

Ser docente del FinEs, el Plan en primera persona

Narrativa de una experiencia como docente
de Lengua y Literatura en el marco del
Programa FinEs 2

Eva Moretti

Trabajo Final para optar por el grado de

Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes

Directora: Mg. Gabriela Hoz (FaHCE, UNLP)

Mayo de 2018

En el año 2014 me desempeñé como profesora de Lengua y Literatura de un grupo de 3º Año del Plan Fines 2 en una sede del barrio Hipódromo de ciudad de La Plata. Este Trabajo Final Integrador tendrá como objeto de estudio y análisis mis preconceptos y miramientos posteriores acerca del Programa, así como los presupuestos del mismo, presentes en los Módulos y Apuntes de trabajo. Para ello haré una descripción del grupo de jóvenes participantes con sus particularidades y un desarrollo analítico de lo sucedido en el marco de los cuatro meses de trabajo que compartimos a través de dieciséis encuentros formativos.

Agradezco profunda y sinceramente:

A lxs docentxs de la carrera de Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes de quienes aprendí tanto en este breve tiempo.

A mis compañerxs de curso, en particular a Anabela y Gisela, con quienes compartimos gratos encuentros de estudio y discusión.

A los espacios sociales y culturales que promueven la educación en los barrios, actuando en favor de los derechos de chicxs, jóvenes y adultxs.

A lxs alumnxs que me interpelaron en mis primeras experiencias como docente y a lxs que siguen trayéndome preguntas aún hoy.

A los chicxs y jóvenes de este presente convulso en el que nos movemos, que pese a todo lo que viven, me regalan algunas sonrisas y me presentan nuevos desafíos.

Índice

Introducción.....	4
Acerca del Plan FinEs	8
Los materiales elaborados para el Plan	15
Lxs que <i>hacen</i> el FinEs	20
Docentes del Plan	21
Alumnxs del Plan	21
Categorías para pensar el Plan.....	23
Ser docente del FinEs, el Plan en primera persona.....	31
Interrogantes sobre el tema	45
Bibliografía.....	47

Introducción

El presente Trabajo Final Integrador, elaborado en el marco de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes, parte de una narrativa propia cuya finalidad es la de presentar la experiencia vivida en mi práctica como Profesora de Lengua y Literatura en el contexto de clases dadas para el Plan Fines-2, en el barrio Hipódromo de La Plata, con un grupo particular de 3° año.

En el año 2008, el Estado Nacional lanzó el Plan Fines en consonancia con la Ley de Educación Nacional 26.206. El propósito de ambas políticas se orienta a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de dispositivos que aseguren la terminalidad educativa. En Provincia de Buenos Aires, el Plan Fines comenzó a implementarse en 2009 incluyendo entre sus destinatarios a adultos y jóvenes que no habían iniciado o concluido su educación primaria o secundaria, entre otros rasgos compartidos (como pertenencia a sectores sociales más vulnerables, habitantes -con frecuencia- de distritos excluidos, etc.).

La propuesta educativa que articula el Plan Fines asume la realización de adecuaciones pedagógicas para posibilitar una oferta educativa orientada a la población adulta, con contenidos y tiempos de enseñanza reducidos en comparación con la educación común de cada nivel. En este marco, donde resulta fundamental lograr mejores índices de finalización de la Escuela Secundaria, en específico, el Plan Fines 2 se presenta como una propuesta que va a contribuir a la consecución de dicho objetivo. El mismo surge como un programa 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 ya mencionada.

Como es sabido, el Plan Fines, 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.

A partir del año 2003, el Estado Nacional Argentino inicia un proceso de reformulación de políticas educativas destinadas 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 (1976-1983) y profundizadas en los '90.

En el año 2009, en la Provincia de Buenos Aires, 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 2, destinado a quienes habían completado la educación secundaria como alumnos regulares pero aún adeudaban materias para poder titularse, y posteriormente incluyendo 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 podía funcionar en diferentes espacios (Res. DGCyE N° 3520).

Es entonces que el programa se presenta como una iniciativa conjunta entre los Ministerios Nacionales de Desarrollo Social y Educación, y se aplica a través de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia. El Plan es una propuesta de terminalidad educativa de alcance nacional, implementada por los ministerios del área educativa, en articulación con otras instancias gubernamentales y sociales.

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.

El tema aquí planteado me convoca como partícipe del Plan, ya que en el año 2014 me desempeñé como profesora de Lengua y Literatura de 3° Año. En este Trabajo Final Integrador tomaré como objeto de estudio y análisis mis preconcepciones y miramientos posteriores acerca del Programa, así como los presupuestos del mismo, presentes en los Módulos y Apuntes de trabajo. Para ello haré una descripción del grupo

de jóvenes participantes con sus particularidades específicas, como la edad, el sexo, las trayectorias sociales y educativas, etc., y un desarrollo analítico de lo sucedido en el marco de los cuatro meses de trabajo que compartimos a través de dieciséis encuentros formativos.

La tarea que me permito hoy es la de revisar lo hecho desde una perspectiva teórica y crítica, perspectiva que permite tomar cierta distancia para examinar tanto las condiciones que posibilitaron una práctica como la descrita, como las acciones de los actores participantes, entre los que me encuentro. El uso de la primera persona sirve a tales fines, otorgando al escrito una visión subjetiva, clara y manifiesta, exponiendo ciertas percepciones e impresiones de lo sucedido. Debo señalar, sin embargo, que pese a ser un testimonio, el texto no se cierra en esta única voz, que es la propia, sino que incluye también la de lxs estudiantes presentados a partir algunas de sus escrituras.

Por lo que, tal como queda expuesto, el centro del mismo está dado por mi propia experiencia como docente en el contexto señalado, considerando los miramientos preliminares, la elección de los contenidos, el posicionamiento elegido, las dinámicas establecidas, las interacciones entre lxs alumnxs, etc. El Trabajo Final Integrador consiste entonces, en la construcción de una narrativa sobre el desarrollo de las mencionadas clases, haciendo referencia a la situación previa y mencionando lo acontecido también con posterioridad, sin desconocer por ello la existencia de otras indagaciones que también han tomado como objeto de estudio al mismo Plan.

Existen varios autores que se dedican al estudio de la temática presentada. Para este trabajo me serán útiles, especialmente, los aportes elaborados por cuatro de ellos: Florencia Pecarrere, Mariana Sucunda, Luciana Daniela Morini y Aldo Raponi.¹ También me serviré de los documentos oficiales que hablan de la estructura legal y procedimental, así como también actitudinal, que aparecen en la página del Ministerio de Educación o que han sido editados por éste.

¹ Pecarrere, F. (2014) *Plan Fines 2: algunas experiencias en la ciudad de La Plata*. Trabajo final de grado. UNLP. FAHCE. En <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1095/te.1095.pdf>

Sucunda, M. (2016) *La incidencia del Plan Fines II en las trayectorias educativo laborales de las personas que participaron de esta experiencia*. Trabajo final de especialización. UNLP. FTS. En <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/57120>

Morini, L. D. (2015) "Crudeza autobiográfica: ¿precauciones a la hora de abordar escrituras del yo? En *El Toldo de Astier*, Año 6 n° 11.

Raponi, A. (2011) "¡Camilo Blajaquis era César González! Sobre quiénes serán esos jóvenes a los que les pedimos que se quiten la gorrita dentro del aula". En *El Toldo de Astier*, Año 2, N° 2.

Antes de continuar con el relato de la experiencia propiamente dicha, voy a presentar algunas consideraciones generales sobre el contexto en el que surge dicho Programa, junto a algunos de sus presupuestos básicos, sus principales características, las obligaciones de los participantes, etc.

Acerca del Plan FinEs

¿En qué contexto político surge el Plan Fines? ¿Cuáles son los fundamentos/objetivos que subyacen al programa y cuáles los espacios y tiempos para llevarlos a cabo?

En su origen, la Educación Media en Argentina fue destinada a una parte de la población, y no a su totalidad como lo es hoy. Hacia fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX, existía la necesidad de formar contingentes para la estructura de la administración pública, y en ese marco se creó dicho nivel. Más tarde, cuando el nivel secundario se vuelve obligatorio, el perfil de los estudiantes que asisten a ella se ve modificado, a la vez que también se modifican las promesas de ascenso social. Las diferentes crisis sufridas en Argentina, entre las que se destaca la crisis del año 2001, van a poner en jaque las relaciones entre estudio e inserción laboral, en conjunto con las expectativas depositadas por las familias de los estudiantes.

Como explica Florencia Pecarrere en su tesis *Plan FinEs 2: Algunas experiencias en la ciudad de La Plata* (2014), se trata de un contexto de competitividad y transformaciones tecnológicas que, por un lado, obliga a los trabajadores a desempeñar diversas tareas; y por el otro, hace que los mismos trabajen en situación de flexibilización y precarización laboral, permitiendo que el mercado de trabajo excluya a muchos trabajadores de la competencia. En esta situación, aparecen grupos más vulnerables a la exclusión laboral, que son los adultos desplazados por la reestructuración industrial, y los adolescentes y jóvenes que entran en el mercado laboral a edad temprana, debido a la urgencia de generar ingresos, insertándose en condiciones muy desfavorables. A esa, se le suman problemas de segmentación y calidad educativa, ya que si bien está garantizado un acceso universal a la Educación, van a existir diferencias según la región de la que se hable y el nivel socioeconómico del que se trate.

En el año 2006 se sanciona la Ley N° 26.206/06 de Educación Nacional que reemplaza a la Ley Federal de Educación N° 24.149/93, caracterizada específicamente por la transferencia de las responsabilidades de las políticas educativas y su financiamiento del estado nacional a las provincias, multiplicando y atomizando los modelos educativos a lo largo y ancho del país. Una de las consecuencias inmediatas que tuvo la misma, fue la desarticulación entre las distintas provincias en cuanto a las

acciones educativas y al nivel salarial. Por otro lado, a partir de que ésta entra en vigencia, se da la reestructuración en la educación básica y media, transformándose de una Educación Primaria de 7 años a una Educación General Básica (EGB) de 9 años obligatorios y agregándose un Ciclo Polimodal de 3 años como optativo.

A partir de la nueva Ley 26.206, la educación pasa a ser considerada como un bien público (art.2), entendiéndose por éste un bien necesario para el desarrollo de la propia existencia de los hombres, que debe ser garantizado por el Estado, entidad cuya naturaleza hace imposible la exclusión de individuos en tanto todos son ciudadanos. A su vez, plantea que la educación es un derecho personal y social (art.2), es decir, la educación no es un derecho individual sino que supone una obligación para el Estado para garantizar su factibilidad. De esta forma la nueva Ley intenta alejarse de su antecesora postulando la educación como prioridad del estado y separándose de la concepción de educación como mercancía.

De este modo, lo que la Ley 26.206 se propone es la extensión de la obligatoriedad para el nivel secundario. La misma, configura un programa de acción atento a las legítimas demandas sociales en torno a condiciones para una educación de calidad para todos y todas. Pero no es sólo un proyecto educativo: es parte de una política de Estado destinada a construir una sociedad justa, con una distribución del ingreso más equitativa, entendiéndose que la educación es una estrategia fundamental para lograr estos propósitos. Alcanzar la obligatoriedad de la escuela secundaria constituye, entonces, un imperativo para el Estado y es, a la vez, una responsabilidad para la sociedad en su conjunto. Estado, sociedad y ciudadanos deben generar las condiciones de universalidad para que todas y todos los jóvenes puedan ingresar, permanecer y egresar de la escuela secundaria. No obstante esta concurrencia de compromisos, es preciso enfatizar el rol del Estado en su responsabilidad principal e indelegable para asegurar el desarrollo de acciones que ayuden a concretar los propósitos que prevé la ley de Educación Nacional en torno a la mejora de la educación argentina.

En cuanto a la educación privada, se sigue reconociendo a la Iglesia Católica y otras confesiones religiosas como oferentes educativos, éstas continúan teniendo la capacidad de emitir títulos con validez nacional, contratar profesores según régimen laboral comercial y recibir aportes financieros de parte del estado. Algo nuevo es que permite ampliar la oferta en educación privada, ya que si bien no queda definido, ahora cooperativas y organizaciones sociales son reconocidas como agentes educadores. En

este sentido, desde algún tiempo hacia atrás, se verifica la creciente participación activa de dichas organizaciones en materia educativa. Tal es el caso de los llamados Bachilleratos Populares que surgieron para dar respuestas a la crisis que atravesó el conjunto de la sociedad durante los noventa y como forma de legitimar las prácticas de estos movimientos sociales y de abrir sus actividades a la comunidad.

Los Bachilleratos Populares presentan como concepto rector el de Educación Popular elaborado por Paulo Freire. De acuerdo con este pensador, la educación liberadora en el individuo tiene que ser un acto cognitivo en el que se comprenda y analice el contenido, superando la división existente entre el maestro y el alumno. De este modo, tal y como afirma Javier Torres Molina en su estudio: “Los Bachilleratos Populares: una nueva educación para nuevos actores” (2012), existen dos planos diferentes que están relacionados: la concepción política y la práctica pedagógica. Asimismo, los Bachilleratos proponen un trabajo autogestivo en el que las organizaciones se encargan no sólo de todo lo referido a la infraestructura y el desarrollo operativo, sino que también se ocupan de los diseños curriculares y los contenidos. Además, resulta una labor fundamental la de elegir a los docentes que serán responsables de coordinar las materias. Si bien el rol del docente se centra en la coordinación del proceso de aprendizaje, la planificación se elabora también colectivamente a través de talleres y reuniones de trabajo.

Como cuenta Torres Molina: “En los bachilleratos populares existen instancias colectivas que integran tanto a los docentes como a los alumnos (...) donde se comparten las experiencias vividas, los problemas que surgen en la cotidianidad y se discuten cuestiones relacionadas con la propia dinámica de la organización social.” (2012, p. 5) Otra característica fundamental asociada a lo mencionado con anterioridad, tiene que ver con la interdisciplinariedad a la que se tiende en cada proyecto curricular. Por otra parte, aparece como distintiva la evaluación, ya que “(...) en los bachilleratos populares esta instancia se denomina balance/evaluación, donde la evaluación constituye una instancia más del proceso de aprendizaje, en la cual todos los sujetos participantes ponen en juego sus opiniones en relación con los contenidos de las asignaturas y el compromiso de cada uno en el desarrollo de las clases.” (2012, p. 6)

Para concluir, resulta necesario aclarar que, si bien existe la autogestión, también en algunos casos aparece el reclamo por la oficialización de los títulos y el pago de los salarios docentes y las becas de estudio. De esta forma, “(...) el surgimiento de los

Bachilleratos Populares implica una interpelación al Estado al cuestionar no sólo la exclusión social en que se ven envueltos quienes integran los movimientos sociales, (...), sino también que implica un cuestionamiento al sistema educativo al no dar respuestas al conjunto de la sociedad.” (2012, p.7)

Ambas propuestas, de los Bachilleratos Populares y del Plan Fines, surgen entonces para dar respuesta a la situación de un gran porcentaje de jóvenes y adultos que necesitan terminar sus estudios. En este último caso, además operan las demandas de los propios interesados, pero también la sanción de una ley que los obliga a terminar de estudiar. De acuerdo con Sucunda: “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.”(2016, p.2) Y agrega que: “Asimismo estableció la importancia de la EDJA en la alfabetización, el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la educación a lo largo de toda la vida.” (2016, p.2)

La autora cuenta que en el año 2010, casi once millones de personas de quince años y más, las cuales tenían los requisitos para cursar el nivel secundario, no asistían a ninguna institución escolar que les permitiera terminar sus estudios obligatorios. Como ella afirma, son muchas los sujetos 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.

En este contexto, son varios los objetivos que se propone el Plan Fines. Los mismos aparecen formulados de la siguiente manera:

“La coordinación del plan nacional Fines y los COA dan origen al Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela, que tiene los siguientes propósitos:

* Dar cumplimiento a la obligatoriedad escolar establecida en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Provincial N° 13.688.

* Incorporar al sistema educativo como alumnos a los jóvenes y los adultos que abandonaron los estudios por adeudar materias y/o espacios curriculares para que puedan completar sus estudios secundarios.

* Constituirse en una posibilidad para el reingreso a la escuela, acompañando a los alumnos y/o los egresados en su trayectoria escolar a través de un espacio institucional y curricular específico que permita la finalización de sus estudios secundarios.

* Definir e implementar formatos escolares que flexibilicen los modelos institucionales existentes para generar espacios de enseñanza y de aprendizaje que atiendan a la diversidad de situaciones que presentan los adolescentes, los jóvenes y los adultos bonaerenses.

* Lograr la implementación coordinada de las acciones destinadas a garantizar la finalización de estudios y el reingreso a la escuela de las dependencias educativas nacionales y provinciales.” (2010, p. 7)

Por otra parte, la modalidad del programa se caracteriza por las siguientes pautas:

- Carácter presencial.
- Asistencia a clase 2 días por semana durante 3 horas.
- 5 materias por cuatrimestre (2 cuatrimestres por año).
- Los cursos podrán funcionar en los turnos de mañana, tarde o vespertino de acuerdo a la disponibilidad horaria de los estudiantes y las sedes disponibles.
- Los contenidos curriculares se adecuan a la resolución 6321/95 vigente para los Centros Educativos de Nivel Secundaria (CENS). Los docentes deben entregar una propuesta pedagógica acorde con una selección y adecuación de estos contenidos. Con respecto a las sedes, éstas pueden darse en múltiples espacios (clubes, escuelas, comedores, etc.) y las mismas deben hacerse cargo de lo que refiere tanto a infraestructura necesaria para las clases, como a lo referido a lo administrativo. A su vez los referentes son los encargados de las tareas administrativas necesarias para la organización de las clases, y no tienen remuneración por dichas actividades.

Tanto los objetivos señalados como la modalidad planteada, son detallados en la Resolución CFE N° 66/08 - Anexo I.

Además, las entidades convenientes serán responsables de:

- Difundir la convocatoria entre sus afiliados e integrantes.

- Relevar y clasificar la demanda.
- Gestionar las certificaciones de estudio y de materias adeudadas, en las escuelas donde sus afiliados cursaron el último año de la educación secundaria.
- Tramitar la inscripción de sus afiliados en las escuelas sede del Plan.
- Proveer y administrar los recursos para el Plan.
- Llevar registros de alumnos.
- Realizar los seguimientos de documentación necesaria para la presentación a exámenes, acreditaciones de materias, certificados de estudio y títulos.

Con respecto a los referentes, se dice que la entidad conveniente dispondrá de un referente administrativo que:

- Deberá poner a disposición de las autoridades educativas de la escuela sede, los supervisores y los referentes de la jurisdicción y / o del Ministerio de Educación de la Nación, la información vinculada a datos y seguimiento de estudiantes del Plan.
- Colabore con los estudiantes para que soliciten en la escuela la inscripción a tutorías, préstamo de libros de texto, entrega de módulos, utilización de recursos informáticos, solicitud de instancias de evaluación, entre otros.

Por otro lado, y tomando como fuente el certificado de compromiso, se establece entre otras cosas, lo siguiente:

- Los profesores junto a los delegados de curso y referentes de sede son responsables de sostener la matrícula y de realizar acciones tendientes a la captación y mantenimiento de la misma, dado que aquellas comisiones que bajen el número correspondiente de alumnos deberán fusionarse para el siguiente cuatrimestre.
- Siendo 15 la cantidad mínima de alumnos, requerida para funcionar. Las comisiones conformadas contarán al inicio con matrícula suficiente para funcionar, siendo siempre la matrícula inscripta superior al mínimo requerido.
- Los docentes tienen conocimiento de que el Plan Fines 2, es un Programa Nacional que implementa la Provincia de Buenos Aires, por medio de convenios Nación–Provincia e Interministerios (MEN-MDS-DGCyE). Dado que no forma parte de la

Planta estable del sistema educativo de la PBA, los docentes no pueden hacer uso del ART. 114 del Régimen de Licencias, debiendo, en caso de tener que inasistir, informarlo a la Inspectora y a la Coordinadora Administrativa quienes evaluarán la/s inasistencia/s. No obstante ello, deberán recuperar las horas y en caso de licencia de larga duración que le imposibilite la concurrencia a las clases presenciales, deberá presentar la renuncia al cargo.

El 6 de agosto del 2012, se introduce un nuevo cambio en el Plan con la disposición 99/127 que plantea que aquellos alumnos que tengan aprobado 1º año del bachillerato de adultos, 1º año del ex nivel polimodal, 1º año de la ex Educación Media, y 7º y /u 8º año de EGB, 1º o 2º año de la ex Secundaria Básica, pueden por equivalencia empezar en 2º año del Plan Fines. Y aquellas personas que tengan aprobado 2º año del bachillerato de adultos, 2º año del ex nivel polimodal, 2º/ 3º o 4º año de la ex Educación Media, y 9º año de EGB, 3º año de la ex Secundaria Básica, pueden por equivalencia empezar en 2º año del Plan Fines. Esto hace que no deban cursar los tres años enteros y que se abran sedes directamente con 2º año, o muchas veces, con 3º año directamente.

Los materiales elaborados para el Plan

¿Qué dicen los textos escritos respecto de dichos presupuestos? ¿Qué presuponen los manuales elaborados para el Plan respecto del trabajo de los tutores, de los alumnos, de los contenidos? ¿Qué representaciones sobre la educación y el éxito educativo son las que atraviesan el Programa? ¿Qué supuestos aparecen en los materiales en torno a la “inclusión” y “exclusión”?

Si observamos el libro editado por el Ministerio de Educación de la Nación titulado: *Saberes compartidos. Apuntes de trabajo para tutores Fines*, podemos ver que ya en el prólogo se plantea a la educación como un derecho personal y social garantizado por el Estado, algo que aparece fijado en la Ley de Educación N° 26.206 a la que se hace referencia. Desde el principio, queda claro el lugar que ocupa el mismo en tanto garante de este derecho. En esta argumentación, aparece el Plan Fines como una política fundamental para garantizar este derecho, en el marco de un proyecto de país que se proponga ser más justo, libre y soberano. Se mencionan, entonces, los objetivos que promueve dicho Plan y que son: asegurar la finalización de los estudios primarios y secundarios; llevar adelante una acción reparadora al conjunto de jóvenes y adultos que han quedado por fuera del sistema educativo; y atender a las particularidades laborales, socioculturales, contextuales y personales de las personas mayores de dieciocho años. Por todo lo dicho, el Plan Fines: “constituye un dispositivo fundamental para que los argentinos/as puedan terminar sus estudios”. (2015, p. 7)

Más adelante, en la Introducción a los Apuntes de trabajo se mencionan también los desafíos que presenta el Programa, que tienen que ver con: reconocer que no es suficiente con que exista el derecho a la educación, ni alcanza con la sanción de la obligatoriedad de la educación secundaria, sino que es necesario que el Estado garantice las *condiciones de posibilidad* para que el ejercicio de ese derecho pueda ser ejercido. Además, involucrar a diferentes actores de la sociedad civil en este proyecto, para hacer efectivo el derecho a la educación de aquellos ciudadanos que no han podido estudiar en los tiempos que exige la educación formal.

Ya en el cuerpo textual que conforman los Apuntes, aparece la Ley citada en varios de sus apartados. Incluso se mencionan los esfuerzos planteados por la misma en promover una educación integral, permanente y de calidad, a través de diez años de escolaridad obligatoria para todos los niños/as y jóvenes. Y se aclara que esta

obligatoriedad no garantiza que los “marginales pedagógicos” estén dentro de las aulas, pero promueve *condiciones de posibilidad* para que ello suceda. De esta forma, los sectores populares que históricamente han sido relegados del sistema escolar, aparecen nombrados y convocados a través de esta herramienta jurídica que advierte sobre la necesidad y obligación de su educación. Tales son los casos de los adolescentes que al finalizar el nivel primario salen a trabajar; o las mujeres jóvenes que se hacen cargo del cuidado de los hijos y familias, etc., muchos de los cuales han podido retomar sus estudios con la creación y sostén de espacios como los propuestos por el Fines. Tal y como aparece enunciado en el texto:

“El Plan Fines tiene como objetivo que todos los argentinos y todas las argentinas que no han podido concluir los estudios obligatorios cuando estaban en edad escolar, tengan la oportunidad de hacerlo a través de una propuesta pedagógica flexible y modular que se adapte a sus necesidades y posibilidades manteniendo un régimen de cursada accesible que facilite a los estudiantes poder concurrir a las tutorías en los Centros Educativos del Plan.” (2015, p. 34)

Para llevar adelante este propósito, el Fines:

“(.) plantea ciertas características particulares: reconoce a los jóvenes y adultos destinatarios del Plan en tanto trabajadores y ciudadanos argentinos; resalta la importancia de la cercanía física de los servicios educativos del Plan con los ámbitos por los que transcurre la vida de los sujetos a los que se intenta llegar; tiene en consideración las tareas que hacen a la vida cotidiana de los jóvenes y adultos (laborales y familiares), y organiza una propuesta de semi-presencialidad y organización modular con el objetivo de promover la permanencia y el egreso de los sujetos destinatarios.” (2015, p. p. 35-36).

Algo que también aparece referido, y que me resulta importante señalar, es lo que tiene que ver con el llamado fracaso escolar. Sobre este tema se plantea que:

“(...) el sentimiento de fracaso con el que llegan al Plan Fines algunos estudiantes, producto de las discontinuidades de su trayectoria y de la “exclusión” del sistema escolar, es vivido como una responsabilidad únicamente individual. (...) La vida cotidiana y la vida en el aula entran en tensión para estos jóvenes y adultos.” (2015, p. 46)

De ahí la posibilidad de crear continuidades y no tan sólo rupturas entre ambos mundos. Y de allí también la importancia que cobra el territorio, porque tal y como

afirma Silvia Duschatsky en esta frase citada en los Apuntes: “el lugar no es un simple territorio sino aquello que construye reconocimiento, historia e identidades compartidas.” (Duschatzky, 1999) Y como se concluye a continuación:

“El barrio define para sus habitantes un conjunto de posibilidades y limitaciones, y en este sentido, pensar los Centros educativos del Plan Fines en diferentes espacios barriales, permite que la distancia simbólica entre los estudiantes y la institución no se convierta en un obstáculo a favor del fracaso.” (2015, p.46)

Junto a la cercanía espacial, aparecen otros puntos positivos que tienen que ver con la flexibilidad en relación a los días y horarios, y la posibilidad de terminar más rápido, los que son tenidos en cuenta por los propios asistentes.

Algo que también figura en el cuerpo textual de los apuntes de trabajo, es lo que tiene que ver con la planificación pedagógica y el rol docente. En cuanto a la primera, se hace referencia a tres momentos fundamentales que tienen que ver con la proyección previa, la planificación en acción y la planificación en sentido estricto. En este último caso, se mencionan también entre otras cuestiones, el planteo de objetivos y la elección de los contenidos y las actividades, todo en términos generales por tratarse de un texto destinado a distintos tipos de formadores. En relación con el rol docente, se expresa la necesidad de contar con un tutor activo en la promoción de procesos de aprendizaje, esto es un tutor que funcione de guía al enseñar pero también al preguntar y habilitar la palabra de sus estudiantes. Además, que desarrolle estrategias de seguimiento y que esté atento a los aprendizajes de sus alumnos. Finalmente, que pueda desarrollar distintos tipos de evaluaciones haciendo uso de trabajos prácticos integradores y proyectos de investigación. Hasta aquí, lo que promueven los apuntes de trabajo. Luego aparecen también los manuales específicos de cada materia, repartidos en III módulos, uno para cada año de cursada.

En este punto, surgen nuevos interrogantes a los que debo atender: ¿Cuál es la labor fundamental de un/a docente de Lengua y Literatura en el marco de dicho Programa? ¿Qué se espera que haga en el tiempo y espacio de las clases a desarrollar? Y finalmente: ¿Cómo se supone que debo actuar respecto de los contenidos a tratar? ¿Qué materiales son los que debería utilizar para ello?

Al menos en lo que respecta al área de Lengua y Literatura, están ausentes las alusiones a la figura del docente o tutor. Distinto es el caso de los alumnos, quienes

aparecen mencionados explícitamente en la introducción bajo la forma no marcada de “los estudiantes”. En el cuerpo textual, por otra parte, el plural se reduce a un genérico y singular “usted”. Todas las consignas, no importa de cuál módulo se trate, están formuladas desde esta persona. La mayor atención está dada por los contenidos a tratar, los cuales van a ir cambiando módulo a módulo. Contenidos y actividades se van a ir alternando en este texto, hasta llegar a la actividad integradora final.

Para el caso de Lengua y Literatura, los contenidos desplegados van desde la función comunicativa del lenguaje, teniendo en cuenta ciertos conceptos importantes como el de la diversidad lingüística, los actos de habla, las clases de palabras, los signos de puntuación, la narración y el análisis sintáctico (módulo I); el género discursivo y los géneros literarios y no literarios, los medios de comunicación, el discurso periodístico y el discurso publicitario (módulo II); los procesos históricos y sus textos: el Descubrimiento y la Conquista; la Revolución de Mayo, el Rosismo, la Inmigración, el Peronismo, la Dictadura cívico-militar, la Patria grande y la cuestión de género (módulo III). En este último tema, se verifica el carácter híbrido que une categorías de tipo histórico-literarias con el “género”, poniéndolo a la par del desarrollo como si fuera también parte de un determinado tiempo.

Si bien se puede inferir de los preceptos expuestos, que el libro se propone como guía que permite un trabajo dinámico y abierto, también es cierto que sostiene algunos presupuestos vistos ya en otros textos anteriores y que suelen presentar a la escuela como ámbito para la conservación. Como afirma Gustavo Bombini en su trabajo *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura* (2005), “(...) el manual parece cumplir la misma función de un museo presentando a manera de estampas la sucesión de los grandes autores y sus obras.” (2005, p. 25)

Como el autor plantea, en la construcción de los manuales suelen existir rigurosos criterios de inclusión y exclusión de textos, es decir, rigurosos criterios de selección, presentándose fuentes literarias a partir de usos naturalizados y subordinados a la didáctica. Los textos literarios, se ven de esta manera y de acuerdo a su visión, atravesados por distintos niveles de censura como la censura política, la corporal, la lingüística y la de reflexión teórica. Además, el género literario se presenta como categoría eterna y neutral, en vez de social e histórica. De esta manera, y en forma general Bombini dice que la literatura se homologa a la historia literaria y lo mismo ocurre con su enseñanza. Y agrega que existen principios de articulación heterogéneos

para esta historia de la literatura, los cuales se van ir superponiendo, algo que también ocurre en el ámbito de la práctica. De esta manera, de acuerdo a su posicionamiento, se da cierta supremacía al autor y se ignora en parte al lector a partir de una doble operación de borrado: del lector como parte del texto; y del lector como sujeto que lee, lector empírico al que se dirige el profesor y la práctica de enseñanza.

De esta forma, para Bombini existe una idea de totalidad y de cierre en el manual, ideas que se instrumentan a partir de la guía o cuestionario. Pero no sólo eso, sino que en el cuerpo del libro se genera un sistema de exclusiones y de ausencias de textos no leídos en el interior de la institución escolar: se trata de textos no incluidos en la historia literaria que plantea el manual. Por fuera de éste, aparece una literatura clandestina deseada, alternativa, imposibilitada de traspasar la escuela, leída por los adolescentes y jóvenes fuera de ella. Por lo que Bombini va a concluir que existen distintos modos de leer, los que conviven y luchan en el campo literario, y se podría agregar, en el espacio de la escuela también.

Coincido con el autor en cuanto a la referencia que hace sobre la permanencia de ciertos usos didácticos que se verifican en este caso en la formulación de las consignas y en la selección de las fuentes literarias, por ejemplo. También en cuanto a su cerrazón, al no incluirse en él fuentes pertenecientes a la cultura juvenil referenciada por él. Considero, además, que existe una contradicción en cuanto a los manuales del Plan, al intentar la inclusión de sujetos diversos nombrándolos a partir de un uso general y de cierta distancia, como es el “usted” y alejándolos con lecturas que no siempre pueden resultar atractivas a sus gustos.

Reconozco, sin embargo, la utilidad de estos materiales al servir de eje a tan diversos universos a lo largo y ancho del país, funcionando como guía de diferentes docentes en distintas partes. Considero, a partir de mi breve práctica, que muchas veces puede operar positivamente pero también, en algunas ocasiones, puede obturar las posibilidades de conocimiento por tener ya definido el qué hacer y el cómo hacerlo. Sin embargo, su ordenamiento y algunos conceptos, creo resultan relevantes a la práctica, asumiendo la posibilidad de reformularlos con nuevas actividades o propuestas que se corran de esos límites ya prefijados y se adapten al contexto.

Lxs que *hacen* el FinEs

¿Qué vínculo se establece con estos alumnxs y sus problemáticas a través del posicionamiento docente elegido en el contexto de enseñanza?

Como refiere Florencia Pecarrere (2014), al consultarle a lxs concurrentes de varias sedes sobre los aspectos más fuertes del programa, aparecen respuestas que tienen que ver con: la humanidad de los profesores, la posibilidad de hacer tres años, los contenidos más breves, las clases basadas en debates, razonamientos y charlas, la accesibilidad de los profesores que los dejan asistir con sus hijos, en casi todos los casos, etc.

En relación con lo planteado por la autora, es posible afirmar que los estudiantes que se vuelcan al Plan, encuentran en el Fines 2 la posibilidad de poder cursar y llevar a sus hijos, hecho que por ahí en la secundaria tradicional es más difícil de ver, y la maternidad se vuelve un obstáculo a la hora de estudiar. Asimismo destacan el hecho de que las clases se den en espacios no escolares, lo cual permite una dinámica no tan estructurada y la posibilidad de otro posicionamiento docente.

Sin embargo, según el planteo hecho por dicha autora, existen también algunas debilidades y problemas a mejorar. Por ejemplo, en relación con el mobiliario y los materiales para el dictado de clases, el Plan presenta deficiencias para ofrecer las condiciones mínimas necesarias para la implementación y desarrollo del mismo. No es menester del plan otorgar los recursos ni los mobiliarios necesarios para garantizar las condiciones mínimas de clases. Esto queda en manos de las sedes, y de la buena predisposición tanto de los alumnxs, de los profesores y/o referentes.

Por otra parte, con respecto a los lineamientos pedagógicos que ofrece el Fines, Pecarrere observa un nivel de abstracción y generalidad que muestra una amplia brecha con la realidad educativa que se desarrolla en los centros educativos. A veces las trayectorias escolares de lxs estudiantes distan mucho con lo que se pide que se enseñe, entonces o se empieza muy de abajo o no se llegan a dar todos los temas.

Docentes del Plan

En cuanto al eje laboral, consultando a los docentes, Pecarrere (2014) afirma que todos coinciden abiertamente en que las condiciones de contrato de los docentes son malas, ya que es un trabajo precarizado.

Otra de las cuestiones que resultan negativas, señalada por Sucunza (2016) es que los certificados/títulos suelen demorarse, lo que ocasiona que muchos egresados tengan inconvenientes para poder comenzar a percibir diferencias salariales o para conseguir fuentes laborales.

Finalmente, es preciso señalar con esta autora, que faltan espacios de intercambio entre docentes, y capacitación, dependiendo muchas veces de la buena voluntad de los que llevan adelante la tarea, alumnxs y docentes del Plan.

Alumnxs del Plan

Resultan relevantes los estudios que, como los citados, tienen en consideración las representaciones hechas por los participantes, alumnxs y docentes, en cuanto a lo que el Plan Fines significa. En el caso ya nombrado, Florencia Pecarrere (2014) investiga sobre los principales motivos del abandono escolar a partir de los relatos de lxs protagonistas. Esta pregunta, acerca de ese momento pasado en que la trayectoria educativa se ve interrumpida, toma en dichas voces varias respuestas. La primera causa que sale a la luz es por cuestiones de trabajo. La segunda, por problemas familiares y/o económicos. Y en tercer lugar por embarazo/maternidad. Resulta paradójico ver como la causa que hace que vuelvan a estudiar (conseguir/ mejorar un empleo) es lo que los hizo dejar de estudiar de adolescentes.

Por otro lado, a Pecarrere le interesa ver también cuáles son los motivos que tienen aquellos para retomar los estudios en el presente. El título secundario, para el caso de los que se encuentran trabajando, implica conseguir un mejor trabajo, más que nada en términos de estabilidad y condiciones de trabajo. Como queda dicho anteriormente, el título secundario no ha perdido su valor simbólico, en tanto herramienta que permite movilidad social. Si bien la obtención del mismo, no va a

garantizar que logren este objetivo, no deja de ser verdad que el mismo es requisito indispensable en la mayoría de los empleos en la actualidad.

Otra motivación fundamental para seguir estudiando y que encuentra la autora, es darles el ejemplo a sus hijos de que los esfuerzos valen la pena y para poder explicarles las dudas que tengan ellos en sus recorridos escolares. En otros casos, la motivación tiene que ver con satisfacer un logro personal, cumplir una meta o saldar una deuda pendiente. Esto es la idea de que ir a la escuela te convierte en alguien, te visibiliza frente a los demás.

A su vez, y como afirma Pecarrere, muchxs vuelven a estudiar para conseguir el título y así poder seguir estudiando. Que el motivo de terminar la secundaria sea éste, remite nuevamente al valor que tiene la secundaria hoy en día más allá de las crisis que ha sufrido.

Más adelante retomaré lo dicho en cuanto a los objetivos del Plan Fines y las expectativas presentadas por sus participantes. Pero quiero detenerme ahora un momento para hacer referencia al concepto de experiencia y narración, por tratarse este trabajo de un relato construido a partir de mi propia práctica en el marco del mencionado Programa.

Categorías para pensar el Plan

¿Es posible que la experiencia sea transmitida por medio de la narración? ¿Habrá interferencias? ¿Podrá constituirse ese discurso legítimo conocimiento aunque posea una carga subjetiva?

Lo primero que quisiera mencionar, es que no es posible contar una experiencia sino es a partir de una narración de algún tipo. El modo en que las experiencias se ven materializadas está dado por la narración de las mismas a partir de relatos orales o escritos. La narración aparece en los inicios de cualquier civilización para dar explicación de su origen y pensamiento. En el caso de experiencias específicas, aparece un sujeto que se constituye en un tiempo y un espacio, el cual se dirige a su vez a otro sujeto también contextualizado. Y como no hay sujeto sin voz, es necesario que esta transmisión se realice a partir de la narración: la construcción de un relato en primera persona. Como menciona Beatriz Sarlo (2006) “La narración de la experiencia está unida al cuerpo y a la voz, a una presencia real del sujeto en la escena del pasado. No hay testimonio sin experiencia, pero tampoco hay experiencia sin narración: el lenguaje libera lo mudo de la experiencia, la redime de su inmediatez o de su olvido, y la convierte en lo comunicable, lo común.” (2006, p. 29).

En relación con la experiencia, me resultan interesantes dos artículos de Walter Benjamin: *Experiencia y pobreza* y *La metafísica de la juventud*,² teniendo en cuenta las distintas definiciones que hace del término. De acuerdo con el primer texto mencionado, autor, existe una pobreza de la experiencia pasada la Primera Guerra Mundial. Esta pobreza se visualiza no sólo en cuanto al ámbito privado, sino también en el social. Benjamin propone que la Humanidad no es capaz ya de experimentar como antes ciertos fenómenos o acontecimientos, y que está perdiendo por ello su legado. Por otra parte, y siguiendo lo dicho por él en el capítulo IV del segundo texto referido más arriba, puede hablarse de experiencia a partir de dos sentidos básicos: el de “Erlebnis”, vivencia más inmediata, prerreflexiva y personal; y el de “Erfahrung”, resultado de un aprendizaje en un tiempo y espacio dados.

2 Benjamin, W. (1933) *Experiencia y pobreza*. Trad. De Jesús Aguirre, Taurus, Madrid, 1982.

----- (1993) *La metafísica de la juventud*, Ed. Paidós Ibérica, Barcelona.

También el concepto de experiencia utilizado por Dominik La Capra en *Historia en tránsito: experiencia, identidad, teoría crítica* (2007) en el Capítulo “Experiencia”, donde atiende a la misma categoría de experiencia asociándola a la de identidad. Luego de mencionar las distintas acepciones que tiene el término, y de detenerse en cada una de ellas para intentar desentrañarlo, se refiere al hecho de que la experiencia implica “haber pasado por algo”. Es decir que cualquiera sea la situación, siempre existe alguien que la vive directamente, pero también coexisten aquellos que quizá se identifican con esa misma situación, o que empatiza con ella.

Para la narración, me parece fundamental el texto: *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (1998) de Hunter McEwan y Kieran Egan. De acuerdo con ellos, la narración cualquiera sea el tema que presenta, aparece como lenguaje hilado: no se trata de hechos y sentimientos aislados, sino de una construcción subjetiva que refleja la vida de alguien. Como sugieren los autores: “El lenguaje narrativo nos permite bucear por debajo de las apariencias exteriores del comportamiento humano para explorar los pensamientos, sentimientos, e intenciones de los agentes.” (1998, p. 15).

Finalmente, para el caso de la transmisión, creo importante retomar a Laurence Cornu en su texto: “Transmisión e institución del sujeto: transmisión simbólica, sucesión, infinitud” (2004),³ donde habla de tres términos en la transmisión que parecerían ser estables: el objeto de transmisión, el transmisor y aquel a quien se transmite. Sin embargo, esto no es tan así ya que, como él también refiere, ese transmisor es un pasador que a su vez recibió antes lo que transmite ahora. Y además para poder transmitir lo que quiere, debe hacer que lo que vaya a transmitir pase ahora por él mismo. Aparece de este modo un sujeto que se constituye en un tiempo y un espacio, que se dirige a su vez a otro sujeto también contextualizado. Lo que se plantea entonces es una relación objetiva pero también intersubjetiva, la cual permitirá o no que se lleve adelante la transmisión efectiva de determinada experiencia.

Hago referencia a estas categorías, de experiencia, transmisión y narración, a partir del estudio de dichos autores, porque las mismas me permiten no sólo explicar la modalidad que toma el presente trabajo, sino justificar la misma. El hecho de que haya

3 McEwan, H. y Kieran, E. (2005) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu. Introducción.

tenido una experiencia particular al estar al frente de un determinado curso, en un espacio dado, dentro de un barrio específico de la ciudad, en el marco de un Plan de terminalidad como el Fines, etc; y que pueda transmitir dicha experiencia, habilita la construcción de una narración en función de un trabajo final de especialización. El mismo surge como resultado de esa experiencia de la que habla Benjamin, elaborada en un tiempo posterior y de forma reflexiva. Tiene que ver también con aquella experiencia de la que habla La Capra en la que indefectiblemente fue necesario transitar un tiempo y un espacio en forma física, pero además a través de la transmisión de un conocimiento entre individuos reunidos para tal fin.

Ricardo Baquero en su escrito: “Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar” (2004), se ocupó de ver el problema de la transmisión en el ámbito educativo actual. De acuerdo a su postura crítica, en el referido contexto escolar, las posibilidades de tener experiencias significativas se ven obstruidas por sus mismas exigencias estructurales. La ausencia de sentidos en el cotidiano, o lo que Terigi llama “las relaciones de baja intensidad”, que plantea una institución como ésta, llevaría a la ausencia de experiencia pese a la reunión de sujetos en un mismo tiempo y espacio. Su relativo encierro, además, imposibilita el ingreso de otras experiencias que se verifican en el exterior, erigiéndose entonces como la única donante de una identidad cultural válida.

En cuanto a ellxs mismos, me parece relevante hacer una pequeña digresión, que luego extenderé cuando me dedique al desarrollo de las categorías de análisis escogidas. Pero debo señalar ahora que el trabajo con dicho colectivo no es similar a cualquier otro, sino que presenta algunas cuestiones específicas. Los jóvenes, son estudiados a partir de la categoría de “juventudes”, categoría que es producto de diversas discusiones a través de perspectivas varias. De este modo, la noción aparece complejizada: no es posible ya hablar de “juventud” en singular y tampoco asociarla simplemente a la edad.

La categoría de “juventudes” es la que probablemente presenta más desarrollo por contar con varios aportes teóricos. Uno de ellos, es el formulado por Mario Margulis y Marcelo Urresti en “La construcción social de la condición de juventud” (1998), donde los autores advierten que deviene problemático mencionar a la juventud en términos paradigmáticos porque no todos los jóvenes atraviesan este momento de igual modo ni con los mismos tiempos para el estudio o el trabajo. Ser joven implica pertenecer a una generación reciente que establece condiciones de probabilidades para

una determinada afiliación e identificación. Asimismo, aparece el plano corporal, primera manifestación del ser joven; y también el género. Los tiempos mencionados no son iguales tampoco para hombres y mujeres. Para estos autores, existe un joven oficial, representante de los ideales del joven tipo/mito; y tribus urbanas, que expresan nuevas imágenes, relaciones y pertenencias, actuando como resistencia activa al proceso de juvenalización.

Pierre Bourdieu en “La Juventud no es más que una palabra” (1990), hace referencia a la categoría de “juventudes” diciendo que -tal y como aparece enunciada- es producto de diversas discusiones. De este modo, la noción aparece complejizada: no es posible ya hablar de “juventud” en singular y tampoco asociarla simplemente a la edad. Como advierte Bourdieu, la división lógica entre jóvenes y viejos responde desde luego a una división de poder: es producto de una lucha que se da socialmente. Dice el autor que:

“(…) la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; (…) hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, (…) constituye en sí una manipulación evidente.” (1990, p.165)

Además, me parece significativo el capítulo “¿Juventud?” de *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*, escrito por Mariana Chaves (2010), en el cual habla de las representaciones sobre la juventud, realizando un registro de las caracterizaciones hechas por diferentes autores en el campo argentino y latinoamericano. Allí se refiere a las miradas hegemónicas signadas por los modelos jurídico y represivo que hablan de una juventud negada y negativizada, respectivamente. En el primer caso, el proceso implica la negación de su existencia como sujeto total; y en el segundo, la negación de su accionar, que es constantemente reprobado. En esta doble variable se verifica, como ella misma afirma, una clara discriminación que presenta a dichos sujetos desde la falta, en cuanto a una supuesta completitud, o en referencia a una supuesta mala actitud propia de dicha edad.

Por su parte Carina Kaplan en “La persistencia de la desigualdad. La condición de subalternidad y el sentimiento de exclusión de los y las jóvenes” (2013), y en *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (2016), rastrea distintas representaciones entre las que es posible mencionar al: joven como ser en sí mismo; joven como ser no

productivo; joven como ser incompleto; joven como ser desinteresado; joven como ser desviado; joven como ser peligroso; joven como ser victimizado; joven como rebelde; joven como ser del futuro. Y presenta, a su vez, las formaciones discursivas en las que se fundamentan dichas representaciones, tales como el: discurso naturalista, discurso psicologista, discurso de la patología social, discurso del pánico moral, discurso culturalista y discurso sociologista. Más allá de las particularidades que estas caracterizaciones presentan, la autora observa que todos funcionan como verdaderos “discursos de clausura”, que cierran y obturan el conocimiento de dichos sujetos, presentando una versión única a través de una mirada también única.

Debo señalar que estxs jóvenes, con los que compartí la experiencia educativa de la que trata el presente trabajo, serán vistos en función de las trayectorias escolares que han transitado y el formato escolar con el que han tenido contacto.

Para el caso de las trayectorias, considero relevante el escrito de Rosanna Reguillo Cruz: “Identidades culturales y espacio público: un mapa de los silencios” (2000), junto a su idea de los jóvenes en tanto formadores de una política no institucionalizada. Según su postura, los jóvenes constituyen formas organizativas que actúan hacia el exterior al vincularse con otros, sea por protección, seguridad o identidad. Y si bien instituciones como el Estado, la familia y la escuela han calificado a los mismos como sujetos en tránsito que pertenecen a una etapa de preparación del futuro; ellos, por su parte, son sujetos de una temporalidad múltiple.

A su vez, son fundamentales los textos formulados por Flavia Terigi: “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares” (2007), “Diálogo con Flavia Terigi. La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional” (2015) y “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares” (2010), especialmente en cuanto a su definición de las trayectorias teóricas y reales. De acuerdo a las trayectorias reales, hay un ingreso a determinada edad y un egreso a otra, en un pasaje lineal y homogéneo. Sin embargo, esto no sucede así siempre: aparecen modos heterogéneos, variables y contingentes de transitar la escuela. Algunos ejemplos de ello: no todos los que egresan de la escuela primaria o equivalentes se incorporan al secundario. No hay garantía de continuidad en este pasaje y muchas veces se establece una “tierra de nadie” donde los jóvenes quedan sólo amparados por sus familias. Por otro lado, no todos los que ingresan al nivel secundario egresan del mismo, porque la oferta puede ser insuficiente o porque existen experiencias de fracaso que llevan a

desmotivarlos. En los primeros años, la retención parece ser mayor que en los cursos posteriores, y la permanencia se da a costa de la repitencia y la sobreedad. A esto se suma el ausentismo de los alumnos y los bajos logros en los aprendizajes. A su vez, el abandono no parece darse de una vez y para siempre, sino en forma temporaria.

También en cuanto a lo que Terigi menciona sobre el carácter monocrónico y el sentido de homogeneización que históricamente caracterizan a las prácticas de enseñanza y aprendizaje en nuestro país. De acuerdo con esta autora, existe una trayectoria teórica escolar definida por el ingreso a tiempo, la permanencia, el avance de un grado por año y el logro en el aprendizaje. Dicha trayectoria teórica, dada por estas caracterizaciones, va a estructurar el llamado saber pedagógico, marcando el accionar de docentes y alumnos dentro de la escuela. Por fuera de esta trayectoria, sin embargo, existen las llamadas trayectorias escolares no encauzadas, las cuales se separan del modelo teórico, y constituyen las trayectorias reales caracterizadas por relaciones de baja intensidad, a veces reforzadas por indisciplina; ausentismo, (sobre)edad, y bajos logros de aprendizaje.

Como Terigi explica, en el contexto escolar aparecen diferentes supuestos pedagógicos y didácticos tales como el cronosistema, la descontextualización de los saberes, la presencialidad, la simultaneidad y los aprendizajes monocrónicos. Frente a ellos, la autora propone un nuevo abordaje a partir de las llamadas cronologías del aprendizaje: “Con la idea de cronologías de aprendizaje estoy hablando de múltiples cronologías por contraposición justamente al aprendizaje monocrónico que está supuesto en la enseñanza graduada y simultánea.” (2010, p. 18) Y explica que: “En condiciones de enseñanza simultánea, (...), si nosotros sostenemos el aprendizaje monocrónico nuestras respuestas siguen siendo inexorablemente la repitencia o la falta de aprendizaje. (...) tenemos que empezar a manejar por lo menos más de una cronología (...).” (2010, p.18) Para concluir que el desafío está en tomar a la enseñanza como un asunto central de la institución educativa.

“Y asumir que el problema de la inclusión escolar de quienes hoy están afuera de la escuela, es en parte un problema de recursos económicos de la familia, es en parte un problema de intersectorialidad de la política (...) pero es también un problema de política pedagógica, es también un problema de enseñanza.” (2010, p.28)

En cuanto al formato escolar, me resultan pertinentes los estudios de Claudia Bracchi y María Inés Gabbai: “Subjetividades Juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho” (2014); y de Bracchi “La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad” (2014), donde se hace referencia a un hecho del orden de lo cotidiano que es el de asociar a la educación con la escolaridad, esto como producto de una naturalización que esconde un proceso de construcción social e histórico en el que la escuela, a partir de sus distintos niveles, se constituye como “máquina de educar” en el contexto que establece la Modernidad. Su instauración va a servir para legitimar y perpetuar el nuevo orden que trae dicho período, justificando las desigualdades sociales en función de la obtención de ciertos lugares de privilegio basados en el mérito. Todo ello, es posible gracias a la configuración misma de dicha institución a partir de una matriz que aún en la actualidad guarda cierta permanencia. Los elementos que configuran su propuesta son: la infancia como sujeto privilegiado de la educación, el espacio escolar como claustro, la familia como garante de la asistencia de los alumnos a la escuela, y el disciplinamiento como organizador de las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Myriam Southwell en “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato” (2011), afirma que la escuela media presenta un formato de rasgos específicos que se encuentran ya en el origen mismo del nivel y menciona que “las primeras instituciones de educación secundaria se conformaron como readecuaciones y refundaciones de colegios existentes en etapas anteriores.” (2011, p. 37) El objetivo principal de estos Colegios Nacionales tenía que ver con la formación de la aristocracia y la burocracia, asociándose a la educación universitaria, de la que dependían. Se trataba entonces de formar a las elites por medio de conocimientos generales, de procedencia humanista, y de carácter enciclopedista. Más tarde, las Escuelas Normales, junto a los Colegios Industriales y Comerciales, van a diversificar las propuestas pensadas sobre todo desde una óptica laboral, presentando la división que continúa hoy al interior del propio sistema.

Para finalizar, me resulta relevante traer a consideración las políticas de inclusión y exclusión, teniendo en cuenta el contexto de enunciación del que parto hoy. Para hablar de la inclusión y la exclusión educativa, me resultan imprescindibles ciertos aportes de Inés Dussel, Guillermina Tiramonti y Flavia Terigi. En el primer caso me refiero al texto: “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva

postestructuralista” (2004), en que se problematizan ambas nociones a través de un recorrido histórico por la escuela latinoamericana y argentina. La autora cuenta cómo la idea de “igualdad” estuvo y está aún hoy asociada a la de “homogeneidad”, a la “uniformidad”, e incluso a la “normalidad”. Advierte además que estos conceptos, de inclusión y exclusión, no son opuestos sino complementarios, ya que las formas de inclusión conllevan también exclusiones, como puede verse por ejemplo en el uniforme escolar.

En cuanto a Guillermina Tiramonti, hago alusión a su libro *La trama de la desigualdad educativa* (2004), deteniéndome especialmente en la Introducción y el Capítulo 1. Me interesa su hipótesis fundamental que habla del sistema educativo en tanto contribuye a la formación pero también a la reproducción de la sociedad. Como ella misma explica, en todo sistema y en todo momento histórico, existen tendencias dirigidas a la unidad y a la diferenciación que se dan en forma simultánea. Ambas tendencias tienen dos dimensiones: horizontal y vertical, es decir que se dan en un mismo nivel del sistema; o entre distintos niveles, respectivamente. Dicha caracterización servirá para dar cuenta de la situación general del sistema y también para hablar del programa en que trabajo.

El artículo de Flavia Terigi titulado “Lo mismo no es lo común. La escuela común, el *currículum* único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos para instituir lo común” (2008), la autora se encarga de revisar los distintos significados que presenta el término “inclusión” en la historia de la educación: “todos en la escuela”; “todos aprendiendo lo mismo”; “todos aprendiendo lo común”, para concluir que lo mismo no es sinónimo de inclusión y que las políticas homogeneizadoras, pese a ser cuestionadas, constituyen el presente sistema escolar así como los saberes y los enunciados del mismo.

Ser docente del FinEs, el Plan en primera persona

¿Es posible generar experiencias inclusivas que estén pensando realmente en las y los jóvenes actuales? ¿Es posible considerar a las y los jóvenes desde una representación que se aparte del carácter deficitario en el que son tenidos en cuenta desde distintos puntos de vista? ¿Tendré yo herramientas para eso?

Todo ello en función de dar un enmarque teórico que justifique el uso mi propia narración en primera persona y el uso de los textos escritos por los alumnos desde igual enunciación. De este modo, la narración, en el marco de esta experiencia, aparece como un lenguaje hilado: no se trata de hechos y sentimientos aislados, sino de una construcción subjetiva que refleja la vida de alguien, la mía –en este caso- como docente de los jóvenes que eran mis estudiantes en este cuatrimestre. La narrativa me permite expresar los pensamientos y sentimientos vividos frente a la situación particular que me llevó a estar a cargo de un conjunto de jóvenes para transmitirles algunas ideas generales sobre la lengua y la literatura, contribuyendo de ese modo en la finalización de sus estudios secundarios. Debo decir en este punto que esta experiencia era absolutamente nueva para mí, tanto en lo que tienen que ver con estar al frente de un aula como al trabajo con jóvenes.

Vayamos entonces a la narración, la cual se construye en base a una experiencia docente con un grupo que pertenecía a un curso de Fines-2 desarrollado en un Espacio Cultural del barrio Hipódromo de la ciudad de La Plata con quienes llevé adelante la materia de Lengua y Literatura III durante el primer tramo, dado entre Julio-Diciembre del año 2014. El grupo de jóvenes estaba conformado por 22 alumnx, en su mayoría hombres (13), pero también concurrían varias mujeres (7), todxs tenían entre 18 y 26 años de edad. Participaban, además, dos adultxs: un hombre y una mujer de 50 años de edad aproximadamente. Cuatro de estos alumnx, todxs ellos jóvenes, no concluyeron sus estudios, dejando la materia antes de la finalización del cuatrimestre.

Me parece necesario visualizar el sitio efectivo donde fue llevada la práctica narrada, casi como si estuviéramos nuevamente allí pero con una nueva mirada que atendiera a nuevos interrogantes. Intentaré describir con el mayor detalle posible, los espacios a los que quiero hacer referencia. Por una parte, debo recordar que nos encontramos en medio del Barrio Hipódromo de la Ciudad de La Plata. Esto significa, entre otras consideraciones, que estamos en medio de un barrio, uno bastante específico.

En él pueden verse en distintas franjas horarias, jóvenes y adultos de sexo masculino, vareando caballos por las calles (y digo de “sexo masculino”, porque las mujeres, por lo general, permanecen más dentro del hogar, encargadas de las actividades domésticas y el cuidado de lxs hijxs). Gran parte de las actividades que se desarrollan en el barrio tienen relación con la vida animal equina y su explotación a partir del juego. Esta situación tiene larga data y se remonta a los orígenes mismos de la ciudad cuando fue emplazado el hipódromo y comenzaron las sucesivas carreras y premios.

En este contexto, surge hace tres años un espacio cultural pensado para la comunidad, con oferta de talleres y cursos, y con la posibilidad de conformarse en sede del Plan Fines. Allí fui invitada, primeramente, para dar un taller literario y plástico para chicxs. Por medio de éste, llegué a conocer a varios de lxs chicxs del barrio y sus mamás –y papás en algunos casos- con los que compartí el trabajo de dos años. Durante igual tiempo participé en la enseñanza de la lengua y la literatura para el Fines, teniendo sucesivamente a cargo tres cursos en total. El primero con el que trabajé es el que forma parte de este trabajo.

Para hacer más físicamente palpable el espacio, puedo decir que es un local bastante amplio con una planta alta, en la que fue armada un aula larga; y un espacio en la base inferior, que permite el trabajo físico de actividades como la danza. El mismo se halla casi en una esquina principal, que da a Diag. 80, por donde fluyen todo tipo de vehículos y cantidad de gente en horas pico, especialmente, en los horarios de entrada y salida del colegio, ya que hay uno enfrente. El hecho de que se halle cerca de una esquina, y que allí funcione un almacén, también hacen al escenario de la historia, ya que en los recreos este sitio será ocupado por los adultos y jóvenes. Además, porque gracias a la instalación de este comercio, y de la carnicería que se encuentra cerca, varias personas circulan por esta cuadra. Cabe destacar que ambos negocios tienen preexistencia al espacio cultural y forman parte del paisaje tradicional del barrio, abasteciendo a los vecinos con sus productos. Muchos otros comercios llenan la zona y dan vida a las cuadras, especialmente en el día y hasta que la tarde oscurece. Cuando la noche cae, poca gente circula debido a la posibilidad de sufrir robos y la sensación de no estar seguros frente a las posibles agresiones callejeras por parte de motoqueros, a los que especialmente se les teme.

En algunas pinceladas, este es el contexto del que surge una experiencia como la contada: un espacio compuesto por el barrio, la calle, la esquina y el centro cultural con

sus dos dimensiones: la de arriba, donde se desarrollan las actividades que podríamos llamar de conocimiento; y al de abajo, donde se desarrollan las actividades que podrían llamarse de esparcimiento. En esta configuración física ya se verifica una disposición que difiere de la organización prevista por el espacio escolar, tan rígido en su geografía como en sus otros rasgos estables: asignaturas enseñadas en forma simultánea a partir de un curriculum graduado, donde se agrupa a los sujetos de acuerdo a la edad en diferentes aulas, que funcionan como unidades espaciales junto a otras unidades temporales que tienen que ver con el ciclo y el año escolar (Southwell, 2011). Asimismo, en cuanto a la consideración del sujeto estudiante separado de su relación con otros contextos, lo que establece la distancia con el afuera, junto a la pretensión de neutralidad y de objetividad, algo que aquí opera en forma distinta al conectar ambos tiempos y espacios del esparcimiento y el conocimiento.

El primer día de clases, me presenté en el lugar bastante nerviosa por ser ese mi primer día al frente de un curso de jóvenes y adultos. Si bien había comenzado ya mi tarea en el taller plástico y literario para chicxs, junto a otra compañera, nunca había estado antes trabajando con esta otra población. Incluso mis prácticas docentes durante la carrera de grado, habían sido también con niñxs de nueve y diez años en la Escuela de Estética N^o 1. Tampoco había participado de ningún Plan como el presentado, de cuyas normativas y reglas me había puesto en conocimientos unos días la referente del lugar. Asimismo, no sabía entonces qué número de asistentes habría ni de qué edades, porque las inscripciones continuaron hasta el momento en que comenzamos las clases. E incluso, dos o tres semanas después, se fueron sumando algunxs alumnxs más, lxs que me consultaban con la presencia de la referente si era posible incluirse con esa posterioridad al inicio de clases.

Decía entonces, que llegué al lugar con varias incertidumbres y con algunos lineamientos sobre lo que pensaba podríamos trabajar junto a lxs alumnxs. Durante ese primer día de clases, luego de una breve presentación de la materia en la que hablé un poco sobre mi persona y sobre ciertos contenidos a tratar, les consulté sobre sus trayectorias escolares. En verdad la pregunta que les hice no fue exactamente esa: luego sabría que me refería a ello, aunque intuitivamente. Lo que pasó en ese momento, es que surgió en mí la necesidad de conocer a esxs jóvenes y adultos, por entonces anónimos. Y se me ocurrió que una forma de saber quiénes era por medio de un escrito en el que apareciera su nombre y edad, las escuelas en las que había estado, lo que recordaban o

no de su paso por ellas, etc. Les dije que escribieran algo sobre ellas y sobre la materia, intentando tener una aproximación hacia el grupo, conociendo los lugares por donde habían transitado, las lecturas que habían hecho, lo que les resultaba fácil o difícil de asir, etc.

Las preguntas que intentaba que ellos respondieran indirectamente a partir de sus escritos, realizados un poco informalmente y con cierta rapidez durante este primer encuentro, podrían resumirse en las siguientes: ¿Quiénes son las personas que concretamente asisten a las clases bajo este Plan? ¿Por qué se encuentran allí? ¿Tuvieron otros recorridos con anterioridad? ¿Qué les sucedió entonces y qué les sucede ahora en este tiempo/lugar? ¿Los alumnxs recuerdan qué estudiaron/aprendieron en relación con la lengua y la literatura?

A partir de esos escritos puedo presentar algunos parámetros generales: la mayor parte había pasado por alguna institución pública, sobre todo, o privada; en algunos casos, la deserción tenía que ver con las faltas a clase o con las materias previas; en otros casos, guardaba relación con la situación de embarazo; las lecturas que habían hecho eran gracias a la escuela; las mayores complejidades estaban asociadas a la comprensión de obras clásicas en lengua arcaica; y a la enseñanza/aprendizaje de reglas ortográficas y análisis sintáctico; finalmente, no leían sino relatos fantásticos o de ciencia ficción y algunos textos en internet.

Estos parámetros generales se entrecruzan con otros que hablan de las condiciones juveniles y que expresan cuestiones individuales y grupales distinguiendo, a mi modo de ver, un colectivo que podría denominar como “aplicado”, el que se manifestaba más adecuado a las normativas que la escuela plantea: su comportamiento, su desempeño etc.; y otro, en contraposición que llamaría “desaplicado”, el cual subvertía las reglas mostrándose más rebelde. Sin embargo, todos compartían el hecho de no haber alcanzado el éxito escolar esperado en las instituciones de procedencia. A veces se vieron suspendidas por acontecimientos familiares, como en el caso de varias jóvenes que fueron mamás. O por otros acontecimientos realmente dramáticos, como el caso de un joven cuyo padre se suicidó un tiempo antes. Otras veces por cuestiones propias del sistema mismo como la de los niveles: varios refieren haber cursado hasta los primeros dos o tres años –sobre todo hasta 9º EGB- y luego haber dejado. Ninguno menciona la situación de repitencia explícitamente. Lo que sí aparece es el ausentismo así como los bajos aprendizajes descritos en la comprensión a medias o nula, y el

olvido de todo lo visto, algo que Terigi (2010) menciona bajo el nombre de “relaciones baja intensidad” dadas en el ámbito educativo y en la vida.

Con dicho grupo me encontré entonces y actué casi intuitivamente al pedirles estos textos que fueron el puntapié inicial nuestra relación. No sabía de antemano ni el número ni el tipo de alumxs que iba a tener. Sólo conocía el espacio cultural y sabía de la existencia del Programa. Sin embargo, no contaba en ese momento con toda la información necesaria para el manejo del grupo o de los contenidos a tratar. Debo recordar, además, que se trataba de mi primera experiencia al frente de una clase. Quizá a eso se debió también gran parte de nuestra comunicación. Sólo uno de mis alumnx había pasado antes por un lugar como éste, el resto no había participado de un espacio similar. Yo tampoco lo había hecho. Todxs querían alcanzar el mismo fin. Yo estaba allí para conducirlos. Pero, ¿cómo haría con ellxs?

Debo decir ahora que en ese primer momento me sorprendió la cantidad: casi no entrábamos todos en el espacio destinado. Debimos conseguir más sillas de las dispuestas y acomodarnos todxs en ese espacio común, tratando de estar cómodos para poder trabajar mejor. También fue para mí una sorpresa el que fueran en su mayoría jóvenes, y sobre todo, varones. Tal vez en la imagen que había construido mentalmente, aparecían más adultxs que jóvenes, y más mujeres que hombres. Quizá por algunos prejuicios propios, tenía ideado un conjunto de personas que guardaban conmigo una distancia conformada por la edad, y una aproximación dada por el género. Pero ello no fue totalmente así, y si bien participaban de la clase dos personas adultas y varias chicas, gran parte del grueso estaba ocupado por varones jóvenes, en algunos casos de unos pocos años menos que yo.

Mi primer pensamiento fue el de conocernos un poco, luego de hablarles del recorte que tenía pensado, así como de la perspectiva asumida. En ese primer momento emergieron narraciones escritas como las de Lidia, cuya afición literaria parecía estar bien presente: “*Actualmente leo historia argentina e internacional y novela negra. Participo en un taller de lectura. Estoy leyendo 1984.*” O Nadia, a quien le interesaban también la lengua y la literatura, algo que se verifica al decir que leyó y estudió: “*Clásicos como Homero con La Iliada. Análisis sintáctico, etc.*”, concluyendo que “*Es una materia que me gusta. Toda la materia*”. También Claudio, a la hora de señalar las lecturas realizadas y los conocimientos aprendidos, esto dijo: “*Literatura: El Alquimista, El peregrino, Rosaura a las diez, Los árboles mueren de pie, Don segundo*

sombra, *Mi planta naranja lima*, *Martín Fierro*, *El diario de Ana Frank*, y biografías varias. Lengua: reglas de puntuación y acentuación; sinónimos y antónimos, sujeto y predicado, etc. Contraste o dificultades: ninguna”. Y Braian, quien expresó que le costaba la sintaxis específicamente. Y no sólo él, ya que varios de los alumnxs manifiestan la misma opinión sobre este tema en cuestión, al punto de indicar su incompreensión.

Algo similar ocurrió al hablar de las reglas ortográficas y de acentuación, al manifestar que no sabían cuáles son o no las recuerdan. Camila, por ejemplo, escribió: “*Me gusta leer libros de ciencia ficción pero no lo hago seguido. Más que nada leí los libros que me hacían leer en el colegio. El análisis sintáctico es lo que más me cuesta y nunca terminé de entender. También las tildes.*” Puede verse en este caso, y también en otros, el placer que produce la lectura de algún texto en particular, pese a un hábito quizá no tan conformado. Por otra parte, aparecen las lecturas como mandato escolar. En varios ejemplos, como éste, se hace referencia a libros que han sido parte del recorrido hecho dentro de la escuela. Se nombran así títulos de obras clásicas, como la ya mencionada de Homero, u otras como *Mío Cid* o *Martín Fierro*, que sin dudas forman parte del llamado canon literario propuesto por la institución escolar. Otras fuentes son enumeradas por los chicxs, como Braulio que cuenta que: “*Durante esas épocas leí varios libros como El Hobbit, Romeo y Julieta, El sabueso de los Baskerville, Crónicas marcianas. Por lo general me iba bien en la materia, me gustaba y era de los pocos...*” Una de esas referencias se repite en el testimonio de Nahuel, junto al mismo entusiasmo: “*Libros que leí: Crónicas marcianas. Me acuerdo de algo, no de todo. Y sí me gusta la materia.*”

Otra manera de mostrar las lecturas realizadas tiene que ver con los tipos de género. Algunos de los estudiantes exponían entusiasmo con historias fantásticas y mencionaban: “*Leo medianamente. Lo que más me gusta leer son historias fantásticas y ciencia ficción.*”, afirmaba Leonel. También Darío se veía atraído por una misma inclinación en un modo productivo: “*Suelo escribir mucho: canciones, poemas. Libros de fantasía, acción, ciencia ficción. Suelo leer bastante.*” Gabriela, por su parte, no hacía distinciones y reiteraba un mismo problema en el abordaje de la lengua: “*leo todo tipo de géneros y lo que más me cuesta es el análisis sintáctico.*”

Finalmente, Julio, señor de 50 años que quería terminar de estudiar y seguir la carrera de *management*, afirmaba su interés por otro tipo de textos, como son los

informativos, al decir: “*Leo básicamente noticias en la web. Hace tiempo que no leo libros.*” Y Ma. Del Carmen, señora de 55 años, que “tuvo la suerte y la desgracia de nacer en el campo”, expresaba su simpatía por textos más bien simples y de tipo realistas. Ella escribió en su presentación: “*Leo algo que me guste, no muy complicado. Siempre que sea basado en hechos reales.*”

Si bien aparecen distintas obras referenciadas, en algunos casos las mencionan como lecturas obligadas y otras como elegidas, es cierto que no todos los alumnos se pronuncian desde ese lugar de éxito escolar. Vale la cita de Federico para dar cuenta de esta situación. Él decía: “*No suelo leer. Lengua y literatura es una de las materias que más me cuesta desde siempre porque no me gusta leer mucho y me cuesta poner atención en los libros*”. Aparece allí una cierta resistencia hacia una práctica que forma parte sustancial de una materia como ésta, pero que se verifica también en otras. En el comentario, además, la acción de leer que aparece asociada a lo literario, no guarda especificidad al hacer una vasta generalización de lo plausible de leer. Otro alumno, Leandro, se refiere a su desempeño de un modo parecido al afirmar: “*Soy malo en lengua. No logro comprender libros como Mío cid o Martín Fierro.*” Tal vez en este caso, como en el anterior, haya que revisar los objetos de estudio, o al menos los modos en que se desarrolla habitualmente la lectura, para evitar una frustración como la manifestada por ambos. Para terminar, me gustaría cerrar este apartado con lo escrito por Oliverio quien dice: “*No recuerdo nada del colegio*”. Posiblemente este enunciado, algo excesivo, manifiesta una absoluta decepción, a través de una postura real o adquirida. No hay que olvidarse que si bien la consigna fue dada con la idea de que se expresaran con libertad, en realidad lo que escribieran allí también definiría un perfil para mí, o que podrían servir para la definición de los contenidos. Al releer hoy, me doy cuenta que por ahí debí prestarle mayor atención, por ser un insumo valioso y de gran provecho para el trabajo en clase, algo que me servirá en futuras oportunidades.

Como queda manifiesto, era un grupo con alumnos con una diversidad de trayectorias como lectores muy amplia. En un extremo aparecían los sujetos que podían identificar grandes lecturas que habían realizado o podían reconocer gustos en torno a las lecturas posibles de realizar; y en el otro extremo, personas como Oliverio que no recuerda nada o no quiere recordar, no identifica un texto o una preferencia y se halla negado con la situación escolar, más allá de cualquier escena de lectura. Se trataba

entonces de un aula heterogénea respecto a los sujetos y sus saberes e intereses en torno a lo escolar y a lo literario o lingüístico.

Estas diferencias que surgieron a partir del diagnóstico inicial, me sirvieron a mí a la hora de considerar a lxs alumnxs en tanto tales: quiénes eran, de dónde venían, qué cosas vieron u olvidaron. Sumado a ello, aparecen otras menciones asociadas más a la condición de personas concurrentes, y que hablan del curso de sus vidas o trayectorias vitales. Ya fueron mencionadas algunas de las razones en la discontinuidad de las trayectorias escolares, como el embarazo o el trabajo. En algunos casos, especialmente en este último caso, vuelven a presentarse y modificar nuevamente la trayectoria educativa. Es el caso de tres alumnxs, Lidia, Nadia y Claudio quienes, después de haber cursado varias clases, debieron abandonar por razones laborales, algo que lamenté personalmente, por mi deseo de que todxs concluyeran, y por el hecho de que se mostraban interesados en la lectura, especialmente las chicas.

Retomando lo dicho más arriba, acerca de las mencionadas fuentes literarias, quisiera señalar algo llamativo, y es que casi no se mencionan en los escritos de los alumnxs, ni los autores ni el contexto de producción. Por otra parte, en relación con los temas/problemas tradicionales de la enseñanza de la lengua y la literatura, figuran como constantes la repetición de reglas a partir de la memorización y el análisis de estructuras lingüísticas en forma atomizada. Quizá todo ello tenga que ver con una permanencia de ciertos enfoques de enseñanza de la lengua y la literatura.

Revisando algunos paradigmas de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, es posible afirmar que especialmente, hacia fines de los años setenta, se da una crítica hacia el modelo de enseñanza literario desarrollado en el siglo XIX, por parecer entonces como inadecuado. Cada modelo de enseñanza va a responder a los cambios sociales y culturales de su época, y de la función que cada sociedad asigne en ese momento al objeto literario. De acuerdo con esto, pueden distinguirse tres modelos básicos que pueden nombrarse de la siguiente manera: el del aprendizaje del discurso oral y escrito; el de la posesión del patrimonio histórico; y el de la capacidad de interpretar el texto. El primero, vigente desde la Edad Media hasta el siglo XIX, estuvo asociado a las actividades profesionales, no a lo literario. El segundo, reinante desde el siglo XIX, cuando se le atribuyó una nueva función a la literatura, ahora asociada a los nacientes nacionalismos, sobre todo en la elección de textos y autores específicos para la formación de los estados-nación. Y finalmente, el tercero surgió a partir de los años

sesenta, momento en que verifica una visión funcional de la lectura, cuya intención es la de formar lectores competentes y no ya tan sólo cultos.

De esta manera, se desarrollan nuevas formas de lectura que son adoptadas por la escuela y que tienen que ver con una implicación de lector en esta práctica y una vinculación entre el texto y los lectores. Es entonces que se da el traspaso de un Modelo de tradición romántica o simbolista a un Modelo de tradición surrealista o vanguardista, en el que se incluye, por ejemplo, la manipulación de las obras como cambio de puntos de vista, personajes, etc.; la creación de textos originales a partir de un estímulo o una consigna; y la creación de textos a partir de modelos retóricos determinados como los géneros; además de la dramatización, recitación y lectura en voz alta, entre otras cosas.

A partir de las distintas perspectivas reseñadas, basándome especialmente en la última pero con cierta superposición de las anteriores, comenzamos a trabajar con algunos vaivenes durante cuatro meses haciendo un breve recorrido por la literatura latinoamericana y argentina. Recuerdo haberles presentado algunos textos casi indescifrables para ellos por el uso de la lengua, como en el caso del Inca Garcilaso o la gauchesca. También recuerdo haberles mostrado algunos ejemplos de poesía vanguardista, además de la diferenciación recurrente entre géneros policial y fantástico. El trabajo en clase fue realizado a partir de la discusión en voz alta, utilizada para debatir el concepto de “literatura”, por ejemplo; también a partir de la lectura silenciosa, empleada especialmente para el estudio de algunos conceptos como los de “géneros literarios” y “géneros discursivos”, por medio de la resolución de un breve cuestionario; o de la lectura en pequeños grupos para el análisis de fuentes literarias, como las mencionadas de la gauchesca, por ejemplo, o de la poesía vanguardista a partir de fuentes escogidas de Rubén Darío y José Martí. En este último caso, recuerdo haber elegido a ambos autores para establecer un contraste entre el preciosismo del primero y el aparente “sencilismo” del segundo. Además, para que visualicen los diferentes modos de versificar y las temáticas y lugares posibles, siendo en un caso predominante el espacio interior y social, y en el otro el ámbito exterior y natural. Por otra parte, intenté lograr cierta provocación con la lectura de algunos poemas de Raúl González Tuñón. A partir de su lenguaje enrevesado y la deconstrucción de la línea es que surgió la idea de un escrito colectivo, algo que además de posibilitar el juego con el lenguaje generaba un encuentro desde la palabra y la participación de todxs lxs alumnx, se llevaran bien o no. El azar permitió, entonces, la sucesión en cadena de palabras,

sintagmas, oraciones, sentidos, etc., pero también la unión en ese espacio/tiempo simbólico de sujetos dispares, muchas veces enfrentados en la clase por sus diferencias.

Más allá de las idas y vueltas, y del comportamiento asumido por ellxs, debo decir que lo que recuerdo con mayor nitidez es este trabajo elaborado conjuntamente a partir de la técnica de “cadáver exquisito”. Con un tema libre, siguiendo lo visto en clase, aparecieron estos poemas que guardo con cierto afecto. Creo que fue en ese momento, y justo en ese, donde afloró su interés, y también donde fueron “ellxs”. Cada uno se dedicó entonces a escribir una línea y a ver sólo la del compañerx que escribió antes. A partir de la división de las mesas en dos hileras de producción, surgieron dos textos que son los que siguen:

Sin título 1

Hoy cuando termine la hora de Lengua
Con los chicos vamos a tomar un par de Estrellas
Después del colegio porque me quiero refrescar
Aparte hace calor y está jugando Huracán
Vamos a la plaza y nos hamacamos
Para poder ver volar tu lindo cabello
Que se parece tanto a un montón de seda
Era suave y olía a un perfume muy rico
Este perfume tenía un sabor muy delicioso y consistente
Estaba muy desarmado
Pero era muy sonriente
Como el sol naciente
Quería figurar
Salir a caminar
Y comprarse un sombrero.

Sin título 2

El hombre que vive en la luna
Ya cansado de ser, está.
Decidido a dejarlo todo y sin importar las
consecuencias
Cambió de rumbo para otro lado
Será el correcto...?
En el momento incierto
Las rosas son rojas las violetas azules
Sigo volando en las nubes

Con vos de la mano Puedo ver en tus ojos el amanecer Puedo ver tu sonrisa al verte crecer. Es una noche más en esta gran ciudad No tengo sueño, vamos juntos a brindar. Las primeras dos cervezas las pago yo Y después vemos quién paga las demás.

Como dije más arriba, ambos poemas son fruto de una actividad en la que estuvimos viendo autores vanguardistas. La idea, entonces, fue la de poner en práctica uno de los procedimientos usados por ellos y asociados con el juego. Cuando comenzamos, hubo algunas dudas acerca de cómo debían hacer, qué debían escribir, etc. Hasta que los primeros de cada fila se animaron y comenzaron la escritura. De allí en más, y en un movimiento bien rítmico, le sucedieron los segundos, terceros, cuartos, etc. De cada una hasta llegar al último y completar cada texto. Yo observaba la escena con entusiasmo e intriga, mientras pensaba qué estarían escribiendo y cómo sería el resultado final. Me sentía entonces más cerca de ellos, como si yo misma fuera parte de esa cadena, un eslabón más unido por las palabras que iban siendo escritas. Esperaba que la escritura contuviera parte de todo eso que veníamos viendo y charlando. Pero además, que deviniera en algo por lo menos interesante, que tuviera ese sentido que buscaba y que usualmente buscamos clase a clase. Por lo que veía, podía intuir que estaba pasando por sus pensamientos y cuerpos, una construcción poética compartida. En ese momento, la hora estaba terminando. Sin embargo, la gran mayoría se quedó a escuchar la lectura en voz alta que hicieron los representantes de cada grupo. A las risas un poco tímidas y otro poco perplejas que se sucedieron en la progresión de los escritos, se sumaron las caras de satisfacción. Entre todos, había surgido algo “bueno”, “copado” y hasta “bello”. Considero que en esta ocasión, más que otras donde se trabajó en pequeños grupos de lectura, analizando fuentes y detallando sus rasgos, aparecieron realmente cada uno con su personalidad para brindarla en una frase al otro, sin importar que se llevara bien o mal. Debo decir también que para mí fue gratificante verlos trabajar así con total interés y que disfruté también del resultado final. Y ello porque sentí que surgía entonces un momento de ocio creativo, en el que se oían risas y acusaciones también por ciertos “desvíos” textuales. Están allí sus marcas dadas por las cervezas, el vuelo, el fútbol, la infancia, el amor, etc. También algunos símbolos o tópicos de la poesía tradicional como la luna y el sol. Y finalmente, está presente la

“hora de lengua” y el “colegio”, representaciones fuertes que se trasladan al poema, y ojalá también a su vida presente.

A lo largo de encuentros como el descrito, fue preciso contar con cierta confianza, aunque eso no lo sabía claramente en aquel momento. Pero si presentía que debía haber entre todxs un sentimiento, que no podía ser otro que el de esperar algo bueno. Si yo estaba allí y si ellxs también estaban, era justamente por una creencia compartida y un deseo común: el de terminar el nivel secundario. En mi caso particular, creo que existe una afición personal por las instancias educativas que implican algún tipo de terminalidad escolar: tanto en los casos de alfabetización como en los propuestos por programas como éste. Es por ello que elegí estar allí, pese a no contar con todos los conocimientos que hubiera requerido y que obtuve después -y que creo seguiré obteniendo a lo largo del tiempo-.

Mi posición fue variando de acuerdo a los diferentes momentos. Con posición me refiero a lo planteado en: “El concepto de posición docente; notas conceptuales y metodológicas” (2014), de Myriam Southwell y Alejandro Vassilliades. Como ambos autores explican, la docencia se asocia con el modo en que los sujetos, maestrxs y profesorxs, construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano cuando atraviesan situaciones de diferenciación social y educativa. Asimismo, las posiciones se asocian a los discursos que regulan y organizan las mismas prácticas. Estas posiciones son, entonces, los distintos modos en que los enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, en relación con los problemas y desafíos que se plantean en torno a ella.

Southwell y Vassilliades explicitan ciertas cuestiones nodales que surgen junto a la labor de enseñar, como el hecho de que esta tarea sea fundamentalmente un acto político: el de poner a disposición de las nuevas generaciones la herencia cultural. Y concluyen que la posición docente puede traducirse como aquellos modos de dejarse interpelar por la realidad a través de dos dimensiones: la vincular, afectiva y relacional; y la ética-política, que de acuerdo con su escrito se refiere a aquella “(...) en la que se combinan apuestas por lo que el trabajo de enseñar y las nuevas generaciones pueden hacer, iniciativas de magnitud y otras relativamente pequeñas (...)” (2014, p.5)

Cabe agregar, que la idea de posición como relación supone una construcción histórica y social de las diferentes miradas hacia la diferenciación, la injusticia y la

exclusión, por ejemplo, las cuales inciden en las tomas de decisiones de los docentes en sus actividades diarias.

Como dije, mi primera actitud fue la tomar contacto y saber quiénes eran esos “otros”, mis alumnx. Esta postura, que es propia de un momento primario, se mantuvo en otras ocasiones al intentar comprenderlxs y pensarlxs, no sólo en lo que a las tareas y lecturas se refiere, sino también en cuanto a sus desarrollos en clase. Me hubiera gustado tener otras apreciaciones al cierre del curso pero no se me ocurrió entonces que podía hacer el mismo ejercicio que al inicio. Antes de eso, tuve algunas charlas informales con algunxs de lxs alumnx en las que hablamos sobre las expectativas futuras: qué les gustaba hacer y qué harían luego cuando terminaran de estudiar. Para algunos, el interés estaba más en conservar el trabajo a partir de la obtención del título, o en mejorar el trabajo que tenían. Para otros existía alguna posibilidad de continuar estudiando. Recuerdo dos casos: el de una chica que quería entrar a la escuela de policía y otro que quería seguir informática.

A partir de estas cuestiones, las que recuerdo claramente y las que aparecen algo difusas en mi memoria debido al tiempo transcurrido y las pocas anotaciones y registros que tengo a mano, me quedan hoy varias dudas respecto de lo hecho, dudas que me acompañaron constantemente en cada clase y que seguiré repensando para las futuras.

La experiencia que relato fue mi primer práctica como docente recibida, a las que sucedieron otras también en el marco del Plan con un curso al que acompañé dos años seguidos, de 2º a 3º; y a las que sumaron también algunas más en el campo de la infancia llevando adelante un taller plástico-literario durante dos años. Fuera de ello, no cuento hoy con otras prácticas en el aula con las que pudiera comparar mis propias acciones y sensaciones. Sí he podido ser parte de una experiencia que conjugaba el espacio del aula con el de taller, al trabajar con un grupo de adultos mayores en un taller literario, con el que tuvimos dos encuentros con jóvenes de las Escuela N° 56 de La Plata. Pero no me desempeñé en este caso como tallerista o docente, sino como coordinadora del Programa. Lo que cuento aquí proviene de este breve recorrido pragmático, y de los estudios y análisis que he podido ir obteniendo, en mi carrera de grado y a partir de la Especialización, además de ciertas lecturas de interés propio que he podido realizar en este tiempo.

La experiencia que presento junto a una labor como la que me tocó afrontar me resulta hoy valiosa. En este tiempo, escuché varios comentarios respecto de este Plan y su aparente “facilismo” y del poco conocimiento con el que salen lxs alumxns. Sin embargo, en mi experiencia concreta, no hubo momento en que no me planteara qué hacer y qué decir, no sólo en términos de contenidos, algo que vuelvo a pensar ahora gracias a que poseo nuevos conocimientos y que podría haber abordado desde otras perspectivas como la de género, sino también a la forma de transmitirlos a través de la didáctica.

Interrogantes sobre el tema

La pregunta por los sujetos, la pregunta por los contenidos y la pregunta por las actividades resultan claves, en mi pensamiento al menos, para tomar posición. Además de ellas, está la que tiene que ver con el espacio ocupado, el programa en cuestión y los presupuestos que presenta, así como también las dificultades u obstáculos.

Me interesa aquí reflexionar sobre lo que significa un espacio como éste que propicia el Plan para quienes formaron parte. Por razones de índole privada o pública, estos jóvenes en aquel momento dejaron de estudiar y no completaron sus estudios. Transitaron, entonces, una escolaridad que se vio interrumpida hasta que pudo ser retomada, en algunos casos, con muchos años de posteridad. Tal y como lo presenta Terigi en sus estudios, se trata de jóvenes y adultos que han tenido trayectorias no encauzadas, que distan mucho de las trayectorias teóricas pensadas para ellos. Lo esperado hubiera sido que ingresaran a cada nivel a tiempo, permanecieran allí, avanzaran grado a grado, año tras año, aprendieran y se recibieran. Sin embargo, las trayectorias reales han demostrado otros recorridos, en los que esa linealidad no se cumple. De ahí que también aparezca en el imaginario el “olvido”, total o parcial de lo aprendido, y ello responde no sólo a los métodos de enseñanza aún vigentes, sino también a que las relaciones que se establecen entre los jóvenes y las instituciones escolares no son monocrónicas y homogéneas, como el saber pedagógico indica, sino que se dan ausencias, repitencias y bajos logros de aprendizaje, todos ellos caracterizados por ella como “relaciones de baja intensidad”. En este punto, aquellos saberes pedagógicos y didácticos, de un cronosistema, de saberes descontextualizados, de presencialidad y simultaneidad y aprendizajes iguales y en un mismo momento, parecen no cumplir los objetivos propuestos.

Como señalaba más arriba, esa escolaridad se ve retomada pero en forma distinta a partir de un formato que habilita, entre otras cosas, el desarrollo laboral al implicar una menor carga horaria distribuida en una sola franja. Se espera cierta permeabilidad que la escuela no parece brindar, y que tiene que ver tanto con los perfiles de los tutores que están a cargo de las clases como las sedes que están más cerca físicamente, pero también deberían estarlo en su receptividad hacia el alumnado. Como explica Mariana Sucunza (2016), 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.

Esto es lo que en líneas generales parecen transmitir los jóvenes y adultxs entrevistados informalmente en mi clase. Y esto es también lo que los apuntes y manuales elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación plantean como características propias del Plan. Por supuesto que ello no es sólo ocurrencia de dicho organismo a través de ciertos preceptos editados para la guía y sostén del programa, sino que están ya implicados en la Ley de Educación 26.206 allí citada. Lo que la Ley va a decir con carácter prescriptivo es que todos y todas, no importa cuál sea su situación o condición, deben ser educados, y el Estado debe garantizar que eso suceda. De ahí que sean posibles y necesarios espacios como éste para efectivizar la inclusión propuesta.

Y es aquí que se plantea ese “estar adentro” o “estar afuera” de la escuela. Si se está afuera de esa escuela: ¿se está afuera realmente o se puede estar adentro de una escuela-otra? Es cierto que la categoría de educación inclusiva pretende forjar un parámetro a partir de lo considerado “normal” y en un modo que resulta lineal, y sólo lineal. Sin embargo, considero que es posible un recorrido que incluya otros espacios y otros tiempos, otras formas de transitar dicho nivel sin que sea considerado un camino errado y torcido que suele ser desmerecido.

En este tiempo recuerdo haber oído, en alguna ocasión, dos argumentos que quedaron en mí grabados. El primero, que el Fines “les estaba robando a los chicxs de las aulas”, haciendo alusión a que iban al Fines alumnos menores de edad (algo que en mi caso particular comprobé que no era así). El segundo, afirmaba que había que defender a la escuela por sobre todas las cosas. Entonces pensé: mi trabajo, ¿estaría atacando a la escuela? O ¿estaría defendiendo a la educación?

Sigo creyendo, que si esta escuela que tenemos no puede/no quiere/se resigna a alojar a estos alumnx, es preciso que existan otros espacios posibles que sí lo hagan. Incluso sabiendo que la inclusión conlleva en sí misma exclusión, es imprescindible disputar espacios como estos en los que se intente pensar la diversidad y donde sea posible contrarrestar al menos sino cambiar la jerarquización derivada del trato de dicha diversidad.

Bibliografía

- Baquero, Ricardo (2004) “Transmisión e institución del sujeto: transmisión simbólica, sucesión e infinitud.” En: Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Benjamin, Walter (1933) *Experiencia y pobreza*. Trad. De Jesús Aguirre, Taurus, Madrid, 1982
- (1993) *La metafísica de la juventud*, Ed. Paidós Ibérica, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre (1990) “La Juventud no es más que una palabra”. En: *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo.
- Bracchi, Claudia (2014) “La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad”. En *Novedades Educativas*, Nº 283, Año 26.
- Bracchi, C. y Gabbai, I. (2014) “Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho”. En: Kaplan, C. (dir.): *Culturas estudiantiles Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Bracchi, C., Ferrero, F. y Gabbai, I. (2003), “La escuela en perspectiva histórica: categorías y sujetos e la modernidad FAMILIA; INFANCIA; ESCUELA y TRABAJO. (mimeo).
- Braslavsky, Cecilia (1985) *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores. Introducción.
- Cornu, Laurence (1999) “La confianza en la relaciones pedagógicas”. En: Frigerio, Graciela (comp.): *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Edición Novedades Educativas – Centro de estudios multidisciplinares.
- (2004) “Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo”. En Southwell, Myriam (comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires, Homo Sapiens Ediciones.
- Chaves, Mariana (2005). “Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”. *Última década* Nº23, Valparaíso, Diciembre 2005. (p.p. 9-32.)
- (2010) Cap. 1: “¿Juventud?”. En: *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires, Espacio Editorial (p. p.25-).
- Dussel, Inés (2004) “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista”. En: *Cuadernos de Pesquisa*, Vol. 34, Nº 122, Mayo/Agosto 2004. (p. p. 305-335)
- Kaplan, Carina (2013) “La persistencia de la desigualdad. La condición de subalternidad y el sentimiento de exclusión de los y las jóvenes”. En: Kaplan, C., Bracchi, C., Gabbai, M.I. (comps.) *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*,

- Editorial Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Lacabra, Dominick (2006) *Historia en tránsito: experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires, FCE. Capítulo 1: “Experiencia e identidad”
- Margulis, Mario y Urresti, Marcelo (1998) “La construcción social de la condición de juventud”. Disponible en:
http://www.colombiajoven.gov.co/injuve/instit/clacso/4_con.PDF
- McEwan, Hunter y Kieran, Egar (2005) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu. Introducción.
- Morini, Laura D. (2015) “Crudeza autobiográfica: ¿precauciones a la hora de abordar escrituras del yo? En: *El Toldo de Astier*, Año 6 n° 11.
- Pecarrere, Florencia (2014) *Plan Fines 2: algunas experiencias en la ciudad de La Plata*. Trabajo final de grado. UNLP. FAHCE. En <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1095/te.1095.pdf>
- Raponi, Aldo (2011) “¡Camilo Blajaquis era César González! Sobre quiénes serán esos jóvenes a los que les pedimos que se quiten la gorrita dentro del aula”. En: *El Toldo de Astier*, Año 2, N° 2.
- Reguillo Cruz, Rosana (2000) “Identidades culturales y espacio público: un mapa de los silencios”. *Diálogos de la comunicación*. ISSN 1813-9248, N° 59-60, 2000 (pp. 75-86)
- Resolución 3520/10 de la DGCYE que da marco normativo al Plan Fines en la página:
<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planfinalizaciondeestudio/s2/normativa/resoluciones/3520-10.pdf>
- Sarlo, Beatriz (2005) *Tiempo pasado: Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires, Siglo XXI Argentina.
- Southwell, Myriam (2011). “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato”. En: Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.
- Southwell, Myriam y VASSILIADES, Alejandro (2014) “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”. En: *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Volumen XI. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Sucunda, Mariana (2016) *La incidencia del Plan Fines II en las trayectorias educativo laborales de las personas que participaron de esta experiencia*. Trabajo final de especialización. UNLP. FTS. En: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/57120>
- Terigi, Flavia (2007) “Los desafíos que presentan las trayectorias escolares
- (2008) “Lo mismo no es lo común”. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.

----- (2010) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. En:

http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

----- (2015) “Diálogo con Flavia Terigi. La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional”. En: Diálogos del SITEAL, OEI, UNESCO, SITEAL.

Tiramonti, Guillermina (2004) “La trama de la desigualdad educativa”. En: *Diálogos pedagógicos*, Diciembre de 200.