

Autor: Dragone, Martin

Pertenencia Institucional: FaHCE/UNLP

Mail: martin.dragone9@gmail.com

Terminar el secundario: interpretando el FINES II desde docentes y alumnxs

Resumen

Este trabajo quiere ayudar a la comprensión de una política pública educativa, que se viene ejecutando, con variaciones, desde el año 2009. Se trata del PLAN FINES II. Su objetivo principal es abordar una problemática central en el área educativa, la exclusión escolar y la no terminalidad de estudios. Aquí trataremos de mostrar que esta política es consecuencia, y no causa de los fenómenos señalados. Haremos un repaso por algunas cifras para rebatir argumentos que están muy instalados en el cotidiano de las escuelas. Y los apartados principales estarán dedicados a los protagonistas que hacen funcionar este programa. Para llevar a cabo nuestra tarea, presentaremos las voces de los/las alumnos/as y docentes de diferentes sedes del programa.

Introducción

El sistema educativo argentino ha tenido que acomodarse a dos nuevas situaciones a partir de los últimos 30 años: masificación escolar y pauperización social. En efecto, durante los 80 y 90, en Argentina ha crecido el número de pobres y marginados de la red de protección del Estado y excluida del mercado de trabajo. Es así que las escuelas fueron siendo cada vez más espacios de frontera (Duschatzky, 2002), como último eslabón de integración con la sociedad. El resultado que se dio fue la profundización de la segmentación educativa, y la generación de nichos o guetos, pertenecientes a determinados sectores sociales. Lo que algunos autores denominaron la fragmentación escolar (Tiramonti, 2004).

A partir de la crisis del 2001, y la ruptura profunda de la integración social, se ha tratado de reconfigurar la política educativa (entre muchas otras). En efecto, una de las

pedras basales de esta es la noción de inclusión (entendido como el derecho de todos de estar en las aulas). Entendiendo que las escuelas son rígidos soportes que se sienten incómodos con los cambios – y cuyo tiempo de transformación es también más largo- es que se crearon programas ad hoc para dar respuesta a las necesidades educativas. Es en este lugar que se inserta la política que vamos a estudiar en el presente trabajo, El Plan Fines II.

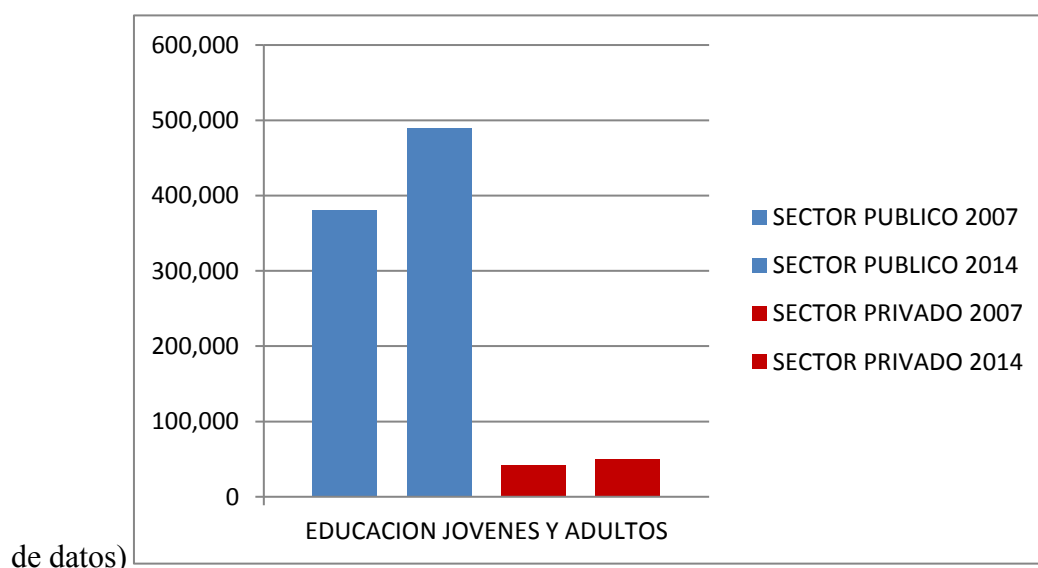
Datos sobre el nivel secundario

En Argentina, el sistema educativo puede ser clasificado a partir de sus varias modalidades (común, técnica, rural, de adultos y especial). En estas, la primaria y secundaria pública comunes son los ámbitos donde asiste la mayor cantidad de alumnos.

Podemos notar que ha habido un crecimiento desde el 2007 en el nivel secundario, según los informes de la DINIECE (2014).

Por otro lado, presentamos la evolución de la tasa de educación de jóvenes y adultos (en adelante, EDJA). La mención de ambas modalidades se basa en el criterio de que son aquellas que más contacto tienen con el programa objeto de este trabajo. Asimismo, la segunda razón para dicho recorte es que vamos a debatir algunos argumentos de actores que allí se desempeñan para descalificar al Fines II.

Es muy importante mencionar que en la siguiente información no están incluidos los datos del Plan Fines 2 (para hacer algún análisis fue necesario otro tipo de recolección



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE, 2014)

Vemos en el siguiente gráfico un salto marcado de 2007 a 2014, contabilizando más de 100.000 nuevos alumnos para dicha modalidad. En base a la información estadística, el mayor salto se da entre 2008 y 2009. Luego de seguir creciendo a menor ritmo, podemos decir que se nota una estabilización. Por lo tanto, sea para la secundaria común como para la secundaria modalidad EDJA –siempre hablamos del sector público- se registra un aumento sostenido en el tiempo.

A continuación, desplegaremos datos sobre el sistema escolar, pero centrados en nuestra área geográfica, Provincia de Buenos Aires, y más exclusivamente, en la región educativa a la que pertenece La Plata¹. Hemos tomado como referencia dos indicadores que, creemos, son muy relevantes para el tema a tratar aquí. Estamos hablando de la sobreedad y el abandono². Dentro de estos, haremos hincapié en el ciclo superior del secundario (4º, 5º y 6º), ya que es en la transición entre los ciclos básico y superior donde se dan picos en estos indicadores. Asimismo, porque es un momento bisagra para los/las alumnos/as, y fue en este momento donde varios alumnos de nuestra investigación han atravesado dificultades en sus trayectorias escolares.

Tasa de abandono interanual.

2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
17,66	19,36	17,79	16,3	16,57	15,13	15,94	12,79

Fuente: DGCyE, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística,

Tasa de sobreedad interanual.

2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
46,09	46,09	49,65	49,5	49,06	50,99	46,34	41,71

Fuente: DGCyE, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística,

¹ La Provincia de Buenos Aires se divide en 25 regiones educativas. De acuerdo a la Ley provincial 13.688, “El Sistema Educativo Provincial se organiza sobre la base de Regiones educativas, concebidas como la instancia de conducción, planeamiento y administración de la política educativa. Cada Región Educativa comprende a uno o más de un distrito conforme a los componentes comunes que los agrupen y que son determinados por la propia Dirección General de Cultura y Educación. Por la vía reglamentaria la Dirección General de Cultura y Educación, instrumentará una instancia organizativa a nivel distrital de participación comunitaria.” (Art, 58º)

² Para las definiciones metodológicas de dichos indicadores, ver el anexo I.

Dichos gráficos nos permite un primer pantallazo sobre aspectos relevantes que hacen a la administración del sistema educativo. ¿Por qué expusimos estos datos cuantitativos? Nos sirve de plafón para rebatir un argumento escuchado sobre nuestro tema de investigación. Este juego de oposiciones permite clarificar posturas.

Aquí estamos confrontando contra un doble discurso. El primero afirma que el FINES 2 estaría “robando” matrícula de otras modalidades, dado la “facilidad” de cursadas y aprobación. Con lo cual, se desfinancia el sector formal de la educación. Ahora bien, para empezar, las poblaciones objetivo no son la misma. El secundario común abarca edades desde 12 hasta 18 (la EDJA comprende y excede), mientras el FINES 2 se centra sólo en mayores de 18 (con heterogeneidades marcadas y dinámicas). Nuestro argumento es que no son incompatibles ambos tipos de programas, sino complementarios. Al punto de que varios de los/las alumnos/as del FINES han pasado por las aulas de los CENS³. El segundo discurso hace referencia a los alumnos de los últimos años del ESB. Se dice que ellos haría el siguiente cálculo: esperar unos años, cumplir 18, anotarse en el FINES 2, y ahorrarse horas de cursada y estudio⁴.

Dicha explicación se basa solamente en el utilitarismo individualista, que como sabemos poco explica sobre la realidad social. Es así que, y como varios estudiosos de la sociología han aportado, las motivaciones para la acción son harto complejas. Incluye una pluridimensionalidad que abarca desde factores psicológicos, familiares, hasta limitantes estructurales como la posición social, las condiciones materiales, etc. Nosotros nos situamos en esta última perspectiva. Y retomamos los aportes de Bourdieu (1976, 1980, 1987) como eje fundamental. Los que nos parece muy fructífero de su análisis es no poner tanto el eje en los sujetos como actuando en libertad absoluta, sino como insertos en complejas relaciones de poder y de condicionamientos culturales. Y asimismo, no viendo toda acción como buscada intencionalmente, sino como un conjunto de acciones que son racionalizadas a priori, y otras como parte de la cotidianeidad social, que se hacen sin poder verbalizar el por qué (Bourdieu 1980)

Siguiendo en esta línea, queremos hacer uso del concepto de trayectorias (en plural) (Jacinto 2008; Jacinto 2010, Longo, 2011). El mismo nos permite dar cuenta de un

³ Los CENS son los centros donde se dicta la modalidad de adultos en la Argentina. Su modalidad de cursada es un ciclo de 3 años, presencial y de cursada diaria. Asimismo, algunos CENS sirven para el dictado del PLAN FINES 2.

⁴ Todos estas opiniones fueron recabadas por el autor en base a charlas informales con directivos, docentes y sujetos escolares; en el marco del trabajo territorial realizado con las sedes FINES II

conjunto de características y caminos que siguen los agentes. En tanto insertos en relaciones sociales dinámicas, atravesadas por relaciones de poder desiguales, es que se puede analizar las diferentes creaciones y reproducciones de manifestaciones simbólicas y prácticas. Por otro lado, permite visualizar y comprender las diferentes decisiones que han tomado los agentes en su cotidianeidad, a partir de los recursos con que cuentan y las proyecciones que elaboran. Jacinto escribe al respecto que, “...si bien las trayectorias se estructuran según el acceso a recursos y oportunidades, también se construyen a partir de decisiones y estrategias personales e individuales, condicionadas pero no determinadas por lo estructural y lo contextual” (Jacinto, 2010: 26) Al momento de analizar las entrevistas realizadas, podremos ver de qué manera se dieron diferentes combinaciones y configuraciones de pasajes entre dimensiones del trabajo y el estudio, y en segmentos diferentes de este.

Al respecto, notamos que uno de los desfases se da entre lo que se denomina *trayectoria teórica* de asistencia (lo que el sistema espera) y la *trayectoria real* (Terigi 2009). Sin acabar la exploración, queremos plantear dos interrogantes que esta situación genera. En el plano del sistema educativo, esta distancia que se genera “(...) *interpelan la matriz misma de la escuela secundaria (gradualidad, organización por cursos, divisiones o secciones; currículum mosaico, horario escolar fragmentario, entre otros rasgos del dispositivo institucional).*” (Ferreyra, Scasso y Patiño, 2013; 29)⁵.

Antes de entrar en profundidad con nuestro tema de investigación, cabe hacer una breve mención sobre el mercado de trabajo, y de las características que adquiere en nuestro país. A la salida de la convertibilidad, y con mayor énfasis a partir de 2003, los índices de empleo, condiciones de empleo y ocupación han mejorado de manera impresionante, registrando en 2015 una tasa de desocupación del 6,6 %. Sin embargo, sabido es que hay sectores de la sociedad que sufren en mayor medida dificultades en el ingreso y la permanencia en el mercado de trabajo (Beccaria 2007, Busso et al 2011). Al respecto, la OIT afirma que “*Son las mujeres, los jóvenes y las personas ubicadas en los estratos más bajos de la distribución del ingreso los que presentan mayores índices de precariedad laboral* (OIT, 2015) Es así que las trayectorias del sector juvenil no siguen un recorrido lineal, sino que sufren variaciones, períodos de empleo con momentos de desocupación, etc. Nos valdremos de estos aportes conceptuales para lograr comprender

⁵ Respecto a esta cuestión, nos pareció adecuado no incorporar un estudio de la historia de la educación institucional argentina. Ya fue analizada de manera exhaustiva en varios libros y artículos.

cómo es que las personas con las que hablamos fueron construyendo sus experiencias, por los momentos que atravesaron.

VUELTA A CLASES

En el año 2008 se lanza el programa de finalización de estudios, orientado primeramente a trabajadores de las cooperativas “Argentina Trabaja”, como manera de lograr que sus trabajadores terminen la primaria y/o la secundaria. También se encontraba vigente el Plan COA, tendiente a las personas que adeudaban materias del último año del secundario o polimodal. En la página web del ministerio de educación de la provincia de Buenos Aires se explica que en esta *“(...) primera etapa (...) ofrecerá la posibilidad de obtener el título secundario a jóvenes y adultos que hayan cursado el último año del nivel medio o polimodal y adeuden materias sin haber alcanzado el título. En los años siguientes, se proponen acciones para aquellos que no iniciaron o no finalizaron el nivel primario o secundario.”*⁶

Siguiendo el espíritu de la Ley Nacional de Educación 26. 206 (sancionada en 2006) y de la Ley Provincial de educación 13.688, consagra a la educación como un bien social y donde la responsabilidad estatal es indelegable, teniendo como fin último la noción de inclusión. Es a partir del 2012 (Resolución 444/12) que se pone en marcha la segunda etapa del FINES, buscando lograr que todos los jóvenes y adultos que no hubieran podido terminar el secundario regresen a las aulas⁷. Según Lozano y Kurlat (2014) el programa FINES 2 es *“(...) una estrategia que tiene la intención de generar la inclusión y la titulación en el nivel secundario, pensada específicamente en función de los sujetos pedagógicos que no han terminado la escolaridad obligatoria en el tiempo esperado y que tampoco han podido seguir cursando en las diversas propuestas de educación secundaria para adultos.”* (p 7)

¿Cuál es la forma en que se llevara adelante dicho objetivo? Mediante un modelo de gestión conjunta de los ámbitos educativos, donde el estado nacional y provincial y la dirección de cultura y educación accionan coordinadamente con organizaciones de la sociedad civil (sean cooperativas, organizaciones políticas, ONG, sindicatos, etc) Este

⁶ <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planfinalizaciondeestudios/default.cfm>

⁷ “Según los datos manejados por la dirección de Educación de Adultos de la Provincia, durante el año 2014 12.288 personas se inscribieron para terminar el secundario en La Plata (habían sido 9.368 en 2013) y más de 5.000 egresaron. En toda la Provincia fueron 254.428, todos de entre 18 y 90 años. Y se espera que este año, la cifra siga aumentando, registrando un salto de entre un 15 y un 20% con relación al 2014.” (Diario El Día, 22/02/2015)

diseño disloca el paradigma vigente, de centralización en instituciones legítimas para enseñar, a una descentralización que llega a zonas donde la oferta educativa era escasa o nula. Una de las cosas que se busca es romper la segregación urbana (Veleda, 2005). Sin embargo, aunque coincidimos con parte de su tesis, nos interesa hacer foco en lo productivo de los agentes. ¿De qué manera el espacio circundante genera y limita acciones y relaciones? Para ello articulamos este concepto con aquel de territorialización. Aplicado al caso que nos compete, nos ayuda a pensar de manera compleja, ya que “(...) *el enfoque territorial reconoce que las políticas públicas son acciones con sentido que, por lo general, responden a las intenciones de los gobernantes, pero entiende que su curso de acción se conforma por la interacción de los actores sociales y políticos involucrados*” (Mekler, 2015; 7) Este enfoque nos permite analizar de manera transversal diferentes dimensiones de la realidad, y como se relacionan. Por ejemplo, de qué manera un momento “puramente educativo” (las clases) encuentran un momento fundamental en aspectos familiares; o en situaciones contextuales del lugar de estudio (como será una unidad básica, un comedor, etc) Nosotros enfatizamos un postulado teórico central, que es el que penetra a todo este trabajo. Afirmamos lo siguiente: que una persona que accede a un ámbito educativo, formalmente integrado o no al sistema, se inserta en una red de relaciones de acciones pedagógicas⁸. Con lo cual queremos dar mucha importancia a la situación de convivencia y aprendizaje en los lugares donde se ejercen funciones de enseñanza. No tanto lo formal nos importa, sino el vínculo, lo que se genera en las personas que acuden a esos espacios. Ahora bien, esta visión ampliada de pedagogía que nosotros defendemos, encuentra a menudo muchos cuestionamientos.

Esta política afrontó y afronta virulentas críticas⁹. Creemos que una de las causas de este hecho es que el FINES 2 evidencia la dificultad que tienen las añejas instituciones para contener y motivar a poblaciones históricamente excluidas del mismo (Dubet, 2002) Volver a incorporar personas que se cayeron del sistema, y permitiéndoles un

⁸ Aquí retomamos algunos elementos de Bourdieu (1996) pero alejándonos del sesgo reproductivista de su obra. Entendemos, con Bourdieu, que la acción pedagógica es más amplia que la escuela (como es la familia, el grupo, la comunidad, etc (45-46). Pero asimismo no creemos que sea siempre en beneficio de la clase dominante, porque esto implica definir de manera clara que intereses, que actores, de qué manera se plasma en la relación pedagógica. Decir que algo es beneficioso para alguien, no significa haber demostrado su existencia (Elster, 1990)

⁹ Consúltese <http://www.infobae.com/2014/11/28/1611862-plan-fines-2-la-escuela-inclusiva-que-produce-ignorantes-titulo-secundario>; <http://www.infobae.com/2014/04/14/1557324-la-estrategia-del-gobierno-es-generar-un-ejercito-analfabetos-funcionales-titulo-secundario>; http://www.clarin.com/educacion/Plan-Fines-precarizacion-laboral-retroceso_0_1124887881

horizonte nuevo para rearmar sus situaciones. Para erosionar dicho programa, se recurre a argumentos falaces como punteril, clientelar, facilismo. Al afrontar la dificultad de que el formato de la escuela pueda hacer realidad la obligatoriedad, el Estado pone a disposición un nuevo camino para la finalización¹⁰. El mismo se basa en un régimen de cursada de 2 días semanales, 8 horas semanales. Los profesores tienen de base una currícula con ejes temáticos, pero que son moldeables para que temas que surjan en el estar ahí puedan ser tratados. Así la educación es parte de los alumnos, los interpela, y no solamente son contenidos que tienen que memorizar (y cuya función ulterior es dudosa). Lo fundamental a observar siempre no es tanto estos momentos de la vida social más formales (como se ordena la currícula, que disposiciones están vigentes), sino la experiencia situada de los actores. Lo emergente del acto pedagógico.

En voz de alumnxs y docentes

Ahora avanzaremos sobre lo que es el objeto de nuestro trabajo: analizar y mostrar las representaciones de lxs alumnxs y docentes. Para lo cual vamos a subdividir en temáticas la exposición. En este apartado empezaremos por lo primero, que es, conocer en profundidad el trasfondo y el recorrido realizado a través de las instituciones escolares. Lo que nos va a permitir dicho ejercicio es ver porque y como llegaron al programa FINES II. Como veremos, muchos factores de índole “extraescolar” son los que cobran más fuerza en los testimonios

Hablando sobre su historia escolar, se nota en todas las entrevistas realizadas un recuerdo positivo sobre la misma.

Por otro lado, notamos en las exposiciones que, cuando llegan a una determinada edad (que es variable para los casos), se comienzan a bifurcar los recorridos con respecto a lo escolar.

“Y medio como que me empezó a gustar otras cosas, conocer otras personas. Y ya no me gusto más el Albert Thomas. Aparte era mucho... como que ya 9no año, 15, 14 años como que la edad que te... 15... te da toda la vagancia, y todo eso. Así que doble turno, todo eso, ya no quería.” (Alumno 23 años)

“El último año me termine llevando 2 materias, pero me terminaron echando del colegio. No pude seguir más.”

¹⁰ Al fin y al cabo, la política es la única herramienta de transformación de la realidad (Mouffe, 2007)

¿Porque?

“Porque me peleé en la escuela (risas)” (Alumna 20 años)

Podemos ver en los testimonios como por diferentes motivos el camino que se había emprendido en la escuela fue alterado. La escuela, llegado un punto en la temprana juventud, empieza a ser vista de diferente manera. La presión de los padres empieza a ser menor, y el/la joven empieza a buscar otras expresividades (Baeza Correa 2002; Seoane 2011), las cuales no son brindadas por la escuela. El compañerismo, el estar con sus amigos, empieza a adquirir centralidad, en desmedro de la parte más académica de la escuela.

Un testimonio de una alumna del FINES se distinguía por su singularidad. Allí se hacía referencia a que su dificultad por proseguir sus estudios secundarios fue por una pelea en la escuela (y que terminó siendo echada –como vimos más arriba-). Por otro lado, y no menos relevante, fue el otro motivo esgrimido. Mala relación concreta en el aula con uno de los profesores, marcando su origen en asuntos por fuera de lo estrictamente escolar

R-: Repetía porque me llevaba siempre 2 materias al final, y como que el profesor no me quería mucho... Había hecho todo bien, todo. Pero él decía que no, y bueno me hizo repetir

P-: El no quererte mucho, ¿Qué significaría?

R-: Que no me bancaba.

Según nos refería, esta actitud del profesor se daba por llegar tarde, sin nunca contemplar el motivo de ello. Ya desde los 15 años, es que se encontraba trabajando para ayudar a sus padres y hermanos. Y a su vez, estaba a cargo de los quehaceres de la casa.

P-: ¿Alguna vez tuviste que salir a trabajar porque no alcanzaba?

R-: Si, trabajaba. A los 15, 16 trabajaba.

Esto le complicaba la rutina escolar, haciéndole que no pudiera continuar el trayecto como se espera en una edad teórica. Y sufrió muchos contratiempos, que a la larga hicieron que tuviera que dejar el secundario común

Si... iba a veces. Eran muchas horas. Por eso repetía o faltaba

Esta asistencia irregular no era contemplada por el profesor, que exigía normalidad escolar. Así que se iba haciendo más difícil mantener no sólo la asistencia, sino la aprobación efectiva de las materias. En conclusión, lo que se puede notar de lo que recabamos es que la entrada al mundo laboral a temprana edad es uno de los factores que hicieron que el paso por la escuela fuera más complicado. Otro de nuestros entrevistados nos relataba las condiciones en las que trabajaba.

Y... empecé a laburar a los 16. Pegue un laburo con conocidos y arranque.

Me levantaba 4.30 (...) llegábamos a las 7 allá, a Ezeiza (...) Salíamos a las 17, 18. Y llegábamos a las 22, 23 a casa. Y tenía de las 23 a las 03.00 para hacer todo, comer, bañarme y dormir. (...) Me pagaban 170 pesos por día.

(...) Y ponele que... que al año, ya estaba laburando nada más. Se me complicaba con la escuela. No me daban los horarios. (Alumno, 21 años)

Notamos aquí la dificultad que nos manifestaban para mantener en equilibrio los horarios de la escuela y el trabajo. El último testimonio muestra a su vez, la inserción precaria, de largas jornadas y bajo salario. Sin embargo, apremiaba la necesidad de ayudar al sustento del hogar. No había demasiadas alternativas. Llegado el momento, se produjo el abandono de los estudios. Y es allí donde ingresa el FINES. Todos los entrevistados se enteraron de esta modalidad después de haber dejado el secundario, no antes, como dice la crítica que expusimos más arriba. Es por eso que analizaremos a continuación como fue que ingresaron y como fue su experiencia educativa.

Terminar el secundario: El Programa FINES 2

Anteriormente dijimos que este programa tiene como característica el poder ser gestionado por organizaciones barriales, algunas de ellas con trabajo territorial y social (este es el caso del lugar a donde asistieron algunos de nuestros entrevistados). Por ende, el lugar está referenciado por los vecinos/as debido a ello y donde sus actividades circulan de boca en boca. Mientras que los dos restantes asistían a un espacio municipal, donde funcionaba lo que se denomina “Unidad operativa barrial”, una de las terminales del trabajo cooperativo del municipio. Notamos la diversidad de ambientes en los que se dictan los FINES.

La forma en que conocieron y se acercaron al programa también varía.

“Al fines llegue por Flor, una amiga. Me dijo: “vení, vamos a hacer el FINES juntos”. Y arranque.” (Alumno, 23 años)

Dos de nuestros entrevistados son pareja, Juan y María. Él trabajaba en la dependencia municipal al momento de enterarse de que podía terminar el secundario. Y le comento a María si quería hacerlo con él y ella accedió.

“Por mi novio. Él trabajaba en... que habían hecho adoquines así. Me dijo si yo quería terminar la escuela. Y bueno, que quería empezar, quería empezar. Y me anoto a mí. Y empezamos ahí, los dos juntos” (Alumna, 20 años)

Así notamos que no fue una decisión planificada con antelación (como la explicación instrumentalista quiere hacer creer), sino que surgió de manera poco planificada y debido a una cuestión afectiva como puntapié inicial: acompañar a una amiga / novio.

Como dijimos en el primer apartado, la secundaria CENS y FINES no son excluyentes, sino complementarias. Al punto de que dos de nuestros entrevistados cursaron al principio en el CENS. Ahora bien, si decimos que se pasaron al FINES, estaríamos avalando la teoría que dice que el FINES “desfinancia” la modalidad EDJA. En todo caso, el asunto es un poco más complejo. El quid no es tanto que paso, sino por qué paso. Uno de los alumnos nos refirió

*“Bueno, ahí me había anotado (en la media 20 – escuela de adultos). Hasta que en el mes de mayo, me llamaron... junio, por ahí, que si iba a entrar. **Era ahora, o si hacia los dos años. Entonces no lo pensé y dije lo hago este año porque ya estoy muy grande para estudiar.*** (Alumno 23 años, resaltado nuestro)

Hay aquí un factor que, creo, tiene suma importancia: la sobreedad –en relación a las trayectorias teóricas (Terigi, 2009). No poder emprender otros objetivos debidos a la traba que (no tener) el título secundario significa para avanzar en estudios posteriores o diferentes trabajos.

Del otro lado, el motivo de una de las entrevistadas fue que tuvo un altercado con una chica en la escuela (más arriba fue mencionado). Pero es el desenlace de una serie de contratiempos, como la poca disponibilidad horaria para estudiar –debido a los quehaceres del hogar, cuidado familiar, etc- que terminaron por definir una situación cada vez más difícil de seguir.

Entonces, y en base a lo que nos han comentado, decimos que el pasaje al FINES tiene más que ver con “trayectorias a-normales” y la excesiva estandarización del sistema. Todo lo que se aparta de lo previamente trazado, difícilmente pueda ser incorporado ad hoc. El trabajo docente es fundamental aquí. Nos refería su tensión al comenzar a dar clases allí:

“El diagnóstico fue que yo tenía muchas ganas de dar clase (risas). Y tenía como otro ritmo. Los chicos tenían otro ritmo. Entonces, primero como que intentaba adaptarlos a mi ritmo, y después “no, no, yo me tengo que adaptar a ellos”. Eh... sin perder la currícula, el orden de clase, no, porque tenía que dar determinados temas sí o sí.”
(María, Docente, 28 años)

Otra cuestión diferente que tienen los FINES a los que asistían nuestros entrevistados es la sede donde funciona, ya que se aparta notoriamente de lo que es la escuela tradicional. Ahora la sede se transforma, en nuestro caso, en un local político, por un lado, y una sede de trabajo municipal, por el otro. Retomamos el concepto de territorialización (Merkler, 2015) para dar cuenta de que estos ámbitos son complejos entramados de políticas públicas, trabajo territorial, educación. Asimismo, el que sean lugares de organizaciones políticas no desarrolla una sola interpretación, sino que es dada de distintas formas.¹¹

Este cambio notable respecto al pasado es valorado de diversas maneras,

“La verdad sorprendente, porque era una casa. Pero la verdad... bien, nos acostumbramos, nos acostumbramos. Teníamos Wi-fi (Risas) Nos acostumbramos, y la verdad que no, cómodo” (Alumno, 23 años)

P-: “Bueno, fuiste ahí que funcionaba la unidad operativa barrial, que eran los galpones donde estaban los camiones. ¿Te pareció raro hacerlo ahí?”

R-: “No, yo... En realidad sí, porque al trabajar ahí era como que se me hacía raro, ¿viste? Salir de trabajar, o esperar y subir a la oficina; o venirte a tu casa a bañar e ir. Y era lo mismo. Era como estar todo el día en el trabajo, pero haciendo otra cosa. Y ya

¹¹ Acá discutimos con aquellos que esbozan que funcionar en locales políticos es igual a “adocctrinamiento”. Los testimonios dados nos permiten ver la espesura y la complejidad de las experiencias.

bueno, ya después te acostumbras. Te haces amigo de todos, y... vas con más ganas.”
(Alumno, 21 años)

El cambio de paradigma respecto a sus experiencias previas fue resaltado en todos los testimonios. Pero pasado el tiempo de “acostumbramiento”, se pasa a un momento positivo de estar ahí. Sea por amigos, por clima generado, se diluye ese momento de extrañamiento.

En otro registro, de las cosas más resaltadas en las entrevistas por todos/as es el apoyo educativo que brinda el FINES. Nos remarcaron varias veces durante las entrevistas el papel que juegan tanto los profesores como los alumnos en realizar seguimiento, motivar a los estudiantes.

P-: ¿Eso porque? ¿Por dónde ves que es mejor?

R-: “Y en el apoyo que te dan. Porque te preparan para lo que tenes que hacer, te ayudan. Están constantemente en apoyo. Te llaman y te dicen: “ey, ¿estudiaste? Que falta un par de días. Mira que parte tenemos que hacer”. Y era muy diferente. En la secundaria, nunca jamás en la vida lo van a hacer. Ni el mejor profesor.” (Alumno, 21 años)

P-: ¿Notas alguna diferencia con los profesores que tuvistes antes?

R-: No, no. Lo vi normal. Osea, como que enseñaban, tomaban lista. No, no. Lo mismo, lo mismo. (Alumno, 23 años)

Se puede apreciar en estas expresiones como se relacionan dos expectativas del rol docente. Aquel más relacionado con el pasado por instituciones del secundario común, y aspectos más alejados de aquellos momentos: la contención y el apoyo como forma en que se practican las clases.

Otra de las cuestiones que surgieron en las entrevistas fue sobre el compañerismo entre los alumnos. Siendo este momento parte central de la acción pedagógica. Es decir, que ambos momentos (afectivos y académicos) son complementarios y se entrelazan. No pueden separarse.

P-: ¿La gente se involucraba con las clases?

R-: *“Si. Era todo compañerismo, era todo muy unido. Eso está bueno. Porque tenías el apoyo de todos. No entendías algo, venía el otro. Eso era lo bueno. Que era todo muy unido”* (Alumna, 20 años)

Podemos esbozar algunas explicaciones de porque sucede esto. Muchos de los docentes tienen buena visión sobre sus alumnos, ya que concurren porque quieren terminar y no por obligación (Pecarrere, tesis; Lozano y Kurlat). Asimismo, emerge la figura del “maestro militante”, que da clases por una vocación y compromiso social (Caisso, 2012). Prima el objetivo de su hacer, más que su rol de profesional.¹² En todo caso, el ámbito pedagógico es muy diferente a la escuela tradicional. Mayor flexibilidad de cursada (mal llamado facilismo), mejor entendimiento de los alumnos por parte de los profesores, etc. Una profesora nos relataba a propósito de esta temática que: *“Donde los... los lineamientos que tenía que tener en cuenta, como los presentismos, los ausentismos a la hora del FINES, ya no era tan exigente, debido a que era gente que tenía ganas de estudiar y faltaban porque no podían realmente, no porque se quedaron dormidos por haber ido a una fiesta el día anterior (risas)”* (María, Docente, 28 años)

Lo cual genera ese clima que nos refieren los alumnos de compañerismo, apoyo mutuo. Sin lo cual la continuidad de estudios se hubiese complicado, ya que todos al momento de cursar, tenían trabajos. Así como una alumna gestaba un embarazo. Todos estos factores son contemplados por los docentes y los referentes, tratando de llevar adelante el régimen de cursada, sin que algunos inconvenientes deriven en el abandono. Este seguimiento de las trayectorias que realizan los actores educativos en el transcurso de la cursada, suaviza la tendencia homogeneizante y estandarizada de la escuela tradicional. El concepto personalizado es muy recurrente, como nos indicó un docente:

“Fue muy personalizada la enseñanza. Me paso eso en las clases. De llegar a formar algún vínculo con los alumnos, de llegar a conocer su vida privada”. (Juan, Docente, 30 años)

Desde hace ya muchos años, diversos analistas en las ciencias sociales han hecho estudios sobre los procesos de “devaluación de las credenciales educativas” (Bourdieu 1998, Filmus et al 2003, Miranda et al 2007). Lo mismo hace referencia a que los títulos

¹² Remitimos a las diferentes visiones del docente como vocación vs profesionalización a Tenti Fanfani (2009). Escribimos vocación, ya que el FINES emerge como un gris en su forma de empleabilidad. Por ejemplo, el sueldo se paga íntegro al final de los cuatrimestres, en diferencia notoria con trabajos formales (a veces con notorios retrasos temporales)

expedidos por el sistema son cada vez menos valorados, cristalizado en la frase “cada vez más necesario, cada vez más insuficiente” (Filmus 2001) Por su parte, en el mundo laboral, se observa este efecto en lo que se ha dado en llamar el “efecto fila” (Jacinto, Fernandez Berdaguer 1998), referencia a que los puestos de trabajo se cubren con personas sobre-calificadas para esos puestos, quedando aquellos con titulaciones “en teoría” acorde al puesto, al final de la fila. Lo anterior es un marco para entender en qué contexto anclan los estudiantes del FINES, sobre todo a la luz de las respuestas que recabamos

¡Quiero mi título!

En la sección final nos interesa analizar el trasfondo de todas las secciones anteriores: terminar el secundario. Aquí es muy importante el por qué, el objetivo por el cual se decidieron, a pesar de las dificultades, lograr cerrar el ciclo.

Un aspecto interesante a destacar de los testimonios es que se aprecia una primacía de eso que al comienzo nombramos como el aspecto instrumental del título. Es decir, se imagina funcionando como medio para otro fin: trabajo y estudio.

“Si, estudiar derecho. Hice el curso de ingreso. (...)Y después ya no me gusto más (...) Y como tenía una amiga que hace danza conmigo, estaba en 3º año de periodismo. Y me comentaba, me empezó a gustar y me anoté. Me anote en periodismo. Y dije, me tiene que gustar, a la mala o a la buena. Y me gustó” (Alumno, 23 años)

“Yo creo que te abre muchas puertas, hasta para laburar en una verdulería te piden secundario” (Alumno, 21 años)

Podemos apreciar en los dos fragmentos expuestos la creencia firme acerca del que es el título secundario lo que va a ayudarles a alcanzar aquello que buscan, proseguir en la universidad o alcanzar un mejor trabajo.

Por otro lado, una de las docentes entrevistadas nos decía que le interesaba saber porque es que querían finalizar la secundaria. Y nos decía que las causas de Inscribirse al FINES II eran diversas. Porque había gente grande con chicos de 18, 19 años. Ella nos decía:

“Hubo mucha variedad. Gente que la habían cagado a pedo en la casa (risas).

“Termina de una vez”... Varias respuestas. “Esto era una materia pendiente en mi

vida”; “les quiero dar un ejemplo a mis hijos”; “quiero estudiar en la Universidad”; gente que, bueno, quiere hacer algún oficio. Hubo multiplicidad de respuestas” (María, Docente, 28 años)

Es importante destacar una dimensión de la terminalidad del FINES II: la creación de un deseo hasta entonces no percibido. En este caso, el tránsito exitoso por las aulas hizo descubrir que se podía abrir una nueva posibilidad en el futuro.

P:- ¿Habías pensado antes, o en algún otro momento, tener una carrera terciaria?

R:- (Silencio) No.

P:- ¿Y por qué se te ocurrió ahora?

R:- “Porque me gustó estudiar” (risas)

Vemos de qué manera la vivencia del FINES abrió un horizonte de posibilidades antes inimaginables. Esto es uno de los aspectos más interesantes que nos relataron. Porque no solamente el “me gusto estudiar” tiene que ver con lo académico exclusivamente, sino que se enmarca en el ambiente del FINES, aquel que fuimos detallando en las secciones anteriores. Todo ese conjunto combinado da como resultado la palabra estudiar; abstraído, resulta incomprensible.

Conclusión.

Este trabajo trato de mostrar cómo es el desarrollo del PLAN FINES II en algunas sedes del Partido de La Plata. Ante momentos difíciles para la supervivencia de dicho programa, este trabajo también apunta a desmalezar preconceptos y prejuicios sobre el mismo. Creemos que exponiendo las voces de los protagonistas haremos más fácil erosionar aquellas críticas que esbozamos durante el trabajo.

Por otro lado, el trabajo trata de ver de qué manera se van configurando las trayectorias de un grupo de alumnos, que finalizaron sus estudios con el FINES II. Trabajo, familia y educación se van complementando de manera diversa y como se priorizan algunas dimensiones en determinados momentos. No por elección individual, sino también por qué los contextos limitan. Como nos relataba una de las entrevistadas que tuvo que combinar estudios y trabajo, porque la plata no alcanzaba en el hogar. O simplemente porque en ese momento, a esa edad, prefirió juntarse con amigos y dejar el estudio a un lado (como nos relató otro alumno). En síntesis, no hay una explicación de por qué suceden las cosas. Y eso es lo que queremos dejar en claro para los que dicen que todos los males están en la mera existencia del programa FINES.

Lo dijimos al principio, y lo repetiremos de nuevo, el Fines no es causa de los males de la educación, sino **consecuencia**. Y firmemente creemos que la solución no es, como dice una especialista que ya citamos anteriormente, “...brindar una formación integral homogénea que rompa esta estrategia de regionalización y descentralización extrema del currículum”¹³. Más bien, todo lo contrario es lo cierto. En base a lo que nos revelan las entrevistas, la diversidad de historias de vida es la regla. Homogeneizar estrategias para afrontar problemas es expulsar los que no estén contemplados en ella (como sucede hoy en la escuela tradicional). En este sentido, creemos que una línea que se abre para estudiar es la de “territorialización” (Corbetta, 2009; Mekler, 2015) Es entender la escuela, no como un ámbito aislado de la comunidad donde se haya ubicada, sino como parte de un conjunto más amplio donde también funcionan salitas, clubes, asociaciones, etc. Por lo cual, hay que comenzar un proceso analítico de las implicancias de este enfoque descentralizador y regionalizador. Todo lo opuesto a la vetusta y perimida estrategia fundacional de la homogeneización.

¹³ <http://www.infobae.com/2014/04/14/1557324-la-estrategia-del-gobierno-es-generar-un-ejercito-analfabetos-funcionales-titulo-secundario>

Bibliografía

- Beccaria, Luis (2007) El mercado de trabajo luego de la crisis. Avances y desafíos en Bernardo Kosacoff (ed) "*Crisis, recuperación y nuevos dilemas. La economía argentina 2002-2007*" Santiago de Chile, CEPAL
- Bourdieu, P. (1988). "Los tres estados del capital cultural". En Original en Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N° 30, París.
- Bourdieu, P y Passeron, J. C. (1981) *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*, 2° ed., Barcelona, Laia.
- Busso, Mariana; Longo, María Eugenia; Pérez, Pablo Ernesto (2011) "*Trayectorias socio-ocupacionales de jóvenes argentinos. Un estudio cuali y cuantitativo de procesos de precariedad laboral*", 10 Congreso ASET, Buenos Aires
- CEPAL/OIT, Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe. Protección social universal en mercados laborales con informalidad, *Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe*, Mayo 2015, Número 12, Santiago de Chile
- DINIECE (2014) *Relevamientos Anuales 2007 a 2014*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ferreira, H. A., Scasso, M. G., Patiño Mayer, M. (2013). La educación secundaria en Argentina: una mirada estadística de las trayectorias escolares. *Revista Magistro*, 7(13), pp. 25-50.
- Jacinto, Claudia. (2008) "Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes" en PEREZ SOSTO (editor) "**El Estado y la reconfiguración de las protecciones sociales**", Buenos Aires, Instituto Torcuato Di Tella y Siglo XXI Editores
- (2010) "Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias" en Jacinto, Claudia (comp) "*La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*", Buenos Aires: Teseo
- Longo, M. E. (2011). Heterogeneidad de trayectorias laborales y temporalidades juveniles. *Cuestiones de Sociología* (7), 54-77. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5520/pr.5520.pdf
- Lozano, P.; Kurlat, S. (2014). Plan FINES 2S: Contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4557/ev.4557.pdf

Mekler, Iara (2015) “*Plan FinEs 2 Secundaria. Apuntes para analizar la territorialización de un programa de inclusión educativa en el Conurbano Bonaerense*” Ponencia presentada en las XI jornadas de sociología

Ministerio de Educación (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en:

Pecarrere, F. (2014). *Plan FinEs 2: Algunas experiencias en la ciudad de La Plata [en línea]*. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1095/te.1095.pdf>

(2014). *Serie estadística: relevamientos. Informe Final 2014*. DGCyE

Normativas

Ley Provincial 13.688, de 2007.

Ley Nacional 26.206, de 2006.

Resoluciones: DGCyE 4122/08; DGCyE 3536/09; DGCyE 1918/10; DGCyE 3520/10; DGCyE 444/12

Fuentes

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

<http://www.infobae.com/2014/11/28/1611862-plan-fines-2-la-escuela-inclusiva-que-produce-ignorantes-titulo-secundario>; <http://www.infobae.com/2014/04/14/1557324-la-estrategia-del-gobierno-es-generar-un-ejercito-analfabetos-funcionales-titulo-secundario>

http://www.clarin.com/educacion/Plan-Fines-precarizacion-laboral-retroceso_0_1124887881

<http://www.eldia.com/informacion-general/cada-vez-son-mas-los-adultos-que-terminan-el-secundario-en-la-region-38005>

Anexo I

Definiciones metodológicas

TASA DE ABANDONO INTERANUAL

Expresa el porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente en ningún año de estudio. Es posible calcular una tasa total y/o por año de estudio.

Muestra, en términos relativos, el volumen de los alumnos que abandonan el sistema educativo entre dos años consecutivos y no vuelven a matricularse al año lectivo siguiente.

TASA DE SOBREDAD

Expresa el porcentaje de alumnos con edad mayor a la edad teórica o ideal correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados. Muestra en términos relativos el peso de los alumnos, que estando en el sistema escolar, por distintas circunstancias se encuentran desfasados en uno, dos y tres años y más en relación a la edad esperada para un determinado año de estudio. Brinda, desde la temática del atraso escolar, una visión más amplia y complementaria de la repitencia, es decir que incluye los fenómenos de la repitencia, ingresos tardíos, abandonos transitorios, etcétera.