



**Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Trabajo Social**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE ESPECIALISTA EN POLÍTICAS
SOCIALES**

**“Incidencia del Plan Fines II en las trayectorias educativo-laborales de las
personas que participaron de esta experiencia
-egresados 2014 Magdalena-“**

LIC. MARIANA ZOÉ SUCUNZA

DIRECTORA: Dra. LETICIA MUÑIZ TERRA

CODIRECTORA: Mg. MARÍA EUGENIA ROBERTI

La Plata, 22 de abril de 2016

Agradecimientos:

“Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es el mismo canto
Y el canto de todos que es mi propio canto
Gracias a la vida, gracias a la vida”
Violeta Parra

Quiero agradecer en primer lugar a mi Directora Leticia Muñiz Terra, por su gran paciencia, apoyo y guía, y en este mismo acto a mi co-directora María Eugenia Roberti, quien se esmeró por mi redacción y por bucear en la bibliografía a fin de darle riqueza teórica a la tesis. Ambas hicieron que llegue hasta acá, y no dejaron en ningún momento que baje los brazos. Este logro es compartido.

Asimismo quiero agradecer a mis compañeras María Eugenia, Bárbara y Juliana por el apoyo, por el oído, por los consejos y por el intercambio profesional.

Quisiera agradecer también a Silvia Ramírez porque sin ella no habría tenido acceso al personal y a los egresados del Plan FinES en Magdalena, así como también a todas las personas que permitieron ser entrevistadas contribuyendo enormemente a mi investigación.

Mi gran agradecimiento a mis hermanos, que siempre apoyan mis decisiones, y me acompañan en ellas. Son un gran sostén.

Y por último mi mayor agradecimiento y reconocimiento a Juan, porque sin él no habría llegado hasta acá. Sus palabras de aliento, dedicación, su mesura y su amor, han hecho posible que hoy pueda volver a dar gracias a la vida.-

INDICE

RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPITULO 1	
El Estado de Bienestar y su vínculo con las políticas sociales.....	11
1.1 Estado de Bienestar y Política Social.....	11
1.2 Política Educativa. Rol del Sistema Educativo.....	12
1.3 La educación y su vínculo con equidad, igualdad, educabilidad y movilidad social.....	14
1.4 Políticas Actuales en Educación.....	17
1.5 Las discontinuidades en el mundo del trabajo.....	20
CAPITULO 2	
Revisión de Estudios sobre el Plan FinES y las Trayectorias Laborales: hacia una delimitación de nuestra mirada teórica y metodológica.....	23
2.1 Nuestros antecedentes: estudios sobre el Plan FinES y las Trayectorias Laborales.....	23
2.2 Nuestras Lentes teóricas.....	25
2.3 Metodología.....	27
CAPITULO 3	
Introducción a la política en cuestión: Plan FinES II.....	30
3.1 Política Social y educación en América Latina desde el corrimiento del Estado de Bienestar.....	30
3.2 La Ley de Educación Nacional: modificaciones en la EDJA y surgimiento del Plan FinES.....	33
3.2.1 Características del Plan FinES.....	34
3.3 El Plan FinES en Magdalena.....	38
3.4 Integrando conceptos: el Plan FinES en relación con la Política social y la política económica.....	40

CAPITULO 4

El Plan FinES II: una política educativa en el marco de la inclusión social, particularidades a partir del caso estudiado.....42

4.1 Aspectos positivos del Plan FinES II, en tanto política social, señalados por los entrevistados.....44

4.2 Aspectos negativos del Plan FinES II, en tanto política social, señalados por los entrevistados.....52

4.3 A modo de conclusión.....57

CAPÍTULO 5

El antes y el después del trayecto por el Plan FinES II.....59

5.1 Trayectorias educativas previas al Plan FinES60

5.2 Trayectorias educativas por el Plan FinES.....65

5.3 Trayectorias educativas posteriores al FinES.....70

5.4 A modo de conclusión.....72

CAPITULO 6

Trayectorias laborales previas y posibles incidencias del Plan FinES II.....74

6.1 Trayectorias laborales previas al Plan FinES.....75

6.2 Trayectorias laborales posteriores al Plan FinES y posibles incidencias del Plan en las mismas.....79

6.3 A modo de conclusión.....82

CONCLUSIONES.....84

BIBLIOGRAFÍA.....89

ANEXOS.....96

Resumen

La siguiente investigación tiene como objetivo analizar qué incidencia tuvo el Plan FinEs II en las trayectorias educativo-laborales de los egresados 2014. Dicha investigación se desarrollará en la localidad de Magdalena.

Para ello se procederá a indagar acerca de las trayectorias laborales de los egresados realizando entrevistas semi estructuradas, así como también entrevistas a informantes claves (miembros del equipo de conducción del FinES II en Magdalena). Se tendrán en cuenta las características de la Localidad y las particularidades del Plan en la zona.

El trabajo busca articular distintos conceptos como la Política Social, la Política educativa, y su vinculación con la movilidad socio-laboral, así como también el concepto de trayectoria como herramienta teórico conceptual. La elección de la perspectiva de las trayectorias resulta la más adecuada para poder trabajar sobre las posibles incidencias de la política, permitiendo ver la incidencia del Plan FinEs –como política- en la trayectoria de los entrevistados.

El Plan de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela conforma una iniciativa que atiende una demanda histórica de gran envergadura en el sistema escolar, en tanto busca mejorar la titulación en el nivel secundario. Sin dejar de contemplar que es un programa que más allá de sus fines inclusivos surge dentro del sistema de enseñanza formal para saldar deudas que el mismo genera.

Palabras clave:

Plan FinES II. Política Social. Política Educativa. Trayectorias Laborales. Trayectorias Educativas.

*“La justicia social es una condición y,
al mismo tiempo, una consecuencia
de la educación”
Tenti Fanfani, E. (2008)*

Introducción:

El Plan FinES II, es un Programa Nacional dependiente de los Ministerios Nacionales de Desarrollo Social y Educación, que se aplica a través de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia. Se inscribe en el artículo 138 de la Ley de Educación Nacional (2006) que determina que el Ministerio de Educación, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación (CFE) “diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria (...) para la población mayor de 18 años que no la haya alcanzado”, siendo obligatorio el nivel secundario a partir de dicho marco normativo, como se enunció previamente.

La Ley de Educación Nacional (2006) reafirmó a la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) definiéndola como una de las ocho modalidades del sistema educativo. Asimismo establece la importancia de la EDJA en la alfabetización, el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la educación a lo largo de toda la vida.

El campo de la EDJA se ha orientado históricamente a atender a una población caracterizada por no haber podido acceder a la Escuela o finalizado sus estudios, o retomar luego de sucesivos fracasos, por ello siempre ha tenido un carácter fuertemente compensatorio. En los últimos años ha cobrado mayor visibilidad y atención, tanto así que ha sido objeto de políticas educativas estatales, de agencias multilaterales, de asistencia técnica y financiera de instituciones académicas, etc., dada la creciente presión social por la acreditación de saberes y conocimientos socialmente necesarios para permanecer o ingresar al mercado de trabajo (Burgos 2014).

La última década marcó el inicio de una serie de transformaciones en el campo de las políticas públicas para la inclusión social que pretenden avanzar en la democratización del acceso al bienestar en general, y a la educación, en particular (Gluz, Karolinski, Rodríguez Moyano, 2012). En este sentido el rol de la Educación de Jóvenes y Adultos excede ampliamente las acciones de las políticas educativas para ser incluida en el plano de las políticas públicas, y más específicamente de las políticas sociales de atención a la pobreza y de empleo orientadas a la formación y capacitación laboral.

Es por ello que la elección del tema tiene que ver con analizar las políticas sociales en el marco de la educación y trabajar sobre la subjetividad, analizando para ello la incidencia que la política puede llegar a tener en las trayectorias educativo-laborales de las personas que transitaron el trayecto formativo del Plan. El estudio de las trayectorias permiten identificar distintas incidencias que podrán ser tanto objetivas (como cuestiones en lo relacionado al empleo) como subjetivas, teniendo en cuenta el recorrido biográfico de los egresados, así como también dándole lugar la mirada/percepción de los sujetos acerca de la política en cuestión.

Como menciona Tedesco (2004) los estudios sobre políticas compensatorias en educación, por ejemplo, ponen en relieve los límites de las estrategias de carácter masivo (lo mismo para todos), pero también son elocuentes en cuanto a mostrar las dificultades que existen para incorporar la dimensión subjetiva en los modelos de gestión de dichas políticas. En este punto reside la importancia de la presente investigación.

Según el Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2010, casi once millones de personas de 15 años y más, teniendo los requisitos para cursar el nivel secundario, no asistían a ninguna institución escolar que les permitiera terminar sus estudios obligatorios. Son muchas las personas, incluso los jóvenes, que en el contexto de experiencias marcadas por el ingreso temprano al mercado de trabajo, han tenido que abandonar su escolaridad, y el poder finalizarla se presenta como una promesa para alcanzar empleos más estables, o lograr el

acenso social. Muchos consideran que finalizar sus estudios puede mejorar sus oportunidades (Filmus, 1999; López, 2005; Tenti Fanfani, 2008).

La educación es un derecho que muchas veces se ve atravesado por condicionalidades socioespaciales que afectan la oferta escolar. Lograr mejores índices de finalización de la Escuela Secundaria constituye una deuda histórica para la política educativa, y en este punto, el FinES II se presenta como una respuesta siendo un programa de terminalidad educativa de estudios secundarios que permite la finalización o reingreso a la escuela en cualquier año o nivel. Surge como un Plan dentro de las Políticas de Inclusión Educativa, siendo asimismo consecuencia directa de la instauración de la obligatoriedad del nivel secundario a partir de la Ley Nacional de Educación sancionada en 2006.

En Magdalena comienza a implementarse en el año 2011. Según el último Censo Nacional de Población y Vivienda en Magdalena son aproximadamente 1500 personas las que no han terminado el secundario, sobre un total de 19 mil personas (población total en el año 2010 según el Censo Nacional, de las cuales 6018 son personas menores de 18 años).

En la fundamentación del programa se enuncia que en algunos casos la obtención del título “permitirá contar con nuevas herramientas para el desempeño en el mercado laboral”, en éste sentido es que se plantea como necesidad el poder comprender los aportes específicos de dicha política y su posible incidencia en las trayectorias laborales y educativas de los sujetos hacia los cuales se dirige, de este modo se evidenciarán los límites y alcances de la política social en la localidad de Magdalena. Es por ello que partimos de la hipótesis de que “el haber participado del Plan FinES II ha incidido en las trayectorias laborales y educativas de los egresados (2014) de Magdalena”.

Los objetivos del presente trabajo buscarán conocer la perspectiva de las personas que vivieron la experiencia de haber transitado por el plan, y sus trayectorias tanto educativas como laborales, previas y posteriores, para poder analizar de éste modo cual fue la incidencia de dicho Plan en las mismas. Para

ello se reconstruirán las trayectorias laborales de los egresados 2014 del FinES II de Magdalena antes de haber iniciado el plan, se conocerán las trayectorias laborales posteriores a haber transitado por el trayecto pedagógico FinES II y las trayectorias educativas previas de las personas entrevistadas que accedieron al Plan FinES. Asimismo se buscará conocer también la visión de los destinatarios sobre el Plan.

El enfoque de las trayectorias resulta adecuado para analizar tanto los condicionantes estructurales, contextuales e institucionales que se entrecruzan a lo largo del tiempo, así como también las decisiones y estrategias personales de los destinatarios de dicha Política. Atender a la población del Plan FinES II supone enmarcarla en cierta heterogeneidad: personas con inserciones laborales precarias, tempranas e inestables y trayectorias escolares atravesadas por procesos de discriminación educativa (González, 2015).

Respecto del alcance de dicha investigación esperamos que sea un aporte fértil para recuperar la subjetividad en los diseños de políticas sociales, y reconsiderar la importancia de la planificación flexible, que contenga y contemple las particularidades del contexto. Si bien consideramos que el recorte se reduce a la localidad de Magdalena, será provechoso poder explorar cómo se lleva a cabo la implementación del Plan en una ciudad con particularidades que la distinguen del Gran La Plata, o municipios del Conurbano Bonaerense, como las investigaciones que se han realizado hasta el momento y se retoman en el Estado de la Cuestión de nuestra investigación.

De acuerdo los objetivos planteados implementamos una estrategia de investigación cualitativa que busca recuperar los sentidos y experiencia, visto que se hará un análisis de las vivencias y/o trayectorias de los egresados, por medio de la comprensión o interpretación de los significados intersubjetivos de la acción social.

Para recabar los datos se llevaron a cabo entrevistas con egresados 2014 (primera promoción del FinES II de Magdalena), así como también con informantes claves (profesores y coordinador del Plan).

Dicha investigación será de tipo exploratorio-descriptivo, buscando conocer las características del Plan FinES II, y analizar su incidencia en las trayectorias laborales y educativas.

Teniendo en cuenta las preocupaciones antes expuestas es que el estudio busca avanzar a partir de los siguientes interrogantes ¿tiene algún tipo de incidencia la culminación de los estudios secundarios en las trayectorias laborales de las personas adultas? ¿Influye la titulación en las trayectorias educativas posteriores? ¿El Plan realiza contribuciones a la construcción subjetiva y a la inclusión social? ¿Cuál es la perspectiva y opinión de los egresados respecto de la política en cuestión? Sólo habilitando la voz de los protagonistas será que podrá responderse a los interrogantes planteados, y para ello se reconstruyeron las trayectorias educativas y laborales de los egresados 2014 del Plan Fines II de Magdalena.

La tesis se organizará en capítulos. En el **capítulo 1** se desarrollan las problemáticas a estudiar, tales como Estado de Bienestar y Política Social, así como también Política Educativa y el rol del sistema educativo. Asimismo resulta importante exponer el vínculo de la educación con la equidad, la igualdad, y la movilidad social.

Por su parte en dicho capítulo se abordarán las políticas actuales en educación, entre las que se encuentra el Plan FinES II, y las discontinuidades en el mundo del trabajo.

A continuación en el **capítulo 2** se llevará adelante una revisión de los estudios existentes sobre el Plan Fines, retomando además aquellas investigaciones sobre trayectorias educativas y laborales que servirán como antecedentes a fin de

delimitar nuestra mirada teórica. Asimismo se desarrollarán los conceptos con los que se aborda el problema y la metodología utilizada.

En el **capítulo 3** se abordarán las políticas sociales y educativas en Latinoamérica a partir del corrimiento del Estado de Bienestar, haciendo un recorrido por la Ley de Educación Nacional, sus modificaciones, y el surgimiento del Plan Fines. Se caracterizará al Plan y también se desarrollarán las particularidades del Plan en Magdalena.

En el **capítulo 4** se realizará el análisis de las entrevistas de egresados e informantes claves del Plan FinES II de Magdalena, a la luz de los conceptos desarrollados por diversos autores en relación a las contribuciones a realizar respecto de la Política Educativa y el vínculo entre ésta y la Política Social.

En el **capítulo 5** se hará un recorrido por las trayectorias por educación común. Las bifurcaciones que hayan surgido en las trayectorias. Los recorridos por diferentes opciones en educación y el trayecto por el Plan.

Asimismo se identificarán los diversos recorridos por los dispositivos educativos y el trayecto por el Plan FinES. En este sentido se trabajará también con las fortalezas y debilidades de la implementación del Plan en la Localidad y sobre la opinión de los egresados respecto de la Política en cuestión, analizando las brechas que aún restan cubrirse respecto de la igualdad y la equidad en materia del acceso al derecho a la educación.

Finalmente se relatarán las trayectorias educativas posteriores al Plan FinEs.

En el **Capítulo 6** se trabajará sobre las trayectorias laborales previas al Plan y trayectorias posteriores, así como también en las incidencias del Plan en dichos recorridos. Para ello se hará una descripción de las trayectorias laborales, detallando las vinculaciones que ellos realizan respecto la obtención del título secundario. Se sumará la perspectiva de los informantes claves respecto de las incidencias del Plan.

Por último, se desarrollarán desde una mirada integral las conclusiones de la investigación.

Capítulo I:

El Estado de Bienestar y su vínculo con las Políticas Sociales.

En el presente capítulo proponemos analizar los distintos conceptos que retroalimentarán la investigación: partiendo de la definición de Estado de Bienestar y de la Política Social, para abordar posteriormente la Política Educativa. En este recorrido se abordarán además conceptos como “políticas subjetivas” y “educabilidad”, entre otros, hasta llegar a la Política Educativa actual en la que se enmarca el Plan FinES.

Asimismo nos preguntaremos acerca del rol del sistema educativo (recorrido histórico y papel del mismo) en relación con las condiciones de desigualdad y reproducción que se le adjudican, así como los posibles cambios, avances, o deudas en materia de equidad/igualdad educativa, que servirán de insumo para trabajar sobre las conclusiones respecto del Plan FinES II como Política.

Por otra parte cabe destacar que han habido transformaciones laborales y sociales que han impactado en la Educación y viceversa, por ello, vinculado al concepto de trayectorias, se abordaran las discontinuidades en materia laboral.

1.1 Estado de Bienestar y Política social:

Para poder hablar de Política Social necesitamos definir qué se entiende por Estado de Bienestar, teniendo en cuenta los diferentes momentos que se han atravesado en América Latina.

La tipología pionera sobre Estado de Bienestar es la de Richard Titmus (1958), posteriormente fue Esping-Andersen (1993) el que continuó su estudio afirmando que un régimen de bienestar social corresponde al modo combinado e interdependiente en cómo el bienestar es producido y redistribuido entre el estado, mercado y familia, a lo que frecuentemente se suma, como refieren Draibe y Riesco (2006) el tercer sector. Otros autores han seguido profundizando esta teoría y realizado distintos aportes, como Martínez Franzoni (2005), o Adelantado

(2000). La presente investigación adopta la vertiente del enfoque integrado que concibe la relación entre desarrollo económico y política social desde la perspectiva de derechos humanos, principalmente impulsada por los imperativos democráticos y de equidad social (Draibe y Riesco, 2006).

El aporte de los autores mencionados ayuda a enmarcar el rol del Estado de Bienestar y a poder caracterizar la política social. Dicha política implica una toma de posición de parte del Estado, que intenta -o, más precisamente, dice intentar- alguna forma de resolución de la cuestión social (Oszlak y O'Donnell, 1981). Estos autores definen la política social como un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil. Por ello, la política estatal no es un acto de reflejo ni una respuesta aislada, en este sentido el Plan FinES II es consecuencia de la obligatoriedad del nivel secundario que se impulsa en la LEN de 2006 y supone un avance en la ampliación del derecho a la educación.

1.2 Política Educativa. Rol del sistema educativo:

La política educativa es responsabilidad del Estado, esto es: asegurar el rendimiento del Sistema Educativo, su eficiencia y su calidad. Se trata de la teoría y práctica de las actividades del Estado en la materia educación, la manera como el Estado organiza la Educación tomando decisiones basadas en un conocimiento científico de la materia. Este conocimiento científico está apoyado por una concepción antropológica determinada, como así también de la sociedad y de la cultura.

La política educativa debe abarcar todas las teorías y planificaciones, pero también la concreción práctica de estas planificaciones que se manifiestan en decisiones. El Sistema Educativo es un instrumento y una creación del Estado que está destinado a formar al ciudadano de la Nación.

Actualmente, el sistema educativo argentino está regulado por la Ley de Educación Nacional, N° 26.206, sancionada en el año 2006. Allí se asigna al Estado la responsabilidad de garantizar la igualdad y la gratuidad de la enseñanza.

Esta ley postula que toda la población debería acceder a una educación de calidad, que garantice la igualdad de oportunidades y la equivalencia de los resultados, más allá de las diferencias de origen. En este sentido, el Estado debe crear las condiciones necesarias para que esto sea posible. Tiene que asegurar tanto el sostenimiento de la educación pública y gratuita, como la unificación nacional del sistema educativo con respecto a la organización y a los contenidos que se enseñan en las escuelas de todo el país.

Las políticas educativas del siglo XIX fueron las primeras políticas sociales del Estado Argentino que se dirigieron a integrar y homogeneizar la población migrante y difundir la alfabetización. Esa política depositó grandes expectativas en la educación como las de promoción de la movilidad social, actualmente en cuestionamiento. Siguiendo a López (2005:179) “La mayoría de nuestros sistemas educativos nacieron y se consolidaron con una concepción igualitarista, la cual veía como un proceder justo ofrecer a todos los niños y adolescentes el mismo tipo de prácticas educativas, independientemente de su origen social”.

Cabe pensar que en sociedades más integradas u homogéneas esta igualdad en la oferta educativa tenía un efecto integrador, o en su defecto no hacía más que reproducir desigualdades entonces tolerables. Pero sabemos que en sociedades desiguales y fragmentadas como lo son en la actualidad las nuestras, la igualdad en la oferta educativa no hace más que reproducir esta situación inicial, hoy intolerable.

Daniel Filmus (1999) postula que los sistemas educativos de la región fueron estructurados en función de atender principalmente una de las responsabilidades que la sociedad les demandó. De esta manera, en sus orígenes prevalecieron las tareas dirigidas a la formación ciudadana y la construcción de las naciones.

Más adelante, cuando los procesos de industrialización posguerra así lo requirieron, las concepciones educativas, junto con las teorías del "capital humano", se volcaron decididamente a priorizar la formación de mano de obra calificada para atender las necesidades de la creciente industria.

En palabras de Tedesco (1986) el desarrollo de la educación cumplió, en sus inicios, más que una función económica, una función política. El mismo autor (2012) también realiza aportes analizando el discurso y propuestas oficiales de políticas educativas y observando la disociación entre discurso y realidad.

Respecto de la relación entre educación y justicia social manifiesta: "la educación plantea que hay que reconocer que en la sociedad de la información y el conocimiento una educación de calidad para todos es condición necesaria para la justicia social". (Tedesco, 2012:18). En este sentido señala la vinculación entre educación y justicia social, y la importancia del éxito o fracaso escolar en la vida de las personas. A su vez, incorpora una visión subjetiva vinculada a las representaciones sobre las trayectorias escolares y al papel de la educación en la formación de sujetos. En palabras del autor:

"Los estudios sobre políticas compensatorias en educación, por ejemplo, ponen de relieve tanto los límites de las estrategias de carácter masivo, basadas en el principio de lo mismo para todos, como las dificultades que existen para incorporar la dimensión subjetiva en los modelos de gestión de dichas políticas" (Tedesco, 2012:210).

1.3 La educación y su vinculación con: equidad, igualdad, educabilidad y movilidad social:

La educación tradicionalmente se ha visto vinculada a términos como equidad, igualdad, movilidad social, y más cercanos a nuestro tiempo, al término educabilidad (López 2005). Fundamentalmente los términos equidad e igualdad plantean las banderas que la educación como derecho debe enarbolar, como plantea López "establecer un criterio de equidad significa identificar cuál es la

dimensión fundamental respecto a la cual definir un horizonte de igualdad, y en torno a la cual se estructuran todas las desigualdades resultantes” (2005:67), y continúa en el mismo sentido:

“La noción de equidad no compite ni desplaza a la de igualdad, sino que, por el contrario, la integra, ampliándola en sus múltiples dimensiones. No hay equidad sin igualdad, sin esa igualdad estructurante que define el horizonte de todas las acciones. La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales, y es precisamente a partir de este reconocimiento de las diferencias que propone una estrategia para lograr esa igualdad fundamental. La igualdad es, entonces, una construcción social” (2005:68).

Por su parte, la movilidad social es una de las funciones atribuidas a la educación, actualmente puesta en cuestión, pero que en definitiva sigue siendo uno de los motores que movilizan a las personas a decidirse a culminar sus estudios. Filmus (1999) plantea que en momentos de movilidad social ascendente, la educación se convirtió en el trampolín que permitió a muchos ciudadanos alcanzar niveles sociales más altos. Ahora vemos como en las situaciones de crisis de la demanda laboral y de movilidad social descendente, la Escuela se transforma en el paracaídas (Gallart, 1994) que posibilita el descenso más lento de quienes concurren más años al sistema educativo.

Cuando hablamos de movilidad social podemos hablar tanto de movilidad generacional como de movilidad intergeneracional. Ambos tipos de procesos se miden a través de datos de individuos que permiten predicar propiedades de la estructura social, ocupacional o socioeconómica e inferir algunas relaciones entre esta y otras relaciones sociales como la educación, la ocupación, la familia, etc. que a posteriori, permiten describir a las sociedades en su conjunto. La inserción de la población en la estructura ocupacional permite reconstruir las posiciones de clase y sus cambios nos informan sobre la evolución de la estructura social.

Respecto de las condiciones de educabilidad (Tedesco, 2012; López, 2005), las mismas han sido analizadas actualmente para poder contribuir a la generación de igualdad. La noción de educabilidad debe ser comprendida como un concepto

relacional, en tanto se define en la tensión entre los recursos que el educando porta y los que la escuela espera de ellos o exige. Es en esa relación en donde se definen los criterios de educabilidad.

En la conjugación de estos factores es que autores como López se preguntan “¿debemos pensar la educación como condición de posibilidad para el desarrollo social y la equidad, o, por el contrario, se hace necesario pensar el desarrollo social y la equidad como condiciones sociales para la educación?” (2005:21)

Resulta interesante descubrir los distintos estudios realizados respecto de la vinculación entre Educación y Equidad, teniendo en cuenta que éste ha sido uno de los objetivos de la educación. María del Carmen Feijoó en el libro “Argentina. Equidad y Educación en los ‘90” (2002) tiene por objetivo identificar el estado del arte existente en materia de investigación sobre educación y equidad en la Argentina. La hipótesis que expone es que

“para mejorar los niveles educativos del país, en el contexto de rápida mutación económica, social y cultural del sistema social y la transformación educativa que tuvo lugar en la década de los años ‘90, el mejoramiento de los niveles educativos de la población sólo podrá realizarse exitosamente si se identifican los actuales problemas que la estructura social genera sobre la educación, así como las respuestas que desde el sistema educativo se han dado sobre este nuevo modelo de estructuración” (2002:13).

Por su parte, López (2005) señala que la igualdad no debe ser considerada un punto de partida en educación sino que, por el contrario, debe ser buscada, afirmando que la equidad aparece como un proyecto político de búsqueda de la igualdad a partir del reconocimiento de las desigualdades iniciales:

“la propuesta de equidad en la educación es una propuesta doblemente política, pues por un lado implica la definición de un proyecto político de búsqueda de igualdad, y por el otro nos obliga a tomar posición acerca de qué igualdad debe ser definida como fundamental en el campo educativo” (2005:22).

Los conceptos antes descriptos resultan muy importantes a la hora de analizar el sistema educativo, la política educativa en general y el Plan FinES en particular.

Asimismo Feijóo incorpora un concepto interesante al análisis respecto de la igualdad que será tenido en cuenta:

“(des)igualdad compleja, en que no somos ‘igualmente desiguales’, vale decir, donde las asimetrías varían en los distintos ‘subsistemas’ del sistema general. Esto lleva a la necesidad de conjugar dos criterios. Por un lado, un criterio sistémico que contribuya a abordar diferenciadamente los distintos subsistemas para potenciar allí la mayor igualdad de oportunidades. Por otro, un criterio sinérgico según el cual la mayor igualdad de oportunidades en un campo puede impactar favorablemente la igualdad de oportunidades en otros” (Feijóo 2002:16).

Como sugiere Susana Torrado (2003) el aumento del nivel educativo de la oferta laboral y el deterioro de la demanda de trabajo significó una profundización de las tendencias hacia la devaluación de las credenciales educativas, tal como lo plantean también otros autores (Filmus, 1999; Feijóo, 2002) que señalan: en lo que concierne a la movilidad social también pueden destacarse algunos rasgos permanentes como la expansión continua de la educación formal en el conjunto de la población; el fenómeno de devaluación de las credenciales educativas; el acceso diferencial de cada estrato a cada nivel educacional (en especial, el virtual bloqueo de la educación como canal ascensional para la clase obrera); en fin, el crecimiento demográfico diferencial entre estratos (más lento en los de la clase media).

1.4 Políticas Actuales en Educación:

Resulta importantes a los fines de esta investigación reconocer las políticas actuales en Educación, que se han acercado a los sectores más vulnerables en el campo escolar, analizar éste recorrido implica entender a su vez el surgimiento del Plan FinES y sus objetivos.

Según lo analizado por Feldfeber y Gluz (2011) dichas políticas han expresado cambios, fundamentalmente en los discursos acerca de la relación entre pobreza y educación. El primero de ellos es el desplazamiento de la preocupación por la equidad a una mayor preocupación por la inclusión, la “igualdad” y la necesidad de

reinstalar políticas de inspiración universal. Se establecieron así becas estudiantiles destinadas a la población no escolarizada para que reingrese al sistema junto con propuestas institucionales de acompañamiento a través del Programa Nacional de Inclusión Escolar y sus componentes “Volver a estudiar” y “Todos a la escuela”, en los que se incluye el FinES.

Un ejemplo de dichas políticas podemos encontrarlo en el PIIE (Programa Integral para la Igualdad Educativa) diseñado e implementado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2004. El mismo estaba destinado a aquellas escuelas que atendían a la población de mayor vulnerabilidad y buscaba confrontar con el discurso de la carencia de los estudiantes enfatizando las condiciones de enseñanza y partiendo de la idea de que “todos pueden aprender”. En sus objetivos apuntaba a dar respuesta a las problemáticas educativas relacionadas con la fragmentación social y la desigualdad de oportunidades.

Se definió como una propuesta transversal que buscaba sostener políticas comunes para todo el nivel. Sin embargo, junto a estos cambios, mantuvieron mecanismos de intervención propios de los '90, como la modalidad de organización por programa, con un equipo específico, con rituales y prácticas propias, que establecieron una identidad diferente.

De este modo podemos observar como las políticas educativas se dirigen centralmente a revertir la tradición selectiva que caracterizan a la educación, particularmente la secundaria. El discurso oficial enfatiza la necesidad de construir una escuela secundaria capaz de motivar, incluir y retener a jóvenes y adolescentes, otorgando especial importancia a la recuperación de quienes abandonaron la escuela. Para ello proponen una revisión integral que abarca desde los contenidos hasta el gobierno escolar.

En mayo del 2009 se aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria. Al año siguiente se lanza el Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza y acompañar las trayectorias pedagógicas de los estudiantes. La Propuesta de Apoyo

Socioeducativo para alumnos, escuelas y jurisdicciones se propone promover el derecho a la educación de jóvenes y adolescentes, así como garantizar el ingreso, la permanencia y la promoción de los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Otra medida relacionada con las anteriores es la creación del Programa Conectar Igualdad, tendiente a la inclusión digital a través de la entrega de netbooks a cada alumno y docente de educación secundaria de escuela pública, educación especial y de Institutos de Formación Docente; junto con el desarrollo de contenidos digitales que se utilicen en propuestas didácticas. Esta medida es visualizada como un medio para democratizar el acceso al conocimiento. En la actualidad está pendiente la sanción de una nueva Ley de financiamiento que contemple además la educación secundaria obligatoria.

Siguiendo el recorrido enunciado parece confirmarse lo que plantean los autores Feldfeber y Gluz (2011) respecto de los cambios en las políticas educativas, sin dejar de reconocer, como plantea Kessler (2014) en “Controversias sobre la desigualdad” algunos de los aspectos que se analizarán aquí: “Desde los años noventa se verifica un paulatino y constante incremento de la cobertura educativa y, en años más recientes, un aumento de presupuestos muy significativo. Pero en dirección contraria, perduran desigualdades en el sistema: en la calidad de la educación, en la cantidad de horas y días de clase, en los presupuestos educativos provinciales, en los sueldos docentes” (2014: 124) “Así, a la par que perduran y se reproducen situaciones de exclusión, disminuyen las brechas de años de escolaridad entre jóvenes (y muchos ya adultos) de distintas clases sociales” (2014: 118)

Las transformaciones laborales y sociales producidas en las últimas décadas hacen que para la mayor parte de los puestos de trabajo se solicite como requisito, entre otras cosas, nivel educativo medio completo. En Argentina a partir de la Ley Federal de Educación de 2006 también se insta la obligatoriedad del nivel secundario, pero simplemente determinar la obligatoriedad de un nivel educativo no basta para lograr saldar las deudas que la educación tiene con la sociedad. Es por ello que se han producido diversos cambios en los formatos y en la

planificación de la política educativa, buscando saldar esas deudas, y obtener mejores resultados, dentro de esos cambios se encuentra el Plan FinES, sobre el cual nos explayaremos en el capítulo 3 de la presente investigación.

Otros autores aportan visiones respecto de los cambios que se han dado en los formatos escolares, como Sandra Ziegler (2011) la cual manifiesta que pareciera más factible desde la política educativa generar nuevas propuestas que modificar las prácticas más generalizadas, en definitiva no se trataría de multiplicar la oferta sino en avanzar en la modificación de algunos dispositivos como la Escuela Secundaria. Otra contribución en este sentido es la que realiza Alejandro Burgos (2014) que apunta a conocer el aporte de los nuevos dispositivos en educación.

Tedesco (2012) también refiere que para que las políticas educativas den sus frutos, deben hacer hincapié en la *trayectoria* educativa de los sujetos. En este sentido, la presente investigación se valdrá de los aportes del uso de la perspectiva biográfica en el análisis de las trayectorias. Las trayectorias dan cuenta de las vinculaciones e interdependencias existentes entre las distintas esferas de vida de los actores. Ésta perspectiva teórica implica necesariamente la consideración de distintas dimensiones de la vida social, ya que el objetivo es indagar sobre el proceso de toma de decisiones de los sujetos, en el cual las mismas se entrelazan y condicionan mutuamente.

Para el análisis del *FinES II*, se tendrá en cuenta además la definición que realiza Tedesco (2012) de “políticas de la subjetividad”. Este autor se preocupa por estudiar la importancia de la dimensión subjetiva en la educación, en la formación de sujetos, el vínculo entre educación y subjetividad. La hipótesis sobre la que se fundamenta esta articulación es que el éxito escolar es un factor importante para constituirse como sujeto. En este sentido, aporta una perspectiva en la cual no sólo se vinculan estos dos aspectos sino que también se relacionan educación y justicia social.

1.4.1 Las discontinuidades en el mundo del trabajo:

En un contexto en dónde el trabajo ha perdido sus rasgos de seguridad, estabilidad y protección- y surge la necesidad de atender a aproximaciones teóricas que consideran la discontinuidad, rupturas o cambios que trascurren a lo largo de la secuencia laboral. Este es un aporte sustancial que brinda la perspectiva de las trayectorias.

Silvina Baudino (2008), respecto de la noción de trabajo, afirma que adquiere un valor más allá de lo monetario, en términos de retribución, dado que conforma nuestra cultura, y a través del trabajo las personas se insertan socialmente. Es así que se constituye en un ámbito de socialización por excelencia de las personas, que organiza su cotidianeidad y la de sus hogares y les garantiza un lugar en la sociedad. A su vez interviene en la autoestima, los proyectos de vida y un desarrollo psicosocial pleno. En la actualidad, las diferenciaciones entre las condiciones de empleo se tornan mayores y, por ende, la consolidación de las desigualdades.

El trabajo ha pasado de ser el eje organizador de las trayectorias de vida de las personas, a ser una opción difícil de alcanzar para muchos, lo cual es señalado por múltiples autores, entre ellos Bauman (2000:49):

“La elección de una carrera laboral –regular, durable y continua-, coherente y bien estructurada, ya no está abierta para todos. Solo en casos muy contados se puede definir (y menos aún, garantizar) una identidad permanente en función del trabajo desempeñado. Hoy, los empleos permanentes, seguros y garantizados son la excepción.”

En correspondencia con esta postura, Torrado observa que “En las sociedades de Capitalismo avanzado, desde mediados de la década de 1970, con el agotamiento del modelo industrializador y el cambio hacia la globalización y sus nuevas formas tecnológico-económicas, se inicia un proceso de degradación del trabajo y de las protecciones” (2003:634).

En marco, durante los últimos años ha aumentado la desocupación, el empleo en negro, la precarización del empleo estable, el cuentapropismo, y

consecuentemente las posibilidades de acceso a las prestaciones sociales y seguro social. Por su parte López (2005:42) postula que:

“El mercado de trabajo deja de ofrecer oportunidades de inserción, y se consolida como un espacio fragmentado que refuerza las diferencias sociales. Las pocas posiciones que se generan en los sectores más integrados sólo son ocupadas por quienes tienen un mayor capital educativo y social. Si bien la educación y el capital social no son condiciones suficientes para acceder a buenas ocupaciones, son sin duda necesarias; sólo tienen posibilidad de acceder a ellas personas portadoras de estas formas de capital.”

En el mismo sentido señala Svampa (2005) en la medida en que el trabajo ofrece un horizonte de integración relativa y muy inestable, la fábrica deja de ser el lugar en el cual se inscriben las expectativas de vida de los trabajadores, sobre todo teniendo en cuenta que ya el trabajo no asegura la estabilidad ni la identidad.

Capítulo 2

Revisión de estudios sobre el Plan FinES y las trayectorias laborales: hacia una delimitación de nuestra mirada teórica y metodológica

En el presente capítulo, a la luz de los antecedentes, se llevará adelante la limitación de las perspectivas y conceptos sobre los cuales se va a trabajar.

El mismo incluirá aquellos estudios sobre el Plan FinES y sobre trayectorias laborales que sirven de antecedente a nuestra investigación, permitiendo delinear a partir de allí las lentes teóricas utilizadas, las cuales guiarán la observación de los datos relevados del campo.

En este capítulo se definirá también el término incidencia utilizado en el planteamiento de las preguntas de investigación y en la hipótesis de la investigación.

Para cerrar dicho capítulo se desarrollará la metodología llevada a cabo en dicha indagación.

2.1. Nuestros antecedentes: estudios sobre el Plan FinES y las trayectorias laborales.

El Plan FinES II ha sido estudiado, a pesar de su corto tiempo de implementación (desde 2008 a la fecha), desde distintas ópticas. Interesan a esta investigación aquellos estudios que analizan las contribuciones que el mismo realiza en tanto política que fortalece la EDJA –Educación de Jóvenes y adultos- y como oportunidad para la inclusión educativa (Facioni, Ostrower y Rubinsztain, 2013; Lozano, Kurlat, 2014; Finnegan y Brunetto, 2015).

Por otra parte, UNICEF, con el documento “Adolescentes y secundaria obligatoria. Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela. Conurbano (Argentina)” del año 2012, resulta ser un antecedente importante para la presente investigación ya que reconstruye y analiza las *trayectorias educativas* de los adolescentes, jóvenes y adultos que concurren al *FinES II*. Indaga e incorpora asimismo la perspectiva de

los estudiantes, detectando puntos críticos en el proceso de escolarización y observando la incidencia de la política en cuestión, así como también recuperando la dimensión territorial en el plano de las políticas educativas. Para este estudio fueron seleccionados dos partidos específicos de la Provincia de Buenos Aires: Florencio Varela y Quilmes.

Asimismo, y puntualmente sobre la propuesta pedagógica del Plan, se destaca la mirada de Adriana Abritta (2013) que realiza un aporte valioso ya que retoma las conceptualizaciones de la Educación popular. El FinES sostiene, en sus múltiples fundamentaciones, resoluciones nacionales, provinciales, propuestas de trabajo, etc., la valoración de la comunicación dialógica entre los participantes del centro educativo: un diálogo que reconoce al educando desde sus diversas experiencias de vida y que retoma y reconoce los saberes experienciales diferenciales. A su vez resalta la capacidad de coordinación en la gestión del Plan, y el trabajo con las organizaciones barriales.

Por otra parte se retoman aquellos estudios respecto del *Plan FinES II* en La Plata, o el Gran La Plata, como el de Federico González (2015) que se pregunta sobre las dimensiones que intervienen en la construcción y despliegue de estrategias de vida de jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan FinES II. Si bien el autor se enfoca en la categoría de jóvenes, su mirada resulta interesante porque realiza una diferenciación entre el Plan y la Escuela Común, y hace hincapié en las políticas de terminalidad educativa y su inserción territorial, como se hará también en la presente investigación.

En cuanto a las investigaciones sobre trayectorias laborales interesan para ésta investigación los estudios sobre estudiantes y egresados de la educación media (Filmus, Miranda, Otero, 2004; Miranda, 2006; Terigi, 2007; Terigi 2009; Mereñuk, 2010), así como también los estudios sobre trayectorias laborales (Jacinto, 2010; Jacinto, y Millenaar, 2009; Jacinto, Millenaar, 2013; Longo, 2011, Muñiz Terra, 2012; Frassa, 2007, Roberti, 2014). La mayor parte de los estudios sobre trayectorias laborales le otorgan especial importancia a la linealidad temporal, otros analizan la relevancia que asume lo contingente en los recorridos

biográficos, dado que en el ámbito laboral pueden existir situaciones imprevisibles que son factibles de ser estudiadas.

En relación a los objetivos delineados en esta investigación, adquiere especial relevancia el concepto de incidencia, entendido a partir de lo que definen Jacinto y Millenaar (2013). Las autoras afirman que los dispositivos, en este caso el Plan FinES II, inciden objetivamente cuándo habilitan el acceso a empleos (contemplando también la calidad de los mismos), así como también enuncian que son parte de las incidencias aquellas huellas que dejan los dispositivos en las subjetividades (en las expectativas, representaciones, y forma de comprender los sucesos en los que quedan envueltos, etc.).

Un autor que retoma esta perspectiva y la aplica al estudio del Plan FinES es Burgos (2014), quien coincide en que dichos dispositivos tienen incidencia en la construcción de subjetividades y trayectorias socio-laborales más inclusivas.

Siguiendo los aportes efectuados por las investigaciones precedentes, el siguiente estudio parte de la hipótesis respecto de la cual el Plan bajo estudio presenta incidencias en las trayectorias educativas y laborales de las personas que han transitado por él. De allí que el estudio de las trayectorias resulta la herramienta más adecuada para analizarlo, porque permite acceder al análisis de los recorridos laborales y educativos de los entrevistados, y contempla la articulación entre lo subjetivo y objetivo.

Luego de realizar este recorrido por las investigaciones que abordaron la temática bajo estudio, concluimos que existe un área vacante en los estudios sobre las trayectorias educativas y laborales de personas adultas, lo que abre una nueva línea de investigación que buscará saldar la presente tesis.

2.2 Nuestras lentes teóricas:

La presente investigación se vale del uso de los aportes de la perspectiva biográfica en el análisis de las trayectorias. A partir de la perspectiva de las trayectorias, como enuncia Merenuk (2011), se puede considerar el curso de vida

como un proceso complejo en el cual se entrecruzan una multiplicidad de factores; en otras palabras: dicha herramienta teórico-metodológica, permite analizar el recorrido biográfico de los individuos de manera integral, atendiendo las limitaciones estructurales que condicionan el campo de posibilidades de los sujetos y los factores de tipo subjetivo que movilizan las decisiones y acciones particulares.

“La noción de trayectoria, como noción para estudiar el curso de la vida de personas y grupos a lo largo del tiempo se incluye en el enfoque biográfico. Las discusiones en la década de los setenta y ochenta a cerca de la pertinencia en sociología y ciencias sociales de las historias de vida constituyen uno de los primeros cimientos de dicho enfoque.” (Longo, 2011:49)

Como es enunciado por Muñiz Terra (2012) el recorrido biográfico en su globalidad se conforma por la sucesión de situaciones ocupadas por los individuos en diferentes esferas y por la historia de las diversas configuraciones sucesivas que estructuran la articulación entre esas esferas, poniendo en juego dos niveles de realidad: por un lado los hechos objetivos u objetivables (fechas, actores, eventos), y por otro lado, las percepciones, representaciones e interpretaciones subjetivas. En este sentido “todo trayecto de vida puede ser considerado como un entrecruzamiento de múltiples líneas biográficas más o menos autónomas y dependientes las unas de las otras.” (Helardot, 2006, en Muñiz Terra 2012:36).

Dentro de esta conceptualización ocupa un lugar importante la secuencia de acontecimientos, que privilegia la linealidad temporal, aunque algunos autores han señalado que en el transcurso de las biografías también cobra relevancia lo contingente. De este modo, por ejemplo, Godard ha señalado que “existen algunos acontecimientos en la vida de las personas que constituyen nudos o puntos de bifurcación que pueden cambiar su destino” (1998:18). En este punto interesa, para la presente investigación analizar las trayectorias en términos de rupturas y continuidades: a lo largo del recorrido que las personas o familias transitan surgen ‘hitos’ o momentos significativos –momentos claves o ‘nudos’ en términos de Godard- en los que se entrecruzan múltiples dimensiones. Los

acontecimientos pueden ser propiamente de los actores o externos a los mismos. Así Godard (1998) concibe la “trayectoria” como el esquema de movilidad definido por el investigador, al que se incorpora un individuo. Lo que importa son los diferentes momentos a través de los cuales se construyen las trayectorias

En el caso de esta investigación se tomó el fin de un proceso, el pasaje por el Plan FinES II, por lo que el punto de partida fue retrospectivo, buscando de este modo construir qué cadenas de acontecimientos han organizado la vida de los entrevistados y modificando su trayectoria y qué interpretaciones, estrategias y decisiones han puesto los sujetos frente a estos acontecimientos.

2.3 Metodología:

Para poder dar cuenta de los objetivos de la presente investigación se llevó adelante un trabajo de campo en la ciudad de Magdalena, Provincia de Buenos Aires. La muestra seleccionada fueron los Egresados 2014 del FinES II, primera promoción del Plan en la localidad.

El criterio de análisis a llevar adelante fue cualitativo, dado que se realizó un análisis de las vivencias y/o trayectorias de los egresados, por medio de la comprensión o interpretación de los significados intersubjetivos de la acción social. Para ello se trabajó desde una perspectiva de los actores (Guber 2008).

En un primer momento, exploratorio, se buscó garantizar el acceso al campo, estableciendo los primeros contactos con referentes, en este caso con la Coordinadora del Plan en la Localidad, Salma¹.

En un segundo momento se comenzó con las entrevistas a técnicos del programa y equipo docente, y 13 egresados de entre 27 y 60 años -9 mujeres y 4 varones- (véase Anexo 1).

¹ Se deja constancia de que para la presente investigación y a los fines de reservar la identidad de los entrevistados se utilizarán nombres de fantasía.

Como el análisis previsto es cualitativo el criterio de selección de los entrevistados consistió en un muestreo conocido como bola de nieve. Se dejaron de hacer entrevistas cuando se logró la saturación. Las mismas fueron efectuadas entre enero y agosto 2015.

En función de los objetivos que guían la tesis la herramienta utilizada en el trabajo de campo fue la entrevista semi estructurada. Se eligió dicha técnica porque existía información puntual que se deseaba obtener vinculada con los objetivos de la investigación. “En general, el entrevistador no abordará temas que no estén previstos en el guion, pero tiene libertad para desarrollar temas que vayan surgiendo en el curso de la entrevista y que considere importantes para comprender al sujeto entrevistado, aunque no las incluya en el resto de las entrevistas” (Piergiorgio Corbetta, 2007:353).

La técnica elegida nos permitió acceder a la perspectiva de los entrevistados, a través de aplicar una entrevista retrospectiva que hizo hincapié en las secuencias temporales (aspecto central en el análisis de las trayectorias). La mirada diacrónica característica de este enfoque, permite comprender la temporalidad presente como también el recorrido efectuado al interior del plan, buscando rescatar las argumentaciones e interpretaciones de las experiencias de los entrevistados.

Se realizaron entrevistas retrospectivas que a través de dimensiones analíticas predefinidas indagaron sobre la organización de las secuencias temporales en las biografías.-

Así, mediante un guión (véase Anexo 2) se recuperaron los aspectos educativo-laborales de los entrevistados, indagando tanto las situaciones laborales como educativas previas al acceso al Plan, el recorrido por el mismo, hasta su egreso y la realidad laboral/educativa actual. Las percepciones entorno al Plan, sus expectativas respecto de su formación y su inserción laboral. Buscando indagar en sus propias definiciones.

Finalmente para el análisis de los datos se siguió la perspectiva de Alonso (1998) al realizar un análisis socio-hermenéutico de los discursos. Nuestra propuesta se basó así en un análisis del texto y la situación social –micro y macro-, que lo ha generado. No se buscan códigos universales sino el significado de las acciones para los sujetos. Nos ubicamos en el plano de la fundamentación de los enunciados: intención, motivación y sentido. Comprender las acciones conlleva así a averiguar que significan para quienes las realizan.

Capítulo 3:

Introducción a la Política en cuestión, Plan FinES II

El objetivo del presente capítulo es poder hacer un recorrido respecto de las Políticas Sociales y Educativas en América Latina, desde el corrimiento del Estado de Bienestar, hasta nuestros días, abordando así el Plan FinES II en éste contexto.

De éste modo, se buscará profundizar en las modificaciones de la EDJA, y el surgimiento del Plan, hasta llegar a la instrumentación del mismo en la Localidad de Magdalena (precisando la impronta local del mismo).

3.1 Política Social y Educativa en América Latina desde el corrimiento del Estado de Bienestar :

“En los últimos veinte años, en América Latina se han dado transformaciones profundas en el conjunto de su institucionalidad pública y se han redefinido aspectos generales de la matriz socio-política, tales como la correlación de fuerzas; el papel de la política y el alcance de la intervención estatal o el papel que la región desempeña en el escenario internacional” (Repetto, 2004:2)

La política social desarrollada a lo largo de los noventa, expresada en las políticas de reforma de sectores específicos y en la ampliación del asistencialismo, constituyó parte del trabajo político-cultural de producción de la hegemonía del proyecto neoliberal, donde la reconfiguración de lo social, como enuncia Grassi (2003), impactó en un estado de extrema desigualdad.

En términos institucionales se privatizó la protección social a través de la individualización (personalización del acceso o su falta) o la comunitarización (desplazamiento a la órbita pre-mercantil de las relaciones primarias y expresada en la familia o las ONG´S), des-responsabilizando al Estado y des-socializando la

reproducción, teniendo como efecto una retracción en los derechos sociales (Gluz, Karolinski y Rodríguez Moyano, 2012).

A lo largo del proceso que condujo a esta situación en Argentina, la no universalidad de sus sistemas de protección social y la ineficacia de la política estatal de asistencia, se hicieron evidentes y problemáticas a medida que se producían las transformaciones regresivas en las condiciones del mercado de trabajo. En este sentido Grassi y Alayón (2005) expresan “desde el punto de vista del carácter del Estado, se trata de un orden en el cual las regulaciones flexibilizaron el uso de la fuerza de trabajo y, simétricamente, rigidizaron la autodisposición y capacidad de disputa por las condiciones de su empleo, por parte del sujeto. En ese marco, la inseguridad, la imprevisibilidad y la incertidumbre caracterizan la vida de la población trabajadora”

De este modo, el estado nacional renunció a continuar desempeñando el papel de prestador directo de bienes y servicios, con excepción de la enseñanza superior, se desprendió de todos los demás servicios educativos, que transfirió a las provincias junto con los de salud. Entregó a la empresa privada la concesión de casi todos los servicios públicos. Eliminó un gran número de organismos y unidades estatales a cargo de funciones reguladoras de la actividad económica (Oslak, 2001). La implementación de estas políticas se tradujeron en un retroceso del Estado en sus funciones de promoción del bienestar social y la integración e implicaron una redefinición de las responsabilidades entre familia, comunidad y Estado.

Progresivamente los servicios públicos fueron privatizados en su totalidad. Y en materia de políticas sociales, ocurrió lo propio con la seguridad social. El sistema previsional se privatizó, la asistencia social a la población desempleada y con ingresos por debajo de la línea de pobreza (es decir, ocupados con salarios que no cubren las necesidades alimentarias) siguió la estrategia de la focalización; y la tercerización de los servicios sociales contribuyó a profundizar la fragmentación del campo educativo, así como también se reforzó la tensión entre la concepción del derecho a prestaciones universales y las modalidades focalizadas en materia

de políticas sociales. Los crecientes niveles de exclusión y polarización social, junto a la multiplicación de las situaciones educativas provinciales a partir de la dispar implementación de la reforma educativa de los '90, colaboraron para la conformación de un mapa educativo nacional fragmentado.

Actualmente podemos decir que América Latina viene experimentando un cambio de época. Diversos procesos sociales y políticos han ido configurando nuevos escenarios: la crisis del consenso neoliberal, la relegitimación de los discursos críticos, la potenciación de diferentes movimientos sociales, etc., como lo define Svampa (2010:14) “la emergencia de gobiernos autodenominados “progresistas” y de centroizquierda, que valorizan la construcción de un espacio latinoamericano, son algunas de las notas distintivas de una etapa de transición que parece contraponerse a todas luces con el período anterior, la década de los noventa, marcados por la sumisión de la política al Consenso de Washington, en nombre de una globalización unívoca e irresistible.”

Fundamentalmente a partir de 2003, como refieren Pautassi, Arcidiácono y Straschnoy (2013), las intervenciones en materia de bienestar adquirieron dos formas centrales: se impulsó la promoción de políticas activas en materia del empleo, y junto con esas medidas se desarrollaron estímulos para la registración del empleo, y la derogación de reformas laborales flexibilizadoras (Ley 25.877), entre otras medidas, que continuaron con las políticas de corte asistencial.

Así la política social pasa a operar en forma conjunta con las políticas económicas y laborales en pos del propósito de reducir las desigualdades sociales y ampliar las oportunidades de desarrollo de los sectores de población más postergados; asimismo, en los enunciados inherentes a las políticas sociales, comienzan a observarse rasgos propios del enfoque de derechos:

“Tal enfoque supera la visión de las políticas sociales bajo una lógica signada por la oferta de beneficios de tipo asistencial, que pueden o no ser asumidos por el propio Estado, para dirigirse hacia la definición de las obligaciones, que son responsabilidad del Estado...” (Abramovich y Pautassi 2009: 279).

En este marco, a partir del año 2003, el Estado Nacional Argentino inicia un proceso de reformulación de políticas educativas destinada a garantizar los derechos de las/os ciudadanas del territorio nacional. La consolidación de una nueva estructura normativa marca un punto de inflexión en relación a la desresponsabilización del Estado en educación como consecuencia de las políticas neoliberales iniciadas durante la última dictadura militar (1976-1986) y profundizadas en los '90.

“Estas intervenciones fueron reposicionando el rol que el Estado estaba ocupando dentro de la sociedad, fortaleciendo los canales y formas de involucrarse en la discusión de los temas públicos. A su vez, al recobrase el papel del Estado y con la pérdida de protagonismo del mercado, surgió lentamente en toda la sociedad una vuelta a la participación política especialmente en sectores como la juventud.”
(Maier y Carballada, 2011:1).

En el ámbito de la educación cabe destacar dos hitos: en 2005 se aprueba la ley de Financiamiento Educativo, que estableció metas presupuestarias y los compromisos que asumen la Nación y las provincias en la consecución de los objetivos. Esta ley, que fue votada por unanimidad en el Senado y por amplia mayoría en la Cámara de Diputados, estableció la elevación de la inversión en educación, ciencia y tecnología hasta alcanzar en 2010 algo más del 6% del PBI. La misma ley creó una comisión entre el Ministerio de Educación nacional, el Consejo Federal de Educación (integrado por los gobiernos provinciales) y los gremios con representación nacional para tratar diversos aspectos vinculados con la situación laboral docente. Uno de ellos fue la fijación de un salario mínimo inicial para todos los docentes del país, actualizado anualmente. Posteriormente, en 2006 se aprobó la ley de Educación Nacional, luego de un proceso de seis meses de debates y consultas abierto a todos los sectores. Esta ley tiene como objetivo resolver problemas de fragmentación y desigualdad que afectan a la estructura del sistema educativo, y que se habían agravado por los procesos de descentralización durante la década anterior.

3.2 La Ley de Educación Nacional: Modificaciones en la EDJA, y surgimiento Plan FinES:

En los últimos años, el Estado avanzó hacia la concreción de políticas públicas destinadas a garantizar derechos educativos y la EDJA pasó a ocupar un lugar de relevancia en estas iniciativas. La Ley de Educación Nacional (2006) reafirmó a la EDJA en la idea de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y la definió como una de las ocho modalidades del sistema educativo. Asimismo establece la importancia de la EDJA en la alfabetización, el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la educación a lo largo de toda la vida.

En el ámbito del Consejo Federal de Educación (CFE), la importancia concedida a la EDJA se pudo observar en los debates y normativas que, entre otras decisiones, dieron origen a la creación del Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, a la constitución de la Mesa Federal de EDJA y a la aprobación de los lineamientos curriculares nacionales para la EDJA.

Así en los últimos años en Argentina y América Latina la educación de jóvenes y adultos ha cobrado mayor visibilidad y volvió a ser objeto de atención de las políticas educativas estatales, dada la creciente presión social por la acreditación de saberes y conocimientos esencialmente necesarios para permanecer o ingresar al mercado de trabajo. Un cambio fundamental que introduce la Ley de Educación Nacional es la obligatoriedad del nivel secundario, que fue acompañado de iniciativas que buscan garantizar el cumplimiento de ese derecho. Resultan elementos importantes para estos fines la implementación de herramientas pedagógicas complementarias (como las tutorías) y regímenes académicos más flexibles, como el Plan FinES.

3.2.1 Características del Plan FinES:

El Plan FinES II es un Programa Nacional que se inscribe en el artículo 138 de la Ley de Educación Nacional (2006) que determina que el Ministerio de Educación

de Nación (en adelante MEN) de acuerdo con el Consejo Federal de Educación “diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria (...) para la población mayor de 18 años que no la haya alcanzado”, siendo obligatorio el nivel secundario a partir de dicho marco normativo.

En 2009, en la Provincia de Bs. As., se da comienzo a la implementación de la primera etapa del Plan FinES (terminalidad primaria). En 2010 se aprueba y se comienza a efectuar la segunda etapa, Plan FinES II, destinado a quienes habían completado la educación secundaria como alumnos regulares pero aún adeudaban materias para poder titularse. Posteriormente, se incluyó también a quienes no habían ingresado o habían abandonado tempranamente los niveles primario o secundario a partir del armado de un dispositivo de cursada presencial específico que puede funcionar en diferentes espacios (Res. DGCyE N° 3520).

El programa se presenta como una iniciativa conjunta entre los Ministerios Nacionales de Desarrollo Social y Educación, que se aplica a través de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia. Es una propuesta de terminalidad educativa de alcance nacional, destinada a personas mayores de dieciocho años que no completaron los niveles primario o secundario.

Los lineamientos curriculares generales del Plan FinES en la provincia, estipulan que la propuesta es de carácter presencial, con asistencia a clase dos días por semana (durante tres horas). El año lectivo se organiza de modo cuatrimestral y se cursan cinco materias por cuatrimestre. Los horarios de cursada (mañana, tarde o vespertino) se pautan, según la resolución, de acuerdo a la disponibilidad horaria de los estudiantes y las sedes disponibles (Res. DGCyE N° 3520). Asimismo tienen la exigencia de acreditar la asistencia en al menos el 75% de las clases. Para completar la propuesta del secundario se plantea un dispositivo que contempla tres años de estudio, distribuido en seis períodos de dieciocho semanas cada uno. Aunque inicialmente todos los estudiantes se incorporaban al Plan en primer año, la Disposición N° 99/2012 reconoce trayectorias escolares

previas y fija un esquema de “correspondencias” que permite ingresar en segundo o tercer año.

Respecto al modelo institucional de las Escuelas Sede se propone un modo de organización que recupera la heterogeneidad de los sujetos destinatarios, sus experiencias de vida, su cultura, sus vínculos, sus historias, situándolos como protagonistas centrales de su propia formación. Tal es así que las Sedes brindan un servicio educativo flexible, abierto y de calidad, a la vez que se constituye como un lugar privilegiado para generar nuevas combinaciones para las categorías de espacio y tiempo. Esto permitiría superar la problemática de la condición regular de los cursos presenciales con asistencia diaria.

Localmente, la coordinación del Plan funciona en el ámbito de la jefatura de inspección de cada región. Desde 2009 se designa a una persona específica a cargo de esta función, quien coordina acciones con un inspector referente regional de secundaria y con un inspector referente regional de educación de adultos. Esta coordinación regional es la que lleva adelante el proceso de selección de las escuelas sedes, define las materias ofertadas en cada período y lugar, y organiza el proceso de selección docente. Adicionalmente, se incorporan auxiliares docentes-administrativos que colaboran con la coordinación regional y con los inspectores referentes de los distritos.

En la Provincia de Buenos Aires a través de la Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación y de la Dirección de Educación de Adultos lleva adelante la implementación del Plan. El Plan FinES fue refrendado por los ministros de Educación de todo el país a través de las Resoluciones 22/07, 917/08 y 66/08 del Consejo Federal de Educación. Posteriormente, cada provincia elaboró resoluciones propias para viabilizar su implementación. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, preexistía una iniciativa destinada a la terminalidad de estudios secundarios, los Centros de Orientación y Apoyo (COA) dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, desarrollados desde 2003 (DGCyE, Resolución 3039/03). La fusión de ambas

iniciativas se formalizó en 2008, dando origen al Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela² (COA- FinES) (UNICEF 2012).

En un principio esta propuesta educativa se orientó a los integrantes de la Cooperativa “Argentina Trabaja”, con el objetivo de ofrecer a los trabajadores organizados la posibilidad de terminar la escuela secundaria. Actualmente está planteado como una herramienta para que aquellos jóvenes y adultos que no han podido completar sus estudios secundarios puedan hacerlo en base a sus necesidades.

En la fundamentación (Res. DGCyE 3520) hace referencia a la Ley Provincial 13.688 y a la Nacional 26.206 donde “la educación y el conocimiento son bienes públicos y constituyen derechos personales y sociales, garantizados por el estado”, fundamentando que a partir de ello la *inclusión con calidad social* es una prioridad para la Provincia. Esto refleja la preocupación del gobierno de generar políticas educativas que se ocupen de recuperar para todos los ciudadanos la posibilidad de acceso, permanencia y promoción en todos sus niveles y modalidades.

El mencionado Plan en el marco de la oferta educativa del Estado brinda una alternativa para la finalización de los estudios, y el alcance que logra la propuesta no es menor en la jurisdicción provincial (UNICEF 2012):

- A nivel nacional: el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES) del Ministerio de Educación de la Nación, desarrollado a partir de 2008 en todas las jurisdicciones del país (CFE, Resolución 917/08).

² Tal como menciona UNICEF (2012) el Plan FinES es un programa de finalización de estudios a la vez que una oferta de escolarización primaria y secundaria. Emplea estrategias presenciales, semi-presenciales y recursos de educación a distancia para adultos y el COA, en cambio, se inició como un programa para la terminalidad de estudios secundarios para jóvenes y adultos, y luego se amplió ofreciendo un dispositivo para el reingreso de adolescentes y jóvenes al sistema, utilizando estrategias enteramente presenciales.

- A nivel provincial: los Centros de Orientación y Apoyo (COA) de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, desarrollados desde 2003 (DGCyE, Resolución 3039/03).

Se trata de un dispositivo que, maximizando los recursos existentes, logra ser implementado a gran escala y es capaz de atender a estudiantes con diferentes trayectorias, provenientes de cualquier escuela del país, con recorridos por modalidades y planes de estudio diferentes, que resuelve de manera unificada aspectos administrativos para el procesamiento interjurisdiccional de las acreditaciones.

Asimismo se prevé la participación del Estado, en todas sus instancias –nacional, provincial, municipal- que tiene injerencia, amén del interés particular que demuestra el Gobierno Nacional. Pero también se cuenta con el apoyo de organizaciones de la sociedad civil.

La gestión del programa se realiza en tres niveles:

- 1- Nación- Provincias: se establece mediante acuerdos federales donde las jurisdicciones y el MEN se comprometen a llevar adelante las acciones correspondientes para la implementación del Plan. La jurisdicción elabora el marco normativo para dar validez a las certificaciones de estudios, designa la escuela sede, los tutores y los referentes administrativos. Asimismo, establece cuáles serán los destinatarios que prevé abarcar en esta etapa y selecciona el Plan de Estudios a utilizar y la cantidad de horas destinadas a tutorías. Por otro lado, el MEN se compromete a asignar los recursos económicos para el pago a tutores, secretarios administrativos y para los gastos operativos de cada escuela sede. También brinda los materiales de apoyo.
- 2- Nación- Provincias- Sindicatos o entidades convenientes: establecer puentes con las diferentes organizaciones y con aquellas personas dispuestas a ser protagonistas activos del cambio, permite generar condiciones de universalidad para que los jóvenes y adultos puedan

acceder a una educación equitativa y de calidad. La articulación se realiza a través de convenios que establecen criterios sobre la forma de organización de las escuelas sedes, las cuales podrán funcionar en las organizaciones mencionadas.

- 3- Nación- Provincias- Sedes: se establece la articulación entre el MEN, las jurisdicciones y las escuelas sedes a partir de convenios en los cuales se define la organización que tendrán las mismas.

3.3 El Plan FinES en Magdalena:

Como adelantamos, en la presente investigación se indaga acerca de la implementación de este Plan en la ciudad de Magdalena, partiendo del supuesto de que el carácter descentralizado de esta política -en continuidad con los años '90-, brinda una caracterización particular en su implementación a través de la unidad de observación elegida. En Magdalena el FinES comienza a implementarse por solicitud de las entidades gremiales, y los movimientos sociales en el año 2010, a fin de dar una respuesta a todas las personas jóvenes y adultas que no hubiesen terminado sus estudios secundarios.

Las “organizaciones” que participan del Plan FinES como instituciones sedes constituyen un conjunto sumamente heterogéneo: instituciones sindicales, político partidarias, clubes y centros barriales, sociedades de fomento, movimientos sociales, cooperativas del Plan Argentina Trabaja, sindicatos, etc. En el caso de Magdalena se visualizan ciertas particularidades ya que el Plan Argentina Trabaja no fue una de las organizaciones convocantes. Sin embargo en esta ciudad su implementación ha adoptado un carácter diverso al participar múltiples sedes, tales como: Suteba, Club Empalme, Esc. 25 paraje Gutiérrez, Club Racing de Bavio, Hospital de Magdalena, Club Sporting, Esc. 12, UDI (Unidad de desarrollo infantil) y Club de los Abuelos de Atalaya.

Considerado el alcance en torno a su implementación y a las características socio-demográficas de sus participantes, a partir de documentos estadísticos del Plan se

observa que en 2014 hubo 202 egresados, de los cuales el **45%** fueron personas que tenían entre 30 y 39 años, **23%** entre 40 y 49 años, **23%** entre los 20 y 29 años y **9%** entre los 50 y 59 años, lo que permite resaltar –en línea con los aportes que busca realizar esta investigación- que la mayoría de los participantes que egresaron en 2014 (primer promoción FinES II en Magdalena) fueron principalmente adultos, no jóvenes. Por otra parte, en términos genéricos del total de egresados, 110 fueron mujeres y 92 varones (Documento de Excel “Nominalización de Alumnos del Plan FinES II de Magdalena” cohorte 2012, facilitado por la coordinación del Plan).

3.4 Integrando conceptos: el Plan FinES en relación con la política social y la política educativa.

Como apuntamos al comienzo la presente investigación se enmarca en el interés por comprender las “políticas de inclusión” dentro de las políticas Educativas. Si el Plan FinES es considerado una política de inclusión educativa es porque han existido ciertas condiciones (institucionales, sociales, económicas, políticas) que previamente han impactado en las trayectorias educativas de los sujetos que hoy deciden retomar sus estudios. El desafío de políticas como el FinES es garantizar equidad en el acceso al conocimiento, por ello trasciende los alcances de las políticas educativas, constituyéndose también en objeto de las políticas sociales.

Entendemos que la elaboración de una política pública requiere la puesta de una gran cantidad de recursos y del compromiso del Estado para hacerse cargo de revertir las condiciones institucionales que han excluido a grandes sectores de la escuela media, así como también del desarrollo de cuestiones pedagógicas específicas (en relación al sujeto adulto, a las pedagogías, al lugar otorgado a los conocimientos previos, a las didácticas de las disciplinas, etc.) que permitan dar sostén a procesos educativos significativos. Coincidimos con la postura que sostiene Terigi (2004) cuando afirma que la enseñanza tiene que empezar a ser

tomada como un problema político, ya que habitualmente ha sido considerada como un problema doméstico.

A continuación aportaremos al conocimiento de dicha política y a su implementación en un territorio particular, la ciudad de Magdalena, vislumbrando las contribuciones y obstáculos en tanto toma de posición o respuesta estatal frente a un problema de gran envergadura como lo es el derecho a la educación de jóvenes y adultos que por mucho tiempo significó una deuda social, y hoy parece estar cobrando atención dentro de la política pública

Por esta razón tomamos las voces de los sujetos protagonistas de esta política (docentes y estudiantes) para dar cuenta de los aportes del Plan a la efectivización del derecho a la educación, que podría entenderse como la realización de la inclusión educativa a través de políticas pensadas específicamente para este fin. Asimismo, buscamos interpretar los aportes de la política en las trayectorias laborales de los estudiantes, que demandan ciertos saberes y conocimientos (certificación) para ingresar o promover dentro del mercado laboral.

Capítulo 4

“El Plan FinES II: política educativa en el marco de la inclusión social. Particularidades a partir del caso estudiado”

En el presente capítulo se analizará el Plan en el marco de las políticas educativas de inclusión, buscando rescatar las particularidades del mismo (puntos positivos y negativos) en relación a lo que enuncian los entrevistados e informantes claves y en continuo diálogo con la bibliografía presente en los antecedentes y marco teórico.

El Plan FinES es una política de inclusión educativa, que adopta como uno de sus fundamentos retener y mejorar los aprendizajes en aquellos sujetos que no han terminado la escolaridad obligatoria en el tiempo esperado y que tampoco han podido finalizar los estudios en otras propuestas de educación de nivel secundario para jóvenes y adultos, debido a ciertos condicionantes que han impactado en las trayectorias educativas de los sujetos que hoy deciden retomar sus estudios. Dar respuesta a un gran número de personas que habían quedado excluidas del sistema educativo, sin la posibilidad de lograr la titulación es, por ende, uno de sus aspectos más positivos.

En este sentido, debemos preguntarnos acerca de la educación, la que como derecho no es únicamente responsabilidad de los padres o la familia. Como enuncia Terigi (2004), la enseñanza es un problema didáctico pero la didáctica es un problema político, por ende, debe dejar de ser considerada como un problema doméstico, individual, meramente pedagógico (que lo restringe al diseño de estrategias de trabajo en el aula). La enseñanza es un problema de condiciones de escolarización, y la modificación de las condiciones de escolarización es una responsabilidad indelegable del Estado a través del desarrollo de políticas públicas hacia la escuela. “Hay situaciones que afectan las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas que no tienen solución desde la escuela y requieren de intervenciones del Estado desde otras áreas de gobierno” (Terigi, 2009:41).

El Plan FinES busca entonces ser esa solución, esa respuesta estatal al problema. El mismo propone flexibilizar la concepción homogeneizadora de la enseñanza, intentando superar los obstáculos excluyentes de las escuelas, lo que permite vincularlo a las políticas subjetivas (Tedesco, 2012). Como tal se constituye en una oferta de la EDJA, que lejos de competir con las demás opciones posibles, ha logrado captar una amplia matrícula que quedaba por fuera de ésta y sostenerla.

Al abordar el estudio de políticas educativas y sociales Tedesco (2012) plantea que deberían trabajar en conjunto, y, particularmente, respecto de las políticas educativas introduce la idea de “políticas subjetivas” en educación, que como particularidad aportan la condición de que al ser diseñadas, deben prestar mayor importancia a la dimensión subjetiva.

Dicha dimensión está comprendida por las particularidades de los alumnos, sus trayectorias educativas y las representaciones acerca de las mismas, ubicando el papel de la educación en tanto formadora de sujetos: personas capaces de construir de manera libre y autónoma su propia subjetividad y de participar como actores protagónicos de la vida social.

El diseño de la política educativa desde esta perspectiva supone que se atiendan las condiciones pedagógicas en las que se van configurando las trayectorias educativas de los estudiantes, problematizando fundamentalmente las características del aula estándar, el curriculum único y el método uniforme, que tendrían efectos en la producción del “fracaso escolar”. En este sentido, la potencialidad de este dispositivo se centra en su carácter de mediador entre lo estructural y lo subjetivo, es decir, en la posibilidad de quebrantar aquellos círculos excluyentes y ampliar el espectro de posibilidades, generando cambios, bifurcaciones o permitiendo concretar proyectos considerados, anteriormente, improbables (Jacinto, 2010).

A partir del relato de los entrevistados consideramos que podríamos agrupar las características del FinES II como positivas o negativas en lo que respecta tanto a

las potencialidades que asume esta política social en el desafío de la inclusión social como también a las falencias que presenta.

4.1 Aspectos positivos del Plan FinES II en tanto política social señalados por los entrevistados:

En relación a la posibilidad de propiciar cambios, permitiendo concretar proyectos (Jacinto 2010) surge como ejemplo el caso de Omar, quién decidió terminar el secundario en el FinES II. Este entrevistado trabaja desde los 12 años, y actualmente es empleado en la Fábrica Nestlé. Según relata en la empresa no le exigen terminar el secundario, y siempre se vio “grande” para terminarlo, pero su mujer e hijos lo anotaron en el FinEs:

“(…) cuando arrancó el Plan FinES eh... o sea, yo no quería ir porque viste por los horarios de trabajo, yo hago turnos rotativos y por la edad como digo yo “ya a ésta edad qué voy a estudiar”, así que fue mi señora pidió la planilla, llenó, completó todo, trajo, me hizo firmar y estuve dos semanas para ir, o sea las dos primeras semanas no fui, no arranqué... después me enteré de un chico J. G. iba, y me dijo “vamos”, otro J.L.P. me dijo “dale, vamos, que somos todos gente grande”... entonces cuando fui y vi el grupo que había, que eran dos chicos jóvenes nada más, que después dejaron porque no iban a estudiar, iban a pasar el día...entonces ahí me enganché (...)” (Egresado del Plan FinES II Magdalena, entrevista número 13, Omar).

El Plan FinES, en tanto política pensada desde la subjetividad, se entiende como un quiebre respecto de la educación formal, ya que plantea la posibilidad de que sean tenidas en cuenta las particularidades de los sujetos, en tanto adultos, que necesitan o desean culminar sus estudios, pudiendo comprenderlos en su contexto y con sus necesidades, que son únicas según cada caso y cada comunidad. Esto puede observarse en el discurso de los entrevistados cuando expresan que pudieron terminar el secundario porque el Plan es “flexible”, les permitía compatibilizar lo escolar con lo familiar y laboral, e incluso llevar a sus

hijos a la cursada, en el caso de ser necesario, a diferencia de otras ofertas presentes en el sistema educativo.

Tanto Malena como Dora cursaron el FinES en la U.D.I. (Unidad de Desarrollo Infantil) donde se podía llevar a los niños pequeños, por su parte Paulina también podía hacerlo a pesar de que su hija tiene diez años y sufre de parálisis cerebral severa. Paulina no cursaba en la U.D.I. pero expresa que conversó su situación con la coordinadora y con los compañeros y acordaron que concurriría con su hija a clases, ubicándola en la Sede más cercana a su domicilio.

Por otra parte el Plan FinES permitió lograr el fortalecimiento del vínculo docente-alumno, y entre pares, de tal modo que aunque las personas se conozcan previamente se da la posibilidad de la conformación de un nuevo grupo, con características aglutinadoras en el cual se logra el sostén necesario para la efectivización de los aprendizajes:

“(...) Cuando yo trabajaba en Escuelas Rurales, muy chiquitas también, tienen esa cuestión de conocer la vida de cada uno de otra manera y estar muy involucrados con las historias de vida de cada uno, en ese sentido FinES se parece a una escuela rural, porque cuando más grande la Escuela más impersonal, mas estructural, en cambio FinES es muy personal (...) los sistemas obligatorios en educación son muy rígidos y hay un montón de cuestiones...FinES tiene una flexibilidad que...está parado en ver la necesidad del adulto. Lo que yo veo es que no es la necesidad del sistema, es la necesidad del adulto. Primero miramos lo que necesita el alumno y a partir de ahí elaboras tu propuesta, tu laburo, escuchas mucho, tenés que dar clase por ahí a personas que están saliendo de trabajar hace un rato, vienen muy cansados y ves que el sacrificio que hacen para venir es terrible, tenés mamás también que se van para atender a los hijos, y vuelven, van, vuelven...hay como una cuestión mucho más flexible (...)” (Entrevista nro. 3, profesora del Plan FinES II Magdalena).

Resulta fundamental, desde la mirada de alumnos y docentes, la necesidad de sentirse a gusto en el lugar en donde se desarrollan los aprendizajes, en este

sentido los entrevistados expresan que el Plan “*se adecúa a la persona mayor y al aprendizaje del adulto*”, pudiendo trabajar “*entre iguales, entre pares*”. Docentes y estudiantes perciben que esta política se configura como una innovación importante con respecto a otras ofertas, en tanto introduce un formato que contempla las condiciones de vida del adulto a través de un régimen de cursada cuatrimestral y de menor carga horaria y frecuencia que la de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y los Bachilleratos de Adultos (que implican una cursada de lunes a viernes). Una de las docentes, quien trabaja en el Plan FinES II en Magdalena desde hace casi cuatro años (desde la inserción del Plan en la comunidad) refiere que en la localidad se contempla la particularidad, la subjetividad, y se trabaja para la formación de sujetos. Por su parte, ella fue profesora de personas que fueron compañeros suyos en el secundario, o conocía de la Localidad, por lo cual buscaba potenciar y valorar a cada uno, no posicionándose solamente en el lugar del saber, sino dando lugar al intercambio, al diálogo:

“ (...) Yo eh tenido sentado -por eso digo que el FinES construye- dándoles clases, a compañeros míos de escuela. A algunos les decía: “Bautista esto te toca a vos”, y me sentaba y lo escuchábamos... lo conozco, es trabajador, es Bombero, tiene una capacidad de lenguaje y de análisis político de la realidad impresionante, y por momentos nos sentábamos y lo escuchábamos...Y después, cuando egresó me dijo: “sabes L., estoy trabajando en formación profesional”, te imaginas, lo único que le faltaba en su vida era el título.” (Entrevista nro. 1, Docente del Plan FinES II)

Como enuncia la Coordinadora, y siguiendo con el eje de trabajar en la particularidad, en la formación de sujetos, se destaca la importancia del vínculo más individualizado que se genera en el FinES como vía para efectivizar la escolaridad:

“Las personas a veces se inscriben y vienen a la primer clase y se van porque no encuentran nada en ese lugar que los invite a quedarse y no tiene que ver con cómo vos des la clase, tiene que ver con quién sos, como lo recibiste, qué cosas tiene él conocidas de vos de antes, de otros lugares, qué referente sos para él desde la comunidad, y va más allá del rol como docente, y creo que ese es uno de

los puntos esenciales del programa en Magdalena, la llegada por esos lugares a la gente” (Entrevista nro 2, Coordinadora del Plan FinES en Magdalena).

Cuando se consultó respecto de los motivos que los llevaron a terminar el secundario, la mayoría de los entrevistados refirieron que resultaba para ellos una “*deuda pendiente*” poder hacerlo, no sólo en relación a las expectativas laborales o económicas, sino también a aspectos subjetivos como la autoestima, la valoración, la posibilidad de ser ejemplo ante los hijos o hermanos. Un caso es el de Malena, que dejó de estudiar a los 12 años porque su papá no quería que siguiese, y debió ingresar a trabajar a una casa de familia a esa edad. Ella culminó sus estudios secundarios en el FinES, siendo madre, separada:

“(…) era un logro que yo tenía, era decir: quiero terminar el secundario y bueno, lo terminé, somos cinco hermanos y la única que lo terminé soy yo, así que rechocha. Y el tema de que decís voy a poder conseguir un trabajo en blanco, voy a poder presentar un curriculum hoy en día diciendo terminé el secundario. Era un logro por mí y para poder tener un trabajo para que mis hijos por lo menos tengan una obra social, que ellos vean también mi esfuerzo porque mi nene tiene once años y yo le digo “yo tengo 27 y estoy estudiando el secundario, vos tenés 11, vos tenés que salir adelante tenés que estudiar”. O sea, más que nada te ayuda también en ese sentido de demostrarle a tus hijos que se puede y que tiene que estudiar mientras él pueda. O sea, que no repita el “tengo 30 años y estoy estudiando”.” (Egresado del Plan FinES II, entrevista número 4, Malena).

El Plan FinES en tanto política educativa trabaja en el mismo sentido que la Política Social, como se dijo previamente, dando importancia a los factores subjetivos del éxito escolar y al papel de la escuela en la formación del sujeto. Como señala Tedesco “sostener que el éxito escolar (definido como el desarrollo de las competencias que permiten comprender el mundo y definir la propia identidad) es un factor importante para constituirse como sujeto” (2012:208).

Una política de subjetividad que pretenda garantizar mejores niveles de igualdad trabaja sobre las representaciones que los actores tienen acerca de las principales categorías vinculadas a la trayectoria educativa. Las representaciones que tanto los alumnos como los maestros tienen de sí mismos o de los otros son objetos

construidos de manera lenta y sólida por lo que cuesta mucho, posteriormente, deconstruir esas afirmaciones. Los docentes son quienes tienen la capacidad de promover trayectorias de aprendizaje que superen los determinismos sociales, como apunta Tedesco “la información es necesaria, pero sólo si se trabaja con la afectividad será posible modificar estereotipos y prejuicios” (2012:216) .

Ziegler y Nobile (2014) también hablan de la importancia de la personalización en la educación, particularmente desarrollan dicho concepto respecto de las Escuelas de Reingreso³. Sostienen que a través de la personalización se produciría un ensamble particular entre una serie de dispositivos disponibles en las escuelas (ligados a su organización institucional), y un tipo de vínculo entablado entre profesores-estudiantes, que deriva en un involucramiento y compromiso particular caracterizado por la disponibilidad hacia sus alumnos. La personalización implica entonces un medio para el encausamiento de las trayectorias escolares esperadas.

Afectividad en los vínculos y personalización de la propuesta son dos aspectos que se han encontrado en los discursos de los profesores, la coordinadora y los alumnos.

Volviendo entonces sobre los prejuicios y representaciones, presentes en las experiencias educativas previas, podemos decir que éstos plantean una barrera para acceder o permanecer en el sistema educativo, como expresa una de las profesoras entrevistadas:

“(…) Cada grupo es una construcción. A veces me dicen “no sé nada, soy un burro”, yo les digo que yo tampoco sé todo, hay que construirlo, hay que aprenderlo, y con tranquilidad hay que avanzar sobre lo que estamos construyendo. En el FinES tienen oportunidades de analizar situaciones que en la

³ Las Escuelas de Reingreso responden a una iniciativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que promueve que los jóvenes no escolarizados vuelvan a la escuela y concluyan los estudios secundarios. A través de una propuesta pedagógica diferente y de diversas estrategias, esta iniciativa acerca la escuela a las necesidades de los adolescentes y jóvenes que quieren volver a estudiar.

vida cotidiana a veces no pueden, y en la Escuela Formal tampoco podrían. (...)
(Entrevista nro 1, Profesora FinES II Magdalena)

Ejemplifica el trabajo que debe realizarse en cada grupo, con cada alumno, en su particularidad para que cada persona en su individualidad logre dar su mayor potencial y asimismo se conforme el grupo total, que pueda funcionar como tal y formar una red:

“ (...) en este grupo, por ejemplo, había una chica: A., que no opinaba no decía nada pasaba el mate y nada más, yo la recordaba a ella en la Escuela y me parecía que no era así, y me costó darle una vuelta de tuerca, pero cuando empezó a entregar los prácticos de investigación hacia unos trabajos prácticos que te morías, entonces para sacarla de ese lugar yo le decía “puedo mostrar A.” y la empezaba a sacar del anonimato, y así muchos se empezaron a recostarse en ella, y giró tanto que ella misma cambió incluso de lugar en lo espacial. Hay que ir buscando la estrategia (...).” (Entrevista nro 1, Profesora FinES II Magdalena)

Por otra parte, respecto de lo que hace a las representaciones, y teniendo en cuenta que Magdalena es una ciudad pequeña, donde todos se conocen, resulta difícil lograr cierta conformación grupal, vincular, que logre dejar de lado los supuestos y los prejuicios, pero cuando eso se logra, “*surge el grupo, y el mismo te demanda*”. Como refiere la profesora Lara:

“(...) Acá en Suteba tuvimos un grupo de egresados con el que fue muy difícil coordinar que puedan venir, que se hablen, que se dirijan por sus nombres. Que dejen lo cultural y lo subjetivo de lado “este es tal”, “este es hijo de tal”, porque nosotros nos conocemos todos. Yo conocí mucha gente y como docente conocí a sus hijos también en otras instituciones, es más, en éste grupo teníamos a los papás, a los tíos y en la secundaria a los hijos. En empalme tenía a los papás y a los dos hijos, así que eso de repente se dejaban las representaciones de lado y se daban los vínculos (...).” (Entrevista nro 1, Profesora FinES II Magdalena)

Siendo Magdalena una ciudad pequeña, a veces las personas no se conocen más que de vista, o frecuentan siempre los mismos círculos (familia, amigos), de allí que el tránsito por el FinES permitiera además que muchas personas ampliaran

sus círculos de referencia o potenciaran relaciones de mutuo beneficio con los pares:

“(…) Me ayudó un montón en eso, en tener más gente conocida, nos empezamos a mandar mensajes, o tenemos un grupo, en ese sentido, porque yo estaba muy encerrada en mi casa no hablaba con nadie, es muy poca la relación que yo tengo con la gente de acá. Ya hace diez años que estoy acá pero estoy en mi mundo (…)” (Egresada del Plan FinES II, entrevista número 4 Malena)

A la hora de pensar el Plan en la Localidad, en concordancia con las políticas de la subjetividad, la coordinadora del mismo, Salma, refiere que siempre se pensó en lo local, en las particularidades de la población, los docentes y las sedes para conformar la puesta en marcha de la política. Resultó prioritario, explica, que se conformen redes y grupos sólidos, donde el docente sea alguien conocido para el grupo y que, en la medida de lo posible, pueda estar más de un cuatrimestre con ellos, a diferencia de lo que se plantea en lo formal (las materias son cuatrimestrales, lo que da como resultado mucho recambio de personal), a fin de potenciar los vínculos, la reciprocidad y la confianza necesaria para llevar adelante el aprendizaje:

“(…) Creo que las decisiones que se fueron tomando desde la gestión pedagógica fueron muy importantes, que miraron las particularidades del distrito... esto es una ciudad con mucho de pueblo y el conocido, el saber quién sos... el docente llega sabiendo con que matrícula está trabajando, quiénes son... el adulto necesita tener referentes de carne y hueso que vea y que conozca de quiénes están hablando. Al margen de que los que se inscriben, una vez que una persona, un adulto, fue expulsado del sistema de algún modo o fue desencantado de sus posibilidades educativas, convencerlo de que puede estudiar es todo un trabajo muy finito que hay que hacer (…). Siempre se buscaba que los grupos que funcionan en alguna institución, donde la institución se involucró para inscribir, que alguien del entorno, algún docente que pertenecía a la comisión, que tenga un hijo, que participe, que pueda ser docente de ese grupo, porque son esas las redes que se van tejiendo y sostienen. Porque en realidad en las estadísticas hay mucha gente que falta que termine su secundario, vos caminas por la calle y los cruzas, pero para que esas

personas puedan acercarse y ser convocadas necesitan alguien que sea cercano y que sepan quién es (...) (Entrevista nro 2, Coordinadora del Plan FinES en Magdalena)

Las particularidades en la conformación de grupos, que luego serían el sostén de muchos alumnos que pretendían abandonar las cursadas, fue un acierto de la coordinación del Plan, que respetó siempre la pertenencia a cierta institución, las características de los estudiantes y la cercanía a sus hogares. Tal es el caso por ejemplo de Malena, o Dora, que siendo madres pudieron cursar y terminar sus estudios porque la sede les permitía llevar a sus hijos, como se mencionó previamente. Dora relata:

“(...) aproveché porque me daban bien los horarios a la mañana. Yo el primer año lo cursé con el nene, llevándomelo. El primer año nuestro fue todo entre pañales, mamaderas así fue... casi todas teníamos los nenes, llevamos a los nenes a estudiar, el mío era el más grandecito, así que era el terremoto. Los otros eran todos bebés y después entraban en el maternal, bueno él entro al jardín (...)”
(Egresada del Plan FinES II, entrevista número 5, Dora).

Asimismo la profesora Mercedes expresa lo que implica, dentro de lo que es la educación de adultos, el poder pensar al alumno como un par con el que se puede discutir, y cómo en éste sentido influye la cuestión espacial, que no es menor, y condicionando la respuesta del otro:

“(...) las experiencias en los lugares que no son educativos son distintas...porque muchas veces es un lugar de pertenencia, por ejemplo yo trabajo en la Soc. De Fomento de Empalme y después tengo grupo que funcionan en la Escuela 12 y son re distintos, como se manejan como grupo también. Dentro de una Escuela ya está todo escolarizado: como se sitúan las mesas, el pizarrón, la disposición es otra y eso hace que las cuestiones circulen de otra manera, en los lugares no escolarizados es como una mesa redonda, y en la Escuela todos se ubican estructuradamente, uno atrás del otro y se pone en el rol de alumno (...)”
(Entrevista número 3, Profesora del Plan FinES II en Magdalena)

Repensando las nuevas propuestas en educación y a la luz de lo planteado previamente surge el concepto “educabilidad” que desarrolla López (2005) el cual

permite identificar aquellos factores en que se hace efectiva la articulación entre el contexto social y los sistemas educativos. Implica el tener un conocimiento adecuado de las características de los alumnos, sus carencias, potencialidades, las condiciones sociales en que viven y la posibilidad de desarrollar en este sentido una estrategia pedagógica. El Plan FinES II en Magdalena parece haber podido realizar un balance de lo antes expuesto, y estar logrando contemplar a los sujetos pedagógicos en su totalidad, lo cual se ve reflejado tanto en los egresados como en los docentes y su mirada sobre la matrícula. Se observa el conocimiento respecto de alumnos, sus historias de vida, que impacta en el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes y en la posibilidad de que se posicionen mejor en lo educativo y en otros entornos. Como consecuencia se observa un desgranamiento mínimo de la matrícula, según expresa la coordinadora, lo que permitiría hablar de un factor aglutinante y contenedor del alumnado:

“(...) Iniciaron grupos numerosísimos y hubo desgranamiento de la matrícula, pero un desgranamiento mínimo. De un curso de treinta al cabo de tres años terminaban 24, 25. Incluso muchos de los que desgranaron en ese momento ahora lo terminaron en otros grupos, siempre se buscó mucho contener a la matrícula y en definitiva es muy personal, en general creo que el secundario aporta muy poco en cuanto a conocimientos, aporta más en cuanto a poder reposicionarse a nivel capital social (...)”(Entrevista nro 2, coordinadora del FinES II).

4.2 Aspectos negativos del Plan FinES II en tanto política social señalados por los entrevistados:

Como plantea Tiramonti (2011) podríamos preguntarnos si el Plan FinES no estaría remarcando las diferencias en cuanto a objetivos, cantidad de recursos y calidad educativa, acrecentando la segmentación del sistema educativo, que sostiene la escuela secundaria expulsiva. Se sostiene esta pregunta pensando que el FinES es un espacio para que transiten aquellos que no han sido incluidos en el sistema educativo tradicional, por ende, más allá de sus fines inclusivos,

surge dentro del sistema de enseñanza formal para saldar deudas que el mismo sistema genera.

Siguiendo a López podríamos decir respecto de la educación:

“Cuesta hoy negar la capacidad transformadora que tiene la educación sobre la situación social, y es impensable una sociedad más integrada y justa construida sobre una distribución inequitativa del conocimiento. No deberían existir dudas acerca del potencial transformador que tienen las escuelas, y más aún en sociedades con niveles de carencias tan profundos como las de América Latina. Pero la observación de la realidad nos lleva a constatar que hoy, en los hechos, nuestros sistemas educativos reproducen las desigualdades sociales existentes, y las profundizan” (2005:178).

En este sentido, Gorostiaga (2012) analiza los alcances y limitaciones de estas nuevas experiencias educativas surgidas a partir de la sanción de la LEN y en los que se inscribe este programa, y reconoce que en líneas generales, el balance es negativo pues no se visualizan políticas que impliquen una transformación integral de la escuela secundaria y subsisten las problemáticas habituales del sistema educativo.

Por su parte, en lo que respecta a los recursos propios del Plan, cabe destacar que el mismo no cuenta con espacios propios sino que se apoya en los recursos que brindan otras instituciones: espacios físicos que muchas veces no son lo esperado para el dictado de clases. Es usual que no se cuente con pizarrón, ventiladores, estufas, elementos de limpieza, etc. siendo los estudiantes los que terminan proveyendo condiciones mínimas de estudio.

A partir de la cuestión física anteriormente descripta los estudiantes han construido resignificaciones en torno a lo que entienden por escuela, ya que otros espacios de la vida cotidiana, por ejemplo un comedor, un club, pasan a ser nombrados y sentidos como un espacio escolar. Es así que el uso del espacio y de los tiempos son reformulados en un ámbito que no había sido pensado para aquellas funciones tradicionalmente reservadas para la escuela, por ello desde la coordinación del Plan en Magdalena se busca que el adulto pueda correrse del

lugar de “*alumno*”, como manifiesta la coordinadora, y resignificar ese rol, buscando funcionar como un grupo que demande de los profesores y el entorno todo lo que necesite respecto de su educación:

“(...) La idea es que puedan dimensionar que esto no era una escuela común donde trasladaban el problema a una autoridad que lo iba a solucionar, que ahí si no sucedía entre ellos no iba a suceder entre nadie, ellos tenían que ver, y esto es un poco la parte más rica del aprendizaje y es inclusive hoy, actual, siguen sucediendo así las realidades de los grupos, son las redes que se van estableciendo entre ellos, y que es un número enorme de personas que está cursando y yo ya a esta altura conozco muy pocos pero una vez que el grupo se consolida y agarra esa dinámica es el grupo el que lleva adelante el ritmo (...)”(Entrevista nro 2, Coordinadora del Plan FinES en Magdalena)

Como suele suceder con la implementación de las Políticas Sociales, la puesta en marcha y desarrollo del Plan en la Localidad insumió un tiempo considerable, lo que llevó a la preocupación y malestar de muchos inscriptos. Sucedió que se había hecho una masiva campaña a través de los sindicatos de las empresas presentes en la Localidad, a partir del incentivo de la Inspectora anterior, y la gente generó expectativas rápidamente, pero no fue sencillo conseguir sedes provenientes de educación, ya que al principio, como se explicó, significaba una “competencia” por la matrícula. Como explica la coordinadora:

“No teníamos nada en realidad. Todo lo que llegó fue después del trayecto de los tres años, fueron llegando algunos materiales gráficos, algunos kits que pudimos repartirles a los alumnos pero fue muy esporádico, mínimo...es más, desde las mismas escuelas de la cooperadora de primaria de adultos fuimos asociando a los alumnos porque necesitábamos una computadora, más que nada por la cuestión administrativa, es un montón de información que había que elevar y no teníamos muchos recursos para eso. Hay un monto asignado de 2000 pesos que llega muy esporádicamente, el último monto que llegó acá fue el año pasado a mitad de año una cosa así (...)”(Entrevista nro 2, coordinadora del FinES II).

Las primeras Sedes del Plan en Magdalena fueron variadas, y en menor número pertenecientes a educación, como fue señalado. También, como se observa en el

siguiente relato, cómo recae sobre la voluntad de los particulares cuestiones que debieran estar resueltas en la planificación del Plan, y ponen en riesgo su operacionalización:

“Las instituciones educativas eran menores y además como había todo un nexo que queríamos seguir trabajando que era el tema de la pertenencia a un sindicato, que en realidad acá ... en general en otros distritos el FinES surge al revés, por la demanda de los sindicatos y educación es la que responde, acá nosotros generamos, estaba la demanda, teníamos la inscripción y ahora teníamos que hablar con los sindicatos para explicarles de que se trataba...así nos fuimos reuniendo con el Sindicato de la Alimentación, que nos cedió el primer lugar, ellos y Curtidores, que es el sindicato de la curtiembre que nuclea a los curtidores, fueron los dos sindicatos que presentaron las primeras notas pidiendo FinES para Magdalena, que era la cuestión formal que nos faltaba, los sindicatos solicitándolo, y a su vez gestionar un espacio físico para que eso funcione. El primero funcionó en el Sindicato de Alimentación, que al año siguiente lo trasladamos a una institución educativa pero inicialmente empezó ahí. El segundo curtidores, los operarios practican fútbol y están muy conectados con la asociación de fútbol que es ANFAB entonces ellos mismos se organizaron, a su vez algunos eran parte de la comisión directiva los mismos alumnos, así que se fue gestionando por esa vía. El club quedó involucrado.” (Entrevista nro 2, coordinadora del FinES II).

Otra de las cuestiones a señalar en la puesta en funcionamiento del Plan en Magdalena es que no se cuenta con referentes como en otras localidades, los referentes son, muchas veces, los mismos profesores o bien los alumnos. Siendo que la demanda, desde un primer momento, resultó ser masiva, y la coordinadora es una sola para todos los grupos, los mismos estudiantes se organizaron y generaron a través de votaciones “delegados” grupales, que se encargaban de sostener el contacto con la coordinadora, fundamentalmente para organizar todo lo que fuese la comunicación:

“(...) cuando hubo que elegir un delegado el 100 por ciento me eligieron a mí. Así que enseguida entablé relaciones e intercambié números con la coordinadora. Me

manejaba mucho por teléfono para no molestarla...si podía acercarme me acercaba eh...le transmitía enseguida a mis compañeros y a los profesores porque por ahí había cosas que no las.... al estar desbordada, se olvidaba de decirle al profesor "bueno mira que tal día tenemos un acto"...que tiene que ir alguien. Y bueno, se lo decía yo y "uy pero recién me entero"... y bueno, para eso estoy yo, soy el coordinador del grupo me lo transmitieron a mí, y todos somos parte de este grupo (...)" (Egresado del Plan FinES II Magdalena, entrevista número 12, Lautaro).

Otra de las cuestiones señaladas como negativas de la Política es que demoraron mucho los certificados/títulos, lo que ocasionó que muchos egresados tuviesen inconvenientes para poder comenzar a percibir diferencias salariales (Servicio Penitenciario por ejemplo), culpabilizando de tal circunstancia a la "burocracia" del sistema.

La pregunta que debemos hacernos dice López (2005) es ¿en qué alumno están pensando los sistemas educativos cuando diseñan sus estrategias pedagógicas? En este caso desde la letra del Plan se habla de "jóvenes (mayores de 18 años) y adultos", pero en Magdalena particularmente la mayoría de los inscriptos y de los egresados son adultos, por lo que al momento de pensar la estrategia pedagógica se planifica para este grupo etario, adultos que no lograrán de otro modo concretar la culminación de sus estudios, adultos que ya han fracasado en otros sistemas, y necesitan la titulación, como refiere la coordinadora:

" (...) vos estás certificando saberes que ellos ya tienen porque son adultos que están insertos laboralmente o que cumplen funciones importantes en la comunidad, vos acompañas, fortalecés y aportás nuevos conocimientos pero en general es más acompañar (...)"(Entrevista nro 2, Coordinadora del Plan FinES en Magdalena)

Respecto de lo anteriormente señalado cabe destacar que una de las limitaciones del Plan tiene que ver con que los estudiantes no adquieren los conocimientos "esperados" para el nivel secundario tradicional, sino conocimientos más concretos, en función de las necesidades de los actores sociales. Es por ello que algunos autores refieren que pareciera que el Plan apunta más bien a la

certificación que a la calidad educativa: “Nos interrogábamos si tiende sustantivamente a garantizar el derecho educativo o se restringe a efectivizar una suerte de “derecho a la certificación”, que entendemos legítimo pero insuficiente.” (Facioni, Ostrower y Rubinsztain, 2013). En este sentido es que se evidencia además la falta de coordinación pedagógica, que no permite la elaboración de un proyecto integral, lo que podría llevar a la repetición o incoherencia de contenidos. Faltan espacios de intercambio y capacitación entre los docentes, dependiendo estas cuestiones muchas veces de la buena voluntad de los que llevan adelante la tarea y no de la planificación y puesta en práctica de la política, el poder concretar estos espacios.

Otra de las cuestiones que pudo observarse como una crítica de parte de los alumnos es la escases de insumos. Por ejemplo algunas sedes no contaban con pizarrón, ni con pupitres o mesas en dónde apoyar el material para escribir:

“La parte negativa por ahí fue cuando teníamos informática no teníamos un lugar como para aprender, para tener una base, no teníamos una computadora. Traíamos, o por ahí depende el profesor nos traía una computadora chiquitita pero cuarenta alumnos con una computadora es imposible aprender” (Egresada del Plan FinES II, entrevista número 3, Minerva)

La falta de recursos para las instituciones Sedes deja librado el espacio educativo a la capacidad y compromiso personal de los actores para obtener las condiciones necesarias para la actividad escolar. Por lo tanto, las sedes deben auto gestionarse. Dependiendo la Sede, el confort y comodidad para el dictado de las clases fue variando, llegando a plantear algunos entrevistados que el espacio físico muchas veces fue un obstáculo en el proceso de aprendizaje. Si bien era cercano a sus viviendas y necesidades, ellos llevaban las tizas, los borradores, o incluso muchas veces se quedaban sin poder ingresar porque el encargado de la llave se olvidaba de abrirles, fundamentalmente en aquellos lugares como Clubes de Fomento, desvinculados de lo educacional. Asimismo tanto egresados como docentes afirman que una sola persona, representada en la figura de la

coordinadora, es muy poco personal para organizar la masividad del Plan en la Localidad.

4.3 A modo de conclusión:

Concluyendo el capítulo podríamos afirmar que la aplicación del FinES II en Magdalena, de acuerdo a las representaciones de los alumnos y docentes fue positiva por la posibilidad de cambio en las trayectorias educativas, representadas en un quiebre con la educación formal y por la instauración de un formato flexible, que se adapta a los sujetos particulares brindando la posibilidad de acceder a la titulación. En este sentido, se resaltan las posibilidades de superación de los prejuicios y el avance hacia la integración, el desarrollo de la autoestima y la valoración, de la mano de la afectividad en la propuesta y la personalización.

Se valora además la política como parte de un entramado local, que se visualiza en la elección de las sedes FinES, así como también la posibilidad que brindan estas instituciones generar la configuración de redes entre los participantes.

Pero asimismo el Plan FinES presenta falencias que llevan a preguntarse si no se está una respuesta para los sectores excluidos, que no hace más que reforzar las diferencias, siendo que la calidad educativa no es la misma que la del secundario tradicional; situación que se agudiza con la falta de insumos y de personal. A lo que se suma la ausencia de recursos y espacios propios y mucho de lo que “falta” termina siendo asumido por personas particulares de las cuales depende el correcto funcionamiento y puesta en práctica del Plan. Por último señalamos también la necesidad de contar con coordinación pedagógica para dar coherencia e integralidad a la práctica educativa.

Capítulo 5:

“El antes y el después del Trayecto por el Plan FinES II”

En el presente capítulo se hará un análisis respecto de las trayectorias educativas anteriores al Plan FinES II, el tránsito por el Plan y las trayectorias posteriores, haciendo hincapié en las particularidades del Plan de acuerdo a la voz de sus protagonistas y a la luz de las experiencias vividas. Se toma a las trayectorias como herramienta teórico-metodológica porque implica poder analizar la vida desde su complejidad, como refiere Roberti:

“En tiempos de debilitamiento y fragmentación de los mecanismos tradicionales de integración social, los factores biográficos adquieren un gran peso explicativo a la hora de comprender la heterogeneidad en la que se desenvuelven los itinerarios contemporáneos. La revalorización de la dimensión biográfica trasluce la complejidad y variabilidad de los recorridos actuales que, lejos de ser lineales, son fluctuantes, personalizados e imprevisibles” (2014:58)

El Plan flexibilizó los formatos escolares y los patrones de promoción, logrando el acompañamiento de los estudiantes, a diferencia de la educación tradicional en donde los estudiantes quedan expuestos a sus propias capacidades para llevar adelante la trayectoria escolar. El diseño de la política educativa desde esta perspectiva supone atender las condiciones pedagógicas en las que se van configurando las trayectorias educativas de los estudiantes, problematizando las características del aula estándar. En éste punto el Plan FinES II se presenta como una estrategia que tiene la intención de generar inclusión y la titulación en el nivel secundario:

“(…) Al principio había mucho celos con el FinES, que si sacaba gente a la secundaria de adultos y que se yo...entonces costo un poco abrir espacios formales para prestarle al FinES digamos...no querían ceder el espacio. Pero me parece que ahora ya se entendió que son matrículas diferentes las que van a Media Adultos y a FinES y las cosas de a poco se van acomodando.” (Entrevista nro 3, docente del Plan FinES II).

Tal como ya fue señalado, la sanción de la obligatoriedad escolar del nivel secundario compromete al Estado a diseñar políticas públicas que favorezcan la terminalidad educativa de todos aquellos sujetos que no lo han finalizado. En este sentido, el Plan estaría aportando a este propósito, a partir de la presentación de una oferta educativa en un formato diferente al de las escuelas de adultos.

Pensar y recuperar las trayectorias (como herramienta teórico-conceptual) de los sujetos contribuye a analizar las huellas que ha dejado este programa sobre las subjetividades de los estudiantes.

Como expresan Jacinto y Millenaar “con los patrones institucionales y colectivos de referencia debilitados, los individuos se ven atravesados por contextos de inestabilidad que inciden en la fragmentación y des-estructuración de sus recorridos biográficos” (2009:75). La forma en que se conforman las trayectorias individuales se articula con los pasajes y experiencias institucionales, siendo necesario comprender los procesos que éstas despliegan en las biografías individuales, y al mismo tiempo, como el paso por la experiencia educativa produce movimientos en el plano de la subjetividad y en las relaciones con los pares.

Siguiendo a Muñiz Terra (2012) concebimos el recorrido biográfico como la sucesión de situaciones ocupadas por los individuos en diferentes esferas y por la historia de las diversas configuraciones que estructuran la articulación entre esas esferas, poniendo en juego dos niveles de realidad: por un lado los hechos objetivos u objetivables (fechas, actores, eventos), y por otro lado, las percepciones, representaciones e interpretaciones subjetivas. De acuerdo con los aportes de esta autora, atendemos a continuación a la dimensión educativa en la configuración de las trayectorias que despliegan los participantes de la experiencia del Plan FinES II en Magdalena.

5.1 Trayectorias educativas previas al Plan FinES:

Cuando se hace referencia a las trayectorias previas de los entrevistados en educación podemos encontrar diferentes situaciones. De las entrevistas realizadas puede distinguirse entre los hechos objetivos y las representaciones subjetivas que inciden en las trayectorias, tal es el caso, por ejemplo, de Paulina:

“(...) Terminé séptimo grado a los 12 años ya después quise, me anoté para el secundario en la Escuela Media, pero no pude por cuestiones de que mi mamá eh...se quedó embarazada de uno de los varones, yo soy la hermana número ocho, somos nueve hermanos, así que bueno mi mamá se quedó embarazada de uno de los últimos varones y yo tuve que cuidarla porque mi mamá sufría de presión, presión alta, entonces se enfermó y no podía ella con todos mis hermanos y bueno, así que me pasó algo muy particular porque de todos mis hermanos fui la única que siempre quiso hacer el secundario y bueno, y me anoté eh... con un compañero de primaria, los dos juntos, así que fui un solo día. Fui el primer día de secundaria y después no pude ir más así que mi compañero, que era S.V., venía y me decía “P. hoy te nombraron todavía”, “P. hoy te nombraron” y ya después vino y me dijo “P. ya no te nombraron más” y ya no, ya quedaste libre. Me enojé, me enojé (...)”.(Egresada Plan FinES II Magdalena, entrevista número 11, Paulina)

En el caso de esta entrevistada ella tenía la intención de terminar sus estudios, e incluso estaba inscripta para hacer el secundario (hecho objetivo) pero surgió un hecho a nivel familiar que se lo impidió. Podría haberlos retomado, lo explica en su relato, pero estaba tan “*enojada*” con su mamá, con su hermano, con la Escuela porque “*ya no se preguntaba más por ella*”, que decidió no hacerlo, esta es una representación subjetiva que influyó en la trayectoria de Paulina. Posteriormente tuvo la posibilidad de cursar sus estudios secundarios en la Escuela Media de Adultos, pero por una pelea con una profesora no siguió y volvió a postergar sus deseos de terminar de estudiar.

Se observa que en la mayoría de los casos ha habido bifurcaciones (Muñiz Terra, 2012) en las trayectorias, acontecimientos a nivel familiar, o económico, que no han permitido que los entrevistados continúen los estudios secundarios, a saber: Merlina y Dora quedaron embarazadas. A Malena su padre la sacó de la escuela a los doce años para que vaya a trabajar, lo mismo le sucedió a Celeste quien debió

salir a trabajar porque su familia necesitaba dicho ingreso. Minerva se mudó con la familia a La Rioja, por lo que no pudo continuar sus estudios. Asimismo a Mora se le murió la madre y tuvo que hacerse cargo de los hermanos.

Todos estos, son hechos concretos, pero a éstos se suman ciertas cargas subjetivas como las representaciones sociales y prejuicios que refuerzan la idea de que ya son “*grandes*” para estudiar, que no van a poder seguir una carrera universitaria y que la secundaria es para quienes tienen la posibilidad de seguir estudiando; a su vez los entrevistados señalan que no tienen la capacidad para estudiar “*soy un burro*”, o tienen temores lógicos al “*qué dirán*” en un pueblo en el cual todos se conocen.

El temor de retomar los estudios, de volver a enfrentarse a la posibilidad de fracasar, está presente en el discurso de los entrevistados. Muchos se cuestionaban si luego de no haber logrado terminar en la educación común, y haber tenido experiencias fallidas en educación media de adultos, el FinES verdaderamente cumpliría con sus expectativas y necesidades, y si ellos, en su edad adulta, con responsabilidades, con familia, iban a lograr sostenerlo. Paulina es una de las entrevistadas que pone en palabras estos temores:

“ (...) Primero estábamos así como con ese miedo porque a la vez ya hacía un tiempo que habíamos dejado que no... no estábamos como en el tema. Teníamos todos miedos en realidad, nosotros y los profesores. Porque los profesores también venían con una experiencia de chicos que dejaron la escuela porque quisieron y que van solamente porque los padres obligan a que vayan... pero cuando está el interés del otro es distinto... entonces costaba un poco por ese lado, pero en realidad estábamos todos más o menos en la misma (...)” (Egresada del Plan FinES II, entrevista número 11, Paulina).

Más allá de los condicionantes familiares y económicos encontramos además la cuestión de género a tener en cuenta en las trayectorias, ya que haciendo un análisis respecto de los motivos de interrupción en las trayectorias educativas se observa que mayoritariamente son las mujeres quienes debieron hacerse cargo de tareas de cuidado que les imposibilitaron continuar su formación, o han quedado

embarazadas a temprana edad debiendo dedicarse a la crianza de los hijos como primer opción, y una vez que los hijos han crecido, o se han independizado, logran priorizarse y concretar la terminalidad de sus estudios a través del Plan. En cambio en los varones las interrupciones tienen más que ver con opciones personales de no continuar estudiando o la necesidad de colaborar con la economía familiar. Como enuncia Jacinto:

“Ante la desigualdad social en los recursos y oportunidades, las trayectorias se desarrollan frente opciones biográficas más amplias o más estrechas. La capacidad del individuo de gestionar su propia transición a la vida adulta depende fundamentalmente del capital social y cultural, del apoyo recibido por su familia y las oportunidades o restricciones relativas a la educación, el género, el origen social y étnico.” (2010:25)

Las trayectorias individuales han estado también articuladas por dispositivos institucionales, ya que hubo personas que cuando quisieron retomar en algún punto los estudios secundarios en la nocturna, las experiencias no favorecieron su inclusión y volvieron a abandonar, fortaleciendo su experiencia de fracaso. Respecto de las trayectorias escolares previas, podemos enunciar, como refiere Ziegler (2011) que los estudiantes al relatar sus experiencias de sucesivos fracasos en las otras instituciones, van develando mecanismos de expulsión y de auto-asignación de la culpa por la escolaridad fallida, que incorporaron en su tránsito errático por el sistema educativo. Los testimonios en torno a los sucesivos fracasos reflejan el contraste entre las escuelas, y dan cuenta de las dificultades que se registran en instituciones que funcionan mayormente orientadas bajo el principio de selección por exclusión (Ziegler, 2011).

Un ejemplo es el caso de Paulina, que intentó retomar la educación en la escuela media de adultos, volviendo a fracasar por no hallar la contención necesaria:

“(…) quise terminar en la escuela media, pero me llevé muy mal con una de las profesoras, así que es como que me dijo “conmigo te vas a llevar todo siempre”, así, así (señala con el dedo)...y la segunda vez que volví a entrar me dijo “Paulina”

y me dijo así con el dedo otra vez, entonces ya me levanté y me fui (...). (Egresada Plan FinES II Magdalena, entrevista número 11, Paulina).

Asimismo encontramos experiencias en donde el trato al adulto, que realiza un gran esfuerzo por retomar sus estudios y llevando adelante la organización de un hogar y un trabajo, resulta uno de los factores más importantes para lograr la permanencia y contención en educación. Muchos procuraron retomar el secundario en la nocturna -como ya se ejemplificó- o en el Bachillerato de Adultos, pero tuvieron malas experiencias: *“no me gustó” “se me complicaba mucha con el bebé, se me enfermaba y...dejé, no seguí más”, “tuve problemitas con un profesor” “se me dificultaba mucho porque eran muchas materias, no tenía tiempo...no tenía tiempo viste, se me complicaba, o tenía que trabajar, me entendés...”*. Tal como es el caso de Marcela, quien relata lo que le sucedió cuando quiso retomar y finalizar sus estudios:

“ (...)intentamos hacer el secundario con la chiquitita que tenía dos años en la escuela media acá a la noche pero era mucho, era mucha carga, los profesores no ven que vos haces el sacrificio de venir a estudiar con una criatura y la casa y el trabajo, porque yo también trabajaba, y está bien, uno no pide que le regalen la nota ni nada...en ese aspecto era lo que siempre veíamos que uno empezaba y a mitad de año faltando poco para terminar uno terminaba dejando porque era mucho el desgaste (...). (Egresada Plan FinES II Magdalena, entrevista número 8, Marcela)

Otro caso es el de Minerva, quién intentó llevar adelante la culminación de sus estudios en el Bachillerato de Adultos, pero terminó abandonándolo:

“(...) No era tanto porque no quería estudiar, más allá de que teníamos un montón, el doble de materias tenés (...) Por ahí vos tenías que hacer un trabajo y te decían los profesores “bueno buscalo, hace lo que vos puedas” y no lo trajiste y bueno...por ejemplo en plan FinES la posibilidad que vos tenés es que vos ibas al plan FinES, vos ibas y le decías: “profe mira yo no pude hacerlo porque le cuento la verdad que mi hijo así, así así”... y mientras que no sea con mentiras lo hacíamos acá, en clase, “yo te ayudo” o traían la información ellos y la hacíamos ahí. Pero bueno, a mí nunca me paso eso pero yo he visto en los demás que la

mayoría hacia eso y re macanudos son los profesores, se sentaban con ellos, hablaban con ellos, no entendíamos y nos explicábamos entre nosotros, o te explicaba la profesora pero siempre era ese apoyo y esa unión entre el profesor y el alumno más allá de la edad que teníamos (...).”(Egresada Plan FinEs II Magdalena, entrevista número 3, Minerva).

En la Media de Adultos muchas personas no se sienten contempladas o que el trato del docente sea el correcto. De las entrevistas surge, por ejemplo, que son tratados como “niños”, o “no entienden” ciertas circunstancias, como cuando tienen que faltar por algún conflicto familiar, o por trabajo, o retirarse antes. Dora cuenta que, para ella, siempre, estuvo primero su embarazo, y estando embarazada decide culminar el secundario, pero debió dejarlo:

“(...) me pasé a la nocturna y hice el primer año completo que no me llevé materias ni nada y quedé embarazada y tuve un problemita con un profesor que no me dejó ir al baño en una prueba y bueno dejé (...).”(Egresada Plan FinES II Magdalena, entrevista número 5, Dora).

En síntesis, observamos que las trayectorias previas han estado marcadas por las experiencias institucionales y las biografías individuales, las que muchas veces, fruto de las bifurcaciones en las trayectorias, han alejado al individuo del ámbito educativo.

Los hechos más comunes presentes en las bifurcaciones son familiares, o económicos, pero también se pudo observar la cuestión de género, como se mencionó previamente.

Todos estos trayectos inconclusos, sumados a las experiencias trucas en la Escuela Media de Adultos han provocado el fortalecimiento de la experiencia de fracaso en los sujetos, es por ello que se acercan al FinES con temores, dudas y expectativas.

5.2 Trayectoria educativa por el Plan FinES:

En relación a las trayectorias educativas que despliegan los participantes en el marco del FinES, observamos en primer lugar una ruptura respecto a las experiencias de aprendizaje previas.

El plan los posiciona además como sujetos de derecho y en esto es fundamental el rol del docente que trabaja con esos grupos, como explica la profesora Mercedes:

“(...) Cuando empiezan, que van dos veces por semana, hay mucho alumno que le saca el jugo, cuando ven que la educación también depende de ellos, de tu actitud frente a lo nuevo... entonces cuando hay buena actitud y se dan cuenta que es “la oportunidad” para terminar el secundario se motivan (...)”(Entrevista nro. 1, Docente del Plan FinES II)

Respecto de las diferencias que surgen entre la educación común y el Plan FinES aparece con mayor fuerza el rol del docente. El compromiso asumido por los docentes es reconocido por los estudiantes, que luego de reiterados fracasos, de haber transitado por distintos espacios escolares en los que no se dieron las condiciones para que lograran anclarse, ven en sus docentes personas en las que pueden confiar, a las que pueden acudir, a las que pueden interrogar acerca de sus estudios y de otras situaciones que deben afrontar en la vida cotidiana. La profesora Lara cuenta cómo se daba la relación de los alumnos entre sí y para con ella, en un marco de plena confianza y libertad, ejemplificándolo de este modo:

“(...) Nosotros tuvimos gente que se quiso separar, que fue mamá, o por ejemplo días en que llegas a la clase y vos estas ahí y que te digan “mira pasó tal cosa y que hacemos”, “y que quieren hacer?”... “Y, vamos a verlo, no importa”... Porque una de las chicas se cayó en una moto y se fracturó el brazo y salimos todos a la casa de la chica...de repente nos organizamos y vamos a verla porque tenemos que ir, y no importa lo demás (...)”.(Entrevista nro. 1, Docente del Plan FinES II)

También juegan un papel importante las cargas negativas que fueron surgiendo en un principio respecto del Plan, que han influido en la dinámica áulica y su propio desarrollo. Según expresa una de las profesoras “se vapuleó” mucho el Plan, porque “hay mucho celo” y se decía que “no les vale lo mismo el título” o que “es

trucho”, entonces ella misma se ocupaba de fortalecer y enmarcar lo que como estudiantes estaban realizando:

“(...) Todos los días tenés que parar, y decirles lo importante que es lo que está haciendo, decirles mira, yo te estoy dando esto, todo este abanico de posibilidades pero depende de vos, sos vos el que se va a tener que sentar además en el tiempo en que no estamos acá y ponerte a pensar que querés aprender...porque hay mucho de voluntad propia, y cuando el alumno descubre que es él está bárbaro, entonces hacen por demás, investigan, y piensan y te traen (...) tenés que decirles no es menor lo que estás haciendo, es muy importante, y vos te lo tenés que tomar así (...)” (Entrevista número 3, Profesora del Plan FinES II de Magdalena).

Conocer a los alumnos, saber de sus vidas, acompañarlos en algunas de sus decisiones parecería ser nodal para escolarizarlos. Los docentes y directores refieren a este proceso como el fortalecimiento de la autoestima de los jóvenes y la posibilidad de que se posicionen mejor en la escuela. Desde la perspectiva de los entrevistados, el vínculo entablado entre los alumnos y sus profesores es el aspecto más valorado en términos de posibilitar la escolarización:

“(...) el profesor que iba de computación llevaba computadoras y hasta llevaba computadoras desarmadas para ver como era el sistema de la computadora ... o sea que nos hacía arrancar del cero, del cero... tanto como para iniciar en computación como para ver cómo es una computadora por dentro y para ver cuáles son las partes complicadas de la computadora... entonces nos llevó todo y en esa computación viste que a veces es medio complicado para la gente grande, nos tenía una paciencia bárbara porque capaz que repetía diez veces lo mismo, porque capaz que había gente que decía “no entiendo”.... Y le explicaba, le dibujaba en el pizarrón, lo hacía ir hasta la computadora para verlo, y después eh... en esas semanas era así hasta que agarraró la gente bien (...)” (Egresado del Plan FinES II de Magdalena, entrevista número 13, Omar.)

“(...) destaco la comunicación con el mismo profesor, que por ahí ellos también nos pueden aconsejar por más que uno tenga una familia, nos ayudan, en mi caso yo estando en el plan fines perdí mi mamá eh... y me ayudó muchísimo porque en psicología la señorita L. D. hizo una charla muy linda que muchos de nosotros

teníamos problemas y nos unió (...)” (Egresada del Plan FinES II de Magdalena, Entrevista número 1 Merlina).

De lo planteado hasta aquí podemos señalar que el principio de “selección por exclusión” (Ziegler, 2011) se materializa bajo modalidades diferentes de acuerdo a los mandatos que portan las instituciones. Por una parte, en las escuelas que operan bajo la dinámica en donde los estudiantes quedan librados a sus propios recursos para transitar la escolaridad, sigue en pie la estructura de enseñanza simultánea y desregulada, allí los estudiantes son promocionados con el ciclo aprobado completo y prácticamente carecen de estructuras de apoyo provistas por la institución educativa. Por otra parte, en aquellas escuelas destinadas a sostener funciones inclusivas priman las formas tuteladas que se orientan a efectivizar de mejor modo la permanencia y adaptación a las exigencias de socialización que la escuela demanda para perdurar en ella. Estas últimas escuelas mantienen formas de acompañamiento, al tiempo que flexibilizan el curriculum. En estos casos podemos mencionar el papel clave que tiene la estructura de trayectorias, la modificación del calendario escolar, el control de asistencia por asignatura, entre otras medidas.

Como ejemplo citamos el caso de Omar, quién tiene 53 años y se encuentra próximo a jubilarse. Su mujer e hijos querían que terminase el secundario, porque en la fábrica Nestlé donde trabaja tiene a cargo personal, y en la actualidad, como él mismo lo expresa, si bien tiene estabilidad laboral, *“te exigen los estudios”*. Su mujer lo anotó pero él no quería comenzar, por una cuestión de edad, hasta que se enteró las personas que concurrían, y eso lo animó ya que, según refiere *“yo pensé que esa gente ya había terminado la secundaria, pero estaban como yo”*. Su experiencia es sumamente positiva, si bien al principio tenía *“miedos”* porque hacía mucho que no estudiaba, se sintió contenido:

“ (...) los profesores que teníamos eran de explicar, se ponían no viste a hablar en palabras medias...sino a hablarnos a nosotros a la época de cómo podíamos entender nosotros...entonces ellos te preguntaban “está bien así cómo explico esto” o quieren que se los explique... y te digo, había gente de nosotros, gente

grande, que decía “yo no lo entiendo, no entiendo” entonces buscaban por las por las formas que entendiéramos, y nos tenían mucha paciencia y te digo, nos hacían trabajar mucho en grupo (...)(Egresado Plan FinES II Magdalena, entrevista número 13, Omar).

Si bien algunas estrategias desarrolladas para retomar los estudios se presentan como prácticas y decisiones individuales, siempre podemos hallar una dimensión colectiva que interviene fuertemente para posibilitar cambios en las cotidianidades y en los roles de las unidades familiares, el caso anteriormente expuesto es uno, pero en casi todas las entrevistas surge que les ha resultado más fácil en este momento de su trayectoria de vida retomar y concluir sus estudios porque han contado con el sostén necesario a nivel familiar, a nivel barrial, laboral. Un ejemplo es el anteriormente mencionado de Omar, a quien su señora y su hijo mayor lo ayudaban a estudiar, o el de Mora, a quien su hija adolescente le ayudaba con inglés y matemáticas. Otro ejemplo es el de Dora, la cual teniendo un niño pequeño y estando embarazada pudo culminar el FinES:

“(...) yo siempre tuve a mi marido que siempre me ayudó mucho, me acompañó entonces no tuve ese inconveniente en decir necesito dos horas para hacer las tareas porque él siempre estuvo (...)” (Egresado Plan FinES II Magdalena, entrevista número 5, Dora).

O el de Minerva, quien refiere que fue una amiga la que la anotó y la incentivó para culminar sus estudios:

“(...) me enteré por una amiga. Fue me anotó y me dijo “mira tenés la posibilidad de terminar el secundario acá, son dos veces a la semana y yo te voy a ayudar” “yo te cuido el nene todo, vos tenés que ir y estudiar, nada más”, y ahí empecé (...)” (Egresada Plan FinES II Magdalena, entrevista número 3, Minerva).

Surge naturalmente cierta impronta local en el desarrollo del Plan FinES en Magdalena, quizá debido a las características de la Localidad (tamaño, cantidad de habitantes), que refuerza el vínculo barrio-familia al llevar la educación a los barrios donde las personas desarrollan sus prácticas diarias, sosteniendo al sujeto inmerso en su quehacer cotidiano, sin escindir lo educativo de lo local. Lo local se

transforma cada vez más en objeto de las políticas sociales, como herramienta para garantizar la integración social y fortalecer la autoestima, la solidaridad y el compañerismo.

Esto marca un quiebre respecto de las trayectorias escolares previas como apuntó la coordinadora, ya que desde el Plan se busca que la gente concurra a clases en ámbitos dónde se desarrolla el sentido de pertenencia, dónde se tenga contacto con gente conocida, porque han podido comprobar a partir de estas experiencias que eso limita el desgranamiento de la matrícula y aporta al bienestar del grupo. Respecto de las particularidades que presenta el Plan FinES en Magdalena, la profesora Lara lo expresa del siguiente modo:

“(...) Yo conozco los FinES de La Plata, y acá el fines creo que se construyó, con el perdón de la palabra, “con amor”, porque los profes siempre fueron respetuosos de los espacios, eso no se ve en todos lados. Yo estoy encargada por ejemplo acá de la puerta, en Suteba, y siempre dejan todo limpio, ordenado. Eso no sucede en todos lados. Después que acá no hay referentes, los referentes son los propios chicos, quizá algún que otro profesor. Eso hace una construcción que en otros lugares no se logra tanto lo vincular, en La Plata vos no podes que te llamen a las diez de la noche y acercarte a la casa de un alumno que te necesita, acá si, porque la construcción en otro lado quizá es igual o parecida pero no tiene la impronta del pueblo, acá en Suteba con otro profe hicieron un proyecto de reciclado y pusieron tachos por todos lados, y eso en otros lugares no se puede. Con el tema del referente hay que dirigirse todo al referente, y acá no, acá se arman grupos de wasap, de internet, es más comunitario, horizontal. Se construye así por el pueblo (...)” (Entrevista número 1, Profesora del Plan FinES II de Magdalena).

De este modo, las innovaciones que presenta el formato aparecen como una particularidad altamente positiva, porque busca adecuarse a las características de los sujetos que asisten y no tanto desde las lógicas más tradicionales de la escuela secundaria, lo que potencia la posibilidad de permanencia y terminalidad de la escolarización.

5.3 Trayectoria educativa posterior al FinES:

Haber culminado los estudios secundarios motivó a muchos egresados a continuar capacitándose. La experiencia positiva que significó el paso por el Plan reforzó la autoestima de los estudiantes, y amplió sus perspectivas de modo que, por ejemplo, sin haber culminado el FinES pudieron anotarse y hacer cursos de enfermería, tal es el caso de Paulina y Minerva.

“El curso de auxiliar de enfermería que me sirvió porque estaba haciendo el secundario y en paralelo, terminaba el secundario y ya estaba cursando auxiliar de enfermería. Entonces bueno, terminé y pude presentar el título. Ahora estoy haciendo acompañante terapéutico en la Universidad de La Plata.” (Egresada Plan FinES II Magdalena, entrevista número 11, Paulina).

A partir de su paso por el FinES sienten que “pueden”, se sienten motivados, y colocan en el estudio nuevas expectativas, considerando que eso les abrirá caminos. Por ejemplo, Merlina refiere que si bien el haber terminado el título secundario le sirve para obtener puntos para trabajar como auxiliar en educación, continuará Bibliotecología para aumentar sus posibilidades. Otro es el caso de Jonás, quien manifiesta que su intención es continuar estudiando radiología para obtener nuevos beneficios laborales y poder cambiar de sector en el Servicio Penitenciario.

Por su parte, Felicia manifiesta que desearía estudiar maestra jardinera y Dora maestra especial, pero por razones laborales y/o familiares no lo visualizan por el momento como un proyecto realizable. Asimismo, Lautaro continuará estudiando computación en el terciario de Magdalena, algo que -según manifiesta- era su deseo pero no podía hacer por no tener los estudios secundarios completos.

La señora Celeste luego de completar el FinES continuó estudiando Turismo, y si bien no ejerce, refiere que siempre deseo estudiar una carrera. Actualmente tiene 59 años y expresa que estudiar le *“hace bien”*.

En definitiva, la mayoría de los estudiantes entrevistados han continuado sus estudios, de algún modo u otro, proyectando en la educación distintas expectativas o pensando que les abrirá nuevas posibilidades en lo laboral y/o en lo personal.

En correspondencia con esta afirmación, los profesores y coordinadora entrevistados acuerdan, que en general, los egresados han continuado estudiando o capacitándose. Como expresa la profesora Lara:

“Tengo una alumna que está estudiando Trabajo Social. Otra alumna que me llamó, porque le pidieron que esté en una plataforma política y me llamó para que le diga que opinaba yo, que me parecía. La hermana de ella está estudiando enfermería, te puedo decir las trayectorias de todo, pero no que guardaron el título, todo lo que hicieron, lo que construyeron” (Entrevista nro. 1, Docente del Plan FinES II).

Sin embargo, se observan también limitaciones en la continuidad educativa. Uno de los inconvenientes para seguir estudiando es el hecho de que en Magdalena no haya oferta variada de educación terciaria, sólo hay un instituto terciario, que tiene pocas carreras. Uno de los entrevistados dice que le encantaría estudiar Seguridad e Higiene, y no está en su ciudad, pero viajar a La Plata implica costos en cuanto a tiempo y dinero que no puede afrontar en este momento.

5.4 A modo de conclusión:

Reconstruyendo las trayectorias educativas (previas, durante y posteriores al Plan) podríamos afirmar que el paso por el mismo ha permitido los egresados refuercen su autoestima y se posicionen como sujetos de derecho, en base a una experiencia significativamente distinta que han vivenciado.

En lo que respecta a las trayectorias previas al Plan FinES, observamos que han influido hechos objetivos y subjetivos que han generado bifurcaciones que impidieron que los egresados culminaran sus estudios secundarios. Posteriormente aquellos que quisieron reencausar dicho objetivo a través de la Media de Adultos tampoco lo alcanzaron, debido a que se sintieron excluidos o rechazados por el sistema, reforzando las experiencias de fracaso.

Cuando se crea el Plan FinES, como un formato distinto, surge también la posibilidad de concretar lo que había quedado como una “deuda pendiente”, es decir, la titulación secundaria. El volver a intentarlo tiene que ver con una decisión

individual pero también con una dimensión colectiva, visto que la familia, los amigos o el entorno íntimo se hacen presentes, posibilitando modificaciones en la cotidianeidad para lograr ese objetivo.

Durante la trayectoria por el FinES surge como un aspecto central el rol del docente, que acompaña, adecúa, sostiene y fortalece la autoestima. También, se rescata la impronta local, el vínculo barrio-familia, y el sentimiento de pertenencia hacia las instituciones sede.

En la implementación del Plan, ciertas decisiones que tienen que ver con la valoración del sujeto y la subjetivación, así como también en el armado de grupos y elección de profesores ha permitido el sostenimiento y no desgranamiento de la matrícula.

Por último, las trayectorias posteriores al paso por el Plan evidenciaron que haber dado cierre a la etapa del secundario motivó a la mayoría de sus egresados a continuar capacitándose y a proponerse nuevos objetivos en la esfera educativa.

Capítulo 6:

“Trayectorias laborales previas y posibles incidencias del Plan FinES II”

En el presente capítulo se reflexionará sobre las trayectorias laborales previas al Plan FinES, y sobre las trayectorias posteriores, observando las posibles incidencias del plan en las mismas. La importancia de analizar en conjunto las categorías de trayectoria y trabajo radica en que, como refiere Roberti (2014:49), “la perspectiva de análisis de las trayectorias laborales es adecuada para aprehender las transformaciones en el mundo del trabajo.”

El concepto de trayectoria laboral intenta vislumbrar la relación dinámica que se establece entre las condiciones estructurales y las estrategias que ponen en juego los sujetos para enfrentarse a las mismas. De esta manera, nos permite conjugar las biografías de los sujetos con los condicionamientos estructurales; para ello debe incluirse en el análisis tanto la toma de decisiones subjetivas de los trabajadores, determinadas por características individuales, como los determinantes socioeconómicos existentes en un momento histórico y un espacio social determinado.

Es por ello que las trayectorias laborales permiten entender de manera más clara los cambios acontecidos en los itinerarios vitales contemporáneos (Roberti, 2014). Las transformaciones producidas en el mercado de trabajo adquieren una especial relevancia, al esconder tras de sí la desaparición del modelo clásico de empleo asalariado y, en este sentido, se va descubriendo que el sector informal es el camino hacia el trabajo para la mayoría, lo cual evidencia la importancia de un cuentapropismo ubicado muchas veces en el nivel de la supervivencia:

“El trabajo pierde así sus rasgos de estabilidad, protección y previsibilidad frente a un mercado laboral dinámico en la generación de ocupaciones descalificadas e informales, pero incapaz de ofrecer oportunidades para desplegar una trayectoria acumulativa” (Roberti 2014:204).

Otros autores, también en esta línea, señalan que la inserción laboral ha dejado de ser un «estado», observable a través del pasaje de una situación a otra (de la

educación al empleo) para pasar a ser un largo proceso de transición laboral. Ingresar al mercado de trabajo no puede considerarse como un «momento» ya que es un largo y complejo proceso hacia un empleo estable, si es que finalmente éste tiene lugar (Jacinto y Millenaar, 2009).

Teniendo en cuenta los cambios en el mundo del trabajo es que se opta por la perspectiva de las trayectorias laborales, sin dejar de tener en cuenta el concepto propiamente dicho de trabajo:

“El trabajo humano no sólo es una actividad que despliega el esfuerzo humano, sino también la expresión de un saber hacer acumulado, de la habilidad personal, del aprendizaje realizado en el seno del colectivo de trabajo, que pone de manifiesto la autonomía, la responsabilidad, la creatividad y las capacidades de adaptación de que disponen los trabajadores para hacer frente a los desafíos cotidianos que les plantea la actividad”. (Neffa, 1999:9)

Es por ello que cuando se hace referencia al trabajo, se considera el hecho de que éste interviene en la autoestima, en los proyectos de vida y en el desarrollo psicosocial de los sujetos, por lo que al analizar las trayectorias se visualizan todos éstos aspectos en forma conjunta.

6.1 Trayectorias laborales previas al Plan FinES:

Al analizar las trayectorias previas al Plan observamos que en general las edades de ingreso al mercado laboral son bajas: entre los 14 y los 20 años de edad, y la mayoría de las veces asociados a la necesidad de colaborar con la economía familiar. A esta característica se suma la informalidad y las múltiples transiciones (trabajo y/o estudio).

Las trayectorias se desarrollan de forma entrecortadas, con recorridos por una multiplicidad de trabajos, vinculado al hecho de que en la zona las fábricas utilizan contratos por temporadas. En la fábrica Nestlé, que es una organización histórica de la localidad, muchos han trabajado por contratos de 6 meses, algunos con renovación, sin lograr la permanencia en la misma. Sólo uno de los entrevistados,

Omar, entró muy joven a trabajar en la Fábrica, y a pesar de la firma pasó por distintos períodos en los que cerró sectores y despidió personal, ha logrado reacomodarse, y se encuentra próximo a jubilarse:

“Echadas hubo en la fábrica pero fueron echadas por ejemplo: cuando cerró la fabricación café que se fue a Brasil. Ahí empezaron a echar la gente que en realidad a ellos no les servía para otras líneas. O sea yo, cuando fue eso que cerró el café, yo estaba en envase, de ahí si echaron un montón de chicos amigos míos de la tanda mía...ahora quedamos tres nomás de mi tanda, pero a mí del café me pasaron a la harina (...) seguí en harina, porque yo por ahí paraba el café y faltaba gente y te mandaban: me decían mira anda y maneja el auto aquél, e iba yo y manejaba el auto; anda y haceme revocar un rato, e iba y lo hacía entonces como veían que andaba en otros lugares, me adaptaba enseguida, me mantenían ahí...hasta que arrancó el café que era mí lugar y ya ahí me mandaron ahí (...).”(Egresado Plan FinES II Magdalena, entrevista número 13, Omar).

Los entrevistados han trabajado también por cortos períodos en otras empresas de la zona como Tormecam, la curtiembre y otras, pero no han logrado estabilidad laboral. Otras fábricas han cerrado como la de porcelana, Celtia, que presentó quiebra y despidió a todos los trabajadores (como le sucedió a Mora por ejemplo).

Algunas de las actividades laborales desarrolladas en estas trayectorias previas han sido también: taxistas, camioneros, empleados de comercio en negro, florerías, costura, negocios familiares, peón de albañil, masajista, casas de comidas, supermercados, diariero, changas de jardinería, entre otros. Haciendo especial hincapié en el relato de las mujeres entrevistadas, se infiere que han trabajado en tareas de limpieza o cuidando de personas, mayoritariamente en negro. Se observa así un predominio del empleo informal⁴.

Si bien se ha perdido la confianza en la educación como posibilitadora del ascenso social, y tener un diploma ya no parece ser una garantía de un trabajo estable, aún

⁴ El trabajo informal según Tokman (2001) incorpora a los trabajadores por cuenta propia (excluidos profesionales y técnicos), familiares no remunerados, empleados y empleadores en establecimientos de menos de cinco trabajadores (dependiendo de la información de los países) y servicio doméstico.

continúa teniendo cierto valor para muchos de nuestros entrevistados. Como lo enuncia Kessler (2014), quien refiere que más que una vía de ascenso seguro y estable, el diploma es como un *ticket* para poder competir; una condición necesaria pero no suficiente para acceder al mercado de trabajo.

De las entrevistas realizadas surge que a partir de la obtención del título secundario se desea lograr un empleo formal, motivándose así a seguir estudiando, pensando en la posibilidad de reposicionarse a nivel laboral. Uno de los ejemplos es el de Felicia:

“Trabajo Desde los 16 en un negocio de la familia, y trabajos tengo desde niñera hasta trabajar en un circo...así que de todo...hice de todo (...) si yo encuentro un trabajo mejor con un sueldo mejor voy y lo charlo y me busco un trabajo mejor (...) me encantaría tener un trabajo en blanco, tener mi obra social, ya es otra cosa. Yo no tengo obra social y eso te cambia un montón.” (Egresada Plan FinES II Magdalena, entrevista número 10, Felicia).

Otro ejemplo es el de Malena, quien refiere que principalmente culminó sus estudios con el objetivo de lograr un *“trabajo en blanco”*:

“No quiero vivir toda la vida de limpieza, limpiando casas. Mi idea es conseguir un trabajo en blanco, poder entrar en la Nestlé, trabajar en blanco (...) te piden el secundario. Muchos me dicen “para tratar de entrar en la Nestlé en lo que es cocina en lo que es limpieza?” No!, ni cocina ni limpieza, o sea yo quiero un trabajo, entrar a la Nestlé y decir, bueno trabajo con la mercadería de la Nestlé, con las cosas de Nestlé. Que es algo que uno piensa y que uno quiere y ya sé que voy a tratar de conseguirlo. Pero si, en si terminar el secundario me ayuda en eso a mí., a poder conseguir un trabajo en blanco.” (Egresada Plan FinES II Magdalena, entrevista número 4, Malena).

Sebastián, por su parte, posee un amplio recorrido por diversos empleos, siempre en la búsqueda de la estabilidad laboral:

“(...) Mi mamá tenía un bar enfrente a la fábrica, yo salía de la escuela y la ayudaba a atender las mesas, después vendía helado, trabajé de todo un poco, eh...después del ejército. Estuve trabajando en una fábrica de plásticos reforzados,

trabajé en Nestlé seis meses por contrato, se venció el contrato y se llevaron la fábrica de Puré Chef en ese momento a Chile y bueno, después trabajé de peón de albañil. Después trabajé en un frigorífico de mariscos y pescados en Avellaneda y después trabajé en un criadero de pollos acá camino Atalaya. Antes de venir acá yo trabajé en una curtiembre acá en Magdalena ahí estuve cinco años, hice cursos de perfeccionamiento en Uruguay, estuve en Montevideo, Colonia, Punta del Este, Barajas. Luego me despidieron. Hubo un despido que tuvieron que hacer, de personal, así que me quedé sin trabajo. Después nos fuimos (...) nos mudamos a Quilmes. Allá trabajé en una mueblería (...)" (Egresado Plan FinES II Magdalena, entrevista número 7, Sebastián).

En Magdalena una de las principales fuentes laborales en la actualidad es el Servicio Penitenciario, así como en su momento lo fue el ejército. Jonás, por ejemplo, ingresó en 2005 al Servicio Penitenciario, pero previamente su trayectoria laboral había sido inestable:

"(...) Después del ejército, que estuve seis años estuve desocupado, por temporadas. Tuve empleos formales cuando manejé camiones, cuando estuve haciendo changas en la curtiembre. Mayormente tuve empleos formales. También fui taxista hasta entrar al Servicio Penitenciario...había rachas en las que por ahí buscabas un tiempo, y agarraba algo temporal y después se cortaba y bueno (...)" (Egresado Plan FinES II Magdalena, entrevista número 2, Jonás).

Otro ejemplo es el de Lautaro, quién también trabaja en el Servicio Penitenciario, y relata lo siguiente:

"En ese momento estuve anotado en una fábrica de membranas, en una fábrica de trapos de pisos, en la Fábrica Nestlé, trabajé en la curtiembre tres meses por contrato, se venció el contrato no me volvieron a llamar...trabajé de electricista, de albañil hice todo lo que se presentaba y las posibilidades eran cortas porque las fábricas te tomaban tres meses y te dejan en veremos...entonces el Penal era donde se sabía que uno iba a entrar y se iba a jubilar. Un trabajo del estado es siempre así." (Egresado Plan FinES II Magdalena, entrevista número 12, Lautaro)

Podemos observar que las trayectorias no presentan uniformidad, pero si características similares, en cuanto al tipo de trabajo que han podido llevar

adelante los entrevistados y en cuanto a la dimensión temporal (generalmente por períodos cortos o contratos estacionales). Como plantea Neffa (1999), estos empleos pueden ser considerados "precarios" porque no desembocan de manera sistemática en contratos de duración indeterminada, con garantía de estabilidad, ni gozan de las conquistas y ventajas sociales y laborales, tampoco están protegidos socialmente contra el riesgo de enfermedad de la misma manera que los asalariados que ocupan los "verdaderos empleos".

Respecto del desempleo, los entrevistados han estado desempleados pero por cortos lapsos, ya que *“siempre una changa o tarea eventual salía”*. Dado que no han tenido trayectorias laborales estables en empleos formales, la mayoría ha tenido recambios ocupacionales constantes, dónde el objetivo principal era colaborar en los ingresos familiares, por lo que toda actividad era bien aceptada al momento de elegir, y no había muchas opciones. En términos generales en la localidad de Magdalena los trabajos giran en torno a las fábricas, que adoptan contrato de corta duración, o al Servicio Penitenciario, al Municipio (administración pública) o, bien, se trabaja por cuenta propia.

Asimismo la forma de acceder al empleo es *“tocando puertas”*. No fueron mencionados por los entrevistados mecanismos formales de búsqueda laboral tales como el curriculum vitae o los concursos, sino que la obtención de la ocupación se vinculó con el esfuerzo personal de recorrer espacios y/o conocer gente que funcionen como puente de acceso al empleo.

6.2 Trayectorias laborales posteriores al FinES y posibles incidencias del Plan en las mismas:

Respecto de las trayectorias laborales posteriores al FinES se observó que algunas de las personas entrevistadas, empleadas del servicio Penitenciario, ya estaban haciendo ese trabajo antes de inscribirse en el Plan, así como también los que trabajaban en relación de dependencia en la Fábrica Nestlé o en empresas terciarizadas.

Por otra parte, surge el hecho de que muchos no tienen posibilidades de progresar en el empleo en el que están; sea porque ya son grandes en edad, deben hacer carrera o no desean emprender esos desafíos, como en el servicio penitenciario, o porque están en negro. Un ejemplo es el de Lautaro:

“Yo soy escalafón general. El escalafón general va a donde lo manden. Hace todo, la palabra lo dice, general. Hoy por hoy estoy en una reja abriendo candados. Hace un mes atrás era coordinador docente hacía de intermediario entre el interno, el servicio penitenciario y educación, por los conocimientos que tenía...pero ese es un puesto para oficiales entonces molestaba que un subalterno lo tenga... ahora estoy abriendo rejas. No valoran la capacidad, sino que molestan las jerarquías no... “yo estudié y...eso me corresponde a mí”.(Egresado Plan FinES II Magdalena, entrevista número 12, Lautaro)

En su caso, y según él lo considera *“no me conviene estudiar para oficial”* porque serían 3 años más y se encuentra próximo a jubilarse por la cantidad de años de servicio trabajados, pero a partir de la obtención del título secundario tendría ésta posibilidad.

Respecto de las posibles incidencias del Plan en sus trayectorias laborales y/o educativas en general enuncian que haber terminado el secundario fue beneficioso: les dio más puntaje a las que estaban anotadas para ser auxiliar, pudiendo lograr tomar horas durante éste año; posibilidades de ascender a los que estaban en el Servicio Penitenciario, y de cobrar un extra en su salario. Asimismo, los que no cuentan con un empleo estable esperan que la titulación los ayude a conseguirlo, y poder tener a su vez cobertura social fruto de un trabajo en blanco.

Un ejemplo es el de Paulina, quien al mismo tiempo que el FinES estudió un curso de enfermería, y actualmente realiza el curso de Acompañante Terapéutico en la U.N.L.P.:

“Ahora me surgió, a partir de tener el secundario y de tener este... de haber hecho enfermería sería, me surgió ya....es como la cuarta vez que me van llamando para el Hospital para trabajar, porque se necesita, hay demanda de enfermeras.”(Egresada Plan FinES II Magdalena, entrevista número 11, Paulina).

Otros, como Jonás, expresa que le abre puertas dentro de su espacio laboral, el Servicio Penitenciario:

“El tema de haber terminado me ayudó en el sentido de que, ya te digo, da la posibilidad de seguir progresando porque al tener el título secundario a uno se le abren un millón de puertas en lo que es cursos, en lo que es progreso, para el tema de ascensos, en nuestro caso hay por ejemplo, en el caso mío, particular, si no tenemos el secundario terminado hay jerarquías que nosotros no podemos llegar si no estudiamos, eso abre otras puertas digamos.”(Egresado Plan FinES II Magdalena, entrevista número 2, Jonás).

Algunos de los entrevistados relatan que luego de haber terminado sus estudios secundarios en el marco del Plan consiguieron empleo estable: en la policía local, como auxiliares o recibieron propuestas de empleos. Uno de estos casos es el de Minerva, quien al ser consultada sobre si consideraba que el FinES había influido en la esfera laboral, relata que gracias a obtener el título secundario logró acceder a la Policía Local:

“Estoy en policía. Ingresé el 19 de junio de este año. Presenté un curriculum en la municipalidad, más que nada fui porque necesitaba hacerme socia de la mutual por mi hijo y una ayuda más económica a la casa, además de la que tiene Pablo y fui y bueno, hablé con uno de los políticos actualmente y me dijo que sí, que presentara eso, me preguntó la edad, porque primero estaban en dudas porque ya era muy grande para lo que tenía que entrar y bueno a los dos o tres meses recibí noticias, que me hiciera los estudios y actualmente soy policía.” (Egresada Plan FinES II Magdalena, entrevista número 3, Minerva).

En este sentido, la profesora Lara expresa que ha podido evidenciar en los estudiantes deseos de continuar estudiando y progresando a partir de las herramientas que les brindó el FinEs:

“Mari, del campo, nunca trabajó, ella tiene 60 años, y el otro día me dice “sabes que hice una suplencia” en una Escuela rural, vive en el medio del campo pero la escuela le queda a seis cuadras.” (Entrevista número 1, Profesora Plan FinES II Magdalena).

Haber alcanzado el título secundario, aún para aquellos que no pueden progresar en sus trabajos o están próximos a jubilarse, implica un logro que permite a la persona fortalecer su autoestima y plantearse nuevos horizontes que antes no se habrían planteado, por ejemplo, el seguir una carrera terciaria o universitaria. En efecto, implica mucho más que la titulación, tiene que ver con un reposicionamiento a nivel personal y social, además de la posibilidad de fortalecer las redes y el capital social de los sujetos, como plantea Lautaro:

“En lo social, en lo personal, uno crece con el compañero y con el profesor. Con el compañero aprende más, crece de un montón de aspectos... ya tener compañeros más chicos y más grandes hace que tomemos otro nivel de conciencia y tener la relación que todavía me quedo con la coordinadora, con los profesores, y terminado esto decir: che mira tengo una duda me puedes ayudar, me das una mano y eso hace que uno siga creciendo después de finalizado el plan.” (Egresado Plan FinES II, entrevista número 12, Lautaro).

Si bien ha resultado un gran paso para muchos entrevistados acceder al título secundario, y han realizado logros muy importantes en sus trayectorias siguiendo una carrera terciaria, universitaria o logrando mejoras laborales, no todos se encuentran en condiciones de acceder a esa posibilidad, sea por factores vinculados con la cuestión etaria o simplemente porque sus títulos se encuentran aún en trámite y no han podido efectivizar el cobro de lo que les corresponde por haber finalizado el secundario.

6.3 A modo de conclusión:

Haciendo un recorrido respecto de las trayectorias previas de cada entrevistado y la trayectoria posterior, podemos observar que en la gran mayoría ha habido algún tipo de cambio.

Como ya se mencionó, aquellos que contaban con empleos estables continuaron en ellos pero con posibilidades de acceder a una paga por haber obtenido la

titulación, o de hacer carrera dentro de la Institución, o bien se ampliaron sus horizontes con la posibilidad de continuar estudiando.

Este es el caso de aquellos entrevistados que estaban haciendo suplencias y a partir de la obtención del título han tenido la posibilidad de sumar puntaje para acceder más rápidamente a cargos, han conseguido suplencias mucho más largas en educación, o mayores posibilidades para titularizar.

Por otra parte, se encuentran aquellos entrevistados que no tenían trabajo estable y accedieron a él gracias al título secundario. Asimismo, aquellos otros que han tenido ofertas para ingresar al mercado laboral.

Un tercer grupo de entrevistados sostienen que ya no poseen posibilidades de, mejorar en lo laboral a partir de la obtención del título, sea por cuestiones vinculadas a la razón etaria, o porque continuaron estudiando, simplemente por placer. No obstante, más allá de encontrarse obstaculizada la posibilidad de acceder a algún tipo de movilidad laboral, adquiere importancia en algunos de estos entrevistados la dimensión simbólica ligada a la obtención de reconocimiento a nivel personal.

Por último, se encuentra un grupo que no ha tenido en lo inmediato beneficios respecto de haber obtenido el título, ya que se trabajan en negro. Sin embargo, se observa cierta expectativa depositada en la certificación, tanto para acceder a empleos en blanco como la posibilidad que brinda para continuar estudiando.

Conclusión:

En los últimos años, a partir de la sanción de la LEN (2006), la EDJA ha cobrado mayor visibilidad y ha sido objeto de políticas educativas, entre las cuales se encuentra el Plan FinES II.

El rol de las políticas educativas se ha extendido, siendo incluidas en el plano de las políticas públicas, y más específicamente, dentro de las sociales. A partir de esta integración el desafío es garantizar el acceso al conocimiento, articulando coherentemente políticas educativas, sociales, de empleo, culturales, deportivas y otras.

En este contexto más amplio la investigación analiza qué incidencia ha tenido dicho plan respecto de las trayectorias educativo-laborales de las personas que transitaron el trayecto formativo del FinES II, dándole un lugar fundamental a la mirada de los sujetos partícipes de dicha política. Para ello partimos de la hipótesis según la cual “el haber participado del Plan FinES II ha incidido en las trayectorias laborales y educativas de los egresados (2014) de Magdalena”. Con el fin de hacer frente a dicha hipótesis, nos planteamos como objetivos aprehender la perspectiva de las personas que vivieron la experiencia de haber transitado por el plan y reconstruir sus trayectorias educativo-laborales, con el propósito de analizar la incidencia del plan en las mismas. En correspondencia con los objetivos formulados, empleamos una perspectiva de análisis cualitativa.

En consecuencia, y a partir del análisis realizado en base a las representaciones de los alumnos y docentes, podemos afirmar que la puesta en práctica del FinES II en Magdalena fue positiva por la posibilidad de cambio en las trayectorias educativas. Fundamentalmente esta valoración se sostiene en el quiebre que el Plan realiza respecto de la educación tradicional y la instauración de un formato flexible, que se adapta a los sujetos particulares.

Los egresados entrevistados consideran que han podido superar ciertas representaciones y prejuicios, avanzando hacia la integración, el desarrollo de su

autoestima y valoración. Uno de los hallazgos de la presente investigación está vinculado a cómo ha influido la dimensión afectiva en los vínculos y la personalización de la propuesta respecto del acceso y permanencia de los estudiantes hasta alcanzar su objetivo: la titulación.

En este sentido, ha contribuido también la impronta local en el desarrollo del Plan FinES en Magdalena, debido a las características de la Localidad (tamaño, cantidad de habitantes) refuerzan el vínculo barrio-familia. El Plan lleva la educación a los barrios, donde las personas desarrollan sus prácticas diarias y se encuentran inmersas en su quehacer cotidiano, sin escindir lo educativo de lo local. Lo local potencia la efectividad de las políticas sociales, sirviendo como herramienta para garantizar la integración social y fortalecer aspectos ligados con la autoestima, la solidaridad y el compañerismo, en pos de una recuperación de la concepción de los estudiantes como sujetos de derechos.

En el caso estudiado, la impronta local se visualiza en la elección de las sedes, el reconocimiento de la pertenencia a las instituciones, y la posibilidad de la configuración de redes entre los participantes, que permiten tejer entramados que aportan al capital social. Ofrecer el mismo trato en escenarios desiguales es reproducir las desigualdades, por lo que el desafío de las políticas tiene que ver con partir del conocimiento de las situaciones en que se dan las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y de las comunidades en que dichas prácticas tienen lugar. En este sentido, se ha podido comprobar, como postula López (2005), que lo local adquiere especial centralidad frente al desafío de la equidad.

Por otra parte se observaron ciertas falencias en el Plan, que hacen cuestionarnos si el mismo no hace más que reforzar las diferencias: esto puede visualizarse en la calidad educativa, dónde algunos de los entrevistados sostienen que no es la misma que la del secundario tradicional.

Otra cuestión visualizada como negativa es la falta de recursos o espacios propios, pudiendo afirmarse que existiría cierta precariedad del dispositivo que se intenta salvar apelando al compromiso de los agentes.

Si bien en la letra del Plan se expone que “se trata de un dispositivo que, maximizando los recursos existentes, logra ser implementado a gran escala” esto termina siendo entorpecido por la falta de espacios propios, o recayendo en personas particulares. A su vez estas situaciones provocan un desgaste lógico de quienes que cargan con dichas tareas.

Cabe señalar también como falencia la necesidad de contar con una coordinación pedagógica, para dar coherencia e integralidad a la práctica educativa; aspecto que a su vez hace a la calidad educativa.

Asimismo, en lo que respecta al análisis de las trayectorias, podemos afirmar que las mismas están lejos de caracterizarse como recorridos lineales, sino que por el contrario presentan múltiples bifurcaciones. En estas trayectorias han influido hechos objetivos y subjetivos, generando bifurcaciones que impidieron que los individuos culminasen sus estudios secundarios. Posteriormente, aquellos entrevistados que quisieron reencausar dicho objetivo a través de la Media de Adultos tampoco lo lograron al sentirse excluidos o rechazados por el sistema, reforzando así las experiencias de fracaso.

Cuando se crea el Plan FinES II en Magdalena, surge también la posibilidad de concretar lo que había quedado como “deuda pendiente” para ellos, desprendiéndose de los relatos una gran valoración por el hecho de obtener el título secundario. El volver a intentarlo tiene que ver con una decisión individual pero también con una dimensión colectiva, visto que la familia se hace presente junto a los amigos y el entorno, posibilitando modificaciones en la cotidianidad para lograr dicho propósito. Así, podemos afirmar que el paso por el Plan ha permitido que refuercen su autoestima y se posicionen como sujetos de derecho, en base a una experiencia significativamente distinta que han vivenciado previamente.

Otro de los hallazgos de la investigación tiene que ver con el escaso desgranamiento de la matrícula del Plan FinES II, que es resaltado por la coordinadora del Plan, y el alto grado de adhesión a la propuesta, que se visualiza

en los entrevistados ya que muchos previamente habían intentado retomar sus estudios sin haberlo podido sostener. Es en estos relatos en que se resalta la diferencia en el rol del docente, que acompaña, adecúa, sostiene y fortalece la autoestima. Aspectos que se potencian junto a la impronta local, el vínculo barrio-familia y el sentido de pertenencia a las instituciones.

Rescatamos además en la implementación del Plan ciertas decisiones que tienen que ver con la valoración del sujeto y la subjetivación, así como también con el armado de grupos y elección de profesores, que han permitido el sostenimiento de la matrícula.

Asimismo se afirma, que haber dado cierre a la etapa del secundario motivó a casi todos los entrevistados a continuar capacitándose, proponiéndose nuevos objetivos en educación, que incidieron así en sus trayectorias educativas posteriores. En este sentido consideramos, que haber obtenido el título implica mucho más que eso, tiene que ver con un reposicionamiento a nivel personal y social.

Otro de los hallazgos de la presente investigación refiere así a las incidencias del Plan respecto de las trayectorias laborales de los entrevistados. Como se mencionó, aquellos que contaban con empleos estables continuaron en ellos, pero con posibilidades de acceder a una paga por haber obtenido la titulación, de hacer carrera dentro de la Institución o bien de continuar estudiando.

Por su parte, están aquellos entrevistados que no tenían trabajo estable y accedieron a él gracias al título secundario. Y aquellos otros que han tenido nuevas ofertas para ingresar a trabajar. Asimismo están los que ya no poseen posibilidades de mejorar en lo laboral a partir de la obtención del título, sea por cuestiones vinculadas a la razón etaria, o porque continuaron estudiando, simplemente por placer. No obstante, más allá de encontrarse obstaculizada la posibilidad de acceder a algún tipo de movilidad laboral, adquiere importancia la dimensión simbólica ligada a la obtención de reconocimiento a nivel personal.

A partir de lo dicho la presente investigación postula la importancia de recuperar la subjetividad en los diseños de las políticas sociales y de reconsiderar la importancia de reconsiderar la planificación flexible, que contenga y contemple la particularidad del contexto. Si se trabaja en esta dirección se logrará un mayor y mejor acceso a la educación de amplios sectores que han sido vulnerados y expulsados de los sistemas de educación tradicionales.

A modo de recapitulación final el hallazgo de esta tesis sostiene que el Plan FinES II ha incidido significativamente en las trayectorias tanto educativas como laborales de sus egresados, esto se visualiza en la reconstrucción de los recorridos biográficos analizados, de donde se desprende que la educación no sólo es necesaria para la inclusión social, sino que también otorga herramientas para tomar decisiones, expresar demandas y construir proyectos de vida. El éxito o fracaso escolar es un factor crucial en la vida de las personas, no importa la edad que tengan, ni el trayecto en el que se encuentren. El desafío de las políticas educativas y sociales es generar acciones flexibles en función de necesidades diferenciadas, sin que ello implique diferencias respecto de la calidad educativa, sino más bien deben orientarse hacia altos niveles de calidad homogénea para todos los sectores.

Las iniciativas en políticas educativas y sociales, como el FinES, para resolver situaciones de exclusión educativa, requieren ser sostenidas en el tiempo, monitoreadas y evaluadas, pudiendo aprender de la experiencia, y para ello se necesita la activa intervención del Estado. El Estado, como agente coordinador del bienestar social debe hacer un esfuerzo permanente tendiente a valorar los recursos existentes, las experiencias vigentes, la inversión y la capacitación en educación, poniendo el horizonte en la justicia social.

Bibliografía:

Abritta A. (2013) "Educación popular en organizaciones sociales". En: Lidia Mercedes Rodríguez (dirección). *Educación Popular en la la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva Argentina*. (pág. 139-156). Buenos Aires, Argentina. Edit.: APPEAL.

Adelantado J. (coordinador) (2000) Cambios en el Estado de bienestar. Políticas sociales y desigualdades en España. Barcelona, España. Edit: Icaria: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions

Alonso, L. (1998). La mirada cualitativa en sociología. Colección Ciencia. Madrid. España. Edit.: Fundamentos.

Argentina, Instituto Agrario Argentino (1940) *Reseña General historia, geografía y economía del partido de Magdalena (Pcia. De Buenos Aires)*. (Año 1, N°4).

Argentina, *Ley de Educación Nacional 26.206* (2006).

Bauman Z. (2000). *Trabajo Consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Bordieu P. (2000) *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Bordieu P., Passeron J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México. Editorial: Laia S.A. Distribuciones: Fontamara S.A.

Draibe S. y Riesco M. (2006). *Estado de bienestar, desarrollo económico y ciudadanía: algunas lecciones de la literatura contemporánea*. Naciones Unidas. (nro. 55) D.F., México. (Serie "Estudios y Perspectivas") CEPAL.

Esping Andersen, Gosta (1993) Los tres mundos del Estado de Bienestar. Institució Valenciana D'Estudis 1 Investigació generalitat Valenciana. Edicions Alfons el magnanim. Diputació Provincial de Valencia

Facioni C., Ostrower L. y Rubinsztain P. (2013). *Cuando el Estado se hace presente: los Bachilleratos Populares a partir del Plan FinEs*. X. ponencia presentada en Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en <http://www.aacademica.com/000-038/604>

Feijó M. d. C. (2001). *Nuevo País, Nueva Pobreza*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura económica.

Feijó M. d. C. (2002). *Argentina, Equidad social y Educación en los 90*. Buenos Aires: Editorial Unesco.

Feldfeber M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los `90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. en *Educ. Soc., Campinas.*, v. 32, n. 115 (p. 339-356) abr.-jun. 2011. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>.

Filmus D. (1999) La concertación de políticas educativas: una asignatura pendiente en la agenda latinoamericana de fin de siglo. En Paz V. Milet: *Miradas a la Agenda Latinoamericana* (Paginas 69-86).Santiago de Chile: Edit. FLACSO-Chile.

Filmus, D.; Miranda, A. y Otero, A. (2004). “La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria” en Claudia Jacinto (coord.) *¿Educar para que trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. (Pp. 201-222). Buenos Aires, redEtis (IIPE-IDES)/MTEy SS/MECyT/La Crujía

Finnegan F. y Brunetto C. (2015). Contexto, gobierno y actores sociales en la producción de la política de Educación de Jóvenes y Adultos: el Plan FinEs Secundaria (pag. 379-401) En: *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: Investigaciones en el territorio bonaerense*. Gonnet, La Plata, Argentina. Edit UNIPE: Editorial Universitaria.

Frassa, J. (2007). Rupturas y continuidades en el mundo del trabajo: Trayectorias laborales y valoraciones subjetivas en un estudio de caso. *Cuestiones de Sociología*, Nro. 4, pág. 243-266.

Gluz, N., Karolinski M. y Rodriguez Moyano I. (2012) Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH (Asignación universal por Hijo) en la provincia de Buenos Aires (2009-2013) (pág. 31 a 130). En: *Avances y desafíos en políticas públicas educativas: Análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay*. Buenos Aires, Argentina. CLACSO.

Godard. F. (1996) "El debate y la practica sobre el uso de las historias de vida en las ciencias sociales". En: Cabanes, R. y F. Godard, *Uso de las Historias de Vida en al ciencias Sociales*. Bogotá: Cuadernos del CIDS II.

González, Federico (2015) "Jóvenes, educación y trabajo. Un estudio sobre estrategias de vida de jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata" (tesis de grado) Universidad de La Plata. Buenos Aires.

Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? Las políticas para el nivel secundario en argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? En *Revista uruguaya de Ciencia Política – Vol. 21 N°1 ICP*. Montevideo.

Grassi E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame*. Edit. Espacio, Buenos Aire, Argentina.

Grassi E. (2008) La política social, las necesidades sociales y el principio de la igualdad: reflexiones para un debate "post-neoliberal". En: *Es posible pensar una nueva política social para América Latina*. (pág 29:68). Quito, Ecuador: FLACSO.

GRASSI E., ALAYÓN N. (2005) Condiciones de empleo y pobreza en Argentina. Las consecuencias de la política neoliberal de los años 90. *Revista Fac. Ciencias Económicas Univ. Nacional Mayor de San Marcos* 10 (25), (p 111-128)

Guber, R. (2008). El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.

Jacinto C. y Millenaar V. (2009) Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. (pag. 67-97). Revista Última Década, nro. 30, CIDPA Valparaíso.

Jacinto C. y Millenaar V. (2013) Educación, capacitación y transiciones laborales. ¿Rupturas provisionales en las trayectorias de los jóvenes provenientes de hogares de bajo capital educativo?. (pag. 63 a 90). *Revista de Ciencias Sociales Sudamérica, Nro. 2.*

Jacinto, C. (comp.) (2010). La construcción de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. Buenos Aires. Editorial Teseo.

Kessler, Gabriel (2014) "Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003 - 2013". Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Kliksberg B. (1999) "Capital Social y cultura claves esenciales del desarrollo" *Revista de la Cepal nro 69* (p 85:102)

Longo M. E. (2011). *Trayectorias laborales de jóvenes en Argentina*. Tesis Doctoral. UBA/Université de Provence.

López N. (2005). Equidad Educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires. Editorial: IPE-UNESCO sede regional Buenos Aires.

Maier, B.; Carballeda J.M. (2011) Las Políticas Sociales y la recuperación de la centralidad del Estado. *Revista margen* N° 63

Martinez Franzoni J.(2005). Regímenes de bienestar en América Latina: consideraciones generales e itinerarios regionales. *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales de FLACSO*, volumen 4, número 2.

Mereñuk, Alenka (2011) *“Estrategias individuales en la conformación de las trayectorias educativo-laborales de jóvenes próximos a egresar de los bachilleratos populares”*, Ponencia presentada en el 10mo. Congreso Nacional de Estudios de Trabajo organizado por ASET (Asociación Argentina De Especialistas en Estudios del Trabajo), Buenos Aires, agosto. ISBN 978-987-98870-5-9.

Moreno J. L. (2009). *Éramos tan pobres...de la caridad colonial a la Fundación Eva Perón*. Argentina: Editorial Sudamericana.

Muñiz Terra, L. (2012) Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje, en *Revista latinoamericana de metodología de las ciencias sociales (ReLMeCS)* vol. 2, nº 1, primer semestre de 2012. ISSN 1853-7863

Neffa, J. C. (1999) Actividad, Trabajo y empleo: algunas reflexiones sobre un tema en debate (en línea). *Orientación y Sociedad*, vol. 1, p. 127-162. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2956/pr.2956.pdf

Orellano M. & Rosendo E. (2004). Escuela, Trabajo y transiciones juveniles: la década de los '90 como bisagra para pensar una relación conflictiva. *Cuadernos de Antropología Social*, nº19

Oszlak O. (2001) *Hacia un Estado transversal: el caso Argentino*. *Encrucijadas Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Año uno, No. 6.

Oszlak O., O'Donnell G. (1981). Estado y políticas públicas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Documento G.E. CLACSO. Vol. 4 (CEDES), Buenos Aires, Argentina.

Piergiorgio Corbetta (2007) *Metodología y técnicas de investigación social*. España. Editorial Interamericana de España.

Repetto, F. (2004) Capacidad Estatal: requisito para el mejoramiento de la Política Social en América Latina. Departamento de Integración y Programas Regionales. Instituto Interamericano para el Desarrollo Social. BID. *Serie de documentos de Trabajo I-52*. Washington- D.C

Roberti E. (2014). “La nueva condición juvenil en tiempos de desestructuración: Un estudio de las trayectorias laborales de los jóvenes del barrio Aluvión y su imbricación con otras esferas vitales”. (Tesis de Postgrado) Universidad de La Plata, Buenos Aires.

Svampa M. (2005) *La Sociedad Excluyente, la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Editorial Taurus.

Svampa M. (2010). *Movimientos Sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina*. Alemania: *Redaktion*. Disponible en: https://kobra.bibliothek.unikassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:342010110334865/1/OWP_Working_Paper_2010_01.pdf

Tedesco J. C. (2004). *Igualdad de oportunidades y política educativa*. Instituto Internacional de Planificación de la Educación, Filial da Unesco, *Cuadernos de Pesquisa, n° 123, p. 555-572*.

Tedesco J. C. (2012) *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires. Editorial: Fondo de cultura económica; Universidad Nacional de San Martín.

Tedesco J.C. (1993) *Educación y sociedad en la Argentina 1880-1945 (2da. Ed.)*. Buenos Aires: Ediciones Solar

Tenti Fanfani E. (2003) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Editorial IIPE-UNESCO. Fundación OSDE-ALTAMIRA.

Tenti Fanfani E. (compilador) (2008) “Nuevos temas en la agenda de Política Educativa”. *Sociología y política. Serie Educación y Sociedad*. Buenos Aires. Editorial: Siglo XXI

Terigi F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires, financiado por la OEA.

Terigi F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. FUNDACIÓN SANTILLANA 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

Terigi, F., (2004): *La enseñanza como problema de política educativa*. Novedades educativas, Reflexión y debate n° 168. Buenos Aires.

Tiramonti G. (directora) (2011) “Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media”. Rosario, Santa Fé, Argentina. Edit. Homo Sapiens.

Titmus R. (1958), *Essays on the Brazilian Developmental State*, Londres, Allen and Unwin.

Tokman V. (2001) Las relaciones entre los sectores formal e informal. Una exploración sobre su naturaleza (pág. 17-74). En *ECONOMIA Revista del Departamento de Economía Pontificia Universidad Católica del Perú*. Volumen XXIV, No 48.

Torrado S. (2003) *Historia de la familia en la Argentina Moderna 1870-2000*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Torrado S. (compiladora) (2007). *Población y bienestar en la Argentina del 1° al 2° centenario. Una historia social del siglo XX*. Barcelona: Editorial Edhasa.

UNICEF (2012). *Adolescentes y secundaria obligatoria. Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela. Conurbano (Argentina)*. Recuperado de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/FINES_OKb.pdf

Villareal J. (1996). *La exclusión social*. Buenos Aires: Editorial Norma S.A.

Ziegler S. y Nobile M. (2014) Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales, en *Revista mexicana de investigación educativa versión impresa (RMIE)* vol.19 no.63 México oct./dic. 2014 ISSN 1405-666

Anexo I: Detalle de las entrevistas realizadas:

<u>Nombre y número de entrevista</u>	<u>Edad</u>	<u>Sexo</u>	<u>Estado Civil- Número de hijos.</u>	<u>Situación Laboral.</u>
Entrevista 1. Merlina	44	Femenino	Casada. Tres hijos	Auxiliar en Escuela, cargo provisional.
Entrevista 2. Jonás	44	Masculino	Casado. Cuatro hijos.	Empleado servicio penitenciario.
Entrevista 3. Minerva	35	Femenino	Unida de hecho. un hijo	Empleada de la Municipalidad: policía local.
Entrevista 4. Malena	27	Femenino	Unida de hecho. Dos hijos	Empleada doméstica
Entrevista 5. Dora	24	Femenino	Casada. Dos hijos	Desempleada.
Entrevista 6. Mora	56	Femenino	Casada. Una hija	Empleada de comercio.
Entrevista 7. Sebastián	47	Masculino	Casado. Tres hijos.	Operario en empresa de construcción.
Entrevista 8. Marcela	37	Femenino	Casada. Tres hijos.	Auxiliar en Escuela. Cargo provisional.
Entrevista 9. Celeste	60	Femenino	Casada. Dos hijos.	Jubilada (empleada de comercio).
Entrevista 10. Felicia	28	Femenino	Soltera.	Niñera.
Entrevista 11. Paulina	36	Femenino	Casada. Una hija.	Desempleada.
Entrevista 12. Lautaro	37	Masculino	Casado. Una hija.	Empleado Servicio Penitenciario.
Entrevista 13. Omar	53	Masculino	Casado. Dos hijos.	Empleado en Nestlé.

Asimismo se realizaron entrevistas a informantes clave:

La coordinadora del Plan FinES II en Magdalena (entrevista nro. 2), Sra. Salma., quién coordina el Plan desde el 2011 (año de inserción del mismo en la comunidad), y a los profesores: Lara, profesora en el Plan desde el año 2011 (entrevista nro. 1), profesora Mercedes, profesora desde el mismo año (entrevista nro. 3).

ANEXO II
GUÍA DE ENTREVISTA

Datos personales (edad, sexo, estado civil)

Contacto (teléfono-mail):

Conformación familiar:

¿Con quién vive? ¿Quiénes trabajan en el hogar? ¿Quiénes estudian en el hogar?

Trayectoria Educativa:

Contame ¿a qué escuela fuiste? Siempre estuviste en la misma Escuela?
¿Repetiste algún grado? ¿porqué? ¿Tuviste que cambiarte de escuela? ¿Por qué,
y a dónde?

¿Cómo te enteraste del Plan Fines?

¿Por qué decidió culminar la educación secundaria? ¿Por qué elegiste ésta sede
del Plan Fines y no otra?

¿Encuentra alguna diferencia entre el Plan Fines y la educación común? ¿Cuáles?

¿Qué opinión tiene acerca del Plan Fines II?

Trayectoria por el dispositivo:

¿Le resultó difícil completar el trayecto previsto por el Plan Fines para culminar
sus estudios secundarios? por qué?

¿Pudo arreglar las tareas educativas y las laborales y familiares? De qué manera?

¿Qué aspectos del Plan considera que le facilitaron culminar la propuesta del
Fines y cuales generaban dificultad? que rescata como positivo del plan? que le
resulta negativo, o difícil del plan y por qué?

¿Cómo le resultó la relación con compañeros del Fines?

¿Cómo fue la relación con los profesores?

¿Cómo fue la vinculación con el personal del Plan?

Ahora que egresó ¿considera que el haber obtenido el título secundario modificó su vida cotidiana en algún sentido? de que manera?

Trayectoria Laboral

Describe su trayectoria laboral (a qué edad comenzó a trabajar, cómo era el empleo –formal, informal-, cambió de trabajo muchas veces, cuándo y porqué)

Has estado desempleado: ¿En qué oportunidad y porque? ¿Qué significa para vos estarlo?

Antes de ingresar al Plan Fines ¿cuál era su empleo? y durante el plan trabajaba, cuál era el trabajo que tenía? como lo consiguió?

Empleo actual (contrato-empleo estable) ¿hace cuánto estás en éste empleo? ¿Cómo llegaste a conseguirlo? que tareas realizas?

Al momento de tomar el trabajo actual ¿tenías otras opciones? ¿o era la única opción?

¿Te gustaría progresar en éste empleo? ¿tenés posibilidades de hacerlo?

Para los que no están trabajando en éste momento:

¿Por qué no está trabajando actualmente?

¿En qué te gustaría trabajar? ¿Cómo es tu búsqueda laboral –a través de contactos, por el diario...?

¿Qué sería un “buen empleo” para vos?

Para todos:

¿Consideras que el paso por el plan te ayudó en relación al trabajo? en que concretamente?

El culminar sus estudios secundarios ¿posibilitó que accediese a mejoras laborales, o algún tipo de beneficio económico?

Haber obtenido el título secundario ¿lo motivó para continuar capacitándose? en qué?

Capital social:

Haber transitado por el Plan Fines II te permitió generar nuevos vínculos con gente que no conocías? eso te ayudó de alguna manera, en qué?