la importancia del reconocimiento, como uno de los postulados que deben teñir toda práctica de intervención en estrategias destinadas a la formación de subjetividades y producciones de sentidos (Martínez, 2017: 170-171)

Sin embargo, en el rastreo conceptual de la categoría de reconocimiento (Martínez, 2017), aparecen unos postulados que colaboran a pensarla en los contextos de comunicación/educación que, sin perder el horizonte político, se encuentran la idea del reconocimiento vinculado al amor (dimensión individual desde una perspectiva hegeliana), y del reconocimiento de sí en el que aparece el plano de la política y de la estima social.

La experiencia de ser amado “establece que el desarrollo de la identidad personal está ligado a actos de reconocimiento por parte de otros sujetos (...) Ser reconocido y afirmado hace que [en un sujeto] se origine un grado de confianza en sí que lo capacita para una legítima participación en la formación de la voluntad política” [(Honneth, 1997) en Martínez, 2017: 171-172]. En esta línea, el reconocimiento de sí habilita pensar la dimensión política y da cuenta de la necesidad, en comunicación/educación, de “poder reconocerse como un sujeto responsable de sus acciones y con capacidad de incidir en el mundo” (Martínez, 2017: 187).

Esta doble representación, en su articulación, conecta con la propuesta metodológica de comunicación/educación a partir del reconocimiento del universo vocabular y las acciones estratégicas. Sin embargo no se desestiman aquellas implicancias en relación a los vínculos asimétricos, en que la alteridad, en especial en Latinoamérica, configura el campo/territorio comunicación/educación. “Es factible afirmar que el oprimido la suspende (la alteridad) tácticamente hasta lograr una mayor acumulación de fuerzas que le permita afrontar ese antagonismo con menos costos. En todos los procesos de comunicación hay una asimetría que es inherente al mismo, negarla es caer en una falsa ilusión de lo comunicacional como el elemento suturador de las conflictividades” (Martínez, 2017: 186).

En el contexto del Plan FinEs, estas nociones respecto de la categoría de reconocimiento permiten poner en articulación la idea de la autoestima, del estimarse-a-sí-mismx, del reconocimiento de sí, para comunicación/educación. Aparece como necesaria para lxs estudiantes en la Investigación Evaluativa del Plan realizado por la UNIPE en que se recupera que se hace “un foco importante sobre temas de autoestima como una de las razones fundamentales para el completamiento del nivel, entre las que se cuentan mayores capacidades para ayudar a sus hijos en la tarea escolar, así como también tener mejores posibilidades de acceso al mercado de trabajo” (2018:21). La práctica docente con el horizonte político de formación vinculado al reconocimiento de sí para poder decir su palabra, para que sea leída por otrxs (¿sus hijxs?), configura un tipo de articulación, en el sentido de una mediación, en que lxs sujetxs de la situación educativa se transforman en ese encuentro con el/la otrx.

Asimismo, en términos praxelógicos en comunicación/educación, el reconocimiento se anuda a la interpelación, como estrategia metodológica de intervención. Recuperando el enfoque de Buenfil Burgos respecto a lo educativo, Jorge Huergo plantea en la genealogía del campo, el elemento de interpelación en términos de una invitación, que puede ser aceptada o no, y que, agrego, también se vincula con el reconocimiento mutuo (de quien es interpeladx respecto de quien interpela).

Dice Buenfil Burgos que en el proceso educativo, “a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone (1992: 22). Es en el proceso de reconocimiento a partir del cual se pueden plantear acciones estratégicas de intervención, que toquen ese mundo cultural o, en términos

de Paulo Freire, ese universo temático y vocabular, para que haga sentido y se constituya un proceso de interpelación.

Ahora bien, Stuart Hall pondría en cuestión la idea de “tocar ese mundo cultural” en que, si bien funciona en términos operativos, subyace una idea de configuración cultural cerrada pero fundamentalmente, dissociada de lo ideológico. Hall dirá que “hacer sentido” es “localizarse a uno mismo y a la experiencia y condiciones propias, en los discursos ideológicos ya objetivados, en las series de “experiencias”, hechas y preconstituidas, mostradas y ordenadas a través del lenguaje que dan carne a nuestra esfera ideológica” (Hall, 2010: 228) Aquí aparece una idea del lenguaje en su dimensión performativa y en tanto arena de lucha ideológica, posible al “intentar ganar algún nuevo conjunto de significados para un término o categoría existente, desarticulándolo de su lugar en una estructura signifiante” (Hall, 2010: 219) De allí que la propuesta praxeológica de Freinet de que hay que escribir para ser leído (Kaplún, 2002: 197), o de Paulo Freire, respecto de que “existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo” (1970: 99-100) hace sentido con estas coordenadas. Dirá Hall que el medio principal de la lucha ideológica es “la práctica del lenguaje y la consciencia, pues el significado es dado a través del lenguaje. Estos ‘significados’ que atribuimos a nuestras relaciones y por medio de los cuales captamos, en la consciencia, el modo en que vivimos lo que hacemos, no son simples proyecciones teóricas e ideológicas de los individuos” (Hall, 2010: 228) sino que tienen que ver con el interjuego entre las formaciones discursivas hegemónicas y alternativas.

Subjetividades y procesos de subjetivación

Una de las dimensiones clave de este trabajo de investigación son las subjetividades docentes, allí donde se intentará bucear en el trabajo de campo, pero fundamentalmente desde una idea de *procesos de subjetivación*. En línea con los aportes de Hall antes mencionados (2010), esta diferencia en la enunciación trae consigo no sólo implicancias teóricas sino también metodológicas, recuperando el carácter procesual, histórico y social de las subjetividades:

“Un proceso de subjetivación, es decir, la producción de un modo de existencia, no puede confundirse con un sujeto, a menos que se le despoje de toda identidad y de toda interioridad. La subjetivación no tiene ni siquiera que ver con la persona: se trata de una individuación, particular o colectiva, que caracteriza un acontecimiento

(una hora del día, una corriente, un viento, una vida...). Se trata de un modo intensivo y no de un sujeto personal” (Deleuze, 1995).

Este “modo intensivo” vinculado con formaciones específicas de inteligibilidad se encuentra en un permanente proceso de configuración, en que el campo/territorio comunicación/educación amplía umbrales. Aquí las articulaciones de los encuentros político culturales resultan instancias claves en los procesos de formación de subjetividades, en cuyo lugar las tecnologías han cobrado un peso específico.

La consideración de estas dimensiones maquínicas (Guattari, 1996) de subjetivación nos mueve a insistir, en nuestra tentativa de redefinición, sobre la heterogeneidad de los componentes que agencian la producción de subjetividad. [...] Las transformaciones tecnológicas nos obligan a tomar en cuenta, a la vez, una tendencia a la homogeneización universalizante y reduccionista de la subjetividad y una tendencia heterogénica, es decir, al reforzamiento de la heterogeneidad y de la singularización de sus componentes (Guattari, 1996, pp. 14-15, en Martínez, 2015: 202-203)

En esta línea también se pueden plantear componentes vinculados a las temporalidades, en que las tecnologías en el cotidiano configuran subjetividades que van incorporando los tiempos de lo inmediato que, en articulación con las tendencias heterogénicas, constituyen un magma que dispone y configura sobredeterminaciones de los encuentros político-culturales.

Así mismo, resulta clave reconocer los contextos de posibilidad en que se dan los procesos de subjetivación, en cuyo caso el contextualismo radical (Grossberg, 2015) toma protagonismo:

“Las posibilidades de enunciarse subjetivamente están prefiguradas por las posibilidades históricas concretas. De manera que es ingenuo considerar un abanico inconmensurable de estrategias de nombrar (se) las experiencias que constituyen un proceso de subjetivación. No hay significancia independiente de las significaciones dominantes, no hay subjetivación independiente de un orden establecido de sujeción. Ambas dependen de la naturaleza y de la transmisión de consignas en un campo social determinado” (Deleuze y Guattari, 2002: 85).

El poder, de este modo, opera en institucionalidades y “en significaciones aparentemente incuestionadas, donde se juegan los procesos de subjetivación aceptables para una época histórica determinada” (Martínez, 2015: 204.); y es en esos contextos donde *pasan* las experiencias, por lo que su articulación resulta nodal para comprender procesos de subjetivación.

Experiencias y formación de subjetividades

*“la experiencia supone un acontecimiento exterior a mí
pero el lugar de la experiencia soy yo”
Jorge Larrosa (2011)*

La categoría de experiencia resulta central para el territorio comunicación/educación/cultura y en particular para este trabajo de investigación, tanto en términos teóricos como en términos metodológicos. Algunos rastreos conceptuales permiten construir una trama de sentidos que dan cuenta del enfoque, posicionamiento y perspectiva que implica este significante nodal.

Un camino posible es partir de los aportes de los estudios culturales y por lo tanto del contextualismo radical. En la relación comunicación/cultura, la categoría de experiencia viene a pisar fuerte. Raymond Williams, uno de los representantes teóricos del campo, diferencia experimento de experiencia, en tanto experimento refiere a lo buscado, lo preparado en un laboratorio, en un lugar particular. Así como las identidades de los sujetos (que se constituyen por lo que uno quiere ser, lo que uno no es, lo que uno piensa que es, lo que otros piensan que es, lo que se quiere que otros piensen de uno y las múltiples combinaciones), las palabras también van construyendo sus identidades en movimiento, es decir sus sentidos, que se van transformando con los contextos y los sujetos que las aprehenden. Por ello considero pertinente partir de lo que la experiencia no es: no es experimento, no es controlable, no es transferible, no es igual a otras.

Ahora bien, en una búsqueda de lo que es, los aportes de comunicación/educación posibilitan trazar un punto de partida, fundamentalmente en su articulación con la pedagogía o mejor dicho, con lo educativo. Simón Rodríguez en su viaje a pie con Simón Bolívar en busca de respuestas a las problemáticas de América Latina, construyó una analogía significativa. El

camino que transitaron significó para Simón Bolívar, un proceso de aprendizaje. Simón Rodríguez problematizó incluso esa construcción, en tanto se refirió a que el pedagogo no fue él, sino el viaje: en el encuentro con lo diverso, con lo inesperado, con lo otro en sus múltiples formas. Allí aparece una primera dimensión de la experiencia como educativa, que conversa con los aportes que, ya más contemporáneo, aporta Jorge Larrosa respecto del principio de exterioridad y alteridad de la experiencia. Pero sobre este aporte volveré más adelante.

Pensar la experiencia desde esta concepción de lo educativo que propone Simón Rodríguez, implica incluso dar cuenta de los múltiples polos de formación que trascienden los reconocidos por la educación formal a partir del anudamiento educación-escuela. Plantear estas reflexiones permite comenzar a sentar unas bases respecto de qué se comprende por *experiencia*. Así mismo es posible pensar su potencialidad educativa, por un lado, en tanto ninguna experiencia es educativa *per se* sino que requiere de un proceso de reflexión-acción que así se la construya, y por otro lado, en tanto que lo educativo siempre busca ser experiencia.

Pensar el significante *experiencia* como "*eso que me pasa*" (Larrosa, 2011), sirve fundamentalmente en términos metodológicos, aunque también tiene sus fundamentos teórico-políticos. Larrosa deconstruye cada vocablo del enunciado arribando a caracterizaciones o principios de la experiencia. En un primer momento se refiere al principio de exterioridad, de alteridad y de alienación para trabajar el enunciado "*eso*" y sostiene que estas dimensiones tienen que ver con el *qué* de la experiencia, con el *eso* del "*eso que me pasa*". La primera refiere a que no hay experiencia sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un *eso*, de un acontecimiento, que es exterior a mí, que está afuera de mí mismo; la segunda dimensión refiere a que *eso que me pasa* tiene que ser *otra cosa* que yo, no otro yo ni otro como yo, sino otra cosa que yo; y el principio de alienación da cuenta de que *eso que me pasa* tiene que ser ajeno, es decir, que no puede ser mío, no puede estar previamente capturado ni apropiado por mis palabras, ideas, sentimientos, saber, etc. Entonces estos principios refieren a que la experiencia necesariamente es algo (un hecho, un suceso, un acontecimiento, un *eso*) que pasa por fuera del yo, que para el caso de esta Tesis son los docentes de FinEs.

En un segundo momento, el autor reflexiona sobre los principios de reflexividad, subjetividad y transformación a los que describe como aquellas dimensiones que tienen que ver con el sujeto de la experiencia, con el *quién* de la experiencia, con el "me" de "*eso que me pasa*". El primero refiere a la dimensión reflexiva del pronombre "me" y desde ese lugar la experiencia es un

movimiento de ida y vuelta: de ida porque supone una exteriorización, de salida de mí mismo, y de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta, que tiene efectos en mí. La segunda dimensión es la de subjetividad porque el lugar de la experiencia es el sujeto, entonces la experiencia es siempre subjetiva; se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo *le* pase; y el principio de transformación tiene que ver con que ese sujeto, en su exposición a *eso*, está abierto a su propia transformación. Estos principios dan cuenta que la experiencia no es un hecho aislado sino que se constituye como tal en el momento en que es apropiado por alguien.

Por último, Jorge Larrosa va a hacer hincapié en los principios de pasaje y pasión a los que definirá como las dimensiones que tienen que ver con el movimiento mismo de la experiencia, con el *pasar* de “eso que me *pasa*”. El principio de pasaje refiere a que, si la experiencia es “*eso que me pasa*”, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida; sobre el segundo principio, de pasión, Larrosa explica que “el sujeto de la experiencia, en principio, no es un sujeto activo, un agente de su propia experiencia sino un sujeto paciente, pasional”. En esta línea recupera la idea de lo peligroso, en términos de algo exterior que no soy yo, que no tengo control y que me moviliza pero, pasa; “la experiencia no se hace sino que se padece”.

La experiencia y lo educativo comparten varios de estos principios: el principio de reflexividad, subjetividad y transformación, el principio de pasaje y pasión; pero también el principio de exterioridad, de alteridad y de alienación. Así como la experiencia es *eso* que no soy *yo*, los procesos de formación también se dan entre dos polos: entre el yo y la relación con algo o alguien, que no soy yo. Y que, si bien no deja de considerar lo que vengo siendo, lo que vengo viviendo, sintiendo, pensando, es en la articulación con lo que el contexto me propone, el momento en que se constituye en una interpelación. Entonces es ahí en que entra en mí desde alguna dimensión, lo pongo en articulación con lo que soy y en ese acto me transforma o reafirma quién vengo siendo o qué vengo pensando. La experiencia es educativa en el momento en que se constituye como tal, es decir, en el momento en que el lenguaje la construye.

Por eso, resulta pertinente establecer una diferencia en aquello que consiste, según el desarrollo expuesto, entre tener experiencia y hacer experiencia. El tener experiencia revela un carácter finito, incompleto, se encuentra sometida a las

numerosas contingencias del contexto, como también de las opacidades del relato que la narra. En ese sentido, produce saberes que tienen una pregnancia más existencial, vital, en un escenario siempre cambiante, donde la dimensión formativa está dada por la potencialidad performativa que la experiencia contiene para el sujeto. Interviene, entonces, la subjetividad en el lenguaje, como un modo de representación, donde el hombre se constituye como sujeto (es “ego” quien dice “ego”), que es la posibilidad de plantearse como un locutor, que no es más que la emergencia del ser en una propiedad fundamental del lenguaje (Benveniste, 1997). (Martínez, 2015: 177)

Entonces, la experiencia se actualiza en el momento en que se reconstruye: en el momento en que se recuerda, cobra significaciones nuevas, implicancias nuevas. Esta idea tiene que ver con la dimensión discursiva de la experiencia que plantea Joan Scott (1991). A veces el presente es disparador de la memoria, construyendo como experiencia significativa un acontecimiento, práctica o suceso que no había sido construido como tal hasta el momento. “La experiencia no es algo que ‘sucede’ sino algo que se *tiene*”, dicen Contreras y Ferré (2010: 24), y agrego, no es inmóvil, no es estática, no es siempre igual, aunque se tenga, no se controla. Su significación varía de acuerdo al espacio-tiempo en que se recupera, en que se comunica (para sí o para otrxs).

Esta idea de que la experiencia *se tiene* ha sido conceptualizada por el filósofo italiano Giorgio Agamben que planteó diferencias entre *hacer* y *tener* experiencia. La primera es metódica, regulada, controlada, medida, sistemática, mientras que el *tener* es del todo impredecible, es siempre una aventura o un viaje, en clave bolivariana. Jorge Huergo hará hincapié, en este sentido, en la dimensión social de la experiencia, en tanto dirá que,

“en el caso de la vida social, antes que cualquier idea universal de la ‘sociedad’ existe el encuentro, la vivencia del encuentro, el estar juntos, con su propia mística, un vínculo tenue y sólido a la vez que constituye el sentido o el sentimiento de pertenencia. Cuando hemos hablado de un ‘encuentro’ con espacios y organizaciones, tenemos que entenderlo como esta vivencia y esta experiencia que tiene que ser anterior a la racionalización, a un camino prefijado, a un experimento ‘sobre’ esos espacios y organizaciones. En el encuentro no se hace un experimento, sino que es posible tener una experiencia (s/f: 3)”.

Por todo ello la implicancia de la categoría en términos metodológicos: porque no sólo es un modo de realizar el trabajo de campo y re-leerlo en estos términos, sino que fundamentalmente este modo de pensar la experiencia implica reconocer un carácter de investigación-acción, y la fuerza de interpelación en una modalidad como la de “entrevista para una Tesis”. Las conversaciones, que apuntaron y apuntan ser desestructuradas, traen consigo unas características en su constitución que las hacen singulares, y que (posiblemente) se constituyan (en muchos casos) en una interpelación a lxs docentes que hacen construir su vivencia en términos de experiencia, como *eso que les pasó*. Será clave entonces en el análisis ejercer la reflexividad como constante teórica, política, epistemológica y metodológica.

Precisiones metodológicas

Se parte del reconocimiento de que toda decisión metodológica implica una posición epistemológica y en ese sentido se comprende al conocimiento en tanto constructo social, cultural y experiencial que implica necesariamente la lectura desde un contextualismo radical (Grossberg, 2012).

Ahora bien, esta perspectiva epistemológica se construye en relación con las epistemologías del Sur que, como se planteó al inicio del Apartado, no refieren a una localización sino que es más bien un posicionamiento político sobre la ecología de saberes y la decolonialidad. En este sentido son horizonte porque se reconocen las condiciones de producción -por ejemplo, en relación al sistema académico-científico- y por ello se plantea, un enfoque interpretativo, que tiene que ver con un tipo de racionalidad. Dicha perspectiva reconoce que el problema de investigación es una construcción subjetiva, producto de una serie de interrogantes, preocupaciones e intereses que hacen no sólo a quien suscribe, sino también a los marcos institucionales que dan lugar a este proceso.

En este sentido, se recuperarán aportes de la etnografía como enfoque y como texto, apuntando a la recuperación de sentidos de lxs sujetxs desde sus universos vocabulares, buscando reconocer las significaciones que se construyen en el marco de sus mundos culturales. En palabras de Rosana Guber: “La etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que

busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como ‘actores’, ‘agentes’ o ‘sujetos sociales’)” (2001: 5).

Será clave en la investigación dar cuenta de procesos de reflexividad, en tanto pude participar como docente en el Plan FinEs 2, como referente de una sede en la localidad de San Carlos (La Plata) y como integrante de la Mesa Regional de FinEs La Plata, por lo tanto no soy ajena a la propuesta político pedagógica y he construido unos posicionamientos, unos saberes y sentires respecto del trayecto transitado. En este sentido se entiende como clave de inteligibilidad al proceso de reflexividad para recuperar mi experiencia y hacerla parte del proceso de investigación.

El enfoque etnográfico, comprendido desde una perspectiva interpretativa, pone en relieve la necesidad de la constante de la reflexividad, fundamentalmente en el momento del trabajo de campo en el que el encuentro con el/la otrx también es un encuentro político-cultural, generando interpelaciones, procesos de reconocimiento y constituyéndose en una instancia de intervención. Indagar en torno a las experiencias, implica en muchos casos, constituir las en el mismo momento en que interviene el lenguaje. Y en esa construcción, el/la otrx, a quien se le narra la experiencia, con un orden, con unas palabras, con unos sentidos, es a una becaria de investigación, mujer, también docente de FinEs, joven, blanca, etc.

La dimensión de la reflexividad es clave entonces en tanto se concibe al lenguaje como performativo: práctico y constitutivo. Esto implica, a su vez, reconocer que “los relatos del investigador son comunicaciones intencionales que describen rasgos de una situación, pero y que producen las situaciones mismas que describen” y que “la presencia del investigador constituye las situaciones de interacción, como el lenguaje constituye la realidad. El investigador se convierte, entonces, en el principal instrumento de investigación y producción de conocimientos” (Guber, 2001: 18)

La metodología de investigación cualitativa se constituye en un organizador teórico-metodológico de los campos que se articulan en esta Tesis: el campo comunicación/educación/cultura, la investigación educativa, la formación docente, las políticas públicas y la etnografía como enfoque de interpretación.

A partir de estas claves epistemológicas se construye como técnica central de investigación la entrevista en profundidad, con enfoque narrativo.

La narrativa de vida es una materia movедiza, transitoria, viva, que se recompone siempre en el momento de enunciación. Atada al presente de su enunciación, al mismo tiempo medio y fin de una interacción, la narrativa de vida nunca es de una vez por todas: en cada enunciación se reconstruye y con ella reconstruye el sentido de la historia que enuncia. Esa historia nunca está acabada por definición, sino que se ve perpetuamente inconclusa o llevada a una conclusión que está siempre delante de ella, lo que equivale a lo mismo. (Delory Momberger, 2009: 101)

En este sentido, se buscó profesorxs que tengan distintos perfiles de formación para que narren sus experiencias habiendo comenzado sus trayectorias docentes en el marco del Plan FinEs 2, y en especial a partir de la Resolución 115/16 (es decir, a través de la designación por Actos Públicos). Esta particularidad apunta a identificar los modos en que la experiencia en territorio y en diversas instituciones, interpelan a una generación de profesorxs nuevxs que se suman a la profesión/oficio a partir de esta política pública (Informe Evaluativo, Presidencia de la Nación, 2018). El método comparativo constante tendrá como ejes de análisis los contextos, las experiencias y los procesos de subjetivación; como así también el desafío de una interpretación crítica que no atomice ni generalice, sino que apunte a comprender las articulaciones entre contextos y experiencias.

En este sentido resulta central aclarar que los contextos sobre los que se indagan no están circunscriptos a lo político o lo institucional formal. Si bien serán claves estas dimensiones, no buscan funcionar como elementos de inteligibilidad para entender la construcción de repertorios y procesos de subjetivación en la praxis; en este sentido se recuperan experiencias que provienen de diversos ámbitos sociales, como ser la dimensión familiar, la dimensión laboral y las trayectorias en educación formal, buscando respetar la significancia que cada una de estas dimensiones reviste a las narrativas de lxs docentes.

Finalmente aquí vale presentar una singularidad de la Tesis que tiene que ver con la articulación del análisis y la propuesta epistemológica: como toda trama discursiva, los relatos docentes presentan múltiples enfoques posibles de abordaje pero que se ordenaron a partir de unas dimensiones que articulan con las perspectivas teóricas desarrolladas y con las interpelaciones del campo: las trayectorias, los ámbitos, las prácticas, las perspectivas y las experiencias, como así también los procesos de subjetivación.

Lxs profes

Si bien en la Parte II repongo algunas caracterizaciones de las trayectorias de lxs docentes entrevistadxs en clave analítica, considero que colabora a la comunicabilidad de este trabajo presentar sintéticamente los perfiles de cuyas experiencias constituyen el corpus de esta Tesis.

Adriana tiene 32 años y es abogada, pero empezar a ejercer la profesión, dice, no es fácil: hasta que no tenga una serie de clientes, no conseguirá estabilidad económica. Arrancó el Plan FinEs porque colegas que habían comenzado antes, le contaban la experiencia, y no precisaba formación docente para tomar algunas horas. Dio la asignatura de Lengua y Literatura en distintos tramos del FinEs.

Mariano tiene 30 años, está terminando la carrera de Licenciatura en Química en la Facultad de Ciencias Exactas y comenzando el Profesorado en la Facultad de Humanidades. En su familia es la primera generación de universitarios: su papá gestiona un puesto de comidas y su mamá es ama de casa. No tuvo necesidad o motivación para trabajar hasta los 28 años en que comenzó a visualizar la finalización de sus estudios y empezó con el Plan FinEs porque uno de sus mejores amigos venía dando clases y le comentaba sus experiencias que lo animaron a arrancar. Dio las materias de Química, Matemática y Física en FinEs.

Pablo tiene 56 años, de los cuales 26 trabajó como maestro particular antes de empezar con FinEs, tanto de primaria como de secundaria. De familia humilde, se dedicó siempre a cuidar de sus hermanos y sobrinos, tanto de sangre como de corazón. Desde su experiencia escolar se encantó con la Historia y quería ser docente, pero en cuanto pudo proyectarlo en términos materiales le anticiparon que su particular dicción no lo habilitaría a dar clases en escuelas. A los 28 años comenzó a estudiar Ciencias de la Educación, pero abandonó la carrera apenas pasado el 65% de las materias. Años más tarde se graduó de una Tecnicatura en Gestión Cultural. En FinEs dio clases de Filosofía, Metodología de la Investigación, Sociología y Psicología.

Lisandro tiene 36 años. Cuando terminó los niveles educativos obligatorios se tomó un año sabático antes de ingresar a la Facultad de Ciencias Económicas donde se recibió de Licenciado en Administración contable. Posteriormente cursó una

Maestría en finanzas corporativas e ingresó como pasante en una empresa multinacional radicada en Capital Federal. Finalmente ingresó en un trabajo más estable en el Estado en la ciudad de La Plata. El Plan FinEs fue una oportunidad para tener un *plus* en sus ingresos: su hermano -abogado- le había recomendado la experiencia. Dio asignaturas de orientación contable pero también estuvo habilitado a dar clases de otras materias como Políticas Públicas y derechos humanos.

Francisco, 45 años. Estudió y se recibió de Contador pero reniega de esa formación. Empezó a dar clases en el Plan FinEs desde el 2013 y se *enganchó* con la docencia, por lo que decidió hacer el Tramo pedagógico; allí conoció y admiró a Paulo Freire, Zygmunt Bauman y Álvaro García Linera. Dio clases de las asignaturas contables pero también de Ciencias Políticas, Economía Social, Estado y políticas públicas, y Políticas públicas y derechos humanos.

Santiago tiene 30 años, es amigo de Mariano. Sin haberse imaginado nunca pararse frente a un aula, se *enamorado* del Plan FinEs. Arrancó hace un año (en 2018), viendo a su grupo de amigos *entusiasmados* con sus experiencias. Está terminando la carrera de Ingeniería en la Facultad de Ciencias Exactas. Dio clases en las asignaturas de Química, Matemática y Física.

Noelia tiene 38 años. Al finalizar sus estudios secundarios obtuvo el título de Bachiller Pedagógico pero nunca se *animó* a dar clases en escuelas secundarias. Estudió la Licenciatura en Comunicación Social con orientación en Planificación pero apenas logró presentar la Tesis (varios años y dos hijos después de terminar de cursar) ya sabía que quería dedicarse a la docencia: no más en comercios. Al entrar al Tramo Pedagógico en un Instituto Superior de Formación Docente se encontró con relatos sobre el Plan FinEs y la posibilidad de empezar a trabajar inmediatamente. Allí dio clases de Lengua y Literatura fundamentalmente pero también llegó a tomar horas de Comunicación y medios.

Rosario tiene 38 años. Terminó la escuela a los 30 con el Plan FinEs Deudores de Materias. Trabajó hasta ese entonces limpiando casas, revendiendo productos de cosmética y como cuidadora de adultos mayores, labor que aún sostiene. En cuanto finalizó con el nivel secundario se anotó en una Tecnicatura en Administración de empresas, se recibió y decidió sumar el Tramo Pedagógico para poder estar

habilitada a dar clases porque en su Instituto lo presentaron como salida laboral. Empezó con el Plan FinEs en una sede a la vuelta de su casa; dio clases de materias del área contable pero también presentó proyecto para el Listado Ad Hoc y pudo dar Informática.

María Josefina tiene 39 años. A los 15 años vino de un pueblo del interior de la Provincia de Buenos Aires a la ciudad de La Plata donde se adaptó rápidamente terminando la escuela en su nueva localidad. Luego se anotó en la universidad pública y al poco tiempo empezó a dar clases en el Plan FinEs, allá por el año 2010. Trabaja hace varios años en el Estado en un área de Derechos Humanos visitando privados de la libertad en distintas cárceles de la ciudad. En el Plan FinEs dio clases de varias asignaturas pero las que más *disfruta* y *elige* son Psicología y Sociología.

Germán tiene 32 años. Después de hacer un recorrido por distintas escuelas públicas, privadas, bilingües y religiosas, terminó en Córdoba sus estudios secundarios donde también cursó en un instituto de inglés. Por cuestiones laborales su familia se mudó a La Plata y decidió empezar a dar clases para poder estudiar Turismo: el inglés, pensaba, le *abriría las puertas* a lo internacional. Cuando tomó sus primeras horas en el Plan FinEs, en 2016, decidió empezar el Profesorado de Inglés: veía *difícil* la salida laboral en Turismo internacional. Sólo ha dado clases de esa asignatura.

Las implicancias metodológicas de mi inscripción en el Plan FinEs, tanto como docente como referente de una sede, me interpelan a presentarme en esta sintonía; porque además resultó una decisión política la inclusión de mi experiencia en apartado *Intermedio*.

Tengo 30 años y soy Profesora y Licenciada en Comunicación Social. Nací en Mar del Plata y me mudé a los 17 a La Plata. Aquí conocí la militancia territorial y encontré en el Plan FinEs un espacio político pedagógico estratégico en el que me sentía cómoda donde soñar y gestionar propuestas de comunicación/educación. En este lugar comencé a dar clases de Lengua y Literatura -una suplencia-, y luego de

Problemática Social Contemporánea, Comunicación y Medios, y Estado y políticas públicas. Luego de la Resolución 115/16 pude dar sólo Comunicación, pero cuando había poca oferta de esta materia, he tomado horas de Lengua y Literatura a través del Listado de Emergencia.

Bibliografía. Parte I

ARGUMEDO, Alcira (1993) *Los silencios y las voces en América Latina*. Notas sobre el pensamiento nacional y popular. Buenos Aires: Ediciones del pensamiento nacional.

ARTIGUENAVE, Darío (2017) *Construcción comunicacional de un espacio público educativo de memoria colectiva. Experiencia de intervención museográfica desde el campo comunicación/educación en el Museo Histórico Regional "Almirante Brown" de Bernal, Quilmes (julio 2014-diciembre 2015)*. Tesis de Maestría en Comunicación y Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60467>

BARBIER, Frederic y LAVENIR, Catherin Bertho (2007) *Historia de los medios: de Deditot a Internet*. Buenos Aires: Editorial Colihue.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1992) *Análisis de Discurso y Educación*. Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional Documento. Recuperado el 1 de febrero de 2020 de: <https://bit.ly/2GMZmls>

CAGGIANO, Sergio (2007) *Lecturas desviadas sobre cultura y comunicación*. Editorial Universidad de La Plata, Argentina.

CASTEL, Robert (2010) *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

CONTRERAS, José y PÉREZ de Lara, Nuria (2010) “La experiencia y la investigación educativa, en: Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.), *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Morata.

DE CERTEAU, Michel (1996) *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana, México.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2011) *Epistemologías del Sur*. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social “Utopía y Praxis Latinoamericana”, Año 16, N° 54, ISSN 1315-5216, Universidad del Zulia, Maracaibo-Venezuela.

DELEUZE, Gilles (1995) *Conversaciones*. Ed. Pre-textos, Valencia.

DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (2002) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Ed. Pre-textos, Valencia.

DELORY-MOMBERGER, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2007) *Diseño Curricular para la Educación Superior. Nivel Inicial y Primario*. Buenos Aires, Argentina.

FACIONI, C., OSTROWER, L., RUBINSZTAIN, P. (2013) *Programas de terminalidad educativa en Argentina: aportes para un análisis crítico del “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Plan FinEs)”*. Trabajo presentado en X Jornadas de Sociología de la UBA. 20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina

FINNEGAN, Florencia y MONTESINOS, María Paula (2016) *Nivel Secundario de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Buenos Aires Aproximación a algunas propuestas escolares*. Serie: Apuntes de Investigación. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministro de Educación y Deportes de la Nación. Recuperado el 16 de enero de 2020 en: <https://bit.ly/2NxavdP>

FREIRE, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

FRIGERIO, Graciela, POGGI, Margarita y TIRAMONTI, Guillermina (1992) *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Editorial TROQVEL, Serie FLACSO Acción.

GARCÍA, Daniel Alejandro (Coord.). (2019) *Didáctica y pedagogía de la Educación Secundaria de jóvenes y adultos. Prácticas de Educación Popular en el sistema educativo formal. Memorias del FinEs 2*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.

GROSSBERG, Lawrence (2012), *Estudios culturales en tiempo futuro. Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

GUATTARI, Felix (1996) *Caósmosis*. Ed. Manatíal, Buenos Aires.

GUBER, Rosana (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma: Buenos Aires.

HALL, Stuart (2010) *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Universidad Andina Simón Bolívar (sede Ecuador); Instituto de Estudios Sociales y Culturales *Pensar*, Pontificia Universidad Javeriana; Instituto de Estudios Peruanos. Envió Editores, Colombia.

HEUCHAN, Claire (2019) “*Interseccionalidad: definición, historia y guía*”. Artículo de la Revista digital Afroféminas: <http://afrofeminas.com/>

HUERGO, Jorge Alberto (2005) *Hacia una genealogía de comunicación/educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*. Tesis para optar por el título de Maestría en Planificación de Procesos Comunicacionales, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

HUERGO, Jorge Alberto (2013) *El sentido de la experiencia social*. Documento de Cátedra “Comunicación y Educación” de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Recuperado el 12 de febrero del 2020 de: <https://bit.ly/2tQptVy>

IOVANOVICH, Marta (2002) *Reseña de la evolución de la Educación de Jóvenes y Adultos Bonaerense con especial referencia al Nivel Medio de Enseñanza*. Recuperado el 16 de enero de 2020 de: <http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar>

KAPLÚN, Mario (2002) *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Ed. Caminos, ISBN 959-7070-35-9, La Habana.

KLEIN, Naomi (2012) *La Doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Editorial Planeta.

LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal (2004 [1987]) *Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. Editorial: Fondo De Cultura Economica USA.

LAHIRE, Bernard (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Serie general universitaria, Edicions Bellaterra: Barcelona.

LARROSA, Jorge (2011) *Experiencia y alteridad en educación*. Ed. Homo Sapiens/FLACSO, Rosario, Argentina.

LOURAU, René (1975) *El análisis institucional*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

Maestría en PAREDES, Silvia y POCHULU, Marcel (2005) *La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina*. Artículo presentado en el Seminario: Dimensiones Históricas de los Sistemas Educativos, Maestría en Docencia Universitaria, Universidad Tecnológica Nacional – Regional Buenos Aires). Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) Universidad Nacional de Villa María, Argentina. Disponible en: <https://bit.ly/2suTAKK>

MARTINEZ, Darío (2015) *Saberes, experiencias y subjetividades de la educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata. Un abordaje desde la perspectiva de comunicación/educación*. Tesis doctoral en Comunicación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

MARTINEZ, Darío (2016) *Memorias de la educación de jóvenes y adultos*. Apuntes de comunicación, educación y discurso, N.º 1, FPyCS, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/apuntes>

MARTÍNEZ, Darío (2017) El reconocimiento en comunicación/educación. Esbozos para una categoría en construcción. Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe, Vol. 14, No. 2, ISSN: 1659-4940.

MIGUEZ, María Eugenia (2018) *Experiencias de formación: sujetos, narrativas y territorios. Un estudio en caso: el Plan FinEs 2 en la provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (MEN) (2000) *La educación de jóvenes y adultos. Estado de situación en la Argentina*. Secretaría de Educación Básica. Documento recuperado el 14 de enero de 2020 de: <https://bit.ly/2togYRq>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (MEN) (2018) *Investigación evaluativa del plan FinEs 2*, Secretaría de Evaluación Educativa. Recuperado el 16 de enero de 2020 de: <https://bit.ly/35YmYNW>

MORABES, Paula y MARTÍNEZ, Darío, Comp. (2019) *Miradas en articulación. Trayectorias y territorios en comunicación/educación*. Centro de Investigación en Comunicación, Educación y Discurso, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Editorial de la Universidad de La Plata (Edulp) , Buenos Aires.

MORAWICKI, Kevin (s/f) *Acerca del Horizonte político. Apuntes conceptuales a los procesos de intervención social desde el campo de Comunicación y Educación*. Documento del Centro de Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado el 12 de febrero de 2020 de <https://bit.ly/2OOyeHb>

PUIGGRÓS, Adriana (1991) *Sociedad civil y Estado. Historia de la educación en la Argentina*. Volumen II. Buenos Aires: Editorial Galerna.

RODRÍGUEZ, Lidia (1991) "La educación de adultos en la Argentina" en Adriana Puiggrós (Dir.), *Sociedad civil y Estado. Historia de la educación en la Argentina* (Vol. II). Buenos Aires: Editorial Galerna.

RODRÍGUEZ, Lidia (2003) "El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos", en Adriana Puiggrós (Ed.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. *Historia de la educación en la Argentina* (Vol. VI). Buenos Aires: Editorial Galerna.

SENNET, Richard (2006) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Ed. Anagrama: Barcelona.

THOMPSON, Edward P. (1980) *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona, Ed. Crítica.

UNIPE - MEN (2018) *Investigación Evaluativa del Plan FinEs 2*. Secretaría de evaluación educativa, Ministerio de Educación de La Nación y Universidad Pedagógica Nacional. Publicado en enero de 2018 y recuperado el 20 de enero de 2020 de: <https://bit.ly/3695Rt2>

VIEGO, Valentina (2015) *Políticas públicas para la terminalidad educativa: el caso del Plan Fines en Argentina*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(116), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1929>

WANSCHERBAUM, Cinthia (2012) *La Educación de Jóvenes y Adultos como corolario de los privilegios de clase en la educación*. DOSSIER en la Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, No 32, ISSN 0327-7763. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía.

WANSCHERBAUM, Cinthia (2013) *Historia de la Educación de Jóvenes y Adultos. El Plan Nacional de Alfabetización. Argentina 1985-1989*. Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año 35, número 2, de la Organización de los Estados Iberoamericanos, para la Educación, la Ciencia y la Cultura. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL.

WILLIAMS, Raymond (1980) *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.

Artículos periodísticos

CLARIN (2014) *Secundaria: uno de cada tres se recibe con un título exprés*. Publicado el 7 de abril de 2014 y recuperado el 18 de enero de 2020 de: <https://bit.ly/374wdO8>

CÓDIGO BAIRES (2018) *El misterio de los libros del plan FinEs abandonados en un depósito de La Plata*. Publicado el 17 de marzo de 2018 y recuperado el 16 de enero de 2020 de: <https://bit.ly/2u7bTga>

DIARIO CONTEXTO (2016) *Mary Sánchez, maestra de maestros*. Artículo digital escrito por José Welschinger Lascano. Publicado el 27 de marzo de 2016 y recuperado el 27 de noviembre de 2019 de: <https://bit.ly/38hIgYj>

DIARIO CONTEXTO (2019) *El FinEs no empezó las clases porque no designan docentes*. Publicado el 21 de marzo de 2019 y recuperado el 18 de enero de 2020 de: <https://bit.ly/38js0WP>

INFOBAE (2014) *Plan FinEs 2, la escuela "inclusiva" que produce ignorantes con título secundario*. Publicado el 28 de noviembre de 2014 y recuperado el 18 de enero de 2020 de: <https://bit.ly/2RxE5B9>

INFONEWS (2016) *Tristeza: tiran como basura materiales del Plan FINES*. Publicado el 27 de agosto de 2016 y recuperado el 16 de enero de 2020 de: <https://bit.ly/37312VY>

LA NACIÓN (2018) *Redefinen la oferta de educación secundaria para adultos bonaerenses*. Publicado el 14 de marzo de 2018 y recuperado el 16 de enero de 2020 de: <https://bit.ly/361HA85>

PRIMEREANDO LAS NOTICIAS (2018) *Encuentran libros del plan Fines arrumbados en un depósito de La Plata*. Publicado el 20 de marzo de 2018 y recuperado el 16 de enero de 2020 de: <https://bit.ly/370U5Cd>

Normativas

CFE - CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2007) Documento de archivo. Resolución N° 22. Recuperado el 29 de noviembre de 2019 de: <https://bit.ly/2P2COkc>

DEA (2016) Comunicación conjunta 1/16. Dirección de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires. Publicado el 15 de noviembre de 2016 y recuperado el 20 de enero de 2020 de: <https://bit.ly/36itsYo>

DEA (2016) Resolución 114/16. Dirección de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires. Publicado el 11 de noviembre de 2016 y recuperado el 20 de enero de 2020 de: <https://bit.ly/38qqfXU>

DEA (2016) Resolución 115/16. Dirección de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires. Publicado el 11 de noviembre de 2016 y recuperado el 20 de enero de 2020 de: <https://bit.ly/2tBkJmG>

DEA (2017) Disposición 12/17. Reglamentación del llamado al Listado de Emergencia del Plan FinEs. Publicado el 17 de marzo de 2017 y recuperado el 18 de enero de 2020 de: <https://bit.ly/38mp0sG>

DEA (2017) Resolución 713/17. Dirección de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires. Publicado el 3 de abril de 2017 y recuperado el 20 de enero de 2020 de: <https://bit.ly/37oT3Qo>

DEA (2018) *Manual operativo para implementación del Programa Secundaria con Oficios*. Dirección de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado el 18 de enero de 2020 de: <https://bit.ly/3664R8P>

DEA (2020) CENS. Dato recuperado el 20 de enero del 2020 de: <https://educacionadultos.com.ar/cens/>

DINEA - DIRECCIÓN NACIONAL DEL ADULTO (1971a). Serie Divulgación 1: Misión, Objetivos, Funciones, Actividades. Ministerio de Cultura y Educación, Belgrano 637, Buenos Aires. Documento de archivo de la Biblioteca Nacional de Maestros, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, recuperado el 23 de noviembre de 2019 de: <https://bit.ly/2LfeKEP>

DINEA - DIRECCIÓN NACIONAL DEL ADULTO (1971b). Serie Divulgación 2: Fundamentos y alcances de la educación del adulto en Argentina. Ministerio de Cultura y Educación, Belgrano 637, Buenos Aires. Documento de archivo de la Biblioteca Nacional de Maestros, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, recuperado el 26 de noviembre de 2019 de: <https://bit.ly/35XG8UO>

DGCyE - Dirección General de Cultura y Educación (2008). Anexo único: Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela. Documento recuperado el 2 de diciembre de 2019 de: <https://bit.ly/35YMpzd>

Parte II

***Trayectorias,
ámbitos, prácticas, perspectivas
y experiencias***

En esta Parte se apunta a recuperar las narrativas relevadas en el trabajo de campo para poner en conversación con los enfoques teóricos haciendo hincapié en recurrencias temáticas, conceptuales y contextuales que permitan rastrear algunas pistas de las particularidades que propone el Plan FinEs en tanto contexto de experiencias y de procesos de subjetivación docente. Así mismo irán apareciendo algunos nudos de sentido en que se concentran significaciones que tensan, emergentes que interpelan y tácticas que se recrean.

En este sentido se plantean tres grandes momentos: un primer momento de presentación de las trayectorias formativas de lxs docentes entrevistadxs para este trabajo en donde se busca articular los repertorios de disposiciones configurados en instancias de socialización previas con emergentes en el Plan FinEs, en que se vislumbran esquemas de acción interiorizados. Posteriormente se abordan las reconfiguraciones de los espacios sociocomunitarios que contextualizan ámbitos y prácticas en donde se desarrollan las experiencias docentes en la política pública, a partir del análisis de los relatos en que se vislumbran las formas que toman las sedes, los elementos residuales y emergentes que proponen estos espacios áulicos y el rol

de lxs referentes territoriales en relación a la política y lo político-educativo. Finalmente se analizan las formas particulares de la institucionalidad educativa en el contexto de la política pública, lxs estudiantes y las memorias prácticas de lo escolar, la dimensión fundacional del FinEs -que implica el reconocimiento de lxs destinatarixs de la política educativa-, las representaciones docentes en torno a lo educativo y sus horizontes de intervención, y por último las interpelaciones a los dispositivos escolares que aparecen tensionados en la práctica.

En un capítulo final de esta Parte II, presento un apartado llamado *Intermedio* en que recupero mi experiencia como docente en el Plan FinEs partiendo de las claves de análisis recién enumeradas, con la mediación de la categoría de experiencia en tanto *eso que me pasa*.

De las trayectorias formativas y los conflictos que desnudan esquemas de acción interiorizados

Desde un enfoque epistemológico de la sociología de las ausencias y de la ecología de saberes, reconocer las experiencias de socialización que constituyen los procesos de formación de subjetividades permite no sólo comprender dinámicas sociales sino también ampliar el presente:

(la sociología de las ausencias) crea las condiciones para ampliar el campo de las experiencias creíbles en este mundo y en este tiempo y, por tal razón, contribuye a ampliar el mundo y a dilatar el presente. La ampliación del mundo se da no sólo porque aumente el campo de las experiencias creíbles existentes, sino también porque, con ellas, aumenta las posibilidades de experimentación social en el futuro (De Sousa Santos, 2009: 112-113).

En esta línea, el enfoque que plantea el sociólogo Bernard Lahire (2004) en que propone articular lo individual con lo social, aporta una dimensión metodológica: la idea de repertorios se constituye entonces en herramienta para comprender procesos de formación de subjetividades dilatando, desde esa lógica, el presente. Aprendemos a movernos según los encuentros sociales lo que implica un carácter heterogéneo de la socialización y construye nuestro esquema de percepción del mundo; un esquema plural y contradictorio.

En esta clave es posible reconocer al Plan FinEs como una propuesta de travesía por el espacio social porque habilita la ampliación de repertorios a partir del encuentro político cultural, interpela mundos y expande presentes. Conocer estos movimientos en las experiencias de docentes del Plan FinEs con quienes pude realizar entrevistas en profundidad permitió recuperar unas trayectorias formativas con el objetivo de acercamiento a sus marcos de inteligibilidad y prácticas.

Uno de los casos es el de Adriana, abogada de 32 años. Ella tuvo un proceso de socialización primaria caracterizado por encuentros sociales y culturales bastante diversos. En su familia es primera generación universitaria: su madre cursó pero no finalizó estudios superiores y trabaja en el campo artístico restaurando obras públicas, mientras que su padre es ex-combatiente de Malvinas y trabajó en su período de actividad como empleado de mantenimiento municipal.

En otra dimensión de su proceso de socialización primaria, Adriana tuvo una trayectoria que podría nombrarse en términos de travesía escolar transitando cuatro instituciones en 15 años: una de carácter laica y las otras tres religiosas. Todas ellas, si bien eran de gestión privada, le habilitaron unos encuentros político culturales diversos y significativos. A su vez, al finalizar su educación básica obligatoria se decidió por ingresar a la carrera de abogacía en la Facultad de Ciencias Jurídicas. En este contexto de universidad pública se encontró con muchxs compañeros que, como ella, necesitaron trabajar no sólo para sostener los estudios sino también para proyectar la práctica profesional:

“tenés que tener cierta posición económica para poder ejercer (...) todo se paga, el estudio, la caja de abogados, la colegiatura, cada expediente que inicies, tenés que pagar todo, los anticipos y demás. Y es plata, todo es plata”. [Adriana entendió que] “está bueno tener un laburo fijo para no volverte desquiciado mental y poder llegar a fin de mes con todas las cosas que hay que pagar”.

El trabajo aparece en esta historia (como en tantas otras), para sostener los estudios superiores pero fundamentalmente para poder formar parte efectiva del universo profesional de la abogacía. Estos marcos que condicionan muchas de las actividades de lxs abogadx, promueven la naturalización de dinámicas propias de una profesión liberal. Las condiciones socioeconómicas de Adriana le posibilitaron hacer este cuestionamiento porque se constituye efectivamente en un problema para su desarrollo profesional. Una representación anclada en

situaciones materiales concretas invita a pensar que este trabajo *es* así, casi por su propia naturaleza.

En la universidad, Adriana se inscribió para participar de un proyecto de Extensión que daba asesoramiento jurídico en un barrio popular de la ciudad: “*está bueno para adquirir experiencia (y) para devolver un poco...*”, aclaró ella reconociendo la oportunidad no sólo de practicar formalmente su profesión sino que había algo que devolver al pueblo que, a través de sus impuestos sostienen universidades públicas y gratuitas. En la lógica de la educación mercantilizada -en la cual transcurrió toda su trayectoria de educación básica y obligatoria-, las prácticas de extensión aparecen como una opción de retribución de servicios en términos contractuales.

Las vivencias de necesitar de condiciones materiales para (sobre)vivir y pertenecer a una comunidad (profesional) y el ejercicio práctico de la dimensión social de su formación, fueron algunas de las experiencias que podríamos reconocer como formadoras de sus marcos de inteligibilidad con los que lee y vive los encuentros político culturales en el Plan FinEs. Estas experiencias se dieron siempre en relación con un otrx con quienes fue construyendo su repertorio de disposiciones.

Para Adriana el Plan FinEs fue, antes que nada, una salida laboral que le brindaba una relativa estabilidad (por máximo 4 meses) pero que en sus condiciones le daba algo más de previsibilidad que el trabajo autónomo como abogada en un contexto de fuerte caída del empleo (2017-2019). Mismas experiencias en este sentido tuvieron sus compañerxs y colegas de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales por quienes conoció la opción de dar clases en el Plan FinEs: varios lo utilizaron como salida laboral posible e inmediata.

Adriana dice que no le llamó la atención los espacios que transitó. Tenía una representación de la educación pública vinculada a los discursos mediáticos y sociales que la caracterizan como precaria, por lo que eso esperaba: en principio lugares con las condiciones mínimas para el encuentro en términos de infraestructura. A su vez tenía una idea de lxs otrxs con los que se encontraría:

La estructura mental que yo tenía era como que el FinEs era más relajado, como que la gente iba con otra impronta, iba a terminar la escuela y tal vez la exigencia y demás... o al menos entendía o pensaba yo que iba a dar un tema y las personas

que iban a escucharme iban dispuestas a escuchar el tema, aprender, sacar dudas. Yo tampoco iba a perder el tiempo, no es que iba a estar explicando 15 veces lo mismo y que iba a ser mucho más dinámico. Bueno, eso es lo que yo, en mi cabeza, tenía antes de probar la experiencia (...) [pero] la realidad es que a mí lo que me gustó de la experiencia de dar clase es más allá de lo económico. Se paga bien la educación y demás, pero está buenísimo la interacción con el grupo de gente que uno toca, las realidades y poder dejar algo, y ellos te dejan un montón a vos también. Es otra cosa, no se...

Más allá de la representación de que *se paga bien la educación*, cuando la hora de trabajo estaba en ese momento alrededor de los 130 pesos -aproximadamente un valor equivalente a honorarios oficiales para tareas generales de servicio doméstico-, Adriana pone en valor los encuentros con diversas realidades y los consiguientes entreaprendizajes.

Adriana pudo transitar espacios de formación de diversos tipos: públicos, privados, laicos, religiosos, universitarios y barriales, trabajó como pasante en estudios de abogados y como empleada administrativa del Estado. El repertorio de experiencias y de encuentros político culturales fueron múltiples y profundamente contradictorios, construyendo de este modo disposiciones a los encuentros en términos de *interacciones* que enriquecen.

Lo mismo sucede con María Josefina, Licenciada en Trabajo Social con mamá directora de un jardín de infantes público rural; que transitó espacios de educación en/de pueblo y en/de ciudad, en una institución privada y luego en una pública, que trabajó como moza en su primera juventud, que más tarde ingresó a la Universidad y que ahora trabaja escuchando, conociendo y conversando con historias de vida de privados de la libertad en un organismo del Estado a cargo de los Derechos Humanos. O Pedro, de 56 años, que se crio en una familia humilde debiendo hacerse cargo de sus hermanitos, que trabajó de pintor, de peón de albañil, de vendedor de helados, de empleado en una verdulería y en empresas de limpieza; que trabajó 26 años como maestro particular y pudo ingresar a la Universidad a estudiar Ciencias de la Educación; que aunque no terminó esa formación de grado y dice “*a mí no me gusta la educación, me gusta estudiar y enseñar*”, tomó al Plan FinEs como una salida laboral que le otorga una relativa estabilidad.

Aquí resulta interesante comprender los procesos de formación de Pedro que hacen que diga que no le gusta la educación pero sí estudiar y enseñar. Antes de dar clases en el Plan FinEs

trabajó 26 años como maestro particular, fundamentalmente de nivel primario y luego de su trayecto universitario, pasó a dar clases particulares para el nivel secundario. En este período conoció en esos ámbitos múltiples modos y contextos de formación en los núcleos familiares:

hay un dicho que dice madre hay una sola, ¿no? y yo le agrego: ¡gracias a dios que hay una sola! madre o padre es lo mismo, ¿no? gracias a Dios que hay una sola. Horrores... ves horrores que los padres hacen con las criaturas

Pedro conoció en su experiencia como maestro particular decenas de realidades, de contextos con los que, dice, no trabaja “la educación”. O al menos lo que él entendió que era la educación en la Facultad:

Te hablan de esa educación que no existe en la realidad, esa educación que supuestamente tenemos que implementar cuando el chico va a la escuela ¡y no tiene para comer! ¿Entendés? ¿de qué educación me estás hablando? ¿del currículum? ¿la historia de la educación? Me hablas de ese currículum, de esa organización, de esa tecnología educativa, ¡cuando los pibes no tienen para comer! Lo mínimo no tienen para comer: ¡no tienen nada! Lo habrás escuchado en algún lugar: el que es pobre no es pobre de plata, es pobre de plata, de sueños, de metas, de valores, de conductas, ¡de todo!

Pedro había experimentado en sus primeros años como maestro particular los desafíos de acompañar las enseñanzas de la escuela vivenciando los contextos en que vivían lxs chicxs que asistía, y reconoció, anclado quizás en su propia historia, la dimensión del amor que resultaba central en los procesos de formación. Un caso significativo para él en este sentido fue el de una familia con padre pediatra, madre enfermera y cuatro niños a quienes “los dopaban para que no molestaran”. Pedro iba todos los días a las 18hs a la casa y asistía un rato a cada hermanitx por separado con sus tareas mientras el resto tomaba la merienda:

El que no quería entrar era Quique. Era imposible, la madre a cintazos lo llevaba los últimos 10 o 15 minutos antes de que me vaya. Mientras yo le explicaba me escupía, me tiraba cosas, me insultaba... y así pasó el tiempo ¿Viste cuando no sabés qué hacer? ¡No sabía qué hacer! [Un día] (...) La madre le trajo, no te exagero, era un plato así, grandote, era una montaña de rodajas de pan con

manteca, una taza de té que era una palangana y un repasador trajo (...) Yo por dentro dije: 'cuando termine yo le voy a limpiar la mano, sino va a dejar encastrado todo, toda la mesa, ¡todo!' Entonces termina, va a agarrar... y: 'pará, pará te limpio...', y le agarré el repasador y le limpié la boca, le limpié dedo por dedo de las manos, que tenía todo pegado, ¿no? Ese día se transformó ese chico. Durante el tiempo que fui, fue el primero en todos los días. Pero yo le tenía que limpiar dedo por dedo: '¿me limpiás?' [A fin de año, la Directora de la escuela a la que asistía Quique lo citó y le contó lo que veía del desempeño del niño: esfuerzo, participación, realización de las tareas, compromiso, a lo que concluyeron]: *'no podemos desaprobalo, porque hacerlo repetir sería tirar todo el esfuerzo que hizo a la basura... entonces yo quiero firmar un acuerdo con usted para que se comprometa que los chicos en Febrero empiezan con clases particulares. Y la condición es que usted le dé clases'*.

Esta experiencia le enseñó a Pedro una dimensión que no venía reconociendo en los aportes que la carrera universitaria le proponía y que tenía que ver con el vínculo, con el cuidado, con la ternura que reconoció como necesaria sobre todo en contextos donde no había acompañamiento familiar. Pero además, fue pasando por el cuerpo la articulación con otrxs, en que veía clave la construcción de un sistema de contención y acompañamiento a lxs estudiantes: él trabajaba en articulación con las maestras. Pero sus representaciones en torno a cómo se abordaban los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Facultad, de manera descontextualizada, desalentaron su formación allí, en la que pudo ingresar ya de adulto y con una larga trayectoria como docente particular. Pedro llegó a hacer el 68% de carrera de Ciencias de la Educación y abandonó. Sin embargo, ese trayecto le habilitó poder tomar varias asignaturas en el marco del Plan FinEs.

Bien diverso fue el proceso de Mariano, de 30 años, que también tuvo un inicio en sus trayectorias escolares variadas por la inestabilidad laboral de sus padres en los años 90, hasta que en el nivel secundario pudo sostener la permanencia en una escuela técnica. El barrio donde vivió desde su adolescencia hasta la actualidad y las relaciones que él y su familia construyeron allí le permitieron a Mariano tener una experiencia no formal de educación en una organización social como destinatario de políticas de voluntariado y donde pudo allí experimentar brevemente la práctica docente en espacios de apoyo escolar. Además, su propia experiencia en el trayecto de educación superior, suspendida dos años por una vivencia de desamor le

interpeló respecto de la indisociabilidad entre una educación hermética y la necesidad de pensarla en términos hermenéuticos.

Pasa que yo tenía un chip en la cabeza de que esas cosas no me tienen que influir: yo tengo que estudiar y punto, chau. Y el problema a un lado. Con esto me di cuenta que... dando clase me di cuenta que... ¿qué los problemas a un lado? ¡los problemas a un lado nada! ¡los problemas te gobiernan!

Encontrarse con sujetxs con múltiples problemas económicos y familiares -aunque destaca en la entrevista los problemas de violencia de género que se ha encontrado en el marco del Plan FinEs y que abordaré más adelante-, hicieron sentido con su experiencia previa de interrupción de sus estudios. Mariano comprendió en estos encuentros la diversidad de afecciones y problemáticas que inciden en lxs sujetxs, y que los procesos educativos implican toda esa complejidad que es necesaria reconocer para trabajar con y a partir de ella, o al menos reconociendo esos condicionamientos.

El caso de Lisandro da cuenta de otro tipo de repertorios y procesos de subjetivación que se vieron enriquecidos en la universidad pública, fundamentalmente a partir del cambio que le significó habiendo cursado todos sus estudios de nivel básico obligatorio en la misma institución. Antes de ingresar a la Facultad de Ciencias Económicas, tomó la decisión -y tuvo la posibilidad- de tomarse un año sabático. Incorporarse en un nuevo ámbito de socialización, lo encontró con saberes, sujetos y modos de relación que aportaron a la configuración de sus marcos de inteligibilidad y prácticas. Luego de recibirse, Lisandro cursó una Maestría en finanzas corporativas e ingresó a trabajar como pasante en una empresa multinacional en Capital Federal. Sus redes vinculares le abrieron camino a un trabajo como administrativo en el Estado, más estable y además era en su lugar de residencia: la ciudad de La Plata. Su hermano, abogado que había ingresado al Plan FinEs unos meses antes, le propuso el trabajo como profesor para sumar un “plus” a sus ingresos.

*me metí en barrio adentro eh, en Los Hornos iba a un lugar que era ver... un lado la 143 y del otro lado zanjas, ¡puentes de madera en las zanjas! ¿entendes?! (...)
¡los chicos cruzando, casillas, humo...!*

El Plan FinEs le permitió aumentar ligeramente sus ingresos pero sobre todo le invitó a conocer lugares de la ciudad que nunca había transitado y que le llamó la atención la relación entre la

cercanía geográfica y la lejanía socioeconómica y cultural. Estas lecturas le permitieron ampliar permanentemente el reconocimiento de mundos culturales que co-habitan la ciudad y su repertorio de disposiciones:

...al final de las cursadas les dejo mi teléfono y mi nombre. Si algún momento necesitan alguna cosa que crean que les puedo solucionar [me escriben]. Este chico me llamó, un año y medio después [de dar clases]. Me llamó y me dijo: 'che, vos te acordás que dijiste que si necesitábamos ayuda...' Bueno, él no sé si tuvo DNI, no sé bien cómo fue la historia, pero nació en Mendoza y ahí empezaba un juicio en el Fuero Civil si mal no recuerdo, para tener el documento. Tenía la partida en Mendoza y no podía, no tenía medios como para ir a buscarla allá. Y yo hablé con una gente conocida, abogados, que lo ayudaron y, me emocionó a mí esto, hace unos meses me escribió, pero con un agradecimiento de que ya tenía el DNI en la mano (...) Creo que es una de las actividades en las que más útil me siento.

Al terminar de dictar clases en un curso, ofreció su ayuda en un futuro y percibió que era el trabajo en que “*más útil*” se sentía siendo interpelado en términos emocionales respecto de los alcances que su colaboración podía significar para lxs otrxs. Estos encuentros político culturales configuran directamente las disposiciones en que se plantea la práctica docente: cómo comprenden lo educativo, cómo construyen la relación docente-alumno, a qué horizontes políticos de formación abonan, etc. Iré abordando cada una de estas dimensiones en los siguientes apartados.

Ahora bien, es en los momentos de conflictividad que se presentan en el espacio del “aula” los que resultan reveladores porque no dan lugar a la reflexión; y ahí, donde hay reacción, es donde aparecen visibles los esquemas de acción interiorizados. Dos ejemplos de situaciones de conflictividad pueden ser ilustrativos de esta dinámica. Uno de ellos es la experiencia de Noelia: ella hizo su formación primero en una escuela privada y luego en una pública donde pudo obtener su título de Bachiller Pedagógico, como el de su mamá que trabaja como preceptora y auxiliar en escuelas. Noelia nunca se animó a dar clases en escuelas secundarias por lo que decidió ingresar a la universidad a estudiar la Licenciatura en Comunicación Social con orientación en Planificación. Apenas logró presentar la Tesis para graduarse (varios años y dos hijos después de terminar de cursar) ya sabía que quería dedicarse a la docencia: no más en comercio. Para tener mayores posibilidades de acceder a tomar horas decidió realizar el

Tramo Pedagógico, es decir, un trayecto de formación destinado a técnicos o profesionales sin formación docente¹. Allí se encontró con relatos de experiencias sobre el Plan FinEs y la posibilidad de empezar a trabajar inmediatamente. En su segundo cuatrimestre como docente, se encontró con un grupo que -luego se enteró- venía tensionando el espacio porque algunos de sus alumnos se drogaban previo a las clases:

Estábamos mirando un video, imagínate: en una notebook, en un lugar grande, el sonido no era el mejor y el chico se reía, se reía... y bueno, le dije: '¡no se rían más!' y saltó la madre a defenderlo (...) Después la madre me llevó afuera: 'usted no puede callar a mi hijo así' y yo le quería decir que no estaba callando a su hijo, que yo estaba callando a un alumno y que ella fuese la madre, bueno, y en ese momento fue medio violenta... no me esperaba eso, no sabía cómo reaccionar, ¡que me lleve ella a hablar afuera! Y yo en ese momento que estaba hablando afuera decía 'no está bien que yo esté hablando afuera de la clase con una alumna', o sea, como que tenía esa sensación de que nada de lo que había hecho durante el día había sido lo correcto (...) Tendría que haberlo resuelto adentro del aula y con la referente ahí mismo. Entonces ahí dije, nunca más hablo con un alumno a solas, afuera del aula (...) Me di cuenta que lo manejé mal, lo manejé como dos personas adultas que salen afuera a hablar: 'mirá, mi hijo hizo tal cosa' y después cuando caí dije: 'no, no son dos adultos hablando, es un docente con un alumno, no importa la edad'. Así que bueno, eso me sirvió para saber que lo que se habla, se habla dentro del aula y de última con una persona responsable del lugar ahí.

En sus experiencias previas, Noelia no había construido disposiciones que le permitieran abordar una situación de este tipo, o mejor dicho, reconocerla. No aparecía en sus marcos de inteligibilidad la posibilidad de encontrarse en una situación escolar atravesada por drogas.

¹ Esta propuesta educativa forma parte de la oferta educativa de Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) en que aparece el Tramo de Formación Pedagógica de Nivel Secundario destinado específicamente para profesionales y técnicos que estén desempeñando labores docentes en alguna rama del sistema educativo o bien que hayan desempeñado en los últimos años, con o sin continuidad, pero acreditables. Vale aclarar aquí que los requisitos vinculados a las tareas docentes varían de acuerdo a las normativas que se actualizan a partir de la apertura de cohortes bianuales. A su vez, no todos los ISFD se encuentran habilitados para su dictado, sino que varían de acuerdo a la reglamentación vigente. En este sentido, la disponibilidad de esta formación es limitada y aparecen otras instituciones de gestión privada que ofrecen el Tramo de Formación Pedagógica otorgando puntaje para la toma de horas cátedra para profesionales y técnicos que no necesariamente hayan dado clases en el sistema educativo.

Quizás sí en otros ámbitos por separado, pero este encuentro de prácticas sociocomunitarias y escolares no era esperable y por ende no pudo reconocer indicios que anticiparan la situación. Pero, además, en su esquema de acción interiorizado tenía lógica conversar más íntimamente con la persona ofendida. Sin embargo, a medida que fue pasando el tiempo, en el propio momento de resolución del conflicto, notó que debería haber recurrido a aquellos elementos simbólicos que establecen relaciones de jerarquía y por ende organizan la práctica escolar.

Este esquema de acción sí estuvo más presente en la experiencia de Rosario. Ella terminó la escuela a los 30 años con el Programa FinEs Deudores rindiendo las últimas asignaturas pendientes. Trabajaba en ese período limpiando casas, vendiendo artículos de cosmética por catálogo y también como cuidadora de adultos mayores, labor que aún sostiene. En cuanto terminó el nivel secundario se anotó en una Tecnicatura en Administración de empresas, se recibió y decidió sumar el Tramo Pedagógico para poder estar habilitada a dar clases porque en su Instituto habían presentado la docencia como salida laboral. Así empezó con el Plan FinEs en una sede a la vuelta de su casa, en el barrio Puente de Fierro en Altos de San Lorenzo, zona que caracteriza como “*bastante picantita*”.

Rosario había tenido otro tipo de experiencias de formación de repertorios, tanto en las instituciones escolares que transitó como los espacios sociocomunitarios en que convivió y convive, lo que configura sus modos de reacción en situaciones de conflicto:

La habían criticado a la profesora [porque] la chica no había ido nunca y que por ir tres clases la aprobaron y que si ellos sabían, no iban a la clase, total iban a estar aprobados también. Entonces bueno, sucedió que en el medio de que estábamos hablando (...) me cayeron los hijos de la señora queriendo pegarle a un alumno. Así que lo llamaron afuera, medio que se iban a agarrar. Yo dije: ‘¡acá se arma una!’. Salí y me puse a hablar con los chicos. Les dije que no es que la trataron mal a la compañera, sino que le dijeron que no se merecía que la aprueben siendo que ella no venía a clase (...) Les expliqué mi situación, que conmigo no estaba aprobada porque ella no estaba viniendo y que no era un tema de los alumnos, era un tema de que... de decisión por ejemplo en mi caso de decisión mía que era la docente, entonces los chicos medio que lo entendieron y bueno, se fueron. Pero te puedo asegurar que venían con una navaja o que con algo venían.

La reacción de Rosario está vinculada con el reconocimiento de las representaciones de lo escolar en los espacios comunitarios. Ella decidió intervenir como docente y no como una par intentando, por ejemplo, consensuar a las partes. La posibilidad de que corriera sangre era percibida por Rosario y decidió tomar parte de todos modos, previendo posibles desenlaces, lectura que no pudo imaginar Noelia por su propio repertorio de experiencias.

Aquí resulta clave dar cuenta de la cuestión del género en términos de interseccionalidad, porque es una dimensión que también condiciona no sólo los repertorios construidos en procesos de socialización previos sino también las (re)acciones. El caso de Francisco en este sentido es clarificador: con 45 años, sigue en busca de una relativa estabilidad laboral a través de la docencia, un trabajo que le interpela en términos militantes; dice al respecto: *“a mí lo que me gustaba cuando empecé era eso, que de alguna manera vos estás haciendo militancia cuando enseñas, eso empecé a notar. O que podías hacer un poco de militancia”*. Francisco si bien se sumó al Plan FinEs en 2013, sin mediar actos públicos, nunca había trabajado como profesor y la experiencia en la política pública lo motivó a realizar el Tramo Pedagógico. Él había estudiado Administración contable en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata pero reniega tanto de su profesión como de esa formación: *“(en una) facultad como la mía decís Freire ¡y te expulsan! o lees, qué se yo, el que hizo [el libro] Mundo líquido, Baumann, ¡ese!, es importantísimo para dar en Economía ¡y no lo damos! Eso te sirve un poco para entender las crisis del sistema, por qué...”*. El Tramo Pedagógico en un instituto superior de formación docente lo acercó a autores que explican procesos sociales y le ayudaron a comprender un poco más el mundo, pero veía que esta dimensión no había aparecido en su formación de base.

Su condición de adulto, varón, cis, blanco y también corpulento, impregna los modos de relación que establece con lxs estudiantes. Cuenta, por ejemplo, que ha tenido más de una situación (*“uff, todos los días”*) en que dice haber invitado a retirarse a alumnos *“no echar, invitar a retirar”* -aclara-:

He echado a uno por discriminar, qué se yo, hablando por ejemplo de diferentes organizaciones: gubernamentales y no gubernamentales, una iglesia está entre los dos, es un organismo del Estado pero no es estatal... Tratando de que entiendan eso (...) Entonces empecé a hablar de la colectividad judía, explicándoles que no tiene nada que ver porque nosotros tenemos culto católico apostólico, entonces

empezó uno y le dije: ‘si vas a seguir hablando de esa manera tenés que ver si acá hay algún judío o algo, te vas a tener que retirar’, ‘no, está bien’, dice [el alumno].

[En otra oportunidad se estaban agarrando] de a puño entre ellos, ¡mujeres! (...) mi sola presencia hizo que se vayan, pero se estaban agarrando. Y dije: ‘bueno, hagan lo que quieran, ¿qué hago? ¿me quedo o sigo contemplando esto?’ [y les dijo] ‘Si tenés algo anda a inspección y fijate que te cambien, vos no podés estar acá’.

Esta forma de sanción reproduce dinámicas escolares residuales donde se expulsa de la institución si frecuentemente no se cumplen las normas de convivencia del espacio. En el caso de la colectividad judía, por ejemplo, en lugar de trabajar sobre estos preconceptos, Francisco “*invitó a retirarse*” al alumnx, lo que supuso ubicaría ¿los pensamientos? a través de la delimitación de lo políticamente correcto en ese ámbito. Sin embargo, esta sanción plantea indirectamente que por fuera de esa configuración institucional está habilitado ese tipo de intervenciones. A su vez, la aclaración que consideró relevante hacer en su relato, diferenciando el “ *echar*” con el “*invitar a retirar*”, da cuenta del reconocimiento del horizonte político de inclusión del espacio donde estaba trabajando, como así también de su representación en torno a la responsabilidad de lxs estudiantes de participar del espacio: invitar a retirar deposita en el otrx la decisión de quedarse, con ciertas condiciones.

Aquí vale dar cuenta de una dimensión del trabajo de campo vinculado con la reflexividad: en esta conversación no he podido indagar respecto de la discriminación como una temática en su propio proceso de socialización en tanto fue un tema recurrente en varios de sus conflictos comentados en el contexto del Plan FinEs. Podría considerar en primer lugar mi condición de mujer que configura toda conversación, pero fundamentalmente respecto de mi lugar como referente de sede y militante de la educación popular en el Plan FinEs. Francisco sabía de mi trabajo territorial en la Mesa Regional de FinEs y mechaba recurrentemente en nuestra conversación, ejes que consideraba me interesarían como ser la designación de las nuevas autoridades de la gestión 2020, decisiones políticas que se venían tomando, etc. Incluso su aclaración de que no echó alumnxs sino que “*invitó a retirar*” es también una aclaración que toma sentido en el contexto de la interlocución. En este sentido es que se pueden comprender algunas otras intervenciones vinculadas a diferencias culturales que supone poner en conversación la educación popular:

...lo más anecdótico fue en Berisso, que me llamaron de inspección porque se había quejado el Movimiento Evita porque yo había discriminado al alumnado. ¡Y me agarró la inspectora! '¿discriminado de qué?' [Les había dicho a lxs estudiantes] 'acá no me van a venir 7 gatos locos porque yo a los otros 9 no los voy a aprobar'. Y voy al otro día: la sede cerrada. Voy a inspección y me dicen: 'usted tuvo una denuncia por discriminación' ¿Por qué? Le dije "gato" (...) Fui y había uno en la puerta, un señor grande [acompaña con sus brazos indicando la corpulencia], enojado, y le digo: 'pero escuchame una cosa, vos sos grande y sabes que ese dicho significa esto... no lo otro'.

En esta escena aparecen varias dimensiones a considerar, además del género que, si bien le imprimió a sus intervenciones un poder como por ejemplo para “invitar a retirar” de manera recurrente a estudiantes del espacio áulico, o incluso enfrentar cuerpo a cuerpo -dando cuenta de esto con su aclaración respecto del físico del estudiante-, también aparecen los desencuentros entre los mundos culturales. Su frase sobre “7 gatos locos” propia de una expresión popular apuntaba a dar cuenta de la poca asistencia a las clases pero para lxs estudiantes refirió a un insulto que, en la jerga tumbera del ámbito carcelario, “gato” se denomina a los que se encuentran en el escalafón más bajo del pabellón, quien hace las tareas más básicas dentro de la unidad, es decir, quienes sirven a otros. Ahora bien, así como Rosario, la táctica de Francisco fue recurrir a los dispositivos escolares para reordenar las jerarquías en esa relación.

Terminó todo bien, y les dije: 'vengan a clase porque los que están perdiendo son ustedes. Ustedes me cierran el aula, a mí me tienen que reubicar y me pagan las horas'. Entonces cuando les decís eso: 'el problema lo tienen ustedes, si no vienen no se educan', qué se yo...

Aquí aparece nuevamente el legado de responsabilidad que inviste a lxs adutlxs que asisten al Plan FinEs. En este sentido se plantea una relación educativa más contractual (respecto de las obligaciones de las partes) que vincular. La condición de subalternidad de lxs estudiantes en la relación es utilizada para asignar una responsabilidad de carácter individual al proceso de inclusión.

Los esquemas de acción interiorizados de prácticas escolares tradicionales se reproducen en varios de los testimonios relevados, como en la experiencia también de Germán. Así como Adriana, él tuvo una trayectoria de formación primaria y secundaria en tres instituciones de

gestión privada, condicionada por las dinámicas laborales de su familia que le implicó por ejemplo una mudanza a otra provincia en medio de su educación básica. Su interés por la carrera de Turismo internacional desde su adolescencia le interpeló a estudiar en un instituto de Inglés cuya certificación le permitió acceder a tomar horas en el Plan FinEs apenas se enteró de esta salida laboral, necesaria para poder continuar con sus estudios superiores. Esta asignatura tiene una importante disponibilidad por ser parte de los tres años del plan de estudios de esta política pública y haber pocos idóneos certificados en esta modalidad, por lo que cuando se acercó a la oficina distrital para averiguar de la inscripción a los Listados -ya comenzado el cuatrimestre lectivo-, inmediatamente le ofrecieron y asignaron tres sedes. La formación del idioma que tradicionalmente se enseña desde la técnica partiendo de la gramática y proponiendo una linealidad evolutiva respecto del conocimiento, es reproducida en el espacio FinEs, según estos marcos de inteligibilidad y prácticas, con todos los rituales de la escolarización e incorporando el contexto de la política pública desde un enfoque liberal:

Yo lo que apunto básicamente es que sepan aprovechar las oportunidades que tenemos acá en Argentina y puntualmente educativas. Hay alumnos, la mayoría jóvenes, no saben entender que somos los pocos países en que la educación es gratuita. Y sumado a eso, el FinEs, además de ser gratuito, es muy flexible. Entonces en ese punto, trato de hacerles entender que es algo muy bueno, que sigan adelante, que finalicen los estudios, que no sean vagos e irresponsables. Que generalmente sí, de hecho yo tengo conflicto con eso, soy muy estricto. Soy considerado pero estricto.

Más allá de las representaciones en torno a las juventudes que abordaré más adelante, se vislumbran perspectivas meritocráticas que invisten los modos en que se plantea la situación educativa, imprimiendo un carácter autónomo de la propia inclusión en cuyo proceso se tiene en cuenta el contexto pero *aún así se exige*. En este sentido aparece una idea de la política de igualdad de oportunidades que “consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar mejores posiciones en función de un principio meritocrático” (Dubet, 2011: 12) Sin embargo estas interpretaciones desconocen -o no dimensionan el peso de- la desigualdad de posiciones a decir de Francois Dubet, por lo que la participación en FinEs, a partir de estos marcos de inteligibilidad, es evaluada desde el cumplimiento de normas y el mérito. Dicha perspectiva es acompañada y reforzada a su vez por el nivel de la gestión de la política pública que, al apostar por la transformación del horizonte de intervención de una inclusión socioeducativa a

educativa, desplaza la centralidad estratégica de la inclusión en otras dimensiones que no sólo condicionan la situación educativa sino que además limita las posibilidades de inclusión social, es decir, vinculadas con otros derechos: el trabajo, la salud, el acceso a bienes culturales, etc.

Ahora bien, resulta central reconocer que el nivel de la gestión imprime horizontes de intervención que dejan elementos de carácter residual en las prácticas y perspectivas político pedagógicas. En este sentido, en el momento fundacional del Plan FinEs se hizo hincapié en el sentido de inclusión socioeducativa pero fundamentalmente en la perspectiva de educación popular que aparece en varios de los relatos docentes, tramados en algunos casos por su propia inscripción en el FinEs en las primeras etapas de implementación y, en otros casos, a partir de espacios de socialización previa. El caso de Santiago es ejemplificador: él había estudiado durante toda su formación básica obligatoria en una misma institución de carácter privado y religioso en el interior de la Provincia de Buenos Aires. Al mudarse a la ciudad de La Plata y comenzar su carrera en la Facultad de Ciencias Exactas, se hizo de un grupo de amigxs entre lxs que se encontraba Mariano, también entrevistado en esta Tesis. Santiago nunca se imaginó trabajar como docente, de hecho eligió no postularse -como sí hicieron sus amistades- como ayudante de cátedra en la Facultad por no sentirse cómodo desde ese lugar en el aula, sin embargo al ver que su grupo de pertenencia disfrutaba de la docencia en el Plan FinEs, decidió incursionar e inaugurar de este modo, ya finalizando su carrera de grado, su trayectoria laboral. Los relatos de sus amigxs, que venían dando clases desde el 2013 y que habían tenido algunas experiencias de formación en educación popular, le fueron guiando en sus prácticas docentes comprendido al Plan FinEs desde esta perspectiva político pedagógica.

Por ahí veía yo, me acuerdo, de la escuela o de la facultad es todo como muy metódico, es así y es así, y tenés que saberlo así, y es así. Y yo pienso: ‘no, por ahí lo pueden aprender de otra forma ¡y es lo mismo! porque agarran una situación cotidiana y lo relacionan con el tema y lo pueden hacer’. Bruno [su amigo] es muy así, él me explicó mucho de esas cosas y agarré muchas cosas de ellos también.

Así como aparecieron algunas continuidades respecto de los modos de abordaje de la situación educativa de sus experiencias, también es posible reconocer este otro tipo de movimientos en que se cuestiona la formación recibida, la perspectiva político pedagógica, la metodología de enseñanza-aprendizaje o incluso los horizontes de formación. En el apartado sobre la Institucionalidad Educativa, profundizaré respecto de estos enfoques.

Las reconfiguraciones de los espacios sociocomunitarios

El horizonte de inclusión del Plan FinEs encuentra en los espacios sociocomunitarios ámbitos flexibles para que la institucionalidad educativa tome las formas que los propios sujetos en los territorios van configurando. Al respecto dirá Jorge Huergo que las instituciones “suelen tener recorridos más estables y fijados u objetivos más claros [y que por ende] siempre es más previsible que una organización, y mucho más que un simple espacio social” (Huergo, s/f: 4). En esta distancia que se plantea entre institución y organización se observan múltiples grises en la configuración de estos espacios cuya base son las organizaciones, pero donde se cuela con el Plan FinEs y sus actores, la institucionalidad escolar.

En este sentido se encuentran las memorias prácticas interiorizadas respecto de lo escolar que traen consigo tanto estudiantes y docentes como la organización comunitaria que gestiona el lugar y que instituyen la situación del aula. Dicho espacio, que desde su etimología refiere a un lugar en que se realizan ceremonias, se construye a partir de la práctica de rituales bien aprendidos por todxs lxs actorxs pero que, en las delimitaciones difusas que disponen los espacios sociocomunitarios, aparecen prácticas y representaciones que, o bien refuerzan o bien ponen en cuestión las formas de la ceremonia: hay horarios de entrada, pero son flexibles, hay autonomía de lxs estudiantes para retirarse del espacio entre asignaturas sin problemas, se negocian asistencias y trabajos con diversos grados de rigidez según el espacio, el grupo y el/la docente, el momento de ir al baño o de descansar no se encuentra reglamentado, etc. En dichas dinámicas toma relevancia la figura de la/el referente de sede que articula la organización territorial con el sistema educativo y que, al ser un actor cuyas tareas no están normadas, a veces tiende a ordenar (o a proponer unas formas) y otras veces no interviene sobre la institucionalidad, apareciendo múltiples modos de gestión e implementación del Plan FinEs en los territorios.

[El Centro de Integración Comunitaria] *“es una escuela pero funciona como si fuera un multiespacio municipal ahí. Funciona como Centro de salud, como SUM para deportes, como centro de clases de árabe, merendero, como salón para fiestas de 15 porque se presta el espacio; es un espacio común para toda la gente del barrio. Y para dar clases (...) [Esta sede era] la más organizada (...) a nivel disposición de bancos, bancos dobles, juntos, que van dos personas sentadas, sillas*

individuales (...) Tenía pizarrón común de pared, las sillas, las mesas. Estábamos bastante apretados porque el aula era chiquita, re apiñados, pero estaba acomodado como tiene que ser (...) [Otra de las sedes en Villa Elisa] el aula era chiquita, los bancos alcanzaban porque eran pocos. Los bancos eran de a dos y la disposición por lo general siempre en círculo se ponían los chicos y después mesitas ubicadas en semicírculo (...) [Acá] hubo una vuelta que no teníamos el espacio para dar la clase en ese lugar (...) pero ellos iban a veces a la biblioteca de Villa Elisa, entonces daban la clase ahí. Y me preguntaban: ‘¿usted quiere dar la clase profe? Sí, obvio, para que ustedes no pierdan la clase por supuesto, vamos a donde tengamos un espacio’ (...) Así que nos fuimos a dar clase ahí y ellos vinieron, un par, no todos, pero vinieron. (Adriana)

[En Villa Alba el espacio] lo abría una chica que era como la casera del lugar, que vivía a la vuelta del jardín (...) El lugar era bastante oscurito, no es que había mucha iluminación y como era un jardín, eran unas sillas bajitas, en el piso casi. [Otra de las sedes] era un cuarto sin revocar y con sillas y mesas de plástico en [el barrio] Las Palmeras. Y yo estaba sentado acá y tenía una alumna en frente donde estás vos, otra acá [al lado] y otra acá [del otro lado] (...) Nunca me incomodó nada. (...) [Mariano también dio clases en una Delegación Municipal donde tuvo dos cursos] era como estar en la secundaria común, porque eran todos 18 años... los 20 chicos sentaditos ahí el primer día. Y ahí me di cuenta de que era una dinámica muy distinta a la del otro barrio, que era gente callada, hablaban entre ellos, de laburos... y estos chicos hablaban de Facebook, que con quién habían estado o no, esas cuestiones hablaban. [En el otro curso de la misma sede] eran todos empleados de la Delegación, que estaban en las cooperativas, tuvieron que hacer la secundaria porque el delegado les pedía que tengan el título secundario, eran empleados de ahí (...) Vos viste que las clases terminarían hasta el 19 o 20 de diciembre, de acuerdo el año, pero generalmente si vos aprobás, los chicos el primero de diciembre no tienen la necesidad de ir; ella [la referente, también empleada municipal] los quería hacer ir igual, y si no iban les pasaba ausente (...) Era demasiado raro eso (Mariano)

Los de Meridiano V después se fueron a otra sede y les terminé dando ahí. Me parece que hubo un conflicto con la referente o algo por el estilo, o cerró esa sede

y abrieron... bah, entraron a dar en una unidad básica que está en diagonal 79 y 5 (...) [Después dio clases en Villa Elvira] Terrible lugar, había un tablón y yo me sentaba a veces al lado de uno, a veces al lado del otro y era uno más (...) Conoci otros como una sede de la UOM, en una fábrica que está en Los Hornos, era el taller de ferrocarriles con ese predio enorme [refiere a un Centro de Formación Profesional donde funciona FinEs]. Muy buenos los tipos. Un lugar impecable además, dan oficios ahí (...) Una vez que quise armar un debate, me fui re entusiasmado porque era un tema para debatir. Agarré los bancos, los puse todo alrededor, yo me senté ahí alrededor, quise hacer pero no me salió, ¡nadie habló nada! No sé si les dio vergüenza que cambié, que llegué emocionado y los puse en ronda, o el tema no les gustó... pero nada, terminé hablando mucho yo (...) [Otro de los lugares era en] Los Hornos, de un Centro de Fomento, que la mina era altruismo puro. Estaba ahí para ayudar (...) después algunas referentes super politizadas y otras no tanto pero dándolo en un sindicato (...) FinEs tiene un componente grande de territorialidad, por eso está tan politizado. Creo que no les pagan nada a los referentes, no sé qué incentivo tiene un referente de FinEs para ofrecer un lugar si no es político, o tener una presencia, ¿no? Se nota mucho, inclusive algunos referentes te inducen a ir para un lado... yo siempre trato de ser objetivo (Lisandro)

[Para entrar al aula] tenía que pasar por la casa (...) a continuación de la casa tenían una especie de patiecito que lo cerraron y lo hicieron salón. Otra puertita que daba al fondo, que nunca lo vi. La ventana de la cocina daba al pizarrón, al aula, entonces con el tono que vos hablabas te escuchaba ella [la referente] o ellos [la familia] por la ventana. Ella cocinando y vos ahí hablando. Eran 31... ¡un amontonamiento! ¡todos apretados! (...) tenía tiza y todo eso, pero todos los muebles bastante precarios. Todo sin revocar, que no había problema con eso. Y yo entraba por la puerta y el salón quedaba todo para acá... para el otro lado era como un depósito. [En otra de las sedes también] se hacía en una casa de familia. La madre tenía dos chicos, una chica y un chico: no querían ir a la secundaria ¿Qué hizo? se armó un FinEs en la casa (Pedro)

El lugar es chiquito, no sé, será 4 x 5 más o menos, con la pizarra y una biblioteca. Estaba bastante bien preparado, tenía hasta los libros de matemática (...) Me ha

tocado ir [a otros lugares] y la referente por ahí no existía, o por ahí tener el lugar cerrado y no poder dar clase. Me ha tocado dar clase en la calle, afuera, en la vereda. Acá por ejemplo en este lugar había un hombre que vivía atrás, entonces ese hombre por ahí era el que me abría la puerta [También] hubo lugares que el referente estaba constantemente. Ahí donde te decía que tenía 45 alumnos que era en el Club de abuelos, ahí me ha tocado que la referente estaba siempre (...) y mira, observa la clase. Me ha pasado que se me metió a la clase: me vino a decir por qué no le enseñaba, ponele, estábamos con los chicos de primer año y por qué no les enseñaba Excel. Entonces sencillamente le respondí que no era un contenido de ese curso, que Excel van a ver en 3er año y no era algo que me correspondía darlo a mí (...) Después de esa vez que yo le contesté eso, bueno, nunca más me molestó (...) En otras sedes la mayoría no estaba nadie. Y después en lo que es el lugar he ido a lugares, un 3 x 3 que te morís de frío, te congelás, que no tenés ni una pizarra (...) [ahí] igual se habían ofrecido los chicos de pintar una madera con negro y buscarle la forma de armar una pizarra. Pero como a mí no me perjudicaba... después la armaron igual (Rosario)

[En el barrio Hernández] era un comedor de nenes y me recibió la referente. Estuvimos hablando, me contó cómo era todo ahí, el trabajo que hacían y todo, y me llevó a un aula y ahí era: primer año. [También] me explicó mucho cómo era, me dijo las planillas que tenía que llevar cuando termine, que cualquier duda le pregunte al profesor que estaba en 2do en ese momento y que hacía mucho que estaba y que no tenía problema. [En otra sede] en el Delfín Azul ya era como más organizado, tenían como si fuese una escuela que daban deportes, ¡daban de todo! (...) un aula como si fuera un salón grande, todo con ventanas, re lindo, y mesas como de escuela. Estaba armado en mesas grupales, todo mucho más armado. Pero también tenían lo del comedor que tenían la cocina, iban los chicos a la tarde a comer y me gustaba mucho eso que iban muchos a la mañana y estaban hasta la noche. [También en otra sede por la zona de avenida 7 y calle 90, a 20 cuadras del casco urbano] una señora ahí en el barrio alquilaba un salón chiquitito ahí y al lado había una biblioteca (...) pero era 3er año y había cuatro chicas nada más. Después tuvo problemas con ese lugar y fue a cambiar la dirección en el CENS y fuimos a la casa que era ahí en el barrio. Y eso también me gusta mucho: ¡iba a la

casa de la mujer a compartir un montón de cosas! [Esta referente] directamente me pidió el primer día si podía estar en la clase porque cebaba mates, le gustaba estar con ellos (...) Y las demás también estaban, no en la clase sino afuera, pero estaban ahí para cualquier cosa. Después, lugares que nunca vi al referente, me comuniqué el primer día, quedamos que era en tal lugar y ya me comunicaba con los chicos. [En otra sede de una Biblioteca popular la referente] ¡buenísima! pero me quería decir como qué tenía que hacer, qué tenía que dar (...) me dijo que trate de darles una buena base con lo mínimo para que cuando pasen a segundo sepan algo de eso porque les había pasado que habían pasado a segundo y no entendían nada, me decía... y me contaba todo eso. Yo lo tomo a bien, ¡no me molesta! (Santiago)

[La primera experiencia fue en un Club por la zona de Romero] El Club de chapa, bastante... deteriorado por fuera, el piso de cemento, había sillas, o sea pupitres, y había un pizarrón que estaba todo torcido y caído, pero lo tenían ahí y tenían tiza. Después me he encontrado en otros lugares, más lindos capaz, que no tenían pizarrón y que no había voluntad tampoco de traer el pizarrón que estaba a la vuelta. Así que esa fue una experiencia, hermosa (...) [Angélica, la referente] me anticipó que los chicos siempre iban a llegar tarde, que había algunos que trabajaban y que había días que no iban a poder ir. También me contó que cuando llovía no había clases, que ella se encargaba de avisar dependiendo del barro de la zona porque era todo calle de tierra. Y ahí me di cuenta del rol de ellas también, ¿no? De que son los que te abren la puerta, los que tienen trato con los alumnos, los que tienen trato con el profesor; me di cuenta enseguida que no había directivos (...) y que ella controlaba todo, que no importaba si yo tomaba lista si les ponía presente o ausente porque ella sabía perfectamente quiénes iban y quiénes no iban, quiénes trabajaban y quiénes no, quiénes llegaban tarde porque sí y quienes no. [Otra sede en que trabajó estaba en el casco urbano, en un local] ese grupo habrán sido más de 20 y [otras veces] los grupos son muy reducidos, y las aulas a veces son tres mesas alrededor tuyo (...) entonces por lo general [los trabajos se proponen] en grupo porque me servía mucho que hablen entre ellos (Noelia)

Generalmente hubo sedes que ni conocí a los referentes y eso la verdad que me parece realmente una falta de respeto. [Pero en la sede del Registro de la Propiedad

y en un Club en Los Hornos] realmente se ocupan, lo ves ahí, que están atrás en todo lo que es documentación y demás. Y eso es muy lindo (...) Y después otro centro de recuperación para adictos acá en La Plata pero esos ambulatorios (...) Ahí me quedé impactado, no sé, una asociación muy ridícula: un centro de rehabilitación para adictos internos y una cárcel. Pensé que era lo mismo (...) Me encantó el lugar en sí, me fascinó, era tipo campo: (...) un lugar espectacular, animales, huerta. Un chico de ahí me mostró cómo era (...) El espacio era el comedor con tablonés, los armaban en el acto los chicos, y el pizarrón en la pared. Todo muy lindo, prolijo, impecable (Germán)

Yo he dado en un lugar donde era un vestuario donde iban a jugar los nenes (...) Un día tenía una sede ¡que no encontraba el lugar! Era una casa y pregunté: 'es la casa de una bruja' [le decían] Entraba y había gallinas, ¡cosas con velas! Y bueno, los pibes que iban tenían FinEs ahí (...) El ambiente es lo de menos, me aísla, salvo que ellas quieran, las referentes, quieran integrarlo al ambiente (...) No sé si porque soy impetuoso, o vozarrón, grandote, por eso te digo que hay cosas que tienen su manejo... pero positivo, por ejemplo actos de fin de año, medio que te exigen un poquitito (...) Yo lo planteé eso, tiene que haber una o dos clases donde te digan dónde estás vos dando clases y cómo es el universo de los chicos (Francisco)

Hay de tutti: hay [referentes] muy administrativos, muy militantes, hay lugares que son más arriba de los pibes, hay lugares donde son instituciones más.... yo me quedé muy flasheada el año pasado que tomé en El Retiro (...) pese que me quedaba lejos, me quedé flasheada con el laburo que había detrás también como institución (...) Cuando tenés un referente es más liviano porque (...) es necesario también que haya un portador, alguien que decide, o una autoridad, sin ser autoritario. Me parece que los pibes respetan también esa figura y la necesitan (...) Yo di muchos años clase en 122, en Vialidad, en el Colegio de Vialidad, después en un CFP en donde de verdad está el que te pasa asistencia, otro compañero que hace como de portero, donde existe el quiosco, donde los pibes van a comprar la fotocopia. Entonces vos ahí sí, cuando ibas (...) dabas los contenidos porque también había una directora y estaba la presencia del administrador, entonces como muchas personas que laburan y es distinto cuando vas al comedor. He ido, yo he dado

clases en lo de Andrea que es una alumna, ¡que es una casa! Y eran 4 y estaban terminando (...) ¡y era una casa de familia! (...) Digo, no me da lo mismo, no es lo mismo ir a laburar a 122 donde estás calentita con calefactor con todos los pibes y después de tomar la asistencia, que ir a una casa y ver cómo está la mamá cocinando y vienen las tres compañeras con los bebitos. Son espacios totalmente distintos donde ¡lo institucional también nos dice! (María Josefina)

En estos testimonios que relatan los contextos de las experiencias en las sedes de FinEs permiten no sólo constituirse en un registro de las memorias de la política pública en este período estudiado (2017-2019), sino que allí también se vislumbran representaciones en torno a lo político y a lo educativo que iré deconstruyendo a continuación, intentando a su vez establecer algunas caracterizaciones respecto de las formas de las sedes, las disposiciones áulicas y la figura de referente de sede que contextualizan y constituyen los marcos de los procesos de subjetivación docente.

Las formas de las sedes

*“Pensar el espacio implica analizar la realidad de manera relacional: lo visible que esconde lo invisible que lo determina”
(Fernández, 1997)*

Los espacios sociocomunitarios que se constituyen en sedes del Plan FinEs, como se mencionó al comienzo de este apartado, cumplen múltiples y diversas funciones en los territorios. Desde clubes, bibliotecas populares, guarderías o jardines de infantes, centros y comedores comunitarios, centros de fomento, centros de formación profesional, de rehabilitación de adicciones hasta casas de familia han sido dispuestos para el Plan FinEs. Ahora bien, los relatos de las experiencias permiten comprender distintos procesos de configuración institucional en que se vislumbran énfasis en diversas dimensiones, ya sea en el lugar de lxs actorxs, en el peso de las dinámicas o en su sentido fundacional. Vale aclarar que esta caracterización no pretende

categorizar sino reconocer perfiles que en términos analíticos permiten contextualizar las experiencias docentes:

- *Espacios sociocomunitarios con énfasis en lxs actorxs de la gestión*: ya sea por una organización social, política o comunitaria con trayectorias en gestión territorial, se encuentran espacios institucionalizados, con objetivos y recorridos claros, cuentan con recursos y dispositivos que ordenan las dinámicas. De las múltiples actividades del espacio institucional, se suele crear un lugar específico para estos rituales. El proyecto político que gestiona la sede construye el espacio áulico a partir de sus representaciones de lo escolar por ende hay un peso importante en la dimensión de la organización social/política/comunitaria en la configuración espacial.
- *Espacios sociocomunitarios con énfasis en las dinámicas*: estos espacios son de usos múltiples, es decir se usan para muchas actividades en distintos momentos. El lugar no está dispuesto como aula sino que toma esa forma en el momento en que ingresa el/la docente y lxs estudiantes en el día y horario pautados. Las prácticas y las memorias prácticas tienen un peso importante en la construcción de la configuración áulica, como así también las condiciones materiales, por ejemplo, referidas a contar con tableros en lugar de pupitres. En esta caracterización entrarían espacios como los clubes, comedores y copas de leche, bibliotecas populares y centros de fomento.
- *Espacios sociocomunitarios ad hoc*: no fueron diseñados para usos múltiples sino que se presta para cubrir una necesidad puntual y momentánea. Estos espacios no están disponibles siempre para la comunidad o para otras actividades y suelen disolverse en cuanto se finaliza el objetivo de creación de una comisión. Las condiciones físicas no se acercan tanto a lo escolar por dimensiones espaciales o de limitación en la disponibilidad de recursos comunitarios. Los ejemplos concretos son las experiencias en casas de familia.

Si bien no es generalizado, aparece como elemento recurrente en los relatos de las experiencias la interrupción al desarrollo de las clases por diversas limitaciones con el espacio, por ejemplo, el hecho de no contar con el lugar abierto donde encontrarse con lxs estudiantes. Las resoluciones a estos emergentes se fueron dando en distintos niveles: el de la gestión

institucional (derivando la comisión a otra sede directamente), la táctica de lxs estudiantes (de proponer un espacio alternativo *ad hoc*), y desde el rol docente (de proponer dictar la clase del día en la vereda como solución provisoria). El contrato tácito con la organización que brinda el espacio físico se vislumbra voluble aunque también las experiencias dan cuenta del grado de flexibilidad que permite, por ejemplo, dar continuidad en casas de familia o algún espacio alternativo.

La cercanía de los espacios sociocomunitarios a los modos de la Organización más que a los de la Institución implica tanto flexibilidad como inestabilidad o volatilidad latente para la situación educativa. Es decir, cuando un colectivo que gestiona el espacio no puede o decide no continuar abriendo sus puertas se constituye un obstáculo a la continuidad pedagógica aunque también un momento para tomar parte de la política pública de co-gestión por parte de los otros actores. El hecho de que, frente a tal situación de cambio del lugar físico, una de las docentes destacara el sostenimiento de la asistencia más allá de algunas ausencias (“*vinieron, un par, no todos, pero vinieron*”), da cuenta del reconocimiento respecto del interés de lxs estudiantes por contar con la clase, como así también su lugar central en la continuidad educativa.

Disposiciones áulicas y reconfiguraciones prácticas

Reconocer los *objetos mediadores* (Fernández, 1997) permite comprender movimientos, continuidades y rupturas con las lógicas tradicionales de la escolaridad. Los bancos individuales o de a pares, ordenados en filas ubicando a lxs estudiantes frente al pizarrón donde parece localizarse el conocimiento, aparece inmediatamente en las memorias de lo educativo escolar. Ahora bien, los espacios sociocomunitarios que no fueron creados con un fin de transmisión de conocimientos como sí de encuentro social, proponen disposiciones de estos instrumentos que a veces reproducen representaciones hegemónicas de lo escolar y otras veces lo pone en cuestión, ya sea de manera deliberada, instintiva o condicionada por los propios recursos materiales de la sede.

Resulta central aclarar en este punto que no se reconoce una linealidad entre las propuestas de comunicación/educación con las disposiciones áulicas, es decir, no hay garantía de circulación

y construcción colectiva de conocimientos por la configuración espacial de los elementos áulicos, sin embargo sí disponen los cuerpos, en términos foucaultianos, para direccionar la mirada, la escucha, la palabra o el compartir un mate. En este sentido, aparecieron en las experiencias variadas disposiciones vinculadas con la diversidad de sedes: desde bancos dobles o individuales dispuestos frente al pizarrón, hasta tabloneros con más de 10 estudiantes juntxs o pequeñas mesas con un curso de 4 o 5 personas en una casa de familia; desde ordenamientos propuestos por las sedes hasta singulares reapropiaciones.

Aparece recurrente en algunos de los relatos la asociación de las disposiciones tradicionales de los espacios como lo que *“tenía que ser”*, e incluso en algunos casos enunciando la sede como *“la escuela”*. A su vez, las condiciones ciertamente más precarias en muchos de los casos aparecen vinculadas con la voluntad de lxs actorxs de generar un espacio lo más parecido posible al escolar: *“no importa dónde estaba tratamos de buscar todos los elementos para la clase se pueda dar como tendría que ser”* (Adriana). Es decir, aparece un ideal de la situación educativa vinculada con la existencia mínimamente de estos objetos icónicos: el pizarrón, la tiza, los pupitres.

Ahora bien, también se encontraron con situaciones en que lxs propixs estudiantes ordenaban sus bancos en círculos o semicírculos, dando cuenta de una reconfiguración espacial, apropiándose y tomando parte en las disposiciones de los cuerpos para el trabajo en grupos. Esta organización, comentaban lxs docentes, que les *“servía”* para *“que hablen entre ellos”*, como así también los tabloneros colaboraban a generar otra circulación alternativa de los cuerpos y del poder, apareciendo la posibilidad de sentirse como *“uno más”* y en que percibían algunxs docentes que esta situación les hacía a lxs estudiantes estar *“más accesibles”*. Sin embargo, cuando la modificación de la disposición áulica fue propuesta de manera unilateral por parte de lxs docentes, resultó una situación incómoda *“porque nadie habló nada”*. El protagonismo de la situación áulica seguía siendo esta figura y, más allá de haber propuesto una dinámica diferente, la voz legitimada continuaba siendo esa. La creación de un clima de participación aparece relegada a la voluntad de lxs estudiantes, a la singularidad del grupo o a la disposición áulica que habilita o no miradas, diálogos, trabajos colectivos.

Lxs referentes y la política

Los/las referentes de sede, en su mayoría mujeres, se encargan primariamente de articular la apertura de una comisión a partir de la recolección de documentación de lxs adultxs pero luego toma diferentes formas en cada espacio, en cada organización y en cada dinámica territorial. Resulta interesante conocer las múltiples motivaciones que hacen a la participación de las y los referentes de sede, muchxs de ellxs, militantes sociales. Ya sea vinculados con la política partidaria o no, la transversalidad que les une está vinculada directamente al sentido político del encuentro social e incluso antes que ello, la posibilidad de garantizar el derecho a la educación. Ahora bien, las representaciones de lxs docentes en torno a este rol son también diversas en cuyo análisis es posible reconocer las representaciones en torno a la política pero también las mediaciones que les acercaron a la política pública y las interpelaciones de la propia experiencia.

Aquellxs docentes que ingresaron al Plan FinEs en su primera gestión en que se ponía de relieve el horizonte de inclusión socioeducativa y cuando la mediación de las organizaciones en la co-gestión de la política pública fue especialmente promovida, por ejemplo, a partir de la preselección del equipo docente, reconocen a esta figura como importante en su rol de articulación. En este sentido dichos docentes consideran necesario un “*portador*”, alguien que “*centralice la toma de decisiones, sin ser autoritario*”, y destacan su valor en el acompañamiento del proceso de inclusión porque “*cuando tenés un referente es más liviano*”, haciendo referencia a repartir el *peso* o la *carga* que implica contener y acompañar en las problemáticas que atraviesan a lxs estudiantes y que condicionan y complejizan la situación educativa. A su vez, estxs docentes también consideran necesaria la figura de la/el referente en el proceso formativo para que “*te digan dónde estás dando clases y cómo es el universo de los chicos*”, reconociendo -y presuponiendo- el saber territorial y comunitario. Sus experiencias en el FinEs fueron sin dudas parte del proceso de construcción de estas lecturas sobre el rol, como le sucedió también a varixs de lxs docentes que se sumaron luego a la política pública pero que experimentaron la centralidad del rol en el desarrollo de su experiencia: “*si había alguien que faltaba demasiado, que no daba con los porcentajes, lo charlaba con ella [la referente] porque era la que los conocía, era su rol de preceptora. El nexo entre el alumno y el docente*” (Adriana). Ahora bien, en estos casos comienza a vislumbrarse una mirada escolarizante de la figura a partir de la necesidad de nombrar un rol que no se había conocido antes.

A su vez, esta valoración del rol que emerge de la experiencia, de *darse cuenta ahí*, lo que permite reconocer es el desencuentro con narrativas sobre el Plan FinEs previo a su inmersión en él, ni sociales ni mediáticas. Aquí vale dar cuenta que, entre lxs docentes que se sumaron al Programa entre 2017 y 2019 hay a su vez dos modos de lectura al respecto: quienes contaban con relatos de colegas que ya trabajaban en esta política y que tienen presente la perspectiva de educación popular y la dinámica territorial, y quienes ingresaron por pares que comenzaron en este mismo contexto político educativo que van conociendo al FinEs en el hacer y van comprendiendo dinámicas a partir de sus marcos de inteligibilidad.

La figura del/la referente de sede aparece vinculada a una idea de *nexo*, articulación, mediación, reconocida tanto por quienes ya habían formado parte de la política de inclusión socioeducativa desde sus inicios como de quienes se fueron sumando en los últimos años. En sus experiencias la mediación implica: situar a lxs docentes respecto del contexto y las particularidades del grupo, articular en el acompañamiento de problemáticas de lxs estudiantes repartiendo el *peso* de la inclusión social, officiar de portavoz de las necesidades de lxs estudiantes, centralizar la información respecto de la dinámica institucional y organizar actividades con y para lxs estudiantes; tareas todas donde subyace una serie de concepciones sobre la inclusión, los derechos, la política pública, la educación, la organización, etc. Algunos de los sentidos que se pueden identificar en esta línea es el reconocimiento de la necesidad de un trabajo colaborativo en el proyecto de inclusión, ya sea educativa o socioeducativa; el reconocimiento de otros saberes valiosos más allá de los curriculares; la valoración de la dimensión político territorial de la política pública y su lugar estratégico para garantizar derechos, etc. Aquí aparecieron algunas palabras clave como la idea de referentes *militantes* y la caracterización de su gestión como ciertos *manejos*. Si bien esta última palabra utilizada por uno de los docentes denota un carácter negativo respecto de la dimensión política quizás vinculado a mani-obrar o mani-pular, aclara que resultan de utilidad las intervenciones de lxs referentes militantes relacionándolo por ejemplo con la organización de los actos de egreso.

Ahora bien, entre lxs docentes que se sumaron a la política pública en el contexto de desplazamiento de la inclusión social donde hizo énfasis fundamentalmente en la dimensión educativa del Plan FinEs y cuya intermediación fueron colegas, familiares o conocidxs que ingresaron en el mismo período, las representaciones en torno a la política variaron bastante a las anteriores mencionadas. Con esquemas de inteligibilidad que anudan educación con escuela, aparecieron caracterizaciones de la figura de referentes como *muy politizadas*. Esto da

cuenta de ciertas representaciones en torno a lo educativo percibido como necesariamente neutral y considerándose a sí mismxs, *objetivos* en estos contextos. Vale mencionar que también aparecieron algunos relatos que denotan desconocimiento respecto de las dinámicas políticas territoriales que constituyen las sedes de FinEs, en particular en aquellos casos en que se sumaron en 2017-2018 y fueron introducidos a la política por colegas que repusieron su sentido fundacional. Desconocimiento y desconfianza son sentidos que aparecen anudados a la política y sus dinámicas territoriales.

Otra de las situaciones que apareció recurrente es la presencia o incluso la participación de las referentes en las clases. Si bien en la mayoría de los casos en que se encontraban presentes lxs docentes dijeron que sólo intervenían ante cualquier necesidad de ellxs o de lxs estudiantes, aparecieron algunas sugerencias pedagógicas, como el abordaje de algún tema, entendiéndolas como algo *molesto*, como que le “*quería decir como qué tenía que hacer, qué tenía que dar*”, dando cuenta que esta dimensión ya no formaba parte de sus incumbencias. Lo educativo se restringe de este modo al/la docente.

Por último, pero no menos significativo, es la recurrencia de la *inexistencia* de dicha figura en muchas sedes considerándolo en uno de los casos como una “*falta de respeto*”. Aquí las representaciones en torno a la institucionalidad educativa aparecen vinculadas al *deber* depositado en esta figura, más allá de sus situaciones legales, sus nulas condiciones laborales y sus contextos personales. La institucionalidad educativa tiene unas formas simbólicas que cumplir y que son las formas escolares en donde, por ejemplo, quien articula con los CENS tienen que, por lo menos, presentarse para revestir con su figura de un marco institucional a estos encuentros formativos.

La institucionalidad educativa en el Plan FinEs

Una imagen que podría ser ilustrativa de la propuesta de travesía por el Plan FinEs es la de una *autopista coleccionera*. La coleccionera tiene la oportunidad de incluir a quienes están por fuera del camino. La autopista no para, y cada tanto cobra peaje. La coleccionera es más precaria generalmente y por eso más lenta pero también porque tiene muchas más entradas-salidas en el trayecto. Ambos son caminos paralelos que van hacia la misma dirección pero que proponen

viajes bien distintos. Si bien su condición de electividad no funciona mucho para esta analogía -como múltiples otras dimensiones-, sirve para pensar en torno a su sentido u orientación: más allá de los horizontes políticos de formación, tanto en una escuela tradicional como en el Plan FinEs, el lugar de llegada material es la acreditación del nivel secundario, lo que prefigura un grado importante de institucionalidad escolar en esta política educativa.

Las formas de esta institucionalidad configura al Plan FinEs, en primer lugar, por su dimensión fundacional vinculada al carácter obligatorio del nivel secundario; en segundo lugar por los dispositivos que se desplazan de un espacio a otro como ser la calificación, la asistencia y el currículum formal; y en tercer lugar por la trama simbólica que reproduce prácticas residuales de este ámbito centenario: tanto estudiantes como docentes traen consigo memorias prácticas y un repertorio de disposiciones vinculado a su propia trayectoria escolar y formativa.

Estas tres dimensiones preliminares, no ordenadas jerárquicamente ni separadas esquemáticamente, colaborarán en desarrollar reconfiguraciones de la institucionalidad escolar que es interpelada por ámbitos y prácticas vinculadas a lo sociocomunitario pero también atravesada por perspectivas, horizontes políticos de intervención del Plan FinEs y las memorias prácticas de lxs actores.

La dimensión fundacional del FinEs: las disposiciones al reconocimiento

La razón de creación del Plan FinEs continúa presente no sólo con el objetivo de acercar la educación obligatoria a los barrios, sino también en lo que respecta a la inclusión educativa particularmente de jóvenes y adultxs. Aquí vale reponer que hablaré de inclusión educativa y no socioeducativa porque, retomo, esta distinción fue un desplazamiento que marcó los lineamientos políticos que gestionaron el Plan FinEs (UNIPE, 2018: 42) en el contexto de las prácticas y procesos estudiados. En este sentido, el desplazamiento de lo social en el horizonte de inclusión, implica un mayor énfasis en la institucionalidad educativa escolar que en lo social y comunitario, aunque continúe apareciendo en términos residuales como se fue observando y se continuará profundizando.

Ahora bien, la obligatoriedad del nivel secundario sancionada a partir de la Ley 26.206 creó un escenario de emergencia educativa para incluir a todxs aquellxs que no habían finalizado este

tramo y con historias y situaciones sociales, económicas y culturales particulares. Es a ese encuentro donde lxs docentes van cargados de representaciones en torno al sistema educativo como así también preconociones sobre qué era el Plan FinEs y con qué sujetos se encontrarían.

Respecto de lxs destinatarixs de la política pública, lxs docentes imaginaban encontrarse con grupos reducidos que les permitan hacer un acompañamiento más personal de los procesos formativos, suponían encontrarse con la *intención de estudiar* por parte de lxs adultxs y además consideraban la heterogeneidad etaria como una característica de los grupos. Sin embargo, respecto de cada una de estas particularidades que esperaban encontrar, fueron presentándose en algunos casos y en otros no, es decir, no fueron características regulares. Algunos grupos eran pequeños (sobre todo en cursos de 3er año), mientras que otrxs eran más de 40 personas; en algunxs casos convivían importantes diferencias etarias (entre 18 y 60 años) compartiendo el espacio, y en otrxs eran mayoritariamente jóvenes o mayoritariamente adultxs; también hubo encuentros con grupos y personas con un claro interés por el estudio, mientras que en otros casos se encontraron con mayor interés en la aprobación de la materia (y por ende en conseguir el título), o bien personas que se encontraban obligadas desde lo laboral para finalizar sus estudios.

Ahora bien, respecto del Plan FinEs, en general no había un conocimiento desde la comunicación pública de la política educativa. Excepto en aquellos casos que se encontraban trabajando en el campo educativo, como Pablo, o María Josefina y Francisco (estos últimos dos comenzando prácticamente en los albores de la experiencia FinEs), el resto no conocía siquiera la existencia de esta política que cobró una importante masividad a medida que fue avanzando en los años pero que también había sido noticia de agenda mediática en medios masivos hegemónicos. En este sentido, las preconociones del FinEs estuvieron mediadas fundamentalmente por aquellos relatos de experiencias de colegas, familiares o amigxs que formaban parte de la política pública como docentes cuya característica central era la aclaración de que se dictaba en espacios que no eran escuelas, *en los barrios* con infraestructuras *más precarias*, pero en cuyas experiencias también esta dimensión no fue la regla, sino que se encontraron con algunos lugares *espectaculares*.

De estos primeros pasos, lxs docentes relataban:

Yo tenía pánico de entrar en la escuela (...) porque tengo hija adolescente te digo, ella me dice: 'mami vos no sabés donde te querés meter'. Y bueno, tomé el Plan

FinEs como una experiencia de cómo después manejarme dentro de un aula (Rosario)

Entré al Tramo Pedagógico para dedicarme [a la docencia], pensaba que sólo podía dar en escuelas secundarias (...) y empiezo a escuchar: 'Plan FinEs, Plan FinEs, sí, se pueden anotar', ¡yo no entendía qué era! (...) Si no hubiese sido por el Plan FinEs yo creo que todavía no hubiese ido a un Acto público, por el miedo ese a enfrentarme con adolescentes. Y el Plan FinEs hizo que cambiara mi forma de pensar respecto de cómo plantarme en un aula (Noelia)

[Ingresar a FinEs] fue por una cosa laboral también, dije: 'bueno, voy a trabajar, esto me gusta'. Me llamaba la atención porque los veía a los chicos [sus amigos] que iban, que la pasaban bien, me gustaba que tenían cosas para corregir y que explicaban... (Santiago)

A decir verdad la docencia nunca estuvo en mis planes, fue por una cuestión de necesidad económica. Y surgió lo de FinEs y me gustó mucho más adultos (...) [FinEs] más apunta a los [docentes] que tienen años de cursada de inglés o que están arrancando el profesorado (...) Y además somos pocos profesores, seremos 30 [en La Plata], en otras materias como Lengua, yo vi como 100 profesores. Hay oportunidades para agarrar buenos lugares. Y la verdad todo me encantó (Germán)

Yo por el hecho de querer cambiar de aire, por eso me metí. Aparte porque nunca había hecho la experiencia de dar clase en una escuela (...) pero FinEs como él me contó [su amigo] que era gente adulta, digo va a ser más piola, alguno joderá pero no va a ser la mayoría (Pedro)

Mi hermano empezó a dar FinEs antes que yo, por una cuestión de que no tenía trabajo en esa época, empezó a investigar, se había graduado [de abogado] y empezó a dar clase con el FinEs (...) Él me decía en un momento: 'mirá que está bueno, es un plus' (Lisandro)

Estos relatos permiten conocer las motivaciones por las que decidieron dar clases en FinEs entre las que podemos enunciar, en términos analíticos: razones laborales y sociolaborales, es decir, por trabajo ya sea en busca de un "plus" salarial o como práctica preprofesional, y/o como ámbito para hacer/tener experiencias sociales y políticas pedagógicas. Según las experiencias relevadas, el segundo caso no sucede si no es en combinación con el primero; por ende el trabajo se constituye en la puerta de entrada a las interpelaciones sociales y pedagógicas. Es decir, de no ser por la retribución material, estos encuentros político culturales no tendrían lugar. Por supuesto que a este análisis le resulta indisoluble las condiciones contextuales del trabajo en nuestra región y en particular en nuestro país, las incertidumbres contemporáneas, las promesas de progreso y desarrollo -ya de otro tiempo histórico-, como así también las particulares situaciones docentes, sus esquemas de acción, sus preocupaciones, sus condiciones materiales, etc.

En esta línea, la construcción de la idea del trabajo docente en el marco del Plan FinEs se construye como una *experiencia umbral*, en que muchxs tomaron el contexto como un momento de aprendizaje para conocer *cómo después manejarse* en una escuela. Esta construcción del sentido del FinEs para las experiencias docentes nóveles percibiendo como un ambiente más "piola" que las configuraciones escolares tradicionales, permite vislumbrar algunas representaciones sobre la escuela y sus actorxs, pero volveré más adelante sobre estas caracterizaciones que fueron explicitando.

La valija de viaje docente nóvel, cargada de prenociones vinculadas a la institucionalidad escolar que circulan en ámbitos sociocomunitarios y educativos, se encuentra prefigurada por sus propias experiencias, fundamentalmente considerando que estxs docentes no tuvieron experiencias como profesorxs previas al FinEs en el sistema educativo de nivel secundario y teniendo en cuenta también que ningunx de lxs entrevistadxs finalizó sus trayectorias educativas en espacios sociocomunitarios

Ahora bien, varixs de lxs docentes recuperaron que se imaginaban que en FinEs habría adultxs y grupos chicos, en oposición a una idea de trabajo docente con grupos grandes y donde deberían "enfrentarse adolescentes". Profundizando respecto de estas particularidades, evaluaron:

Siempre estuvo esa posibilidad, de dar clase. Yo sinceramente, desde que terminé la escuela estaba esta posibilidad, pero nunca me animé o siempre tuve miedo de

dar clase. Esa es la realidad, por eso nunca me había metido (...) En secundaria me asustaba el sistema, rendir, la presión que te puede llegar a imponer el sistema educativo y demás, como entregar planillas, eso me asustaba (Adriana)

Prefiero dar clase en FinEs antes que ir a un secundario. Mil veces (...) me siento re cómoda. Más allá de todas las problemáticas, me siento más cómoda. Aunque no tuve la experiencia dentro de un aula pero por ahí (...) es otro vínculo y otra que no tenés tanta presión. En una escuela vos tenés la presión del directivo, del preceptor, de todo... por lo que yo me entero, ¿no? En FinEs no tenés la presión que te estén atrás hinchando vamos a decir: vos das clase, te vas a tu casa y llegas; terminas el cuatrimestre, entregas las planillas como corresponde -las tres planillas que tenés que presentar- y se terminó, chau. (Rosario)

[Dar clases] siempre lo vi como mucha exigencia, que la otra persona me tenga que entender, yo darle el conocimiento que tengo... lo que sea, me parece como mucha responsabilidad. Por eso también cuando se me dio la oportunidad de dar clase no elegí el secundario, porque me parece más complicada (Santiago)

Es bastante permeable el sistema, por ejemplo, este chico que no tenía DNI ¡ingresó! Buenísimo, y que todos estén de acuerdo: 'yo te guardo las notas, vos firmame acá, yo después veo'. Que tenga ese tipo de flexibilidad está bueno, porque no lo hacés perder tiempo al tipo. Ya está perdiendo tiempo tratando de conseguir, en este caso, el DNI. Está bueno eso, me parece que es una buena política pública (Lisandro)

No me siento como que estoy en una institución cuando voy a dar clase en una sede (...) porque no tengo un directivo, ni preceptor, ni secretario, no tengo a nadie que esté ahí. Soy yo y como mucho el o la referente, que tampoco se comporta como si fuese un directivo o un preceptor (...) Pero igual te digo que en comparación con la escuela prefiero muchísimo más dar clase en FinEs, en el sentido de que da más libertad para enseñar, y los chicos también se sienten más libres... porque a mí lo que me molesta mucho de la escuela es que tengan que estar ahí y cumplen más reglas de lo que aprenden (Mariano)

Excepto por el caso de Mariano que haré referencia más adelante, lxs docentes sin experiencias en el sistema educativo tradicional construyen una representación negativa asociada a la configuración institucional de la escuela respecto de su complejidad que, en comparación con el FinEs, tiene una mayor carga simbólica ordenada en rituales, dispositivos y jerarquías con tal densidad que se traduce en sentimientos de *presión* para lxs nuevxs docentes. Decían los relatos “*me asustaba el sistema, rendir, la presión que te puede llegar a imponer el sistema educativo*”, “*en FinEs no tenés tanta presión*”, “*tenía pánico de entrar en una escuela común*”. Y frente al peso, la densidad que inmoviliza y rigidiza prácticas, el Plan FinEs aparece como más flexible, *permeable* e incluso con un mayor sentimiento de *libertad* tanto para docentes como para estudiantes (una libertad que va a generar tensiones que abordaré más adelante, pero que resulta de fronteras más porosas que las configuraciones tradicionales de lo escolar).

A su vez, las representaciones vinculadas en torno a las juventudes resultan un factor obstaculizador para iniciar el trabajo docente en escuelas secundarias tradicionales como así también oficia de promotor de las experiencias en FinEs: lxs adolescentes aparecen como desinteresados a quienes el/la docente se “*enfrenta*”; de hecho, así lo había enunciado la hija de Rosario cuya perspectiva recupera la docente: “*me dijo: no sabes dónde te estás queriendo meter*”. Esta idea de *enfrentarse*, que refiere casi a un combate, donde meterse es *peligroso*, genera la idea de un vínculo, desde antes de que se construya, de posiciones -por lo menos- opuestas. Aquí juegan no sólo los discursos sociales y las propias experiencias en las instituciones educativas, sino también los discursos mediáticos que reproducen representaciones sociales y las sedimentan en el imaginario social esquematizando y etiquetando a las juventudes como los Casi Ángeles, los desinteresados o los peligrosos, a decir de Florencia Saintout (2013). En estos relatos aparece fuertemente la escuela habitada por jóvenes desinteresadxs y, ya de manera más subyacente, peligrosos.

Ahora bien, vale hacer algunas consideraciones respecto del fragmento de Mariano que hace una comparación directa con la escuela porque mientras comenzaba sus primeras experiencias en FinEs, en simultáneo había tomado algunas horas en una secundaria tradicional. Esta problematización que plantea vinculada a que “*cumplen más reglas de lo que aprenden*”, hizo sentido en el reconocimiento -y a partir- de la experiencia de transitar y construir otro tipo de configuración institucional como docente. Ahora hay un actor (o múltiples) que se suma(n) al

universo escolar, con fuertes cuestionamientos a rituales y dinámicas naturalizadas, muchas de ellas, sin sentido.

La directora de esta escuela me dijo que estaba mal que yo me acercara a los alumnos [para explicarles]. Nunca le pregunté por qué porque tampoco se me ocurrió (...) pero la verdad que yo desconozco cuál es la diferencia... [También en la escuela le ha pasado:] '¿Profe, puedo ir al baño?' No. Y si yo lo dejo ir al baño, como me ha pasado en la última escuela (...) en el libro de parte decía: "se prohíbe la salida de los alumnos". Y yo dije: 'me lo esperaba, ¡típico! esto era sabido que iba a pasar'. Además, en el FinEs, como pueden tener más libertad están más concentrados en los conocimientos (Mariano)

Poder acercarse por ejemplo a un estudiante para explicar, había sido para Mariano un tema controversial en su breve experiencia simultánea al Plan FinEs en una escuela tradicional. La directora le había advertido que no estaba bien. Quizás la dimensión de la minoridad ante la ley constituya una diferencia sustancial en las prácticas que se habilitan y las que no, o quizás su condición de varón cis haya influido; sin embargo para Mariano la preocupación por cumplir las reglas no es taxativa en el Plan FinEs.

Hasta aquí dos dimensiones aparecen como claves para analizar las formas de la institucionalidad escolar que se reconstruyen a partir de los relatos de lxs docentes: las representaciones en torno a lo escolar/no escolar y en torno a la adultez/juventud. En el primer caso se pone en tensión la rigidez/flexibilidad de la institucionalidad escolar donde aparece la escuela más ocupada en la vigilancia de normas que en los procesos de formación de sujetos. Y, por otro lado, el interés/desinterés de lxs estudiantes configurado por el marco de obligatoriedad del nivel secundario, la condición de mayoría/minoría de edad frente a la Ley, pero también las historias y situaciones de vida con las que se encuentran:

Esto igual es común, de observar, aunque chocante (...) pero encontrar que la mayoría de las alumnas sufren violencia de género o tienen problemas en la calle, demasiado, más de lo que uno piensa. [Problemas en la calle sería] que estén drogándose [o] tengo alumnos que han salido a robar (...) [Lxs estudiantes] dicen: 'me fui a trabajar', como me pasó con un chico que era camionero y se tuvo que llevar una carga a Chivilcoy. Y, nunca se sabe... me han traído certificados a veces pero una vez era trucho, otros serán ciertos (...) Dando clase me di cuenta que

¿qué los problemas a un lado? ¡los problemas a un lado, nada! ¡los problemas te gobiernan! (Mariano)

Tal vez estas personas que venían a estudiar por ahí estaban en la casa como ama de casa, terminando la escuela para poder acceder a estudiar otra cosa. Y tenían la posibilidad ahora porque tal vez antes no lo habían podido hacer porque habían tenido hijos y porque eso les quitó poder seguir estudiando, tuvieron que criar a sus hijos y demás. La mayoría venía con esa realidad (...) y me di cuenta por la temática del eje [que le indicaron desde el CENS para abordar, respecto de la violencia de género] de la necesidad de hablar que tenían (...) Me sorprendió porque me acuerdo que estábamos hablando de este tema de la mujer y una de las chicas se levantó y se fue. Y me sentí re mal (...) Yo lo que le dije fue: tené presente y tené en cuenta que este es un espacio para vos, que si estás viviendo esta realidad o lo que sea que te esté pasando lo podés charlar con cualquiera de nosotros, los profesores, y podés pedir ayuda, y muchos de los que estamos acá, yo soy abogada, te puedo ayudar (...) Es la típica: el profesor va, da la clase, da los contenidos y se va, pero la interacción de lo que les pasa, de lo que les preocupa, de lo que quieren entender, aprender, debatir... Porque estamos atravesados por la realidad y hay cuestiones que los atraviesan y tal vez tienen ganas de exacerbarlas; encontrar ese espacio y generarles también ese espacio para mí es muy importante (Adriana)

[El Plan FinEs] no se puede comparar con una escuela tradicional, para nada, porque acá juegan en contra otras cosas como los problemas de los mismos alumnos: no llegan a horario, tenés que empezar 17.30 empezás a las 18hs y así sucesivamente. ¡Te vas adaptando a lo que hay! (Rosario)

Me ha pasado en clase que me cuenten, muchas cosas: violencia de género, de todo, pobreza, falta de oportunidades (...) ¡Al principio horrible! Venía como pensando en todo eso, sabía que tenía que volver e iba a encontrarme a la señora que la clase anterior había contado que el marido había sido violento y todas esas cosas. Y qué se yo, es como ¿hacer o no hacer? pero tampoco. Y bueno, me fui acostumbrando, y fuimos hablando; siempre traté de darle la confianza para que me cuenten, más allá de la clase (...) Me pasaba mucho que por ahí yo llegaba un poco antes, estaba sentado y ellos empezaban a llegar y se sentaban en grupo. Yo estaba ahí, y

escuchaba cosas que hablaban, no me metía en la conversación ni nada, pero por ahí miraba y me empezaban a contar ¡Y de ahí ya no paraban! (Santiago)

Siempre indago primero en las historias de vida, en qué labura cada uno, no es lo mismo el que labura todo el día al que no lo hace y termina en FinEs porque tiene ganas (...) [Generalmente el modo en que conoce la historias es] buscas en el recreo y te quedas fumando un puchito con ellos y ahí es como que vas descubriendo un poco si hay algún malestar (...) Yo los llamados que recibo de mis alumnos de FinEs siempre son otros problemas, no de clase, ¿entendés? Para que los acompañe a hacer la denuncia porque el sobrinito se cayó y está en el Hospital de Niños y necesitan de un médico... siempre necesitan de otra atención, porque no tienen el DNI y yo se lo paso a mi hermana y se lo gestiona [porque trabaja en un área específica del Estado], cuestiones así, más solidarias (María Josefina)

Me doy cuenta que necesitan saber de todo. Por ahí me pasaba que, la misma gente donde daba [la materia] Políticas públicas y derechos humanos me preguntaba: 'che, ¿el monotributo social...?', che ¿y este trámite...?, se me perdió el DNI... Necesitan saber ¡todo!, o sea les falta información o saber buscarla, interpretarla (...) [Una vez, hablando sobre cómo funcionan las empresas financieras] había dos o tres que estaban con Tarjeta Naranja metidos hasta la manija ¡y se reían! Y les digo: 'sí, ríanse, ustedes ahora porque seguramente no tienen nada a su nombre, pero el día que tengan algo a su nombre estos tipos los van a buscar abajo de la cama'. ¡Y es así! Y se quedaron ¿viste? Algunos supuestamente buscaron, fueron a averiguar, no sé si habrán hecho un plan de pago o algo, pero creo que eso les tocó porque parecía que les iba a salir gratis eso. Por ahí esa gente no tiene nunca nada a su nombre ¡y siguen así! (Lisandro)

Nunca ningún chico vino y me planteó ningún problema. Hay algunos que sí, que con tal de no ir a clases, zafar o justificar un montón de faltas: que le pasó esto, lo otro o aquello. Yo me di cuenta que los realmente necesitados, van (...) O sea, realmente es como que, se ocupa, se preocupa y asiste a clase. Otros que buscan motivos para no ir a clase. (Germán)

Hubo un conjunto de alumnos que, bueno, con muchas dificultades: que no pueden ir porque tienen que hacer changas o por temas en la casa (...) Son pibes que vienen

casi sin ganas de estudiar o ganas de estudiar con casi 8vo grado y tienen situaciones sociales bastante... pero bueno, se enganchan con muchos temas eh, por ejemplo doy Derecho que está dentro de las sociales y se enganchan con tenencia, drogas, aborto y sino se enganchan con lo que dice la constitución, ver qué dice, que la entiendan (Francisco)

En estos relatos va apareciendo el ineludible reconocimiento de las condiciones e historias de vulnerabilidad socioeconómica común en lxs estudiantes; quizás uno de los factores en el hecho de haber quedado por fuera de los tiempos formales que propone el sistema educativo para la formación básica. El boca en boca que va construyendo sentidos en torno al FinEs va anclando sus significados en relación con su localización en espacios barriales -no en escuelas-, y para personas con trayectorias escolares truncas. Las razones de estas historias de vida que les llevaron a dejar -o fueron expulsados- del sistema educativo tradicional, encuentra en las condiciones socioeconómicas familiares, algunas pistas de las preocupaciones que se animaba a poner en palabras Mariano: “*¡se preocupan más por tener la comida en la casa que estudiar!*”, permitiendo entrever la incomodidad que le significaba referirse a condiciones de pobreza, limitaciones económicas y preocupaciones vinculadas a la sobrevivencia.

Además, aparecen algunos temas recurrentes vinculados con las historias de vida con las que se encontraron lxs docentes: desde problemáticas sociales que emergen en el marco de las clases del Plan FinEs hasta representaciones en torno a lo educativo y las estrategias de vinculación e interpelación pedagógica. Volveré sobre este último punto más adelante, porque vale hacer algunas articulaciones respecto a sus trayectorias, las tramas de vínculos que los hicieron llegar a FinEs y las perspectivas en torno a los horizontes políticos de inclusión/formación.

Ahora bien, entre las recurrencias temáticas que aparecen como significativas en los relatos docentes se encuentran: las condiciones laborales de *changas* que les implican complejidades a la hora de certificar inasistencias persistentes o llegadas tarde; personas sin Documento Nacional de Identidad, lo que conlleva una fuerte vulneración de derechos; y las “*comunes*” situaciones e historias de violencias de género que resultan conocidas porque saben de su existencia “*aunque chocantes*”.

Los vínculos que se habilitan en contexto de FinEs generan condiciones para conversar ya sea sobre situaciones de violencia de género o problemas de otro tipo. Así fue el caso de Adriana, a quien el CENS le había indicado abordar el tema, pero fundamentalmente aparecieron situaciones menos institucionalizadas pero políticas pedagógicas en que se recurre al momento del recreo donde van “*descubriendo un poco si hay algún malestar*”. Compartir momentos no formalizados, o espacios de difusas delimitaciones, a decir de Huergo (2013), habilita otros vínculos que van más allá del docente-alumnx en que media lo curricular, y por ende emergen otras conversaciones en que lxs propixs estudiantes “*empezaban a contar*”.

Aquellxs docentes que venían dando clases en FinEs desde sus inicios o aquellxs quienes ingresaron por conocidxs que ya formaban parte también, habilitan o construyen estrategias para generar estos espacios de diálogo a partir de los cuales abordar pedagógicamente la asignatura, pero fundamentalmente para acompañar en las situaciones desde otro lugar. En el caso de Adriana, desde marcos políticos institucionales más escolarizantes pero con la invitación de abordar una problemática social compleja desde la Dirección del CENS, tuvo la posibilidad de *tener experiencia*, a partir de la cual reconoció en lxs estudiantes la “*necesidad de hablar que tenían*”, concluyendo en la clave de “*generar también ese espacio*”. En este caso, resulta significativo el rol del marco institucional que en este caso fue excepcional. No apareció en los otros relatos una articulación pedagógica con los CENS sino más bien relaciones meramente administrativas.

Con diversos énfasis, la mayoría de los relatos destacan la centralidad de los problemas personales y sociales en las situaciones educativas: desde los modos en que condicionan el trabajo docente (“*no llegan a horario, tenés que empezar 17.30 empezás a las 18hs*”), hasta relaciones constitutivas de los procesos de formación en tanto “*los problemas te gobiernan*”, como elegía enunciar Mariano, en que aparece una idea no sólo de *atravesamiento* o condicionamiento sino también de dominación de las subjetividades.

En este sentido, algunxs docentes eligen promover los espacios de diálogo para dar lugar a conversaciones que recuperen sus historias y situaciones de vida, ya sea para acompañarles o para articularlas pedagógicamente valorando el “*compartir con ellos*” y darles “*la confianza*” para que puedan expresar lo que necesiten. Ahora bien, también aparecen otros modos de vinculación con el reconocimiento del otro a partir de emergentes que tienen relación con los temas abordados en clase y que son prácticamente ineludibles: “*me preguntaban mucho por*

las tarjetas de crédito". Aquí juegan unas dimensiones clave en el vínculo pedagógico: el campo de conocimientos y área temática curricular, siempre y cuando se habilite la *confianza* para estos intercambios a partir del reconocimiento de las situaciones de vida y de sí, como potencial ayuda. El trabajo docente en estos contextos es interpelado en su sentido humano, donde la *ayuda*, la *solidaridad* frente a problemáticas *chocantes* disputa la centralidad hegemónica de lo curricular como mediación de la relación educativa.

Ahora bien, en aquellos casos en que no se habilitan estos vínculos, que también aparece en algunos relatos de experiencias, subyace una idea meritocrática del proceso de formación que se desentiende de todo contexto y se pone en valor la voluntad y el esfuerzo por asistir a clases y cumplir con lo requerido. Más adelante profundizaré respecto de esta idea de valoración del esfuerzo que aparece de distintas formas en los procesos de evaluación.

German, Lisandro, Pedro, Noelia y Rosario, tienen trayectorias formativas bien diversas y contradictorias, sus condiciones de edad, género y clase social también son variadas, los lugares que circulan y habitan también son bien diferentes, ahora, un elemento aparece como común en estas experiencias es que construyeron sus representaciones en torno al sentido del Plan FinEs a partir de relatos de amigos, familiares, colegas que también se sumaron en los últimos años en que la perspectiva de educación popular en adultos y en particular en esta política pública, fue desapareciendo o mejor, dicho, no fue puesta en relieve por los niveles de gestión del FinEs. Distintos son los enfoques de Adriana, Santiago y Mariano cuyos discursos mediadores vinieron de personas que ya venían siendo parte del FinEs, o en los casos de María Josefina y Francisco que vivieron esos marcos políticos en su propia experiencia. Se observa en los relatos los modos en que se posicionan frente al FinEs y a las situaciones educativas haciendo énfasis en su dimensión inclusiva, mientras que el resto parece poner el énfasis, en mayor o menor medida, en la dimensión educativa o, mejor dicho, en lo curricular.

Lo educativo (escolar) y los horizontes políticos de formación

Me pasaba que me costaba mucho porque era un desafío para mí: era poder transmitirles los contenidos, que ellos los entendieran y que me lo devolvieran (...) porque por un lado tenía que inyectarles los contenidos a los chicos y por otro

lado ver si habían entendido o no (...) Siempre me guie mucho por el programa, porque para mí que era todo tan nuevo yo tenía que guiarme sí o sí por el programa. No me podía salir de esos contenidos (Adriana)

Las formas en que aparece lo educativo en los relatos de lxs docentes dan algunas pistas respecto de cómo construyen el vínculo con lxs estudiantes y con el contenido curricular que le da densidad a la situación educativa. Tres aclaraciones resultan claves en este momento: la primera es que las Resoluciones que especifican los contenidos curriculares, suelen proponer temas amplios, “*genéricos*” en palabras de Francisco, permitiendo a lxs docentes elegir entre múltiples temáticas para abordar; en segundo lugar, los cuadernillos confeccionados en la primera gestión (2007-2015) específicos para el Plan FinEs no fueron repartidos desde el nuevo gobierno (2015-2019) ni tampoco se crearon nuevos (de hecho los anteriores se encontraron guardados en depósitos, como se refirió en el Capítulo de Contextualización) por lo que los libros de los que hablan varixs de lxs docentes son aquellos que quedaron en las sedes de años anteriores, los cuales sí tienen un contenido más mediado, delimitado y organizado. Por último, vale reponer que el seguimiento institucional jerárquico de lo curricular no se realiza periódicamente sino que la única instancia obligatoria en que se reportan los contenidos abordados es en la entrega de planillas de temas al finalizar el cuatrimestre. Es decir, se parte del reconocimiento de que lo político pedagógico y lo curricular no resultaba una preocupación para el nivel de la gestión a partir de lo cual es posible comprender una de las razones de la sensación de *libertad* que se enuncia en el apartado anterior sobre del trabajo docente. En este sentido, lo que se pone en juego fundamentalmente son las representaciones de lxs docentes en torno a lo educativo en donde aparecen sus memorias prácticas, perspectivas pedagógicas y sus horizontes de formación que aportan a la configuración de las propuestas educativas y a los modos de vinculación con lxs estudiantes.

En muchas de estas experiencias los cuadernillos que había creado la primera gestión del Plan FinEs fueron claves para organizar y diseñar las propuestas formativas de varixs de lxs docentes: “*agarré el libro de matemática, me lo traje a casa, lo revisé primero y preparé material con los mismos libros. Era un contenido que realmente deberían ver los chicos de FinEs*”, contaba Rosario respecto de su primera experiencia como docente de Matemática; Noelia también reflexionaba: “*a veces voy muy con el librito, porque de hecho en Lengua me baso sobre todo en los libros de FinEs que reparte el gobierno para los alumnos*”. El contenido de estos cuadernillos que cargan con los sentidos político pedagógicos de la gestión que los

crea, son utilizados a modo de manual sin reconocer el carácter político de las mediaciones de los contenidos considerando, por ejemplo, que eso era “*lo que realmente deberían ver los chicos de FinEs*”. En esta lectura no parece reconocerse los puntos de partida, los intereses y los contextos del grupo en particular con los que se trabaja, generalizando *lo que se debería ver* en cualquier curso de FinEs. De hecho, tanto Adriana como Noelia presentaban a los cuadernillos como el “*que reparte el gobierno*” aunque en ese momento la gestión no había creado materiales y ni siquiera había repartido los que quedaron en depósito; ellas estaban trabajando con cuadernillos que habían quedado en las sedes de años anteriores. El modo de uso de estos materiales educativos se realiza desde una idea de manual, escindiéndolos de toda politicidad de su contexto de producción y de su contexto de uso.

Una cuestión que resulta central aclarar en este momento es que se comprende a lo curricular como una *síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, y por lo tanto a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social* (De Alba, 1998). En este sentido, no hay una representación de contenidos taxativos como sí aparece en algunos de los relatos concibiendo a los aportes curriculares con un carácter indiscutible desde una idea de lo único posible, de lo verdadero, de lo *real*, de lo *objetivo*, de lo que corresponde, del *deber*.

La reproducción descontextualizada (y en general acrítica) de los contenidos se fundamenta, entre otras dimensiones, por la propia experiencia; decía Rosario al respecto: “*como nos pasó a todos, yo estaba estudiando y tenía inglés técnico y... no me va a servir para nada el día de mañana, por ejemplo, y supongo que esto también es lo mismo*”. Incluso cuestionado por lxs propixs estudiantes, el qué de lo que se enseña no aparece como transformable: “*me dicen: ‘nunca lo vamos a usar’ y yo también digo lo mismo, pero por ahí la forma de aprenderlo*”, relataba Santiago en busca de fundamentar un sentido no existía para lxs alumnxs. Esta necesidad de construcción de un sentido práctico de las propuestas educativas apareció en varios de los relatos, fundamentalmente de quienes ya venían siendo parte del Plan FinEs desde sus comienzos como de quienes fueron introducidos a través de experiencias de colegas, amigxs o familiares que también habían participado con anterioridad:

Depende de la teoría inventaba yo actividades como para que sean más... no tan teóricas sino que lo puedan pensar en cosas cotidianas (...) Decí que tengo muchos

conocidos porque sino hubiese estado mucho más perdido también y más con materias como Química que lo pueden ver con cosas cotidianas (...) hasta donde me salía, porque ¡por ahí me costaba el primer año! (...) Quiero que lo que les dé, les quede para algo, por más que sea Física (Santiago)

Muchas veces me interesa, más que el conocimiento, que lo apliquen... o para qué darlo, que les sirva. Y también me di cuenta de que a veces, bueno, hay que enseñar un poquito más de lectura porque si yo les estoy enseñando matemática, bueno, pero también quiero que aprendan a leer. No tiene ningún sentido hacer 2+2, que sirve, pero también sirve leer (Mariano)

Como factor común tendría que haber alguna materia práctica de formación ciudadana, bien estructurada, porque la mayoría desconoce cuestiones de la vida cotidiana. También tenés los tipos que son grandes y quieren ir para sacarse ese pendiente y tuvieron una vida, no sé, un comerciante que se sabe manejar, pero a muchos les falta eso (Lisandro)

La mayoría de los de las cooperativas que van por obligación, ¡no hay forma de dar contenidos! Tenes que empezar a hablar a partir de la realidad, no de los contenidos ¿De qué le vas a hablar? Por lo menos que se entusiasmen y tratar de enchufarles algo... (Francisco)

Digo, ¿qué les puedo dar? y qué hago hasta el día de hoy: a ver... vamos a darle algo que puedan bajar a la realidad, a la vida cotidiana... vamos a lo práctico, para que ellos puedan relacionar ciertos temas de Filosofía con su vida cotidiana. (...) Mi interés es que ellos lo puedan ver reflejado en su vida, que lo cotidiano están haciendo eso que nosotros le pusimos nombres raros (...) Que el poder ver eso en lo cotidiano lo lleve a buscar sus capacidades, a conocer lo que pueden hacer (Pedro)

Lo educativo, en estos casos, no aparece mayoritariamente desde el lugar en que se comprende en esta Tesis, es decir, como un proceso en que los sujetos incorporen, a partir de una interpelación, algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique

su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada (Buenfil Burgos, 1991); sino que aparecen enfoques más vinculados a perspectivas bancarias o, en términos de Mario Kaplún (2002) con énfasis en los contenidos o en los efectos que se vislumbran en los modos de enunciar la práctica educativa como la idea de “enchufar” o “inyectar” contenido cual aguja hipodérmica, o que hay que *dar, transmitir, hacer entender* conocimientos que muchos *no tienen idea, o les falta*, desde una perspectiva de la carencia.

Las representaciones bancarias o instrumentales de la educación se traducen en reconocer al conocimiento no como constructo social sino como *herramienta para* que implica entender al conocimiento como tecnología, como un producto objetivable que puede ser utilizado en distintas situaciones de acuerdo a las *capacidades* de cada unx. En esta línea, se cuele además, una idea meritocrática de la inclusión sociolaboral en tanto queda en las facultades individuales el buen o mal uso de las herramientas que brinda el sistema educativo para ingresar en el mundo del trabajo o desenvolverse en la vida social. Se estaría pensando de este modo, en una educación *para la vida*, a decir de Jorge Huergo (2015).

Ahora bien, el desafío transversal a casi todas las experiencias tenía que ver con poder articular la teoría con la práctica, con la vida cotidiana, y en general, esa teoría no estaba en discusión. Excepto en el caso de María Josefina -y de Francisco en algunos momentos-, que aborda los temas partiendo específicamente de las historias y situaciones de vida de lxs estudiantes, en el resto de los casos tomaban los cuadernillos de FinEs o al Plan de estudios como guía elemental para organizar los contenidos a acercar, *dar o inyectar*. Excepto aquellxs casos que abordaron desde un enfoque técnico sus asignaturas (como Lengua e Inglés), en general hay una búsqueda de construcción de estrategias pedagógicas que permitan a lxs estudiantes reconocer la teoría en momentos de la vida cotidiana para que les puedan ser inteligibles y, en algunos casos (o en algunos momentos), cobren un sentido de utilidad. En este momento es que aparece un cuestionamiento a los propios modos de aprendizaje y de relación con el conocimiento, y un modo de superación de dicha estrategia construida en el marco de la experiencia FinEs: “*me acuerdo, de la escuela o de la facultad, es todo como muy metódico, es así y es así, y tenés que saberlo así, y es así. Y yo pienso: ‘no, por ahí lo pueden aprender de otra forma ¡y es lo mismo!’*”, decía Santiago, aclarando que hacía ese ejercicio en la medida de sus posibilidades porque dice no haber sido formado desde esa lógica y que tener conocidxs con más trayectoria en FinEs le ayudó a construir estas mediaciones.

También apareció en una de las experiencias nóveles pero que venía siendo parte del Plan FinEs desde sus inicios, perspectivas más vinculadas al horizonte de inclusión descentrando los contenidos de la asignatura en los encuentros:

Te ponés a indagar más en la vida cotidiana y siempre terminás como dando una bajada de línea, de por qué estamos así, de lo que nos pasa y se termina [la clase] (...) Pero bueno, ya te digo, abarcaban otras cosas. Había uno que había estado toda la noche en la comisaría y había que ver por qué lo habían denunciado y hacer como un seguimiento del caso ese; estaba la mujer que venía destrozada pero detrás de ella había una víctima de violencia pero muy fuerte, que a las 6 de la mañana tenía que ir porque era jefa de familia, el marido tomaba y ella... elegía... Bueno, es como... siempre... las realidades son tan diferentes (...) En mi experiencia muy pocas veces terminas con el contenido de A a Z porque te detuviste ahí en una emergencia en donde somos parte de otro tipo de salvación ¿entendés? que no es en lo académico pero eso sí ayudó a que siga o continúe o no deje el colegio y siga yendo ¿entendés? Que ya es un montón, que no se quede en la casa fumando un faso y tomando birra a las tres de la tarde. Para mí que vengan es una alegría, una gratificación, porque también es dar un poquito para que sepan que ellos puedan venir, a quejarse, a que le pidan que le acompañes a hacer la denuncia, no sé... que vengan a contar sus problemas o que vengan a tomar mate con el grupo de ellos, no importa. Pero vienen y asisten y es un montón, cuando eligen... (María Josefina)

El caso de María Josefina, Trabajadora Social y que comenzó como profesora en el Plan FinEs en otro contexto de gestión, es distinto a lo que venía apareciendo en las demás experiencias: ella comprende lo educativo desde un enfoque subsidiario en este contexto, haciendo énfasis en la dimensión inclusiva en la que “lo académico ayuda” a que las personas sigan yendo a ese espacio pero no es el objetivo central. Su lugar como docente lo comprende en los términos de ser “parte de otro tipo de salvación”, reconociendo en lxs estudiantes antes que nada, sus contextos e historias, y entendiendo que el espacio de encuentro educativo *salva* de otro tipo de situaciones -quizás peligrosas- en que no hay acompañamientos, guías o contención. Dicho sentido político estratégico respecto de los encuentros en estos espacios también apareció en otros relatos de experiencias en que se reconoce la necesidad de expresarse por parte de lxs estudiantes y que resultan instancias interpeladoras llevando a reflexionar en torno al rol

“típico” de lxs profesorxs que “*dan clases y se van*”, para dar lugar a otras configuraciones no necesariamente escolares.

En este sentido es posible reconocer al menos tres tipos de relación con lo curricular y que tienen que ver con sus representaciones en torno a lo educativo, a lxs estudiantes y a sus horizontes de intervención:

El enfoque bancario, desde un decir Freireano: aparece una valoración del contenido curricular por el contenido mismo. Este enfoque supone una mirada ahistórica y apolítica, es decir, no reconoce la politicidad del currículum. Dicha descontextualización configura temporalidades para el abordaje curricular vislumbrando una necesidad de dictar todos los contenidos predeterminados o planificados.

Enfoque de apropiación de lo cotidiano: desde aquí se pone de relieve la dimensión práctica del contenido del currículum desde un carácter instrumental. Recuperando la idea de los efectos de Kaplún -que refiere a la apropiación de los contenidos por parte de los educandos en busca de un consiguiente efecto, valga la redundancia-, el enfoque de apropiación de lo cotidiano apunta a reconocer también las estrategias metodológicas en que la dimensión práctica aparece como mediación en la búsqueda de inteligibilidad. Es decir, este enfoque le busca la vuelta de lo práctico en dos movimientos: de qué modo el contenido les sirve para su vida o de qué modo el contenido lo pueden ver en sus vidas, es decir, de qué manera se expresa, cómo se puede observar la teoría en la cotidianidad, de qué manera académica pueden reconocer y nombrar eso que ya saben/hacen/conocen.

Enfoque transformador: plantea un énfasis en la dimensión transformadora del currículum, tanto en términos personales como colectivos desde una mirada política. No hay enamoramiento con el contenido curricular, sino que puede variar de acuerdo a los emergentes que se presenten; en ciertos casos puede que no se busque siquiera una relación/articulación con la asignatura dejando lugar a otro tipo de conversaciones emergentes pero educativas.

Enfoque mesiánico: desde esta perspectiva las intervenciones político educativas tienen un sentido de *salvación* en que se comprende al espacio de encuentro más para el

resguardo momentáneo de situaciones potencialmente peligrosas que para la formación y en cuyo caso la figura docente forma parte de un dispositivo *mesianico*. Vale aquí aclarar que no se desconoce el sentido formativo de dicho encuentro, sino que se comprende a la inclusión educativa como una táctica de abrazo contenedor.

Si bien la mayoría de los relatos de las experiencias se vinculan con los primeros dos enfoques, es preciso aclarar que no se apunta a categorizar sujetos o subjetividades, sino momentos de la práctica docente que aparecen como recurrentes en FinEs y que se presentan de manera yuxtapuesta, prevaleciendo unos momentos por sobre otros. La institucionalidad educativa, que se materializa en las propuestas pedagógicas y que se constituye fundamentalmente a partir de las memorias prácticas y las representaciones en torno a lo educativo, se compone por una importante dimensión residual de lo escolar vinculado con la transferencia o depósito de conocimientos y con lo incuestionable del curriculum. Aquí también entran en juego -y por ende vale mencionar por ser constitutivas de la relación pedagógica- las memorias prácticas de lxs estudiantes que configuran unas disposiciones en la situación educativa a partir de la cual se pone en conversación el repertorio docente.

En casi todos los casos -excepto el del profesor de Inglés que relató no generar conversaciones por fuera de lo curricular formal- los emergentes interpelaron desde un momento puntual de la clase hasta, en algunas oportunidades, la propuesta de la materia como fue el caso de Rosario que por identificar que lxs estudiantes “*estaban en 3er año y no sabían usar el Word, armar un currículum, enviar un correo*” decidió “*dar contenido de 1ro, no de 3ro*”, reconociendo tácticamente “*cosas que iban a ser esenciales en la vida de ellos*” pero que no correspondían al Programa de ese año. Esta táctica probablemente no refiera específicamente a una situación en el marco del Plan FinEs, considerando que puede suceder también en cualquier otro espacio de educación formal; sin embargo sí comienza a aparecer la urgencia de abordar contenidos para lo inmediato. Ahora bien, esta urgencia parece ser más de lxs docentes que de lxs estudiantes, pero volveré sobre esto más adelante.

Los encuentros político culturales les fueron interpellando respecto de lo que se enseña al reconocer la importancia estratégica de ciertas competencias para la vida social y laboral de lxs adutlxs, como la comprensión de textos que enunciaba imprescindible Mariano, profesor de Química. Ahora bien, en general, estos emergentes se atienden como puntuales: “*Yo no creo*

*que se acuerden mucho o que les haya parecido buenas las clases; me parece que tienen necesidades de cosas más... prácticas”, señalaba Lisandro respecto de cómo evaluaba su aporte a lxs estudiantes el cual ni siquiera él lo consideraba como relevante para sus vidas. Desde su perspectiva hacía *falta* formación en ciudadanía pero su propuesta educativa no se transformaba en ese sentido, sino que atendía alguna consulta puntual en caso de emerger. Los contenidos de su materia eran considerados ineludibles e inherentes a su rol.*

Ahora bien, la pregunta respecto de los modos de construir los para qué de sus intervenciones fue sin dudas interpeladora en que aparecieron diversos horizontes de formación o similares, pero con caminos bien distintos para la práctica:

Uno enseña de todo un poco, no solamente el contenido sino el respeto, la solidaridad hacia el otro, no sé, otros valores que por ahí muchos no lo tienen. (Rosario)

Necesito que escriban, que se animen a leer en público con sus compañeros por lo menos (...) No me interesa que memoricen, sino más que nada que si yo les hago una pregunta que ya vimos, que sepan dónde buscarla (...) [que sean] personas que piensen y que no crean todo lo que escuchan. Con eso, ¡que duden! si dudan, es bueno. Después que decidan ellos, plantar esa, la duda, no la certeza (Noelia)

Creo que lo primero que queremos es que cumplan con los requisitos para empezar a trabajar, lo fundamental es eso (...) Yo creo que lo primero es formar gente que entienda que sin un título secundario no entras, pero además es una obligación porque casi en todos los convenios colectivos de trabajo está esa obligación (...) Es hacerles entender que sin un secundario ¡no te formás para el trabajo!, y lo importante de FinEs es formar para el trabajo (...) y hacerles crear un pensamiento crítico, pasa que es lo que te digo: Freire bárbaro, ¡pero llevarlo a la práctica es muy complicado! (Francisco)

[Espero] que finalicen los estudios, que sigan una carrera o demás, que sean responsables en sus vidas. Los logros que sean por mérito propio, que no piensen que todo tiene que venir de arriba. No se los digo tan directamente pero se los doy a entender (Germán)

Mi idea de dar clases en FinEs no es hacérsela fácil y que se lleven el título, mi idea es que se lleven algo también, por lo menos como persona. No me creo nada, pero quiero dejar algo, no sé, y que les sirva como una herramienta más, mínimas cosas, que les lleve a cuestionar, a la duda, a la pregunta y que si bien es cierto que necesitan el título para poder acceder a ciertos laburos, pero que no lo vean como un trámite (Adriana)

A mí la verdad es que mi objetivo [se los] digo: 'chicos, no quiero que a mí me demuestren que aprendieron, yo quiero que le demuestren a una persona que aprendieron, ¿y saben a quién? a ustedes mismos (...) Lo importante acá es cómo es cada uno y si pueden realmente aplicar lo que yo les enseñé, si se van con algo (Mariano)

Yo no les trato de meter en la cabeza ideas que tengo yo (...) porque lo que parece estar bien hoy mañana no está bien, entonces siempre está en discusión. Creo que les va a servir más ser críticos, se van a poder adaptar más al ambiente en el que están, en el momento en el que estén (...) para qué quiero que tenga comprensión de textos si yo te digo lo que tenés que decir. No está bueno eso. (Lisandro)

Me interesa un hombre (...) que es comprometido: si vos sabes cuáles son tus limitaciones, vos sabes que tenés que buscar ayuda (...) Otra, me parece que sería interesante que nos planteemos qué queremos de FinEs: ¿queremos que la gente tenga un cartoncito para trabajar o queremos que la gente salga formada? Son dos cosas totalmente distintas (...) Estoy totalmente a favor de la educación desde ya, pero me suena a macabro también, perverso, ¿sí? porque ¿el que no tiene título no puede trabajar? ¿y el que tiene título vos tenés seguridad que va a cumplir el trabajo y que va a ser responsable? (...) Entonces estoy a favor de la educación, pero me parece que hay algo de perversión, de discriminación en exigir un título secundario solamente para poder trabajar (Pedro)

Una de las recurrencias que aparecen en los relatos de los horizontes políticos de intervención tiene que ver con una dimensión que no refiere específicamente a contenidos conceptuales sino valorativos y conductuales. Al respecto se menciona la búsqueda desde diversos enfoques, de

sujetos *responsables y comprometidos*, empoderadxs y *críticos*, *compañeros y solidarios*. Si bien no es posible establecer una regularidad que permita comprender la relación con sus enfoques de lo educativo en tanto se yuxtaponen y se mueven, sí es posible dar cuenta de algunos sentidos que se desprenden de dichas categorías: la idea de responsabilidad que hace énfasis en la individualidad, la capacidad crítica referida a lo político y el compañerismo en relación a una dimensión humana.

De los múltiples modos en que aparece lo educativo, la vinculación con la idea de *transmisión*, al *hacerles entender*, al *darles herramientas*, resulta transversal en dos sentidos: por un lado, construyendo una idea de objetividad de eso que se enseña y, por otro lado, enunciando el horizonte de construcción de un *pensamiento crítico*, al hábito del cuestionamiento, a la *duda*. En ambos sentidos -y en general, excepto por el caso de María Josefina que suele trabajar desde las historias de vida-, se parte no sólo de lo que aparece en el Programa o en los cuadernillos -considerándolo lo que corresponde *dar*- sino fundamentalmente de lo que ellxs creen que necesitan lxs adultxs. Decía Francisco: “*Freire bárbaro, pero llevarlo a la práctica es muy complicado*”. En este sentido, el reconocimiento efectivo, estratégicamente consciente, del mundo cultural como punto de partida del proceso formativo desde una perspectiva freireana parece ser la excepción en estos casos. Incluso para Francisco que, como María Josefina, tenía presente la marca de Freire en los fundamentos del Plan FinEs.

En este sentido y en términos analíticos sirve reconocer que, quienes comenzaron sus primeras experiencias docentes en el contexto de la primera gestión del Plan hicieron hincapié en la perspectiva político pedagógica de la educación popular y en el sentido de inclusión socioeducativa del Programa, con horizontes de intervención que hacen énfasis en la inclusión social o laboral de lxs estudiantes. En sus relatos aparecen dos ideales residuales de lo educativo/escolar: que la educación *salva* de caminos o futuros potencialmente peligrosos y que la educación formal prepara a los sujetos para el trabajo. Esta última representación que aparece también en varios de los otros relatos supone la idea de que lxs estudiantes del Plan FinEs no están insertos en ese mundo -incluso hablando de adultxs-, y que el título secundario es un paso previo indispensable para ingresar al campo laboral. Aquí se vislumbran limitadas estrategias de reconocimiento de sus mundos culturales y subyace además una idea instrumental del Programa y de la educación.

Frente a estas representaciones, también aparecen discursos que tensionan la relación educación-trabajo con una lectura crítica respecto del sentido de la obligatoriedad del título secundario y de la educación formal. La experiencia de FinEs como un *trámite* es una tensión recurrente en los relatos: desde quienes lo reconocen como el sentido último de la política pública hasta quienes cuestionan radicalmente el sentido del “*cartoncito*” para encontrarse habilitadx a trabajar en ciertos ámbitos.

La relectura de los sentidos de la intervención de lxs docentes -y las interpelaciones emergentes- busca dar cuenta de las articulaciones entre los horizontes de formación y los horizontes de inclusión, en cuya relación presentada con la barra schmucleriana (formación/inclusión) permite pensar ya no en elementos separados sino en su interrelación. Sus fronteras difusas y porosas están vinculadas con las tensiones de la propia institución Escuela que viene siendo interpelada desde el momento en que dejó de funcionar como dispositivo formador de trabajadores para las fábricas de principios de 1900 y se comenzó a anudar fuertemente la idea de la escuela como responsable de *otro tipo de salvación*, diría María Josefina. La contención en contextos de neoliberalismo, la inclusión en contextos de restitución de lo público y el vínculo pedagógico en contextos de emergencia sanitaria han sido algunos de los horizontes de intervención que oficiaron de elementos instituyentes a la institución Escuela, pero que también han ido apareciendo en otras instituciones del sistema educativo que repiensen su lugar y su rol histórico social y político.

Ahora bien, la situación del Plan FinEs en el contexto estudiado, en sus difusos marcos institucionales configurados fundamentalmente por los sentidos y representaciones de lo educativo de docentes, estudiantes y espacios comunitarios, implica que se pongan en juego múltiples imaginarios en torno a la inclusión y a la formación. Sus articulaciones prácticas aparecen como huellas de las experiencias docentes en el desafío de mediar entre los dispositivos escolares y la política de inclusión, entre formas rígidas y propuestas flexibles, entre tácticas y estrategias. Dicha lectura, pensada en términos de De Certeau (1979) permite imaginar la estrategia en tanto el campo de juego, con unas pocas reglas ordenadas en tres dispositivos formales (planillas de asistencia, temas y calificación) y el sentido de inclusión educativa, mientras las tácticas aparecen como corrimientos o incluso trampas a las reglas que lxs docentes se permiten para que la diversidad de las singularidades de lxs sujetos, encajen en los dispositivos escolares/escolarizantes. En el próximo apartado desarrollaré estas particularidades.

Los dispositivos de la institucionalidad escolar y los emergentes flexibilizantes

Las historias y situaciones de vida expresadas en ausentismo, llegadas tarde, dificultades para realizar trabajos e incluso apareciendo como emergentes ineludibles en las conversaciones de las clases, tensionan las formas de lo escolar cuyos dispositivos ordenadores descontextualizan los procesos formativos pero en los que lxs docentes se dan de tácticas para sostener el sentido inclusivo de la política pública. Vale recuperar aquí que, en los primeros años del Plan FinEs y hasta el año 2015, se solicitaba a lxs docentes la presentación de un proyecto pedagógico que permitiera no sólo planificar la propuesta e informar a Inspección Distrital los temas que se abordarían, sino que estaba diseñado fundamentalmente para que lxs docentes enmarquen sus propuestas desde una perspectiva de la educación popular, y si no lo hacían, inspección sugería la reformulación o se lo trabajaba de manera particular con el/la docente.

Ahora bien, eliminada la postulación a través de la mediación de referentes de sede en la ciudad de La Plata, y apareciendo la designación por Acto Público, la perspectiva pedagógica pasó a un segundo plano (como mínimo) quedando a criterio de cada CENS solicitar o no el proyecto de educación popular que, en general no se pedía. Lo que se solicitaba de manera obligatoria en todos los CENS eran las planillas de asistencia, calificación y temas que debían presentar lxs docentes al finalizar cada cuatrimestre. Estos dispositivos de ordenamiento (y control) de la institucionalidad escolar también eran obligatorios previo a la gestión del gobierno de Cambiemos. De todos modos, en este trabajo interesa reconocer las tácticas docentes que articulan las formalidades del sistema educativo con los emergentes en contexto de una política de inclusión educativa, que vienen siendo instituyentes pero que, al ponerse en relación con otros múltiples horizontes políticos de formación, van tomando formas singulares:

Me costó mucho manejar el tema de la evaluación, muchísimo me costó porque hay historias individuales... Y una de las cosas que noté este año (2019) que los chicos me plantean, quizás porque lo ven algo muy repetitivo, es: 'profe, pero usted va a ser justo, ¿no? porque hay gente que no viene nunca y después a último momento le ponen un 8 o un 9 y los que vinimos todas las clases tenemos la misma nota que él'. Muchísima gente me planteó. Mucha (...) Y eso me cuesta, me cuesta un montón tratar de ser justo con el tema de la evaluación, porque algo más bien, una media tenés que tener con todos. Pero también hay casos específicos que decís: '¿dónde meto esta media?' en el ukelele... Hay personas distintas, que no tiene que ver con

la media, pero si lo evaluó con las otras situaciones lo otro va a saltar y también, eso cuesta (Pedro)

Generalmente les hago hacer monografías de algún tema que hayamos laburado y les haya gustado entonces es una forma de que ellos adquieran una forma, que vuelvan a los contenidos y los vuelquen al proceso. Entonces no voy a las pruebas, porque no tienen que estar pensando en que es una prueba y se asustan. [Evaluó] con la participación en clase mucho, muchísimo, muchísimo (María Josefina)

Tenían mucho miedo por ejemplo a los trabajos, o me preguntaban si iba a dar pruebas, esas cosas. Y yo les dije: 'bueno, primero pensemos en la materia, en armar una carpeta, todo para después ver si es una prueba, un trabajo...' Siempre fueron trabajos los míos igual (...) Además de todos los problemas que deben tener aparte, ir ahí ya me parece mucho. Yo les decía que además si tenían que faltar por trabajo o algo de eso, conmigo lo podían hablar, o sea me ubico en que sé que tienen muchas cosas aparte de eso, porque lo veía, me lo contaban (...) [Ahora bien] yo tenía que tener el trabajo para tener una nota de cada uno y para que sea igual para todos (Santiago)

[Evaluó] principalmente la participación, la comprensión dentro de sus posibilidades y si asiste o no asiste, esos tres parámetros. Pero la mayoría le pone voluntad (Francisco)

El tema de la evaluación a mí me resultó difícilísimo, o sea, muy difícil, porque no sabía cómo evaluar, entonces el tema de las asistencias era un parámetro bastante importante porque como no les daba nada para que se lleven para hacer, porque contaba con que lo que se hacía, se hacía en la clase por el hecho del trabajo o de los hijos, para mí la asistencia era un factor. Y después la voluntad de conversar en el aula, de aportar y siempre hice algún examen pero a carpeta abierta, siempre, porque no me interesa que memoricen, sino más que nada que si yo les hago una pregunta que ya vimos, que sepan dónde buscarla (Noelia)

Yo no tomaba examen, al principio, opté por la modalidad más que nada de explicar en clase y que hagan trabajos en clase, y más personalizado (...) porque cuando les decías 'examen' se ponían mal, ¿viste? (Rosario)

Yo no les tomo examen, les tomo trabajos prácticos (...) Porque muchos de los profes con los que me rodeaba no les tomaban examen (...) Entonces era venir y poner algo distinto, y yo soy nueva, y tengo que ir viendo (...) El primer día les marqué: no les voy a tomar examen pero sí les voy a tomar trabajos prácticos con nota, que es como un examen ¿Por qué hago esto? para que sea más relajado para ustedes también, para que lo puedan hacer en grupo, solos, pero que lo hagan, que ejerciten, esa es la idea. (Adriana)

[Evalúo con] trabajos prácticos. Nunca tomo examen (...) porque para mí en el examen tenés que memorizar cosas, al menos ahí (...) Lo que pasa es lo siguiente: por ejemplo, yo doy de Química, les puedo preguntar qué es la materia (...) entonces, además de darles la definición, que es lo que se pregunta en el examen, esa definición después se la pueden olvidar. En cambio no se pueden olvidar de decir: 'ahh este vaso está formado por materia' y darles ejercicios, ejercicio que capaz que se los doy en dos años y no me lo resuelven... Más que preguntarles cosas, preguntas fácticas, es darle ejercicios de aplicaciones (Mariano)

El tema de los exámenes, yo encontré niveles muy bajos (...) los he tomado, pero como parte de un trabajo práctico en clase. No los asustaba diciéndoles: 'saquen una hoja'. Yo quería ver cuánto sabían o qué habían entendido (...) yo no sé si en la casa hacen un trabajo práctico y se los hace alguien. Los veo ahí y yo sé... vos podés, vos no... (Lisandro)

Un elemento que aparece como generalizado de la práctica docente en el Plan FinEs es la decisión de evitar el examen lo que de algún modo va configurando una mirada docente en que se reconoce cómo juegan/pesan en lo educativo las historias de vida y situaciones sociales, económicas y culturales de lxs estudiantes. La idea de *ubicación* que aparecía en el relato de Santiago da cuenta de un reconocimiento del marco institucional y contextual donde se trabaja y con quiénes y sus realidades, necesitando transformar de este modo los criterios de evaluación, por ejemplo, con la asistencia y la participación como centrales.

Así mismo hay en esa decisión político pedagógica una articulación con las propias trayectorias escolares de lxs docentes donde aparece la prueba como una situación tensa y de poca utilidad

por su importante dimensión memorística que en este nivel y modalidad entienden no sirve considerando el horizonte de inclusión. “*Tenían mucho miedo*”, “*se asustaban*”, “*les decías ‘examen’ y se ponían mal*”, son algunas de las reacciones de lxs estudiantes que perciben lxs docentes y que entienden necesitan prescindir de este dispositivo para contenerlos y sostener los procesos formativos.

En este sentido es que se van tramando procesos de subjetivación docente singulares pero también configuraciones institucionales particulares. El caso de Adriana, que reconoce no tomar examen porque otrxs no lo hacen, da cuenta de un momento que Martha Ardiles denomina como de “extranjeridad” en su análisis de procesos de inserción laboral e institucional del trabajo docente. En ese primer momento dice Ardiles es “donde el proceso se llena de tensiones entre ‘elecciones’ y ‘restricciones’ que va configurando el habitus profesoral” (2012: 82). Adriana entendió esa lógica como parte de una institucionalidad, comprendió su sentido y decidió reproducirla; y de hecho lxs estudiantes con quienes se encontró Pedro también percibieron una lógica particular de la práctica docente en el marco del FinEs: “*A lo mejor están empezando a encontrar ellos... se está haciendo más notorio esto*” respecto de los modos de evaluar, comentaba Pedro. Este emergente que aparece en el relato que lxs docentes recuperan de lxs estudiantes, da cuenta de una tensión construida a partir de memorias escolares en que el dispositivo de calificación ordena jerárquicamente los desempeños, sin considerar los puntos de partida e igualando las condiciones para el compromiso con el estudio. Se trata de traducir a un lenguaje numérico distintas lenguas, dialectos e idiomas, perdiendo la riqueza de la diversidad y complejidad de cada caso, y borrando todo punto de partida y contexto. De allí el pedido de *justicia* y el sentimiento de *incomodidad* que genera en lxs docentes por la *dificultad* de evaluar con criterios más flexibles vinculados con la asistencia y la participación en clase, generando de este modo tensiones hacia dentro de la comunidad de aprendizaje. Este tipo de situación es la que había llevado a Rosario a intervenir en el conflicto descrito en el primer apartado de este Capítulo, a reponer sus criterios de evaluación y calificación con lxs estudiantes. Las formas de la institucionalidad son de este modo, co-creadas en cada relación docente-grupo y, por supuesto, mediadas por las memorias y las lógicas del poder.

Tengo en cuenta más que nada la participación en clase, lo que es la asistencia, mantener la carpeta completa, en fin. Y bueno, depende, a veces tomo examen (...) si tengo un grupo que realmente responde, no les tomo examen, al grupo que no

me responde, sí. (...) Y bueno, a los que no vinieron casi nunca mayormente trato de tomarles algún examen, los obligo a que estudien. Ahí no me queda otra: por ahí les doy una clase de repaso pero tampoco es tomar el Plan FinEs como si fuera algo así que vas a aprobar y ya está. Lo he visto y no me parece (Rosario)

Yo generalmente no tomo examen, salvo los grupos pesaditos, sí. O si tengo algún conflicto con un alumno doy examen para todos (Germán)

Aquí se observa que “los espacios cuyas delimitaciones son más difusas, es decir, no son ‘instituciones’, provocan una situación más cercana a la experiencia ya que no están tan explícitamente marcados por formas internas de orden y control. Por supuesto que los podemos desaprovechar si a ellos les aplicamos el orden racional de la lógica escolar” (Huergo, s/f: 4). Este movimiento parece suceder en FinEs en tanto no desaparece la evaluación en su carácter de dispositivo disciplinador: en aquellos casos en que aparece, si bien no es posible suponer una linealidad entre el perfil de formación y los modos de establecer la relación docente-alumnx porque influyen múltiples factores, vale dar cuenta de que este uso del examen como castigo a la falta de voluntad o al desinterés expresado en conflictos, apareció en personas de alrededor 30-40, una mujer y un varón, unx con formación docente y otro sin, pero ambos de formación más técnica que sociopolítica. Por supuesto que esto tampoco resulta un dato de carácter revelador porque, por ejemplo, los docentes de materias de Ciencias Exactas tampoco recurrían al examen. Aquí la diferencia radica en los modos de acercamiento al FinEs, abordado anteriormente.

A su vez, incluso en estos casos, aparece la valoración a la participación en clase, la -voluntad de- resolución de los trabajos prácticos y la asistencia como criterios centrales para la acreditación, aunque varíen en su orden de jerarquía según cada profesor/a. Casi todos los casos -excepto el de María Josefina que sólo enunció la modalidad de monografía final- los trabajos prácticos aparecen como los dispositivos centrales de ordenamiento del proceso educativo. En este sentido y desde una lectura de articulación de los dos umbrales de mediación que plantea Jorge Huergo para pensar las experiencias formativas en ámbitos sociocomunitarios, es posible reconocer una tensión entre la *gramaticalidad sedimentada* de la lógica escolar y la *autonomía instituyente*, “como posibilidad de hacer crecer lo nuevo” (2013: 5) y que tiene que ver con el abordaje curricular organizado en trabajos prácticos. En este sentido, la tensión entre ambos umbrales podría ser comprendida desde la *mediación de las urgencias*, en tanto emergencia de

la necesidad de resolver, transitar o *pasar* (de pasaje, de pasión, de padecer, a decir de Larrosa) una situación, apareciendo prácticas y dinámicas instituyentes.

Esta modalidad que apunta a atomizar los contenidos y buscar un modo de flexibilizar la metodología de evaluación, aparece como táctica praxeológica de articulación entre los horizontes de formación y los horizontes de inclusión. A su vez, frente a la individuación que genera la situación de prueba tradicional, que pone el énfasis en los contenidos y en la capacidad memorística, se plantea de manera recurrente el trabajo colaborativo o colectivo que permite acompañar el proceso de síntesis de lo trabajado ya sea con un/a compañerx o con su carpeta abierta que, al fin y al cabo, son ellxs mismxs pero en otro tiempo.

En esta línea, la resolución, pero fundamentalmente la voluntad de resolución de las tareas requeridas y el reconocimiento de la comprensión de lo curricular -aunque no de manera taxativa-, es lo que se evalúa y termina siendo determinante de la aprobación o no de la asignatura.

Era gente que tenía muy bajo nivel cultural, ¡muy bajo! Era gente, a ver... una particularidad era que eran todas señoras y ninguna era argentina (...) yo no sabía si me estaban cargando o me estaban diciendo en serio, pero no sabían lo que era un vino, ¡no sabían nada, nada! Era como que vivían en otro mundo totalmente distinto. Necesidades de todo tipo tenían, ¡de todo tipo! (...) Ahí tuve que encarar un poco más por el tema de la limpieza, detergente, como para preparar soluciones para limpiar el piso, de eso sí sabían un poco más (...) Y también me di cuenta cuando corregía la tarea... yo no me puse a corregir las faltas de ortografía, pero me daba cuenta que era, en un renglón, no te estoy mintiendo, mínimo 5 faltas, mínimo, no te estoy exagerando, escribían todas las palabras mal (...) para mí, no sé, prefiero que entiendan un poco más un texto, que sepan resolver cosas que les van a servir más que que aprendan Química, porque si no saben escribir, no saben comprender un texto, química se hace más difícil (...) Después les terminé poniendo todo 10 (...) porque hacían un esfuerzo tremendo. Porque a pesar de que les faltaba nivel cultural, el esfuerzo que ponían se notaba que estaban sobreesforzadas (...) Yo ahí salí y me dije: ¿por qué no les enseñé alfabetización más que química? (Mariano)

[Dándoles una última instancia de recuperación de la materia, Pedro les encargó un trabajo práctico a dos estudiantes para que se lo enviaran por WhatsApp] *La chica se mató. Eran varias preguntas, la mitad una porquería, la otra mitad y... le empezó agarrar la onda.... (...) Entonces pienso, ¿qué hago? la chica vino a las clases, faltaba un poco. Entonces le digo: 'Pilar, pasame nombre completo, apellido, DNI', y me pone: "qué, ¿aprobé?! (...) ¡¡ayy gracias profe!! y ¿cuánto me saqué?" Y en ese momento le iba a poner un 7 porque no daba para más y yo dije: 'le pongo un 8', no me preguntes por qué... ay, no te imaginas el escándalo que hizo esa chica: 'ay gracias profe usted no sabe lo que a mí me cuesta que la nena, que estoy acá, y la nena... (...) desde las 7 de la mañana que estoy haciendo este examen hasta las 2 de la tarde que le mandé el mensaje estuve haciendo este examen... ¡no sabe lo que me costó! había cosas que no entendía nada!' (...) Y yo digo: ¿cómo manejar esas situaciones? para tratar de ser un poco justo con todos... pero cada uno es en su manera individual y a esta chica le ponía un 7 y sí, listo, aprobaba, pero lo que ella disfrutó y vivió con ese 8, yo no esperaba que lo hubiese disfrutado con el 7 (...) Eso me cuesta, me cuesta un montón tratar de ser justo con el tema de la evaluación (Pedro)*

La planilla de calificación que establece el Plan FinEs, al estar inserto en el sistema educativo, propone una homogeneización de recorridos. Y en el desplazamiento de criterios sujetos a los contextos, hacia esquemas numéricos, aparece la interpelación a lxs docentes respecto de una *justicia* esperable que subyace en el acto de calificar. A su vez, en estos relatos aparece fuertemente el criterio de la valoración del esfuerzo para la acreditación de la materia, e incluso el uso del dispositivo de calificación también como premio en que subyace un carácter recomponedor del autoestima escolar.

En este sentido, las causas de desaprobación de una materia que aparecen en los relatos tienen que ver, primero con la no entrega de trabajos prácticos, segundo con la asistencia y en tercer lugar con la participación, aunque esto último se da combinado con alguno de los otros factores. Estos tres criterios generalizados de evaluación aparecen mismo tensionados por los repertorios y las memorias prácticas tanto de estudiantes como de casi todxs lxs docentes informantes de este trabajo, que comprenden a la calificación como devolución a su esfuerzo.

El dispositivo de evaluación en el Plan FinEs como uno de los desplazamientos centrales de la institucionalidad escolar a los espacios sociocomunitarios, tensiona el horizonte de inclusión social. Entonces con la preocupación de no obstaculizar el proceso de lxs estudiantes y partiendo de la valoración de la asistencia (decía Santiago que vayan *ya le parece mucho con los problemas que tienen*), lxs docentes juegan constantemente en un juego que requiere de flexibilidad para proponer recorridos formativos que no favorezcan la deserción de personas que vienen con historias de exclusión, construyendo dinámicas para la acreditación que permitan de una evaluación contextualizada y lo más justa posible.

Lo que aparece en cuestión finalmente es la meritocracia que propone el propio sistema educativo con la calificación para la acreditación de proceso. El desplazamiento de las formas de la institucionalidad escolar para estos contextos de horizontes inclusivos, invita a lxs docentes a “*cuidar*” la planilla de asistencia e incluso la posibilidad de abordar contenidos radicalmente diversos a los propuestos para una asignatura si así lo consideran necesario; decía Mariano: “*me arrepentí de haberles dado Química, tendría que haberles puesto a leer un libro, a hacerles escribir (...) tendría que haber engañado al CENS y decirle di esto, esto y esto, y mentira, di otras cosas en realidad... si lo otro ¿qué importa?!*”. Esa era una práctica urgente que le interpeló a reconfigurar representaciones sobre el trabajo docente.

Intermedio

“Eso que me pasó”

Este apartado es una necesidad profundamente político epistemológica que se refugia en las memorias latinoamericanas reivindicando el lugar de la experiencia desde una ecología de saberes. Este llamado “*intermedio*” discute con las pretendidas objetividades que se supone hegemonícamente con la producción de una Tesis Doctoral pero además es un apartado que se necesita para complementar, complejizar y colaborar a la lectura de este trabajo sumando narrativas respecto de los cuándo, los por qué y los desde dónde, de quien suscribe. Y se titula “*intermedio*” porque apunta a dar cuenta del carácter externo al campo empírico de experiencias docentes delimitadas en el Plan de trabajo, pero también al carácter de mediación que implica la mirada que efectivamente constituye incluso el tema/problema de investigación.

En este sentido, empezaré a escribir en primera persona, porque me interesa dejar registro y sumar mi experiencia como docente nóvel del sistema educativo de nivel secundario en el marco del Plan FinEs. Inicialmente, no me había reconocido como parte del universo de docentes cuyas experiencias me interesaba indagar porque tenía presente mi participación como docente en distintos ámbitos tanto sociocomunitarios como educativos formales, en particular en el marco de la educación superior universitaria. Sin embargo, a medida que fui indagando en las experiencias de estas personas, reconocí que varixs de ellxs también habían tenido acercamientos ocasionales o momentáneos a la práctica docente, ya sea en una Organización No Gubernamental, en una ayudantía en la universidad o en clases particulares. Yo, además de estos tipos de experiencias, también contaba con la participación en unas políticas públicas de inclusión integrales como lo fueron el Programa Argentina Trabaja y el Programa Ellas Hacen, Ellas Saben.

Ahora bien, conocer sus experiencias y reconocer mi propia trayectoria como docente nóvel en el sistema educativo de nivel secundario, me interpeló a dejar registro de mi experiencia porque, en primer lugar, constituye desde dónde estoy interpretando las narrativas de lxs otrxs docentes, en segundo lugar porque podría formar parte del corpus de análisis, aunque no haya sido contemplado dentro de los objetivos específicos de esta Tesis, y en tercer lugar porque sin dudas fue (y sigue siendo) una experiencia que me enseñó mucho respecto, no sólo del ser docente sino del ser humano y del ser social.

Para este apartado entonces partiré de algunas recurrencias que aparecieron en el análisis sobre *Trayectorias, ámbitos, prácticas, perspectivas y experiencias*, desde un sentido de reflexividad:

- mi trayectoria formativa en términos de procesos de socialización múltiples y contradictorios, y los conflictos que desnudan esquemas interiorizados;
- las articulaciones con los espacios sociocomunitarios (las sedes, lxs referentes, la política)
- y por último las tensiones y articulaciones con la institucionalidad escolar (los dispositivos, las memorias) y los desafíos de formación/inclusión (la evaluación, lo curricular, los enfoques políticos pedagógicos)

La intención es poder reconocer todo aquello que aportaron estas narrativas, sin desconocer mi propia trayectoria y poder evidenciar los marcos de inteligibilidad de esta Tesis. En este sentido recuperaré algunos momentos de mi experiencia en clave de *eso que me pasó*, es decir, tomando como referencia los principios de exterioridad, alteridad y alienación; reflexividad, subjetividad y transformación; y los principios de pasaje y pasión en la que al pasar por mí o en mí, *eso* deja una huella, una marca, un rastro de algo exterior que no soy yo, que no tengo control y que me moviliza pero, *pasa*; la experiencia como algo que “no se hace sino que se padece” (Larrosa, 2011).

Otra trayectoria múltiple (?) y contradictoria

Si bien en la introducción de esta Tesis presenté mi trayectoria laboral, política y educativa, quizás en este apartado sume recuperar las múltiples y contradictorias socializaciones que implicaron los encuentros políticos culturales que experimenté y me fueron formando.

Así como Lisandro y Santiago, mi trayectoria de educación básica y obligatoria la transité en una única institución religiosa de gestión privada. Y aquí no puedo dejar de mencionar el tiempo histórico al que me refiero y la localización espacial que fueron condición y condicionamiento en mi proceso de formación; se trata del período entre el año 1995 y 2007 en que transité la educación primaria y secundaria un Colegio ubicado sobre la calle comercial (aunque no popular) Leandro N. Alem, en Mar del Plata. Viví durante todo este período a unas 20 cuadras en plena zona del puerto de la ciudad, de hecho, habitábamos en un piso sobre una de las fábricas fileteras a, como máximo, tres cuadras del Puerto propiamente dicho. El barrio era una zona de trabajadorxs de la pesca; detrás de esta fábrica se había formado un asentamiento sobre las vías de un tren que antiguamente había servido para llevar las piedras que formaron la Escollera Sur y cuyxs habitantes trabajan cuando se pesca a gran escala y se moviliza el mercado interno. A una cuadra de mi casa, mi padre atendía su negocio: una perfumería que se mantuvo desde 1989 atravesando los más variados paisajes que vistieron las vicisitudes de los contextos socioeconómicos del país. La zona del Puerto siempre fue un termómetro de la economía argentina, incluso exacerbado por ser Mar del Plata una de las localidades que históricamente tuvieron los mayores índices de desempleo.

A su vez, en el período de mi formación primaria y secundaria, el país sufrió los primeros embates del proyecto neoliberal -aunque democrático- menemista y sus consecuencias en los años posteriores, por lo que la ciudad y el Puerto de Mar del Plata en especial se constituyeron en el imaginario de mi familia -y de tantas otras- como zonas peligrosas para transitar. La crisis del 19 y 20 de diciembre 2001 fue un momento de profundo temor que vivimos en la calle comercial del Puerto donde se encontraba el trabajo familiar; sin embargo, sólo quedó en rumores y no se desataron saqueos en la zona -aunque sí en otras-. Desde allí, el crecimiento de las desigualdades y las inseguridades, aumentaron exponencialmente.

Del Colegio a mi casa, de mi casa a lo de alguna amiga y de allí a la perfumería. Esos fueron los espacios que me formaron en los primeros tiempos de socialización. Recuerdo que el Colegio hacía algunas actividades de voluntariado extracurricular en que las familias donaban ropa, juguetes, alimentos o cuadrados que tejíamos con lana para armar frazadas y se las llevaban a la organización religiosa Cáritas; recuerdo que siempre me interesó participar pero nunca me convocaron, eran muy pocos lxs que asistían y nunca nos enterábamos de las convocatorias. El colegio tenía bastante carga horaria, por lo que luego de asistir sólo realizaba las tareas y el entretenimiento permanente, “seguro” y posible: la televisión. Si bien todos los años probaba con alguna actividad diferente, ninguna me terminaba de interpelar: guitarra, tenis, natación; hasta que en 2005, ya en el nivel secundario, me anoté en un Club social y deportivo que se ubicaba a pocas cuadras de mi casa, para jugar al handball. El juego en equipo hizo que fuera una de las actividades deportivas que más logré sostener: el hecho de hacer algo en grupo suponía de un compromiso que ya no era conmigo misma solamente, sino que además era con otrxs. Allí conocí otras personas, con otras experiencias e historias de vida, distintas a las conocidas del Colegio.

Hasta allí, (sentí) bastante acotados los espacios de socialización por las inseguridades que se percibían en la zona y en los ámbitos que circulaba. La posibilidad de mudarme de ciudad para ir a la Universidad Nacional de La Plata, allí donde mi hermana ya se había asentado el año anterior, fue una decisión percibida casi de manera natural: no había emergido de un sueño o deseo ni tampoco lo cuestioné, simplemente seguí mandatos. Esta fue la puerta de entrada para abrir miles de otras puertas que son las historias de vida con las que me encontré en la universidad pública, en los grupos de amistades y en los espacios de militancia que me llevaron a conocer con el cuerpo entero situaciones de sobre-vivencia desde un enfoque ya no asistencialista sino político pedagógico. Este, que considero el segundo gran momento de

socialización y de formación, se puso contradictorio de una manera tal que enriqueció no sólo mi presente sino el umbral de las experiencias posibles.

En este sentido, el Plan FinEs lo reconocí desde un primer momento como una instancia de encuentro con historias con las que me dispuse dejarme interpelar y en las que construí como horizonte aportar a la formación de subjetividades críticas, empáticas y transformadoras. Las estrategias fueron múltiples y constantemente cuestionadas: ¿estoy situando bien mis intervenciones? ¿son estratégicas? ¿Cómo articulo las miradas de mundo tan diversas con las que me encuentro? las intervenciones con mis horizontes políticos, ¿es lo que lxs estudiantes necesitan en este momento? ¿suponen una imposición? A su vez el amplio abanico de contenidos curriculares me interpelaba en este sentido ¿qué abordar? ¿cómo proponer reconfiguraciones de la práctica educativa desde una perspectiva de la educación popular en la que lxs estudiantes tomen parte en el proceso?

El trabajo como referente en la sede del Plan FinEs en el barrio San Carlos me permitió comenzar a pensar articulaciones político pedagógicas en términos institucionales: la posibilidad de proponer los equipos docentes que trabajaban allí me permitió generar un espacio de articulación entre asignaturas que apuntaran a horizontes comunes (Marchetto, Martín, Iasenza, 2016). Sin embargo, la transformación del sentido de la política pública por parte de la nueva gestión de gobierno (2015-2019) que implicó, entre otras medidas, la designación docente por Actos Públicos, supuso un vínculo meramente laboral con los nuevos equipos y dificultó la continuidad de esta propuesta institucional. Por otro lado, esta medida me llevó a inscribirme en los listados de la Secretaría de Asuntos Docentes y a participar, de este modo, en otros espacios sociocomunitarios donde se dictaba el Plan.

En estos contextos es que sentí que fui teniendo experiencias como docente nóvel en el sistema educativo porque me sumaba a otras configuraciones institucionales y sociocomunitarias siendo ajena a los vínculos que las organizaciones venían sosteniendo con lxs estudiantes, y así como yo conocía un poco más en profundidad las historias y situaciones de vida de quienes asistían al Centro cultural en que me desempeñaba como referente, ahora me enredaba en otras tramas que otrxs actorxs venían acompañando. La asistencia de niños y niñas a las clases, las mesas colaborativas y las dinámicas de trabajos considerando los contextos de su realización no se constituyeron en emergentes específicos porque ya venía siendo parte del Plan y sus dinámicas. Sin embargo, las historias de vida, el interés por el reconocimiento de sus universos

culturales/vocabulares y la construcción de horizontes políticos estratégicos para abordar con determinados sujetos y en determinadas organizaciones, era sin dudas un desafío para 16 encuentros. Mi formación simultánea en la Cátedra del Taller de la Comunicación en las Instituciones Educativas (UNLP), me interpelaba a buscar trabajar en un sentido conjunto con la organización social y comunitaria que brindaba el espacio para el FinEs y que, en la mayoría de los casos que conocí, participaban del acompañamiento a las trayectorias de lxs estudiantes.

Una de las situaciones que viví y que comprendo en los términos de eso que me pasó, se dio en un Centro cultural del barrio Romero de la ciudad de la Plata, ubicado a unos 12 kilómetros del casco urbano. Fue en abril de 2018 y había comenzado a dar clases de la materia Comunicación y Medios en un tercer año poco numeroso: eran 6 mujeres, 2 hombres y a veces entre 2 y 5 niñxs de nivel preescolar que acompañaban a sus madres. Ana, la referente de sede, me había presentado el espacio donde además se daba una copa de leche y se organizaban diversas actividades para lxs vecinxs. Ella me había contado brevemente algunas situaciones que tener en cuenta sobre el grupo haciendo especial hincapié en la situación de estrés que expresaba una de las estudiantes por la situación económica, laboral y familiar que estaba viviendo: trabajaba muchas horas limpiando una casa de familia -a la cual a veces tenía que llevar a su niñx de 2 años- mientras que su pareja trabajaba esporádicamente en changas y cuidaba a su otra hija de 7 años. Además, ella se hacía cargo de la casa, la organización, la limpieza, la comida y de llevar y buscar a su hija a la escuela que le quedaba lejos. El dinero no le alcanzaba para los traslados y la supervivencia de toda la familia, y a su vez se denotaba un sobreesfuerzo para terminar el secundario. Comprometida también con el Centro cultural a partir de reconocer su rol sociocomunitario, a veces daba una mano con la limpieza del aula o la copa de leche a la que asistían sus hijxs. A la cuarta clase, Mari llegó unos minutos más tarde de lo acordado, sin embargo esta era -para mí- una situación común en el Plan en que muchxs llegaban más tarde por tener que buscar a sus hijxs a la escuela en el mismo horario o por salir de trabajar sobre la hora. Siempre se esperaba y se consideraba la situación. Sin embargo, para ella, no era común y tampoco quería que lo fuera. Llegó, cargada con el bolso, su carpeta en una mano

y con su hijo en el otro brazo; yo estaba reponiendo lo que veníamos conversando las clases anteriores mientras terminaban de llegar: concepto de comunicación y las diferentes interpretaciones teóricas y sociales, básicamente modelo informacional, críticas, modelo comunicación/cultura. 'Perdón', se excusó apenas entró, a lo que respondí sonriendo buscando denotar ironía: 'no, no, todo mal...'. Este breve intercambio generó una situación inédita para mí: me dijo que acababa de llegar de buscar a lxs chicxs de la escuela y no podía llegar antes; explotó en llanto, agarró sus cosas, se levantó y se fue. Me quedé atónita. En mi repertorio de experiencias, no aparecía la posibilidad de que alguien se ofendiera por una broma así. Sentía que había construido un vínculo con ella, de confianza, en las clases anteriores. El eso, en términos de lo exterior, de lo alterno, del acontecimiento tenía que ver con toda esa carga que venía sintiendo Mari, y que me pasó por el cuerpo, en términos de pasaje, de pasión que duele, cuando ubiqué a quién le había hecho el chiste, en qué contexto y con qué cara de agotada había llegado a la sede. Me interpeló en el sentido de revisar todo lo aprendido sobre comunicación/cultura que mis esquemas de acción interiorizados dejaron pasar y hablaron sin más, acostumbrada a hacer chistes irónicos. Me reproché no haber tenido más presente los consejos de la referente. Salí detrás de ella, con dos de sus compañeras: 'Perdoname, quería hacer un chiste nada más'. Charlamos un buen rato. Al principio debo decir, salí algo precavida a buscarla porque no la conocía, no sabía cómo iba a reaccionar. Sin embargo, con mis palmas pegadas en posición de implorar disculpas y suavizando mi voz, pude hacerme escuchar y calmar la situación. Volvimos todxs al aula, retomamos la idea de comunicación/cultura y la importancia del reconocimiento del otrx, partiendo de lo que acababa de suceder.

Innumerables *experiencias* han tenido lugar en el marco de los encuentros en el Plan FinEs, algunas de ellas en sintonía con esta situación y otras más diversas. Sin embargo, considero que este es un claro ejemplo no sólo de las interpelaciones al rol docente en estos contextos sino de las condiciones y los condicionamientos que caracterizan muchas veces a lxs estudiantes de FinEs.

Otros emergentes que reconozco como tales estuvieron vinculados al cuestionamiento de la propuesta pedagógica (fundamentalmente en la asignatura de Lengua que considero aún me pregunto en torno a los contenidos curriculares estratégicos), las diferencias en los modos de comprender lo político y educativo (las clases esperadas, los aprendizajes valorados, la evaluación justa), y las diversidades político culturales que constituyen el desafío de construir y sostener una comunidad de aprendizaje.

Estas situaciones me interpelaron a repensar innumerables dimensiones de la práctica docente entre las que podría enunciar el pasar por el cuerpo de la imposibilidad de controlar todo el proceso y que el reconocimiento constante del mundo cultural del otrx nunca es total, lo que implica el desafío de trabajar con el emergente desde la creatividad, desde la pregunta y sobre todo desde una mirada humanizante, tanto para el/la otrx como para unx mismx como docente. Las representaciones hegemónicas en torno a esta figura, ancladas en las marcas fundantes de la escolaridad, construyen al docente como un transmisor de saberes -con poder- en la situación áulica, en quien no caben necesariamente las emociones o las dudas. Reconocerse a unx mismx aprendiendo, sintiendo, transformándose en ese encuentro y compartirlo con lxs estudiantes favorece el reconocimiento y el proceso de aprendizaje compartido a la par.

El último cuatrimestre del 2019 fue un sube y baja de emociones. Fui cargada de experiencias y aprendizajes, y dispuesta a tener experiencias y aprendizajes. Como cada nuevo comienzo, el curso era super diverso; en este caso presentaban su propia dinámica -construida en los años anteriores- con muchas inasistencias y con poco sentido de la grupalidad. A su vez, año electoral. Las distancias políticas eran enormes y las convicciones hiperpolarizadas, nada que no se comprendiera en relación con los discursos mediáticos y las nuevas lógicas de consumo de información en las redes sociales configuradas por las burbujas de los algoritmos. Cada intervención era una respuesta a mis preguntas posicionadxs desde “la” verdad; casi ni se miraban a la cara mutuamente. Disponían los pupitres frente al pizarrón y dirigían toda participación a mi figura. Eran islas, islas gritando intentando imponer su mirada. Muy participativxs, eso sí. Las inasistencias presentadas por ellxs como una regularidad, me supuso repensar la dinámica de clases que siempre había propuesto: debates y trabajos, fundamentalmente grupales y en clase. Este curso se auto-presentaba imposible para abordar del modo que venía incursionando. Y les pregunté, y hablé con ellxs, y fui probando, y

les fui contando de mis pruebas. A veces me iba ofuscada, pocas veces feliz y siempre con decenas de preguntas: ¿estuvo bien la dinámica de hoy? ¿circuló la palabra? ¿cómo puedo mejorar el próximo encuentro? Pero lo que considero fue la diferencia central, fue la incertidumbre que me atravesó en todo el proceso. Era imposible planificar en núcleos o unidades, como sí venía ejercitando y que me parecía justo anticiparles a lxs estudiantes. Este fue un desafío semanal: ¿con qué sigo? ¿qué les interpeló de la clase para retomar en la que viene? ¿cómo adecuar sus realidades y dinámicas a mi propuesta? Más allá de la forma que fue tomando la cursada, les fue resultando interpelador la pregunta por las culturas (y no “la cultura”), por el reconocimiento de las diversidades y su humanización, también problematizaron el consumo de discursos, algunos más y otrxs menos, pero me transmitieron interpelaciones a sus subjetividades que me dejaron una sensación de haber logrado movilizar algo allí que no había percibido antes. Las inasistencias no fueron un problema: cada semana, asistían con mayor regularidad. Quizás fui yo la que más se transformó en ese encuentro. El trabajo fue incierto, fueron cuatro meses de labrar la tierra, preparar el terreno con mucho esfuerzo y dedicación hasta lograr sembrar una semilla y ver amanecer un brote. Y a mí me enseñó a dejarme llevar por el proceso que estxs adultxs me proponían. El control, la planificación, las certidumbres las entiendo como necesarias, pero más necesaria aún es la flexibilidad, la apertura a la transformación de sentidos y recorridos posibles.

Las articulaciones con los espacios sociocomunitarios

Entre 2017 y 2019 trabajé como docente en la sede de un gremio, en un Hospital público y en un Centro de Formación Profesional, las tres sedes ubicadas en el casco urbano de la ciudad; también di clases en dos Centros Comunitarios, un Centro de Fomento y dos Unidades Básicas de los barrios San Carlos, Romero y Olmos, todos ubicados en la zona oeste de la ciudad.

Tanto la sede del gremio como el Centro de Formación Profesional podría comprenderlos en el marco de aquellos *espacios sociocomunitarios con énfasis en los actorxs*, fundamentalmente porque las organizaciones sociales y políticas que los gestionaban cuentan con tal trayectoria

que han tomado las formas de las instituciones. En este sentido, ambas contaban con un espacio destinado para prácticas educativas configurando la situación del aula con aquellos elementos icónicos de la educación Moderna: el pizarrón, los pupitres, el banco para el/la docente. A su vez, algunas características de las dinámicas y las configuraciones áulicas singularizan las experiencias: la sede del gremio se ubicaba en una casa antigua remodelada, en la que había varias habitaciones que funcionaban como aulas mientras que en el centro de la casa había una mesa con bancos y una biblioteca rodeando la escena. Una trabajadora de la organización era quien oficiaba de referente de la sede, tenía su propia oficina con recursos materiales para ella y para lxs estudiantes que necesitaran: hojas, lapiceras, lápices, o incluso si necesitaban sacar fotocopias, la sede brindaba el servicio gratuito. En el cambio de horario, se les acercaba a lxs estudiantes té o café y galletitas. El aula tenía bancos dobles antiguos de madera maciza que traían unidos los asientos y estaban ordenados uno detrás del otro. La cantidad de personas (algo más de 30 estudiantes adultxs) y el tamaño de los mobiliarios -en un aula de no más de 20 metros cuadrados-, hacía a la configuración espacial, inamovible. Distinto era el espacio del Centro de Formación Profesional, aunque también ubicado en una casa tipo chalet remodelada; su propia institucionalidad permite comprender que fue pensado para actividades de formación. Todas las aulas contaban con pizarrón y modernos pupitres de plástico individuales, lo que permitía gestionar las disposiciones de los cuerpos. La referente, integrante de la organización política y social que brindaba el espacio, contaba con un escritorio y una computadora en la cocina de la casa. En ambos casos, las referentes siempre estuvieron presentes y atentas a las necesidades de estudiantes y docentes. Las tareas se encontraban enmarcadas en el vínculo militante y laboral con la organización social.

Los otros casos eran más diversos. Los espacios, en palabras de Adriana, eran *multiuso*: se utilizaban tanto para dictar clases como para reuniones de la organización comunitaria o política, talleres, asesorías legales e incluso deportes. Salones pequeños, medianos o galpones. Algunos tenían grandes tabloneros con sillas individuales y otros bancos dobles tipo escolares, de caño, con sus respectivas sillas. Todos contaban con pizarrón y una pava -a gas o eléctrica- para calentar el agua para el mate; y en caso de faltar, lxs estudiantes llevaban. Las dinámicas de lxs referentes eran diversas a los espacios más institucionalizados: en el Hospital y en una de las Unidades Básicas directamente nunca asistió la persona referente de sede y eran lxs estudiantes quienes se encargaban de abrir el espacio, mientras que en el resto (otra unidad básica, el centro comunitario, el centro de fomento) sí se acercaban a abrir el espacio (o a

cerrarlo), a consultar por algún tipo de documentación de lxs alumnxs y a buscar un momento para conversar con docentes o estudiantes. Ellxs, a su vez, con distintos perfiles, se reconocían como militantes sociales, políticos y territoriales: se preocupaban por la continuidad pedagógica avisando a lxs docentes si algún estudiante tenía dificultades o consultándoles a ellxs sobre el proceso; también les invitaban a participar de las actividades de la organización y les comentaban posicionamientos políticos sobre determinados temas de debate público.

Como referente de una de las sedes en un Centro cultural del barrio San Carlos, proponía una dinámica similar a la de estos últimos perfiles: si bien no me solía encargar de abrir el espacio porque lo hacía Angelita -la dueña del lugar que vivía en una casa justo detrás del salón- sí asistía regularmente para acompañar los procesos de lxs estudiantes, solicitarles y asesorarles sobre la documentación -que siempre costaba relevar al 100%-, les invitaba a participar en actividades o exponía reflexiones de la organización sobre temas clave de la situación política nacional; incluso he mediado con lxs estudiantes si algún/a docente no estaba considerando sus condiciones y situaciones de vida o sus puntos de partida en lo pedagógico, respaldada en mi formación como Profesora en Comunicación y mi experiencia como docente en FinEs.

La permanente (cuestionada) institucionalidad escolar

¿Cómo plantear una situación educativa desde una perspectiva de educación popular que parta del principio freireano de *acción-reflexión-acción* y donde lxs estudiantes se dispongan a dejarse interpelar en el proceso? Las memorias del ser alumnx, quieto, silenciosx, receptivx y obediente eran escenarios no universales pero sí generales con los grupos en que me encontré ¿Cómo transformar esas disposiciones que no son sólo de cuerpos sino también de actitudes frente al conocimiento, a la reflexión, a la construcción colectiva? Decenas de veces pacientemente impaciente y otras directamente impaciente proponía dinámicas disruptivas que sólo tensaban los cuerpos más que disponerlos a la reflexión, como le pasó a Lisandro. Encontré en casi toda mi experiencia, muros por doquier, donde la institucionalidad escolar hegemónica se apropiaba de los cuerpos de lxs estudiantes cuando mi más profundo deseo era generar otro tipo de situación educativa; y cuando lo empezaba a lograr y a desarmar las rígidas configuraciones, terminaba la hora de clase y aparecía otrx docente, debo decir que en todas las ocasiones, con una propuesta educativa tradicional bancaria.

El enfoque de educación popular convertía mi materia en una isla en cada sede, en que a su vez tenía el desafío de mediar los dispositivos institucionales que tomaban cuerpo en la planilla de temas, asistencia y calificación. Si bien servían para ordenar el proceso, había múltiples emergentes que tensionaban no el dispositivo en sí sino el vínculo con lxs estudiantes, las relaciones entre ellxs y las dinámicas áulicas. El caso del diseño curricular fue siempre comprendido -bueno, desde la formación en el Profesorado en Comunicación previo a estas experiencias- en la clave de *síntesis cultural* (De Alba, 1991) por lo tanto nunca se constituyó en una preocupación desde el *deber*, al menos en la asignatura de Comunicación y medios; en estos casos buscaba articular los intereses y mundos culturales de lxs estudiantes con los horizontes políticos de formación propios, considerando las expectativas de abordar desde alguna dimensión la “Comunicación” y los “Medios”. La mayoría de lxs estudiantes no habían conocido esta asignatura en el breve recorrido del nivel secundario -en caso de haberlo comenzado y luego abandonado-, por lo que no había grandes expectativas en relación a lo que se suponía abordar en la materia.

Ahora bien, cuando tomé horas de Lengua y Literatura a través del Listado de Emergencia, sí tuve interpelaciones respecto de lo que esperaban: *‘pensé que íbamos a dar el Martín Fierro, o algo de eso’*, me dijo un estudiante de un Centro de Fomento del barrio de Olmos. Al tomar horas a través del Listado de Emergencia, ya contaba con menos encuentros: para 10 clases propuse trabajar texto argumentativo y partir de debates públicos sobre la inseguridad, el delito y la baja de edad de punibilidad, un tema abordado en uno de los Cuadernillos de Lengua del Plan FinEs ¿El horizonte político? la lectura crítica y compleja del mundo. Sin embargo, la evidente dimensión política del tema hizo que uno de lxs estudiantes me interpelara al respecto, incómodo con lo que estábamos conversando ¿Qué es lo que esperaban de las clases de Lengua? ¿Qué aportes consideran sirven para su vida? ¿Cómo plantear una propuesta de Lengua y literatura en 16 clases que no reproduzca dinámicas de trabajo y competencias individuales? En estos contextos, los debates y las negociaciones de lo curricular en tanto síntesis cultural, se continúan en, por lo menos, la educación de adultos que traen consigo sus memorias de lo escolar.

Ahora bien, las asistencias y las calificaciones, como dispositivos profundamente articulados en FinEs, como les sucedió a lxs docentes entrevistadxs, se constituyó en una instancia de desafío en cada materia. Respecto del primero, y considerando las historias de vida que atravesarían la cursada, construí dos estrategias: la primera plantear desde el primer día que las

conversaciones en clase serían instancias trascendentales del proceso de evaluación porque entendía que realizar tareas en sus casas sería más complejo por la dinámica de esos espacios, y la segunda estrategia tenía que ver con atender comprometidamente a sus intereses y preocupaciones para interpelarles y que dichas conversaciones les convoquen a asistir motivadxs. A su vez, respecto de las calificaciones las consideré un tema de clase para dedicarle el tiempo suficiente para deconstruir la numeración, la evaluación del proceso y, en este sentido, tomarme al menos 5 minutos con cada unx fundamentando la calificación para evitar las comparaciones. En este sentido no se me presentaron interpelaciones vinculadas a la justicia porque los criterios variaban de acuerdo al proceso de cada estudiante, sin embargo, la evaluación de la dimensión del aporte curricular sí fue un desafío permanente:

Una de las experiencias significativas fue con lxs trabajadorxs del gremio. Las clases estaban terminando. Ya había explicado modelos de comunicación, la comunicación/cultura. Debatimos e hicieron un trabajo integrador. Hablamos de los medios, debatimos, e hicieron otro trabajo integrador. Había participación y vislumbraba interpelaciones a sus propias prácticas y representaciones. El último trabajo práctico tenía que ver con pasar por el cuerpo la toma de decisiones al momento de producir un producto de comunicación. Ya habíamos hablado de que siempre hay recortes en la mirada, intereses, procesos de construcción, elección de imágenes, de palabras, etc. La consigna era amplia, para que cada unx lo lleve para el lugar que le sea cómodo. Recuerdo que había que enunciar antes, como complemento del producto: qué quiero decir, para qué, a quién está dirigido, dónde y cómo se difundiría. No recuerdo el nombre, pero sí que hizo un volante sobre Tae-kuondo:

- ¿A quién está destinado? - le pregunté

- A cualquiera - me dijo - porque cualquiera puede hacer tae-kuondo

- Bueno, pero tenés que definir a quién está destinado el material: si querés que lo vea un nene de 7 años va a tener un lenguaje distinto que si le hablás al papá o a la mamá...

- Pero cualquiera puede hacer tae-kuondo ¿Por qué me dice que está mal este volante?

- *No está mal, pero en la planificación vos tenés que delimitar a quién te dirigís, a dónde va tu mensaje, más allá de que lo lea cualquiera. El destinatario no puede ser “cualquiera”: es adulto o es niño. No es lo mismo. Es varón, mujer, abuelo, abuela, laburante de la construcción o ama de casa. Las palabras que elijas para dirigirte a esas personas no van a ser las mismas.*

- *Pero tae-kuondo puede hacer cualquiera. Yo hago y mi hijo de 6 años también hace. Cualquiera puede practicar ese deporte.*

- *Está bien, pero no se trata del tae-kuondo, se trata del producto de comunicación. El volante. Dónde lo vas a repartir, a quién le hablás...*

- *Mire, no sé por qué me dice que está mal. Yo lo entrego así...*

Está sintetizado. En ese momento los 34 estudiantes restantes escuchaban, mientras 5 o 6 me ayudaban a que el compañero entienda lo que yo quería explicar. Pero no hubo caso. Entre risas, malestares, impotencias, se dio un largo debate. Pero así lo entregó. Y aprobó.

Me sentí limitada por las distancias de los universos vocabulares y los mundos culturales, y me tensionó al punto tal de darlo por aprobado. Esta decisión se basó en que el estudiante había asistido a todas las clases, había participado y había realizado los trabajos prácticos solicitados, pero en esta oportunidad, no alcanzó el objetivo pedagógico. No sentí justo siquiera proponer la instancia de recuperación porque allí irían aquellas personas que no habían tenido el desempeño en participación, asistencia y resolución de trabajos que él sí había transitado ¿Había sido mi dificultad para explicarme? Sentí que no era su responsabilidad.

Ahora bien, también me han sucedido situaciones en las que he desaprobado procesos pero basada en la inasistencia crónica (por ejemplo personas que asistieron 5 de 16 clases), no entregaron trabajos y/o no participaron. Frente a estas situaciones, se encontraba la oportunidad de recuperar contenidos en la instancia de CREC. A veces utilizaba este recurso para recuperar, no contenidos sino fundamentalmente inasistencias de quienes habían entregado trabajos y participado en clase pero que se habían ausentado bastante; para dar cuenta de la valoración

del compromiso del resto de lxs compañerxs (¿en una búsqueda de justicia?), pedía que asistan a una de estas instancias de recuperación.

El CREC eran las últimas dos clases en las que proponía trabajos que buscaban recuperar las conversaciones y debates abordados durante la cursada. Con voluntad de resolución y compromiso, aprobaban ¿Por qué? Y aquí la tensión del horizonte de inclusión/formación. Sobre todo en la materia de Comunicación y Medios que se cursa en el 3er año, y a su vez en el último tramo, lxs estudiantes ya se están por recibir, después de años de esfuerzos personales y familiares ¿Qué implicaría en su vida desaprobado la materia? Por esto siempre intenté conversar con lxs otrxs docentes para ver cómo le fue a esa persona en las otras asignaturas y considerar si fue una situación puntual o generalizada para que curse todo el tramo nuevamente. Pero así mismo, desaprobado la materia en la instancia de CREC con menos de 4 puntos, supone la posibilidad -si se lo califica con un 2 o un 3-, de asistir a una Mesa de Examen que se toma en el CENS correspondiente. Pero, ¿qué tiene de educación popular esta instancia? ¿de qué sirve que pase por ella? ¿no se configura otro obstáculo para conseguir el título secundario? ¿no implica una situación tensa de examen que se buscó evitar durante todo el proceso -por lo que pudimos conocer en casi todas las otras experiencias docentes-?

Tal como le sucedió a Mariano que en el barrio de Las Palmeras se encontró en tercer año con un grupo que no comprendía textos ni podía producirlos pero sin embargo en el pequeño período compartido se habían sobreesforzado en cada asignatura, ¿cómo formar en contextos de múltiples y profundas desigualdades? ¿cómo construir una instancia inclusiva sin relegar la importancia de la formación básica para leer y escribir el mundo?

Bibliografía. Parte II

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1992) *Análisis de Discurso y Educación*. Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional Documento. Recuperado el 1 de febrero de 2020 de: <https://bit.ly/2GMZmls>

DE ALBA, Alicia (1991) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores S.R.L., Argentina.

DE CERTEAU, Michel (1979) *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana: México.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2006) *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*. En “Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)”. Colección Secretaría Ejecutiva de CLACSO, Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO, Disponible en: <https://bit.ly/2PiZixK>

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2009) *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Co-ediciones CLACSO y Editorial Siglo XXI: México.

DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (2002) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Ed. Pre-textos, Valencia.

DUBET, François (2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, Argentina.

FERNÁNDEZ, María Belén (1997) *Espacios educativos: de la arquitectura escolar a la cartografía cultural*. En: Huergo y Fernández (1997) *Comunicación/educación: ámbitos, prácticas y perspectivas*. Ediciones de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

HUERGO, Jorge (2015) *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuelas y educadores populares*. Ediciones de Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

KAPLÚN, Mario (2002) *Una pedagogía de la comunicación (el educador popular)*. Editorial Caminos, La Habana, Cuba.

LAHIRE, Bernard (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Serie general universitaria, Edicions Bellaterra: Barcelona, España.

LARROSA, Jorge (2011) *Experiencia y alteridad en educación*. Ed. Homo Sapiens/FLACSO, Rosario, Argentina.

MARCHETTO, MARTÍN, IASENZA (2016) *Comunicación/educación y tensiones en el Plan Fines 2 del barrio San Carlos de La Plata, Buenos Aires, Argentina*. Actas de periodismo y comunicación 2, ISSN 2469-0910. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>

MARTÍN, María Belén (2015) *Sistematización de experiencias educativas: la pareja pedagógica. Estudio de la modalidad del caso de parejas pedagógicas en el Diploma de Extensión Universitaria "Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria (DOSESS)"* Tesis de Grado, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, Argentina.

MARTINEZ, Darío (2015) *Saberes, experiencias y subjetividades de la educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata. Un abordaje desde la perspectiva de comunicación/educación*. Tesis doctoral en Comunicación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

SENNET, Richard (2006) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Ed. Anagrama: Barcelona, España.

UNIFE - MEN (2018) *Investigación Evaluativa del Plan FinEs 2*. Secretaría de evaluación educativa, Ministerio de Educación de La Nación y Universidad Pedagógica Nacional. Publicado en enero de 2018 y recuperado el 20 de enero de 2020 de: <https://bit.ly/3695Rt2>

Parte III

Interpelaciones formativas y procesos de subjetivación

En este apartado buscaré sistematizar aquellas interpelaciones construidas como tales respecto de las experiencias docentes nóveles en el marco del Plan FinEs, para luego intentar identificar operaciones de los “modos intensivos” (Deleuze, 1995) que configuran los procesos de subjetivación docente como parte nodal del proceso formativo que implica no sólo el encuentro con lxs otrxs sino también las mismas experiencias.

En este sentido resulta clave recuperar algunas consideraciones respecto de la categoría de Experiencia, abordado en particular en el Capítulo *Enfoques* de esta Tesis, a decir: *la experiencia es educativa en el momento en que se constituye como tal, es decir, en el momento en que el lenguaje la construye*. Por eso, este apartado busca sistematizar aquellas situaciones con principio de alteridad, de exterioridad (Larrosa, 2011) que vivieron lxs docentes, que les significaron un padecer -en clave con el principio de pasión, de pasaje-, pero a su vez, que es construido como tal en el momento en que se enuncia, es decir, en que interviene el lenguaje cobrando densidad en sus procesos formativos. Ahora bien, resulta fundamental tener presente en este punto que estas construcciones también estuvieron mediadas por la interlocución que

significa una entrevista en profundidad para una Tesis doctoral; es decir, lxs docentes narraron aquello que les interpeló, que les llamó la atención, que les significó una invitación a repensarse y a repensar la educación y el mundo, pero que además consideraron significativas para poner en común en este contexto de investigación.

Así mismo, los principios de subjetividad y transformación de la experiencia desde el enfoque presentado, no aparecen escindidos de los contextos y las historias de vida de lxs propixs docentes. Por ende, la significación que construyen en torno a aquello que les interpela estará constituido por el bagaje de experiencias previas o, a decir de Bernard Lahire, del repertorio interiorizado de esquemas de acción y de percepción del mundo. Desde comunicación/educación referiremos a los mundos culturales que se encuentran en común (y en las diferencias) y que se interpelan mutuamente.

De este modo el presente apartado tendrá como ejes, en un primer momento a los emergentes interpeladores recurrentes en los relatos de experiencias, y posteriormente esbozaré algunas operaciones que constituyen los procesos de subjetivación y formación de lxs docentes nóveles, en clave de comunicación/educación/cultura.

Interpelaciones formativas

Las propias experiencias educativas formales que constituyeron esquemas de acción interiorizados respecto del ser docente aparecen fundamentalmente, como se pudo vislumbrar en el apartado de *Institucionalidad educativa en el Plan FinEs*, vinculadas a enfoques bancarios o instrumentales de la educación. En este sentido, los intercambios promovieron un reconocimiento de las distancias culturales que les fueron significativas en un primer momento en relación a cómo abordar los contenidos. Decía Santiago:

yo el primer día fui con una clase muy armada de Biología pensando que por ahí la idea la tenían; salgo de la Facultad de Exactas así, muy estricto todo ahí... y después ahí me di cuenta que yo armé la clase, la estudié, fui, y claro, el primer día como que me miraban... Encima creo que era la primera clase también, ¡el primer día! y voy yo con toda esa información que nunca la vieron y si la vieron algún día no se acuerdan.

Lxs docentes suponían en sus primeras experiencias, la preexistencia de saberes escolares que ellxs consideraban básicos pero que terminó distando de sus expectativas, como le sucedió también a Adriana en su clase de Lengua (*“por ahí quería dar un tema y me daba cuenta que la base no estaba”*); o a Lisandro que le llamó la atención las dificultades para la comprensión de textos: *“que el flaco te agarre el texto y te lo transcriba en un orden erróneo inclusive en las preguntas y decís: ‘uy, ¡pobre! cómo hace para, no sé, ¡leer un instructivo y tramitar la clave del homebanking!’ Si alguna vez le pagan algo a través del sistema financiero”*. También le había sucedido a Mariano, cuando quiso ejemplificar un proceso químico con la solución del vino mencionado en el apartado anterior y que repuso sorprendido, sin comprender las diferencias culturales: *“yo no sabía si me estaban cargando o me estaban diciendo en serio... pero no sabían lo que era un vino, ¡no sabían nada! ¡nada! Era como que vivían en otro mundo totalmente distinto. Necesidades de todo tipo tenían, ¡de todo tipo!”*. Sus carencias materiales fueron en estos casos, transpoladas al campo del saber, construyendo el sentido de que *no saben nada* -aunque sí sabían de los artículos de limpieza- o que *“¡necesitan saber todo!, o sea que les falta información o saber buscarla, interpretarla”* (Lisandro).

Estas diferencias culturales, enunciadas en términos de jerarquías del saber, les interpelaron de manera urgente a los modos en que habían llegado dispuestxs a dar clases. Decía Santiago: *“aprendí a ser más organizado con eso e ir viendo hasta dónde podían en un día o hasta dónde no... y hasta dónde llegar también”*. El reconocimiento se constituyó entonces como un momento ineludible a la práctica docente en estas experiencias nóveles. Llegar con contenidos predeterminados y con esquemas interiorizados que perciben a la práctica docente desde una idea de transmisión, implicó no sólo la reflexión en torno a la propia práctica sino también al reconocimiento de configuraciones culturales y marcos de inteligibilidad bien diversos, pero desde una perspectiva asimétrica en tanto se parte de los saberes escolares.

Vale hacer aquí una parada respecto de lo educativo de la política pública en tanto aparece fuertemente el ideal hegemónico de la escolarización como objetivo de inclusión. Este anudamiento de sentidos descentra la mirada en lo educativo para poner el foco en la meta de la obtención del título secundario. Dicha tensión es abordada por Emilio López en su Tesis de Maestría en el marco del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación (2017) en que se pregunta por las formas y los límites de la inclusión educativa del Plan FinEs pero que transversalmente evalúa a partir de marcos educativos escolarizantes. Quiero decir con este llamado, que las representaciones de lxs docentes entrevistadxs en el marco de esta

Tesis abonan a ese trabajo, en tanto la hegemonía de lo educativo vinculado con lo escolar tomó fuerza en el período analizado. Y aclaro esta singularidad en tanto aquellxs docentes que venían dando clases desde los momentos fundacionales del FinEs en que se hacía hincapié en la perspectiva de educación popular, los objetivos de inclusión educativa oscilaron entre el carácter contenedor del espacio y la urgencia de titular para contar con requisito -ahora obligatorio y básico- para ingresar a un trabajo en blanco (en el mejor de los casos).

Ahora bien, continuando con el análisis de los movimientos entre las interpelaciones y las transformaciones de (las representaciones de) la práctica docente, en términos de lo educativo de las experiencias, es posible observar la reformulación urgente de las propuestas pedagógicas. En este sentido, la flexibilidad resultó un principio clave para el abordaje de la situación educativa, por supuesto, en distintas dimensiones y con diversas intensidades, por ejemplo, en relación a la dinámica institucional, como comentaba Noelia: *“tenía todo pautadísimo, estructuradísimo, como buena planificadora, y no lo pude hacer al 100% porque cada vez que llegaba uno se tenía que presentar y yo tenía que volver a presentarme”*, o Adriana que narraba: *“a medida que fue transcurriendo las clases, porque era una vez a la semana, me iba enterando que iba apareciendo gente nueva”*. El modo de resolver estas dinámicas particulares del FinEs fue enunciado en términos de *improvisación*, es decir de accionar en escenarios *sin previo aviso*.

En esta línea, además de las dinámicas institucionales, la flexibilidad urgente fue necesaria para adaptar las configuraciones educativas hegemónicas a la diversidad que plantea la educación de adultos en particular y el escenario FinEs en singular, por ejemplo, por cuestiones laborales:

Me tocó una alumna que los primeros días de clase entendía todo, yo preguntaba, contestaba, participaba, todo... y de repente ¡consiguió trabajo! Y yo no le puedo decir: ‘no, dejá el trabajo y vení a clase’ (...) Y ahí los alumnos, ese grupito por ejemplo, la ayudaba. Eso es lo que tenía de bueno, pero después te encontrás en otros grupos que por ahí no están de acuerdo. Así que bueno, te encontrás con cosas que tenés que lidiar y explicar a los alumnos y te das cuenta de que te desarrollés de otra manera ahora (Rosario)

Frente a esta situación, y con el horizonte de inclusión de la política pública, es que se observan los grises urgentes. Las changas o los trabajos en negro no garantizan el derecho a la educación que sí lo supondría un trabajo formal en que el/la empleador/a se encuentra obligadx a brindar

el tiempo para la finalización de los estudios obligatorios. El marco de informalidad laboral aparece como un nuevo obstaculizador de derechos que, por supuesto entre otros (como la obra social o los aportes previsionales), termina también vulnerando el de la educación (¿escolarización?). En este sentido y reconociendo este escenario, tanto Rosario como casi todos los otros docentes, se dieron de estrategias vía Whatsapp y entregas de trabajos prácticos en casos puntuales en que se reconoció un compromiso por parte del/la estudiante y la imposibilidad de sostener la asistencia a las clases.

Sin (necesitar) ninguna aprobación institucional formal, los docentes cuentan con un escenario en que moverse donde los márgenes los van construyendo de diversos modos en función de la particularidad de la sede, del grupo, del/la referente, pero también de las propias experiencias previas que le permiten reconocer los bordes de lo posible. Estos acuerdos, que se corren de las formalidades de los requisitos de asistencias, calificación y temas, no aparecen como un obstáculo para abonar a la inclusión educativa. Ahora bien, estos grises también implican -como mencionaba Rosario y también apareció en los relatos en torno a la evaluación en el apartado anterior-, resistencias en algunos grupos pero que se constituye a su vez en una situación que se sigue *aprendiendo*, como elegía nombrar Pedro, a *desenvolverse* como docente, por ejemplo fundamentando los criterios de evaluación y calificación poniendo en juego dinámicas de poder en que aparece la asimetría de la relación con los estudiantes.

Ahora bien, las situaciones inesperadas también se dieron vinculadas a las diversidades pedagógicas que se encuentran en FinEs, no sólo configuradas por las distintas trayectorias que les atraviesan:

Me pasó en la otra escuela que había un chico que tenía un problema motriz, venía en silla de ruedas y demás pero aparte era como más lento... y también, yo no sabía, no me habían advertido de esta situación y tuve que aprender a manejarlo. Que tampoco sé si lo manejé bien o no porque yo estoy preparada para eso, para manejar a un grupo de personas y a un chico que tenga un déficit, o que no pueda por un problema motriz y que tengo que tener otro tipo de atención con él. Yo no sabía de eso... y tuve que buscar la forma, la estrategia de no alentar al resto y poder avanzar y también que él pueda cumplir con las tareas (Adriana)

En esta experiencia no sólo aparece la enunciación de la sede en tanto “escuela”, vislumbrando sus representaciones en torno al ámbito de la situación educativa, sino que es en ese sentido que

se espera un marco institucional que *advierta* sobre la singularidad del grupo. Al encontrarse en este escenario, se impuso la urgencia de transformar el modo de intervención pedagógica:

Por ahí yo copiaba en el pizarrón, y tardábamos un montón (...) Traté de implementar diferentes técnicas: dictarles, copiar en el pizarrón... El hecho de dictarles me demoraba muchísimo porque no todos tenían el mismo ritmo entonces era muy complicado. Por otro lado, al tener problemas de ortografía y demás, en el tema de la escritura es muy importante entonces escribirlo y verlo bien escrito en el pizarrón, con las comas y todo, también era un ejercicio. Entonces me tomaba el trabajo de por ahí llegar antes y escribir en el pizarrón lo que había que hacer para que, cuando ellos lleguen, copien y ya no perdamos tanto tiempo. Y con este chico me pasaba que todo el mundo copiaba, tenía que borrar y por ahí él estaba todavía en la primera parte. Entonces lo que hacía era, me llevaba... pero esto lo fui aprendiendo como prueba y error, no es que la tenía clara, fue así... Bueno, me llevaba la tarea hecha, con letra lo más clara posible para dejársela y que la copie después tranquilo, en su casa o en clase.

En “*la prueba y el error*” es que fue apareciendo la consigna de la *improvisación* en su proceso formativo como docente nóvel. Es decir, parece configurarse un primer momento de la formación docente en su ejercicio en que se va instituyendo la reflexión sobre la propia práctica. Luego o bien se mecaniza despojando el ejercicio de toda reflexión o bien permanece como la clave del crecimiento en el sentido que Silvia Duschatcky contiene con la idea de Maestros errantes (2010). Es decir, esta línea no trata de las acciones de prueba y error docente sino de la condición de aprendientes en cada encuentro con lxs otrxs: conocer el grupo, aprender de su singularidad y de la propia práctica buscando apuntar interpelar dichas singularidades. De todos modos, en el marco de esta investigación aparecen inicialmente formas primarias de reflexión sobre la propia práctica de la que será interesante indagar para conocer las formas que toman las continuidades de las experiencias inauguradas en FinEs.

Aquí cabe aclarar la centralidad que supone para la práctica docente, el trabajo con grupos chicos en tanto permite hacer un seguimiento personalizado. En el caso de Adriana, teniendo un trabajo de medio tiempo en una dependencia del Estado municipal y con actividades más esporádicas de su profesión de abogada, podía organizarse para llegar antes de la clase para copiar en el pizarrón e incluso llevarle la consigna escrita para que el estudiante que necesitaba

más tiempo, pudiera continuar trabajando en su casa. Ahora bien, dando clases cuatro veces a la semana, teniendo sólo tres grupos de entre 10 y 30 estudiantes, decidió finalmente no dar trabajos prácticos todas las clases: *“los fines de semana me llevaba tarea para corregir en casa; es algo que también aprendí -que si sigo, que quiero continuar con las clases-, no llevarme porque me vuelvo loca... porque me desquicio, porque es un caos...”*. Evidentemente, desde las memorias del ser estudiante, no aparece visible el trabajo docente por fuera de los tiempos sincrónicos. Recién en cuanto puso el cuerpo y solicitó trabajos prácticos cada semana -como percibía hacían sus docentes-, comprendió el trabajo y el tiempo que lleva esa corrección, esa devolución y la planificación de los próximos encuentros.

Ahora bien, los aprendizajes vinculados con los modos de ser docente además de estar vinculados con la dinámica institucional, con la dinámica sociolaboral de lxs estudiantes y con los desafíos pedagógicos, también aparecieron significativas las diferencias de los mundos culturales:

Por más clase, por más estudio, por más preparación que uno tenga de la clase, cuando te topas con la realidad y ves la realidad de la gente que toca, te das cuenta de que tenés que improvisar de otra manera (Adriana)

Por ahí sí, lo que estoy aprendiendo es... diferentes realidades, eso sí. O viviéndolas... no es que no las sabía... (Lisandro)

La gente con todos los problemas que tienen... problemas que a veces digo: ‘no me imaginé que podía pasar’, o nunca se me pasó por la cabeza y verlos, que me los cuenten (Mariano)

Yo me encontré con una realidad que no te voy a decir que desconocía pero que no estaba cerca de mi entorno y decir: ‘waw, qué voluntad, venir con tus hijos a estudiar, o de estar trabajando 12 horas al rayo del sol para venir a estudiar’ y yo eso lo valoré un montón (Noelia)

Veo como otras cosas que no estaba acostumbrado porque me manejaba en el centro de La Plata y voy para allá y veo un montón de cosas que sabía que existían, pero no... nunca me las había como chocado (Santiago)

El encuentro con realidades muy distintas a las propias e incluso fuertemente desiguales aparecen como interpeladoras a sus esquemas de percepción interiorizados. Sin embargo, si bien es recurrente la aclaración de que se conocía la existencia de este tipo de experiencias e historias de vida, el encuentro de primera mano y la narrativa en primera persona se constituye en realidad efectiva de un presente que se expande en términos *creíbles*, a decir de Boaventura De Sousa Santos (2009).

Las interpelaciones a los mundos culturales atravesaron desde miradas comprensivas y de respeto respecto de los contextos de los procesos formativos, hasta el *destierro de prejuicios*, a decir de Pedro, e incluso el reconocimiento de privilegios de distintas naturalezas:

Dando clases [se dio cuenta de] que soy muy afortunado (...) porque están en un nivel educativo, no por ser universitario eh, sino de cuestiones cívicas, no sé, convivencia... No sé si me sorprendió, porque yo lo suponía, lo sabía o lo escuchaba, pero verlo ahí... (Lisandro)

Es muy agobiante pero también vengo a casa y ¡para! tengo jabón, tengo ducha, ¿me estoy quejando? Digo, la gente en la villa no tiene acceso al alcohol en gel... (...) Decís: ¡ay dios! te da como cosita... Tengo dónde acostarme, tengo jabón, hay gente que no tiene nada... y a mí la desigualdad social sí me jode y me duele (María Josefina)

En este sentido, lxs docentes nóveles enunciaron de manera recurrente un aprendizaje significativo que implicó el encuentro de estas diferencias y distancias de los mundos culturales, vinculándolo con la escucha:

Yo lo que entendí por ahí en las clases, es ver qué le pasa al alumno. Si bien no tenía conocimiento sí me interesaba saber qué le pasa, a ver por qué no lo hacía [al ejercicio], ir un poquito más allá de la escuela. A veces preguntaba qué les estaba pasando, cuando me podía enterar... no siempre me enteraba, realmente, no era que yo me sabía la biografía de todos (...) [Aprendí] a escuchar. Aprendí de todo igual... (Mariano)

Es una oportunidad para ejercitar la comunicación (...) te da práctica en términos de relacionamiento con gente que por ahí no me suelo relacionar (Lisandro)

Creo que lo más importante que aprendí es escuchar, o entender o comprender que cada uno vive una situación ¡que no son todas iguales! Que cada uno necesita comprender de una manera (Francisco)

El hecho de entablar conversaciones de escucha atenta de historias de vida en primera persona, con los sentires narrados y visualizados directamente con el/la protagonista ha sido en algunos casos como apareció en uno de los relatos, una situación *chocante* respecto de lo que se esperaba encontrar por la magnitud y la diversidad de problemáticas y contextos complejos. En este sentido, la escucha aparece a su vez cargada de un tono mesiánico, pero constituido en un espacio de encuentro que aparece como uno de los pocos lugares donde lxs adultxs pueden contarse y ser escuchados con atención:

Necesitan mucho que los escuchen a los chicos, yo sentía eso (Adriana)

Todavía me llega, me duele decir a veces: ‘ay, no los voy a ver más... y tienen tanto que contar’. Como que a veces sos la única persona que los escucha, tienen historias terribles y eso a mí... es lo que más... me gusta del Plan FinEs (Noelia)

Está bueno porque los chicos te cuentan lo que les pasa, los problemas que tienen; algunos lo hacen delante de todos, otros te hablan en privado (Rosario)

Veo mucho más cosas que me gustan, me comparten cosas, me cuentan, me gusta (Santiago)

El carácter mesiánico del Plan FinEs en términos de la contención, de la escucha, también inviste a lxs docentes de un modo de pensarse como tal, de una manera singular, ya sea escuchando, conteniendo, poniendo una buena calificación, como expresaba Santiago (“*ver que la gente se ponía contenta cuando aprobaba, jeso me encantaba! Como que adquirí una sensibilidad más allá de esas cosas*”), o ayudando con alguna situación puntual: “*creo que es una de las actividades que más útil me siento*” (Lisandro)

De los procesos de subjetivación

Estudiar los procesos de subjetivación de docentes nóveles en el marco del Plan FinEs tiene como desafío mirar “modos intensivos” de existencia, corriéndonos de las experiencias personales. En este sentido, haber analizado recurrencias, dinámicas, tensiones, desafíos e interpelaciones colaboró a identificar algunos momentos de los procesos de subjetivación que me permitiré enunciar en términos de operaciones que aparecen entremezcladas, yuxtapuestas, en diversos grados, formas y densidades, primando unas sobre otras, pero que aparecen en los relatos de experiencias como constitutivas de los procesos de subjetivación.

En esta construcción teórica y analítica, desde comunicación/educación/cultura se intentará poner de relieve la existencia, la relevancia y la sobredeterminación de los contextos de posibilidad en que se dan los procesos de subjetivación. A decir de Deleuze y Guattari: “*No hay significancia independiente de las significaciones dominantes, no hay subjetivación independiente de un orden establecido de sujeción. Ambas dependen de la naturaleza y de la transmisión de consignas en un campo social determinado*” (2002: 85).

En este sentido, para construir algunas operaciones de estos modos intensivos, resulta ineludible el reconocimiento de los contextos que constituyen condiciones de posibilidad, no sólo en relación a las “significaciones aceptables para una determinada época histórica” (Martínez, 2015: 204), sino también en función de la particularidad del contexto mediato. De este modo, reconocer la posibilidad de existencia en primer lugar de la política pública, con todo lo que ello conlleva (memorias, disputas, significancias, desigualdades, etc), permite constituir una primera pre-operación que podríamos llamar de *necesidad* que en este caso aparece en términos de lo pedagógico. La necesidad de acercamiento a lxs otrxs con el objetivo de la enseñanza, de poder mediar contenidos curriculares para una heterogeneidad de estudiantes desconocidos, sobre quienes no hay un marco institucional que *advierta* sus singularidades implicando permanentes *improvisaciones*, genera un escenario de necesario reconocimiento del/a otrx.

Con este horizonte, lo que fue apareciendo en las experiencias es un primer modo intensivo en que *la contrastación* aparece en el diálogo de eso que se reconoce con los propios mundos culturales, las propias experiencias, los saberes, las formas de vida de lxs docentes. En este momento donde aparece lo común pero fundamentalmente las diferencias, emerge otra operación vinculada con la *constitución de marcos de inteligibilidad*, es decir, con la necesidad de comprender esas otras formas de existencia, ahora creíbles por las narrativas en primera

persona. Y digo creíbles en términos del reconocimiento de la densidad y las implicancias de las historias y condiciones de vida ampliamente desiguales a las propias que contextualizan los procesos educativos.

La escucha, recurrentemente enunciada como aprendizaje en estos encuentros político culturales, aparece en tanto necesidad de inteligibilidad pero también como un modo de intervención. En esta doble vía de la *dimensión praxiológica de la escucha* supone un intervenir consciente transformador, en que la práctica aparece enriquecida con esa exterioridad.

Ahora bien, los contextos de posibilidad que dan sentido a estos encuentros, están delimitados por las fronteras difusas de los espacios, pero fundamentalmente constituidos en ámbitos de inclusión. Este horizonte es el que desafía a lxs docentes nóveles pero que también lxs inviste de una responsabilidad que no es sólo de inclusión educativa sino socioeducativa por las propias urgencias que emergen.

Para sintetizar y concluir

Las coordenadas de los contextos y las experiencias para conocer los procesos de subjetivación docente en el Plan FinEs 2 fueron colaborando a reafirmar la dimensión formativa de estos cruces entre las acciones y los condicionamientos. Pero a su vez, en la singularidad de las experiencias radica la imposibilidad de proponer conclusiones que apunten a generalizar prácticas, dinámicas, y mucho menos procesos de subjetivación. Por ello es que se apuntó, por ejemplo, en el apartado de Trayectorias, dar cuenta de la diversidad de los procesos formativos en múltiples y contradictorias instancias de socialización que constituyen anclajes de las interpelaciones en FinEs -aunque no sean determinantes sino en tanto estrategia de inteligibilidad de las prácticas docentes-. Sin embargo, es posible esbozar algunas conclusividades que apunten a ordenar aquellas recurrencias pero también aquellas diversidades que caracterizan procesos de subjetivación en los contextos de esta política pública de inclusión educativa, en la ciudad de La Plata. A decir:

Las experiencias docentes en el marco del Plan FinEs son percibidas como inaugurales en lo que respecta a la práctica docente. Si bien varió de los entrevistados habían dado clases en diversos ámbitos, la responsabilidad de estar a cargo de una asignatura y los marcos institucionales del sistema educativo -quizás la configuración del trabajo formal haya sido un factor-, generan condiciones para el reconocimiento de la participación en esta política pública en tanto *experiencia umbral docente*, dejando por fuera otras experiencias que sí tuvieron en espacios sociocomunitarios o incluso en instituciones universitarias. En esta línea comienzan a vislumbrarse las representaciones en torno al trabajo docente anudado al sistema educativo escolar.

A su vez aparecen diversos modos en que se configura el trabajo docente en FinEs como umbral: en tanto complemento laboral que reconoce las condiciones de precarización en relación con otras experiencias o con otros ámbitos laborales, pero también como oportunidad de progreso, de crecimiento personal y profesional a partir de la incorporación al primer trabajo en blanco, incluso con una relativa estabilidad.

Si bien hará falta conocer las trayectorias futuras de estas personas que comenzaron a dar clases en el marco del FinEs, hay relatos de aquellos que se sumaron en la primera etapa del Plan en donde resaltan continuar eligiendo la política pública de inclusión socioeducativa como trabajo

complementario porque se disfruta de los encuentros, perciben al espacio como útil a las vidas de lxs adultxs pero también a sí mismxs, comprendiéndolo a su vez como un espacio de militancia política y social.

En este sentido, incluso aquellxs docentes que se sumaron a partir de las designaciones por Acto Público en 2017 -excepto el profesor de inglés- insistieron en el deseo de continuar en este espacio en que no sienten la *presión* del sistema educativo. La rigidez de las normas, muchas de ellas sin sentido para lxs docentes -donde también operan las memorias de sus propias trayectorias formativas-, aparecen como fundamento de los prejuicios en torno al trabajo en escuelas secundarias tradicionales, aunque más fuerte aún son las representaciones en torno a las juventudes que las habitan. La idea de *enfrentamiento* con lxs jóvenes, constituida no sólo por las propias experiencias sino también por los discursos sociales que circulan sobre ellxs, toma sentido en los modos en que se construye el vínculo pedagógico en FinEs: en principio suponiendo la asistencia de adultxs *con ganas de estudiar* -una prenocción transversal a la educación de adultos (Martínez, 2015)-, pero también a partir de la percepción de paridad no tanto en términos etéreos sino más bien en relación con condiciones comunes: el ser trabajadorxs -empleadxs, precarizadxs, o desempleadxs- y/o responsables de familia.

Ahora bien, este *sentirse pares* en aulas configuradas por lxs propixs estudiantes o por las organizaciones sociales que brindan los espacios, no se transpola a las relaciones de saber-poder. El conocimiento, centrado en lo curricular, continuó reproduciendo asimetrías que en la práctica ordenaban la situación educativa en términos de jerarquías. Las propias memorias de las experiencias de educación formal, tanto de docentes como estudiantes, no tensionan este dispositivo ordenador (llamémosle el saber escolar) sino que la *tradicción* ordena las relaciones de poder.

En este sentido, las carencias económicas de lxs estudiantes se homologan en el campo del saber porque dicen -no todos- *les falta, no tienen* conocimientos cívicos, *no entienden* muchas cosas. “*El que es pobre no es pobre de plata, es pobre de plata, de sueños, de metas, de valores, de conductas, ¡de todo!*”, decía Pedro al respecto, sintetizando esta lectura que reproduce perspectivas político culturales hegemónicas, occidentales, relegando el valor de otros modos de saber, de hacer, de pensar o de soñar y dando sentido a una configuración moralizante de la figura docente.

Este tipo de reconocimiento parte, indefectiblemente, de una mirada desde sí mismxs configurada por una *traspolación de experiencias*. En esta línea, la identificación docente de mejores condiciones no sólo -o necesariamente- socioeconómicas sino fundamentalmente culturales y educativas, colabora a resignificar los modos de evaluación. Al respecto, aparece de manera recurrente -aunque vale insistir que no en todos los casos, pero en la mayoría-, unas expectativas respecto de saberes -escolares- considerados básicos desde cuales se plantean propuestas pedagógicas pero que no encuentran anclaje de sentidos en lxs estudiantes, constituyéndose estas distancias en *mediaciones urgentes* que precisan de repensar y transformar(se) en la práctica docente. Pero sobre todo interpelando los modos de reconocimiento del otrx.

Las interpelaciones a los esquemas de acción y percepción interiorizados expanden sus presentes, reconociendo contextos que dicen mayormente conocer, pero nunca haberse encontrado con ellos en primera persona. Aquí los movimientos de transformación van de la mirada testigo en que “*parecía que vivían en otro mundo*”, a la comprensión hermenéutica que, desde sus marcos de inteligibilidad, se admira la voluntad y el esfuerzo que exigen los contextos laborales y familiares de lxs adultxs.

En el marco de perspectivas mayormente escolarizantes, pero a partir del reconocimiento de los contextos y las historias de vida de lxs estudiantes, la situación evaluativa se constituyó en una instancia de interpelación a los modos en que hegemónicamente se la comprende: desde lo curricular. En este sentido, aparece como práctica emergente la evaluación basada en el esfuerzo y la voluntad que, en estos contextos se reconocen como valiosos. La entrega de trabajos prácticos, la asistencia y la voluntad de participación son entonces los parámetros generalizados de evaluación que, si bien contienen una dimensión del mérito, no se constituye en su gobierno, es decir, en criterio meritocrático. En este sentido, subyace una responsabilidad del carácter individual al proceso de inclusión, en que lxs docentes buscan facilitar el proceso, pero tiene que haber compromiso para la resolución de actividades y el cumplimiento de los requisitos mínimos para que no sea “*un trámite*”. De este modo, los puntos de partida son inevitablemente considerados por la imposibilidad de homogeneizar la evaluación en torno a los contenidos, implicando un desplazamiento de la evaluación del aprendizaje de lo curricular hacia la evaluación del compromiso con sus propias trayectorias que es lo que transversalmente se valora en todos los relatos docentes.

En este punto es que los relatos de las experiencias ponen de relieve el sentido político estratégico de la evaluación en tanto su traducción en el lenguaje numérico se reconoce como un elemento de impulso o fortalecimiento del autoestima de lxs adultxs. Las trayectorias educativas trucas se expresan en FinEs como un obstáculo que lxs propixs estudiantes construyen al autoperibirse como lxs responsables muchas veces intelectuales de no haber podido finalizar los estudios obligatorios en tiempos prefigurados por el sistema educativo, por lo que lxs docentes reconocen que una buena calificación colabora a suturar *heridas escolares* y aparece una dinámica que favorece procesos de inclusión pero también tensa a las comunidades de aprendizaje constituyéndose ésta en una instancia donde lxs docentes también *tienen experiencias*.

Ahora bien, las representaciones hegemónicas de lo educativo aparecen mayormente vinculadas a la transmisión de conocimientos o bien en términos del carácter utilitario o instrumental de lo curricular, apareciendo una tensión entre enfoques iluministas y la urgencia de construir sentido en lxs estudiantes a partir de la vinculación con una cotidianeidad. En estas experiencias mayormente aparecieron articulaciones más con las cotidianeidades de lxs propixs docentes que a partir del reconocimiento de los mundos culturales de lxs estudiantes. Sin embargo, en algunos casos, sus distancias interpelaron las estrategias de mediación pedagógica.

Ahora bien, en casi todos los casos, excepto el de María Josefina en que lo disciplinar tiene un carácter subsidiario de la contención del espacio de encuentro, en general no hay una transformación de los contenidos propuestos, inclusive en un ámbito de delimitaciones difusas como es el FinEs, en que no hay control *in situ* de los contenidos que se abordan. Parece perderse en estos contextos la potencialidad de la *autonomía instituyente* de *hacer crecer lo nuevo* (Huelgo, 2013) y donde se asientan lógicas escolares sedimentadas configuradas en las memorias prácticas tanto de lxs docentes como de lxs estudiantes.

La mediación de las urgencias en formas de historias y condiciones de vida, pero también en el marco de intervenciones con horizontes de inclusión, interpelan los márgenes del reconocimiento meramente pedagógico para abrir no sólo ese umbral sino también el de los horizontes de intervención: ¿qué más hago acá además de enseñar? Escucho, ayudo, milito, contengo. Excepto en el caso del profesor de inglés quien comentaba no dar lugar a otro tipo de conversaciones que no refieran a los contenidos a transmitir, se valoró en especial el reconocimiento de las configuraciones culturales diversas en el sentido de que, en ese

movimiento, se invierte a la figura docente de otros modos de vinculación socioeducativa a las representaciones hegemónicas. Es decir, parte de su imaginario docente se descentra frente a los encuentros político culturales y que, si bien no aparecen disposiciones iniciales al reconocimiento de los universos culturales de lxs estudiantes, las *mediaciones de las urgencias* les interpelan no sólo a sus modos de concebir la práctica docente -en estos espacios al menos- sino también a sus marcos de inteligibilidad sociocultural.

La imposibilidad de planificar aquello con lo que se encontrarán implica a su vez la necesidad de una disposición a la flexibilidad en la práctica docente. Sin embargo, esta disposición es percibida en términos de *improvisación*, lo que permite vislumbrar una representación de un espacio sobre el cual se despliegan una serie de tácticas entendidas como *prueba y error*, pero en donde efectivamente se está *teniendo experiencia*.

En esta línea, la particularidad de la educación de adultxs se pone de relieve, fundamentalmente en estos contextos en que lxs estudiantes plantean, en especial si desde el rol docente se lo habilita, conversaciones de pares que -quizás- las configuraciones áulicas disponen, ya sea por apropiación del espacio por parte de lxs propixs estudiantes o bien por las propias características de la sede, por ejemplo, por tener una única mesa compartida entre todxs en que el/la docente “*era uno más*”.

Los horizontes de intervención se observan desde una lectura macro, en relación con los discursos que mediaron el conocimiento de la política pública como así también el marco político que contextualiza la práctica. Dos formas de mediación inicial aparecen en las narrativas: las propias experiencias en la política educativa y las narrativas de pares que colaboraron a comprender su sentido político. Estas formas, no esquematizadas, sino que se van tramando en las experiencias, dan cuenta del peso estratégico de los marcos políticos que proponen horizontes de intervención. El nivel de la gestión imprime direcciones que operan ya sea librando a la reproducción de sentidos hegemónicos de lo educativo como lo escolar, o bien abonando hacia perspectivas de educación popular que, en estos casos, aparecen en formas subalternas y residuales.

Palabras finales

En los albores de este trabajo de investigación, la práctica me interpelaba permanentemente. Veía en el proyecto neoconservador y neoliberal que gobernó entre 2015 y 2019, una serie de propuestas escolarizantes que favorecían a una falsa inclusión porque estaban vaciando de sentido formativo la propuesta del Plan FinEs. Porque se percibía su búsqueda de desarmar las tramas territoriales, no sólo con la creación de las Bocas Únicas Distritales sino también incorporando docentes sin reparar en las perspectivas pedagógicas paulofreireanas que habían sido fundacionales de esta política pública y de la Educación de Adultxs en general; pero además porque era cada vez más notoria su necesidad de agrandar la matrícula en Adultos (que de hecho fue uno de los emblemas de la campaña electoral del 2019 en la Provincia de Buenos Aires de este partido político gobernante), llenando la sedes sin importar la viabilidad pedagógica, fusionando comisiones sin importar las trayectorias e inscripciones territoriales, sólo con el objetivo de una mera escolarización masiva.

Pero este trabajo de investigación me permitió ver algo que no estaba percibiendo en ese entonces. Y es que, en esta embestida a la educación popular, se generaron incontables experiencias, se tramaron historias que de otro modo quizás, no se hubieran encontrado. Se abrieron umbrales de los marcos de inteligibilidad de cientos de docentes, en cuyas idas a los barrios de más difícil acceso, se encontraron con historias que lxs interpelaron y lxs hicieron, en muchos casos, construir una mirada más empática, más solidaria y más amorosa con otrxs con quienes nunca habían compartido un mate.

No agradezco la embestida, pero valoro los aprendizajes y sobre todo las trincheras populares, colectivas y también académicas desde donde podemos diseñar tácticas, aferrarnos a los horizontes, trabajar por los derechos y seguir caminando firmes.

Bibliografía. Parte III

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2009) *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Co-ediciones CLACSO y Editorial Siglo XXI: México.

DELEUZE, Gilles (1995) *Conversaciones*. Ed. Pre-textos, Valencia.

DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (2002) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Ed. Pre-textos, Valencia.

DUSCHATZKY, Silvia (2015) *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

HUERGO, Jorge Alberto (2013) *El sentido de la experiencia social*. Documento de Cátedra “Comunicación y Educación” de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Recuperado el 12 de febrero del 2020 de: <https://bit.ly/2tQptVy>

LARROSA, Jorge (2011) *Experiencia y alteridad en educación*. Ed. Homo Sapiens/FLACSO, Rosario, Argentina.

LÓPEZ, Emilio (2017) *Políticas de inclusión educativa: un estudio acerca del Plan FinEs 2*. Tesis de Maestría en Políticas y Administración de la Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

MARTINEZ, Darío (2015) *Saberes, experiencias y subjetividades de la educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata. Un abordaje desde la perspectiva de comunicación/educación*. Tesis doctoral en Comunicación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.