



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

**FaHCE**  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
SECRETARÍA DE POSGRADO

**“VOLVER A LA ESCUELA”: LA POLÍTICA, EL BARRIO Y EL TRABAJO EN  
EXPERIENCIAS DE TERMINALIDAD EDUCATIVA DE ESTUDIANTES DEL PLAN  
FINES2 EN EL GRAN LA PLATA (2013-2017)**

**FEDERICO MARTÍN GONZÁLEZ**

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES

DIRECTORA: DRA. MARIANA BUSO

CO-DIRECTORA: DRA. PATRICIA REDONDO

21 DE MAYO DE 2019

## **Resumen**

La presente tesis analiza la configuración de experiencias de terminalidad educativa de estudiantes jóvenes y adultos en el marco del Plan de Finalización de los Estudios Secundarios (FINES2) en dos barrios de sectores populares del Gran La Plata durante el período 2013-2017. Retomando aportes de los campos de la sociología de la educación, de la sociología del trabajo y de la antropología, esta investigación tiene el propósito de contribuir a los clásicos debates sobre las relaciones entre escuela, educación, trabajo, política y desigualdad.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 y los desafíos en torno a la efectiva universalidad del nivel secundario, dos procesos han sido ampliamente debatidos desde las Ciencias Sociales. Por un lado, la discusión sobre el formato tradicional de la escuela secundaria y la búsqueda de variaciones del patrón organizacional que pongan en tensión la tradición elitista y excluyente del nivel. Por el otro lado, el impulso de políticas públicas educativas que conjugaron objetivos ligados al acceso al nivel secundario con estrategias de inclusión por medio de programas de transferencias condicionadas de ingreso. En diálogo con la persistencia de la desigualdad al interior del sistema educativo, el Plan FinEs2 surge como una nueva oferta educativa destinada a jóvenes y adultos que por distintos motivos han sido expulsados de las aulas de la escuela tradicional.

Desde un enfoque etnográfico se realizó el trabajo de campo en tres sedes educativas del FinEs2 ubicadas en la zona oeste de la ciudad de La Plata. Garantizar la permanencia durante cinco años permitió identificar los imprevistos y apropiaciones en la gestión cotidiana de esta política educativa. A partir de la articulación de distintas técnicas de construcción de datos (observación participante, entrevistas semi-estructuradas en profundidad y consulta de fuentes secundarias) se logró comprender el proceso de configuración de experiencias educativas de estudiantes en el Plan FinEs2 como parte del mundo de lo vivido.

***Palabras claves:*** experiencia educativa, Plan FinEs2, etnografía, trabajo, política, espacio

Introducción.....	9
Capítulo 1. “Volver a la escuela” de la mano de una organización política. Una aproximación a la historia y a la gramática .....	24
I. La ciudad de La Plata, el oeste platense y Melchor Romero.....	26
II. Notas sobre la organización política: aproximaciones a su historia y composición .....	34
III. “Los de allá” y “los de acá”: una presentación de los militantes.....	42
IV. Pensar el período: dos etapas, distintas articulaciones.....	47
IV.a. La primera etapa: el ingreso a la política y la crisis del año 2015.....	50
IV.b. La segunda etapa: la ruptura y la posibilidad de lo propio.....	53
V. A modo de cierre. Síntesis parciales .....	58
Capítulo 2. Los sedes educativas del Plan FinEs2 como espacios de la política: el CIB, el “local” y la parroquia Santa Guadalupe.....	61
I. Los espacios del FinEs2: el CIB, el “local” y la Parroquia Santa Guadalupe.....	61
II. La política en la gestión de las sedes del Plan FinEs2 .....	72
II.a. El FinEs2 en la primera etapa. El puente entre las “políticas del Estado” y “la compañera que revuelve la olla” .....	75
II.b. El FinEs2 en la segunda etapa. “Ahí tenés que tener la cabeza bien puesta”.....	80
III. A modo de cierre. Los espacios de la política.....	87
Capítulo 3. Plan FinEs2 como política pública de terminalidad educativa.....	89
I. La política pública en diálogo con la noción de la igualdad. Un acercamiento a la perspectiva antropológica .....	90
II. La efectiva universalidad del derecho a la educación secundaria como problema social .....	95
III. Sobre el Plan FinEs2: cinco dimensiones para su análisis.....	105
III.a. Sociedad y educación. El neoliberalismo como antagonismo .....	108
III.b. La definición del sujeto pedagógico .....	110
III.c. Las formas de lo escolar. El formato del FinEs2 .....	112
III.d. Los que “arman” la escuela. Militancia, docencia y política .....	117
III.e. Articulaciones e imprevistos del mundo de la política.....	121
III.f. La “cercanía” como metáfora y analogía espacial .....	124
IV. A modo de cierre. Síntesis parciales .....	128

Capítulo 4. Hacer escuela en las sedes del FinEs2. Convivencias y tensiones sobre los modos de hacer.....	130
I. Hacer escuela: el FinEs2 desde las nociones de tácticas y modos de hacer .....	130
II. Hacer escuela. Escenas que arman .....	133
II.a. Primeras escenas. Tácticas militantes que arman la escuela: yuxtaposición y articulación de temporalidades.....	134
II.b. Segundas escenas. Tácticas militantes que inventan la escuela: los actos de recibimiento, los criterios pedagógicos y el valor del conocimiento .....	144
La posibilidad de estar ahí como acto de recibimiento .....	144
La construcción de criterios pedagógicos. El lugar de las referentes y los docentes .....	150
El lugar del conocimiento. Tensiones e invenciones .....	159
III. Hacer escuela: los modos de hacer como formas de verificación de la igualdad .....	165
Capítulo 5. Estar y transitar la “escuela”. Temporalidades, desigualdad, soportes y biografías estudiantiles .....	169
I. Experiencia, temporalidad y soportes: un entramado conceptual .....	170
II. Estar y transitar la escuela: temporalidades negociadas y tensionadas .....	177
II. a. El “destiempo” del tiempo escolar hegemónico .....	179
II.b. La escuela pausa: estar ahí para “salir” .....	186
II.c. La escuela como negociación permanente.....	193
III. Negociaciones no individuales: dos argumentos en contra del mérito .....	202
III.a. El escenario laboral: el lugar de los jóvenes y las mujeres .....	203
III.b. Soportes de la experiencia I .....	209
IV. A modo de cierre. Síntesis del proceso de estar y transitar la escuela.....	215
Capítulo 6. Los proyectos futuros en las experiencias de terminalidad educativa: narrativas estudiantiles, deseos y desigualdades .....	219
I. Sobre la noción de experiencia en diálogo con los proyectos futuros .....	220
II. El “volver a la escuela”: proyectos, futuros y deseos en la experiencia de terminalidad educativa .....	226
II.a. “Reconocerse pero seguir buscando”. Empleo informal reconocido positivamente .	233
II.b. “Dejar de mular”. Empleo informal reconocido negativamente .....	237
II.c. “Acá estoy cómodo”. Empleo formal reconocido positivamente .....	243

II.d. “En busca de algo mejor”. Empleo formal reconocido negativamente .....	248
III. Proyectos futuros: entre lo social y lo individual.....	256
III.a. El sistema educativo y el mercado de trabajo como escenarios desiguales .....	256
III.b. Soportes de la experiencia II .....	263
IV. A modo de cierre. Síntesis parciales.....	265
Conclusiones.....	268
I. La entrada: primeras palabras y síntesis de los capítulos .....	268
II. Contribuir desde el estudio de las experiencias educativas en el Plan FinEs2 .....	272
II.a. Trabajar de referente de sede y la relación con el capital militante: ¿las sedes educativas como espacios de apertura?.....	272
II.b. Las sedes educativas y la cuestión de la igualdad: la posibilidad del encuentro	279
III. La etnografía y el ejercicio de reflexividad .....	282
IV. ¿Para qué pensar la experiencia? Ideas que abren .....	286
Referencias bibliográficas .....	289

## **Agradecimientos**

La tesis se constituye en un tema y en un trabajo que nos acompaña por un largo tiempo, forma parte de conversaciones cotidianas y se entrelaza en nuestras relaciones sociales. Si bien la experiencia de la escritura requiere tiempos en soledad, esto solo es posible en el marco de tramas de afectos y acompañamientos. Quisiera tomarme un tiempo y un espacio para agradecer.

En este texto se nombran estudiantes, docentes y referentes políticos. Agradezco a todos ellos por compartir sus historias, sus vidas, por abrir aquello que forma parte de lo privado y de lo íntimo. Karina fue una anfitriona con todas las letras. Ingresé al barrio y a las sedes educativas con ella, me enseñó cómo moverme y me planteó un aprendizaje que considero central: investigar requiere grados de participación y compromisos éticos con el otro. A ella y a sus compañeras, mi respeto: Carmen, Carina, Mari, Norma y Deo. A todos los estudiantes y docentes de las sedes educativas del Plan FinEs2 de La Colmena y La Esmeralda. Especialmente a Mariana Murga, una docente obstinada en la enseñanza, en el hacer, en interrogarse. La conocí en el año 2015 y rápidamente captó que seguiría ahí por un largo tiempo. Me invitó a trabajar con ella, a impulsar actividades colectivas, es decir, a insertarme y ser parte de las tramas sociales colectivas que me encontraba investigando. En el camino nos hicimos amigos, compañeros.

A mi directora y co-directora: Mariana Busso y Patricia Redondo. Con ambas, tengo la suerte de trabajar desde mis tiempos de estudiante de grado. A Mariana Busso por su acompañamiento cercano, porque no se cansa de leer, corregir, comentar. Por compartir la pasión y el interés de aquello nuevo que semana a semana se presentaba en el trabajo de campo. Por ser un pilar central en el trabajo cotidiano y en mis vaivenes con el problema de investigación. Por abrirme todos los espacios: el taller “Estudios sociológicos del mundo del trabajo”, el CEIL y luego el LESET. Mariana me viene acompañando como directora de la tesina de grado y eso ¡requiere mucha paciencia! A Patricia Redondo también la conocí en la carrera y por muchos años fui adscripto a sus teóricos en la cátedra Fundamentos de la Educación. Ese fue un espacio central para empezar a preguntarme por las relaciones de la sociología con la educación. Patricia logra transmitir su capacidad de interrogarse, de ir al fondo de la cuestión, de encontrar los hilos densos de las problemáticas. El trabajo de ambas

fue central en esta tesis. Agradezco a ambas por sus alientos en los momentos de cansancio y por hacer del complejo proceso de escritura algo placentero.

A mi co-director de CONICET, Pablo Pérez, por la apertura de los espacios y la cotidianidad en el trabajo. A mis compañeros y amigos de los primeros años en el CEIL y luego en el LESET: Julieta Longo, Marina Adamini, Brenda Brown, Mariana Fernández Massi, Camila Deleo, Facundo Barrera, Emiliano López, Sofía Malleville, Cecilia Bostal, Joaquín Lazarte, Lucía Reartes, Deborah Noguera. Un agradecimiento especial a Anabel Beliera por ayudarme con los capítulos en los primeros meses de Oli. Fiel reflejo de nuestra amistad.

A los espacios de formación e intercambios generados por el Doctorado en Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP). Hoy (19 de mayo de 2019) más que nunca, a la Universidad Nacional de La Plata y a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación que traccionan a favor del carácter público de la educación en tiempos adversos. Al CONICET: sin una política de promoción e inversión en ciencia pública esta tesis no habría sido posible.

Quiero agradecer también a Sebastián Plá Pérez, investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM). Él fue mi tutor durante la estancia en dicha institución. Las reuniones, sus lecturas y comentarios, la recomendación de bibliografía, la invitación a su seminario de grado constituyeron experiencias formativas centrales para la realización de esta tesis. También agradecer a Santiago Andrés Rodríguez, investigador del IISUE-UNAM, con el que conversé e intercambié en varias oportunidades.

A mis compañeros de la cátedra Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo: Claudio Suasnabar, Laura Rovelli, Emilia Di Piero, Pedro Fiorucci. Tengo la suerte de compartir con ellos el desafío de enseñar en la Universidad Pública.

A mis compañeros de Casa Joven BA y especialmente con los que compartí el proyecto del Plan FinEs2 y el taller de Jóvenes y Memoria.

A mis amigos que acompañaron. Con Fran, Magda, Bel y Leti compartimos intereses, preocupaciones, complicidades pero también la experiencia de estudiar en La Plata e inventar espacios de afecto y contención. A Manuela, Rita y Paula por las charlas, la hermandad construida. Todos ellos se constituyeron en mi familia platense. A Santi, Flor y Rocío con quienes compartí intereses y espacios de participación. A Agustín por transitar juntos lo caótico de la escritura en los meses de verano en Buenos Aires. Al negro por la escucha y por

su mano en la cocina. A Maia por la complicidad. A Gimena por su calidez en cada encuentro. A Laura por hacernos amigos a partir de escrituras compartidas.

Quiere reconocer el trabajo de Laura Crego, Paula Cuestas, Agustín Salerno y Anabel Beliera en la lectura, comentarios y sugerencias a distintos capítulos de esta tesis. Grandes amigos que comparten lo que saben.

En mis distintos trabajos también me fui haciendo de amistades. A Laura Segarra, Elisa Pereyra y Lucía Sanchez, por los tiempos compartidos en la Municipalidad. Con ellas aprendí muchos de los debates planteados en esta tesis. A Gonzalo Assusa porque cada encuentro académico se vuelve algo divertido.

En la escritura de la tesis uno encuentra aspectos o temas que se constituyen, de alguna forma, autobiográficos. Mi interés por preguntar, por comprender historias y tramas íntimas las ensayé con mis abuelos: lolo, Rosita, Ladi y Mario. Tuve la suerte de tener una infancia, niñez y adultez rodeada de abuelos que algo que saben hacer muy bien es malcriar.

A mi mamá y a mi papá por la pregunta interesada y sentida para comprender lo que hago. Porque gracias a ellos pude transitar una vida universitaria en otra ciudad que se constituyó como algo central en mi vida. Porque siempre me reciben con alegría. A mi papá por hacer de los desayunos en cafés luego de cada viaje a Bahía Blanca un ritual que espero. A mi mamá por compartir preocupaciones e intereses, por llevarme en el mehari mientras “hacíamos los bancos”. A mi hermano por hacer de la relación una amistad, un espacio de confianza. Por sus palabras justas y precisas, por cuidarme, por ser inquieto.

Por último, a Javier, por el amor y porque recorrió conmigo todo este camino. Por sus preguntas interesadas, por la paciencia y por hacerme la vida más fácil en las últimas semanas de escritura donde el tiempo en el escritorio parecía ser lo más valioso. Porque gracias a su confianza en mí y su apoyo, la experiencia de México fue posible. Porque aprendemos juntos y decidimos embarcarnos en cosas nuevas.



## Introducción

“*Volver a la escuela*” supone retomar trayectorias educativas interrumpidas, proyectos inconclusos que se reanudan con la ilusión de arribar a una meta, alcanzar un deseo: la finalización de la escuela secundaria y la obtención del título secundario. Este trayecto moviliza distintas esferas de la vida y se concreta luego de transitar de diversas maneras lo que denominamos como experiencias de terminalidad educativa.

En Argentina la preocupación por la universalización del acceso y finalización del nivel secundario se evidencia en hechos recientes, como la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) Nro. 26.206 en el año 2006. En el marco de un discurso donde el Estado adquiría protagonismo en la definición de políticas públicas, se estableció la obligatoriedad de dicho nivel (Suasnábar y Rovelli, 2010). Esta última, derogó la Ley Federal de Educación del año 1993 y modificó la estructuración del sistema educativo, retomando el modelo del primario y secundario y eliminando los tres ciclos correspondientes a la Educación General Básica (EGB) y el Polimodal. La obligación del Estado en garantizar la efectiva universalidad de la escuela secundaria constituyó el escenario común que dio impulso al desarrollo de políticas públicas de terminalidad educativa en el marco de la denominada Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), establecida por la LEN como una de las modalidades del sistema educativo.

En esta tesis analizaremos el Plan de Finalización de los Estudios Secundarios (FinEs2), creado en el año 2009, en tanto política educativa que busca garantizar la obligatoriedad del nivel secundario a jóvenes y adultos mayores de 18 años. Este plan se enmarcaba en una política más amplia: el Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs) lanzado en el 2008 con el objetivo de garantizar la obligatoriedad de ambos niveles. El Plan FinEs2 se proponía ofrecer un formato alternativo y atender a diversidad de trayectorias escolares y educativas a partir de espacios educativos alejados de las formas tradicionales, donde quienes se desempeñaban como responsables de su gestión cotidiana no eran personas vinculadas a ámbitos educativos tradicionales, sino referentes de organizaciones políticas.

En este sentido, la construcción del problema de investigación es producto del diálogo entre dos problemáticas. Por un lado, la configuración histórica del desigual acceso a la

educación secundaria como problema social y público. Por otro lado, las experiencias personales y de ingreso y permanencia en el mundo del trabajo en estrecha relación con el Plan FinEs2. Desarrollaremos a continuación este segundo aspecto para luego abordar el primero.

En el año 2010 comencé a trabajar como docente en distintas sedes educativas del FinEs2 ubicadas en el Gran La Plata. Estas eran coordinadas por una organización política inserta en distintos barrios de la ciudad y con presencia en la gestión de la Municipalidad de La Plata. En articulación con la Inspección de Educación de Adultos (Región I: Berisso, La Plata y Ensenada) de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, los referentes de la organización comenzaron a implementar esta política educativa en distintos espacios barriales: locales políticos, Centros de Integración Barrial (CIB), clubes e iglesias. En el año 2011, fui profesor en las sedes educativas de dos barrios de la localidad platense de Melchor Romero donde se realizó el trabajo de campo: La Colmena y La Esmeralda<sup>1</sup>. Durante esos dos primeros años me comenzaron a llamar la atención las formas cotidianas en que la organización política creaba e intervenía los espacios barriales con el objetivo de garantizar el trayecto formativo. A su vez, a partir de charlas con los estudiantes era posible reconocer que, tanto las representaciones sobre el proceso de “*volver a escuela*”, como la experiencia que allí construían, dialogaban con la forma de gestionar el Plan. Estos intereses fueron tomando cuerpo en distintos espacios académicos ligados a los últimos años de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Sociología.

En el año 2012 ingresé en un equipo de coordinación del Plan FinEs2 que dependía de la Municipalidad de La Plata. Visitas a sedes educativas, espacios de formación con profesores, articulación con la Universidad de La Plata para llevar a cabo el proceso de designación docente, reuniones con referentes territoriales y articulaciones diarias con la Inspección de Educación de Adultos potenciaron el interés y “sumaban” otras dimensiones para pensar el proceso de desarrollo de experiencias educativas que se gestaban en las distintas sedes del FinEs2. A su vez, entre 2013 y 2014 realicé el trabajo de campo para la tesina de grado en La Colmena y La Esmeralda, indagando las estrategias de vida de estudiantes del FinEs2.

---

<sup>1</sup> Los nombres de distintas mujeres y hombres como así de los barrios donde se llevó a cabo esta investigación doctoral son ficticios con el objetivo de preservar identidades y respetar escenas de complicidad y confianza a partir de las cuales tiene sustento gran parte de lo que se expondrá en esta tesis.

La convocatoria a las Becas Internas Doctorales del CONICET en el año 2014 (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) implicó el trabajo de retomar este recorrido previo en la formulación inicial del proyecto de investigación. A partir del año 2015 y hasta el 2017, continué con la presencia en las sedes de La Colmena y La Esmeralda desde un rol ligado a la investigación. La intención de exponer las distintas posiciones e inserciones en relación a esta política pública de terminalidad educativa constituye uno de los aspectos centrales para comprender el proceso de construcción y definición del problema de investigación que aborda esta tesis: *la configuración de experiencias de terminalidad educativa de estudiantes jóvenes y adultos en dos barrios del Gran La Plata (La Colmena y La Esmeralda) durante el período 2013-2017*.

Como ya dijimos, la definición de este problema no se enmarca solo en recorridos personales. Numerosos autores han sostenido la importancia de dar cuenta de los vínculos que se establecen entre los problemas sociales y la posterior formulación de preguntas de investigación (Jacinto, 2010; Sautu y otros, 2017). En este sentido, es posible sostener que el origen del Plan se inserta en un escenario de debate donde el foco estuvo puesto en la tradición elitista y excluyente de la escuela secundaria y la sanción de la obligatoriedad de dicho nivel en el año 2006 (Tedesco, 1993; Finnegan y Brunetto, 2014, 2015; De la Fare y otros, 2016; Di Piero, 2016, 2018; Crego, 2018).

La persistencia de prácticas y discursos discriminatorios al interior de la escuela secundaria se combinaban y potenciaban con las lógicas desiguales que organizan el sistema educativo (Freytes Frey, 2012). Desde esta perspectiva, Braslavsky, (1985) denunciaba en un estudio clásico post dictadura cívico-militar que mecanismos discriminatorios operaban cotidianamente en la estructura educativa argentina y conducían a procesos de desarticulación y segmentación desigual según origen social. Si hacemos foco en el nivel secundario, distintas investigaciones afirmaron que el mandato tradicional se encontraba arraigado y actualizado en los discursos docentes y en las culturas institucionales (Terigi, 2008; Freytes Frey, 2012). De esta forma, la universalización de la educación secundaria es tensionada y puesta en cuestión cuando prácticas y discursos escolares posicionan a los jóvenes en un escenario de expulsión. Esta forma de comprender el sistema educativo también se hace explícito en la letra de la LEN y en las distintas resoluciones que la acompañan<sup>2</sup>. La obligatoriedad de la secundaria y

---

<sup>2</sup> Aspecto que será abordado en el capítulo 3.

el impulso de políticas socio-educativas son comprendidas a partir de un diagnóstico que recupera la centralidad de atender a las desigualdades educativas y llevar a cabo “*acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales*” (LEN, 2006: 3).

La permanencia de la desigualdad al interior del sistema educativo y la sanción de la LEN, constituyeron el telón de fondo de dos procesos sociales diferentes pero complementarios que han sido abordados desde distintos campos de las ciencias sociales. En primer lugar, la discusión sobre el formato tradicional de la escuela secundaria y la implementación en la provincia de Buenos Aires de algunas variaciones que modificaron su patrón organizacional (Draghi y otros, 2012). En segundo lugar, el impulso de un conjunto de políticas públicas de terminalidad educativa, entre ellas el Plan FinEs2, que conjugaron objetivos ligados al acceso al nivel secundario con estrategias de inclusión por medio de programas de transferencias condicionadas de ingreso (Finnegan y Brunetto, 2014; González, 2014; Nobile, 2016; Burgos, 2018).

En diálogo con la definición de la educación como problema público, el Plan FinEs2 surge como una nueva oferta educativa destinada a una población que por distintos motivos ha sido expulsada de las aulas de la escuela tradicional y cuyos objetivos se encuentran vinculados a las mejoras en las inserciones laborales y educativas. En síntesis, dentro de las políticas orientadas a jóvenes y adultos, “... han emergido nuevas experiencias educativas que se proponen desarrollar modelos alternativos tendientes a incorporar a los jóvenes y adultos provenientes de los sectores más vulnerables” (Jacinto, 2010: 42).

Esta tesis propone insertarse en el grupo de investigaciones que estudiaron este último proceso: la configuración de experiencias de estudiantes jóvenes y adultos que finalizaron su formación secundaria en el marco de formatos educativos que se presentaron como alternativos a la escuela secundaria tradicional. En diálogo con el campo de la sociología de la educación, los procesos de reforma que ampliaron la escolaridad obligatoria renovaron los interrogantes clásicos sobre las relaciones entre escuela, política y desigualdad (Bourdieu y Passeron, 1977; Kessler, 2002; Dubet, 2012). Desde otros campos de estudio, como el de la antropología y el de las investigaciones educativas, han remarcado la persistencia de múltiples dimensiones de la desigualdad social que atraviesan las experiencias individuales y colectivas de los sujetos pero reconociendo las formas colectivas por mayores niveles de igualdad en la

distribución de bienes simbólicos (Redondo y Martinis, 2006; Manzano, 2006; Manzano y otros, 2010; Martinis y Redondo, 2015). En esta tesis recuperaremos estas corrientes para enmarcar las discusiones sobre el Plan FinEs2 y el análisis de las experiencias de terminalidad educativa de jóvenes y adultos en las clásicas relaciones entre escuela, educación, política y desigualdad.

## **I. Sobre el problema de investigación**

El Plan FinEs2 es una política nacional, gestionada por las provincias, que tiene como objetivo garantizar el derecho a la educación secundaria y su terminalidad a aquellos jóvenes y adultos que por distintos motivos no la han finalizado. Como planteamos, las políticas orientadas a la finalización de los niveles educativos obligatorios se encuentran enmarcadas en los debates, derechos y obligaciones que la nueva Ley N° 26.206 sostiene.

En el año 2008 comenzó a delinearse lo que posteriormente se presenta como un conjunto de políticas públicas de terminalidad educativa. En dicho año, el Plan FinEs (Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos), pretendía garantizar espacios para aquellos que, habiendo realizado el último año del nivel medio o polimodal, adeudaban materias para finalizar dichos trayectos formativos. En una segunda instancia, se proyectaba desarrollar otra política de terminalidad destinada a aquellos que no habían iniciado o finalizado el nivel primario y/o secundario. Siguiendo este último objetivo, en el año 2009 nace el Plan FinEs2 que, destinado a jóvenes y adultos mayores de 18 años, se encontraba orientado a generar una experiencia de terminalidad completa de los estudios secundarios. En el caso de la Provincia de Buenos Aires se enmarcaron distintos planes y programas nacionales y provinciales con objetivos similares (FinEs, Centros de Orientación y Apoyo, FinEs2, entre otros) dentro del Plan Provincial de Finalización de Estudios Obligatorios.

En un primer momento, el FinEs2 constituyó la vertiente educativa del Programa Ingreso Social con Trabajo, conocido como Argentina Trabaja, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación desde el año 2009. En este marco, el FinEs2 tenía el objetivo de promover la finalización de los estudios primarios y/o secundarios de cooperativistas y sus familiares. En un segundo momento, frente a las demandas de finalización de los estudios de

personas que se encontraban por fuera de dicha política, se creó el Programa Argentina Trabaja, Enseña y Aprende vinculando el mundo del trabajo y el educativo a partir de la articulación del Ministerio de Educación y el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Estos dos momentos reflejan una transición importante en la trayectoria de esta política educativa: pasar de constituir una forma de contraprestación educativa en el marco de una política de transferencia monetaria condicionada, a ser concebida como un formato de educación orientado a jóvenes y adultos con escolarización incompleta.

Como es posible dar cuenta en el entramado institucional y de gobierno del Plan FinEs2, las políticas públicas de terminalidad educativa suelen estar definidas en diálogo con los cambios en la legislación educativa y laboral y en relación con otras políticas públicas, principalmente de empleo. Con estas últimas suelen compartir un conjunto de objetivos en torno a las mejoras de las inserciones en un escenario socio-laboral caracterizado por la persistencia de determinadas problemáticas: altos niveles de precariedad, la profundización de la segmentación laboral y la alta incidencia de los ciclos económicos en el comportamiento de la tasa de empleo juvenil (Jacinto, 2014; Kessler, 2014; Pérez, 2008).

Los momentos en la trayectoria de esta política educativa, la articulación de actores y niveles de gobierno en la gestión del Plan como las relaciones con otras políticas públicas han sido abordadas en diversos trabajos académicos. Desde el campo de la investigación es posible recuperar una serie de estudios que han priorizado distintos niveles de análisis. Un grupo hizo foco en el análisis de la política educativa estableciendo vínculos con tendencias de estructuración del sistema educativo argentino (Finnegan y Pagano, 2010; Briscioli y Toscano, 2012; Viego, 2015; Finnegan, 2016; Gluz y Moyano, 2018). El trabajo de De la Fare y otros (2016) recupera este tipo de análisis del Plan FinEs2 en diálogo con un programa orientado a construir estrategias de integración de jóvenes adultos a partir de la formación profesional en Brasil (PROEJA<sup>3</sup>). Otro grupo de investigaciones han puesto foco en las representaciones y estrategias de docentes insertos laboralmente en el FinEs2 (Crego, 2016), en las prácticas de las organizaciones sociales para gestionar esta política educativa (Finnegan y Brunetto, 2014, 2015; Di Bastiano, 2015), en los vínculos con el mundo del trabajo y las incidencias del FinEs2, en tanto dispositivo, en las trayectorias laborales (Burgos 2015, 2018;

---

<sup>3</sup> Una posible traducción sería: Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA)

Sucanza, 2016) y finalmente en la continuidad de los estudios en instituciones de educación superior universitarias (Garriga, 2018a, 2018b).

La diversidad de miradas y perspectivas refleja que el Plan Fines2, en tanto problema social y de investigación, produce una apertura de distintos niveles de análisis a partir de los cuales puede ser estudiado. En esta tesis recuperaremos estos aportes y proponemos retomar la noción de experiencia para dar cuenta de las distintas dimensiones sociales que se articulan en torno a las sedes educativas del Plan FinEs2 y al proceso de finalización de los estudios secundarios.

Por un lado, prestaremos especial atención a la trama política de la organización que gestionaba diariamente las tres sedes educativas ubicadas en los barrios de La Colmena y La Esmeralda: el Centro de Integración Barrial (CIB), “*local*” y la parroquia Santa Guadalupe. Retomaremos una definición de la política a partir de las apropiaciones y sentidos que los propios actores asignan (Frederic y Soprano, 2008; Dubois, 2014). Sostenemos que incorporar esta dimensión permite, en palabras de D’Amico (2010): “... desentrañar las relaciones que suceden cotidianamente en aquellos espacios de sociabilidad que experimentaron y sostienen experiencias de organización comunitaria y el modo en que se constituyen allí sentidos colectivos y dinámicas organizativas.” (D’Amico, 2010: 16). Prestar atención a las tramas políticas nos permitirá indagar las relaciones entre las experiencias de terminalidad educativa de los estudiantes del FinEs2 y los imprevistos, apropiaciones y tácticas que los militantes de la organización llevaban a cabo diariamente al momento de implementar esta política pública educativa en el barrio.

Por otro lado, las nociones de “*lo barrial*” o “*lo territorial*” serán retomadas por distintos actores para explicar la inserción del FinEs2 en el marco de múltiples formas de politicidad en barrios de sectores populares (Grimson, 2009). Recuperaremos estas nociones en diálogo con la categoría de espacio y su doble acepción: territorio y lugar (Augé, 2000; Massey 2004, 2012; Mançano Fernandes, 2005, 2008; Lindón 2006; Torres, 2011). Esta dimensión cobra importancia para dar cuenta del desarrollo de estrategias territoriales y las formas en que los actores del Plan simbolizan el barrio y las sedes educativas.

Finalmente, incorporaremos la dimensión laboral no solo por la centralidad que adquiere en las trayectorias biográficas de los individuos (Antunes, 2000, 2003; Paugam, 2015), sino también por constituir uno de las esferas significativas que se encuentran

vinculadas a la terminalidad educativa, al proceso de “*volver a la escuela*” y a los deseos y proyecciones en torno al título secundario (Cuestas, 2014; González, 2014).

Estas tres dimensiones se encuentran articuladas en las experiencias educativas de jóvenes y adultos estudiantes del FinEs2. La noción de articulación nos permitirá configurar un enfoque analítico que posibilita comprender las formas en que diferentes esferas de las vidas de los individuos se entrelazan y vinculan (Beliera y González, 2016). Para Hall (2010) la co-ocurrencia es un producto social y por eso se hace necesario explicar los procesos que hacen posible que diversas dimensiones se articulen y, bajo ciertas condiciones, adquieran coherencia.

Hacer énfasis en el estudio de la experiencia educativa nos permitirá comprender las formas particulares en que distintas dimensiones y mundos de la vida de los individuos se articulan y complementan entre sí. En relación a esta categoría, Scott (1999) sostiene que su complejidad radica en la imbricación en nuestro lenguaje cotidiano. En este sentido, sostiene que la idea de experiencia alude a una serie de dimensiones que son confundidas con distintas aristas del habla corriente: experiencia como sinónimo de la acumulación de saber, experiencia como prueba de trayectoria y experiencia como vivencia difícil de ser transmitida (Scott, 1999; Guber, 2016).

En términos generales, esta noción ha sido retomada por distintas corrientes teóricas al interior del campo de las ciencias sociales (Jay, 2009). Es posible identificar, como mínimo, cuatro grandes perspectivas que la han abordado: la filosofía pragmatista norteamericana (Williams James y John Dewey), el marxismo británico (Edward Thompson y Raymond Williams), la teoría feminista (Joan Scott) y la sociología de la educación (François Dubet y Danilo Martuccelli). En esta tesis, retomaremos distintos elementos de estas teorías para hacer referencia al mundo de lo vivido (Ingold, 2015; Guber, 2016) y a las distintas maneras de hacer (De Certeau, 1996, 1999). Sostenemos que analizar lo que acontece diariamente en las sedes educativas en tanto experiencias nos permite posicionarnos:

“... en el punto nodal de la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual. Si bien es algo que es preciso atravesar o padecer antes que adquirir vicariamente, aun la experiencia en apariencia más ‘auténtica’ o



‘genuina’ suele estar ya modificada por modelos culturales previos (...) Por mucho que interpretemos a la experiencia como una posesión personal (...) inevitablemente se la adquiere a través de un encuentro con la otredad, sea humana o no. Esto es, independientemente de cómo se la defina, una experiencia no puede limitarse a duplicarse la realidad previa de quien la sobrelleva y dejarlo, por decirlo así, en donde estaba antes...” (Jay, 2009: 20).

La experiencia se constituye como resultado de vínculos entre lo social y lo individual, entre las tácticas creativas y artesanales de los individuos y las cuotas desiguales de poder, entre lo vivido y lo articulado. Es a partir de esta perspectiva analítica que en esta tesis estudiaremos el proceso de configuración de experiencias de terminalidad educativa de jóvenes y adultos en el Plan FinEs2.

## **II. Sobre el enfoque metodológico**

Formular una pregunta de investigación en torno a la categoría de experiencia y que presta especial atención a las formas de articulación de distintas dimensiones sociales requiere jerarquizar la preocupación por indagar y comprender lo que cotidianamente acontecía, es decir, el mundo de lo vivido (Ingold, 2015). Estudiar experiencias de terminalidad educativa de jóvenes y adultos implica, siguiendo a Rockwell (2011), hacer foco en la cotidianeidad escolar e interpretar los múltiples procesos que allí acontecen. Es por ello que adoptamos el enfoque etnográfico.

Según Guber (2001) una etnografía es un argumento acerca de un grupo social que se encuentra orientado por problemas y observaciones registradas en el campo. Desde esta perspectiva, la autora sostiene que la etnografía constituye un enfoque, un método y un texto. En tanto enfoque, la etnografía presupone que en la construcción de su objeto toma central importancia lo que los actores tienen para decirnos. De la misma forma, la etnografía también es método al implicar un conjunto heterogéneo de técnicas que no se encuentran determinadas a priori y están vinculadas, a su vez, a las posiciones epistemológicas. Por último, también es texto como instancia no disociada de los otras dos miradas-momentos y por medio de la cual se continúa la interlocución con los “anfitriones” de las investigaciones.

Para Geertz (1987) lo que define la etnografía es la descripción densa, entendida como método interpretativo y como forma de concebir y acceder a los hechos sociales. Es así que sostiene que:

“La cultura de un pueblo es un conjunto de textos, que son ellos mismos conjuntos y que los antropólogos se esfuerzan por leer por encima del hombro de aquellos a quienes dichos textos pertenecen propiamente (...) pero cualquiera sea el nivel en que uno trabaje y por más intrincado que sea el tema, el principio guía es el mismo: las sociedades contienen en sí mismas sus propias interpretaciones. Lo único que se necesita es aprender la manera de tener acceso a ellas” (Geertz, 1987: 372).

La descripción puede ser asociada a la idea de labor de interpretación de las experiencias y las construcciones simbólicas que hacen a la constitución de un grupo. En relación a esta discusión, Guber (2001), retomando a Geertz, sostiene que la descripción-interpretación no constituye una copia fiel del mundo de los nativos ni del modo en que ellos lo conciben sino “... una conclusión interpretativa que elabora el investigador” (Guber, 2001: 18).

En el trabajo de la interpretación, la observación constituye una de los instrumentos privilegiados de las etnografías. Esto no quiere decir que no se incorporen el uso de otras, como las entrevistas en profundidad y la recolección de fuentes secundarias. En esta investigación, el lugar de la entrevista en profundidad se supeditó a las necesidades del proceso de campo, sin ser posicionada de antemano como más relevante que otras.

En relación a este aspecto y a los distintos roles que ocupé durante el trabajo de campo en las sedes educativas del Plan FinEs2, es interesante recuperar la tensión que Guber (2001) plantea entre “participante observador” y “observador participante”:

“La observación que se propone obtener información significativa requiere algún grado, siquiera mínimo, de participación; esto es, requiere que el investigador desempeñe algún rol y por lo tanto incida en la conducta de los informantes, que a su vez influyen en la suya (...) la participación supone desempeñar ciertos roles

locales, lo cual pone en evidencia, como decíamos, la tensión estructurante del trabajo de campo etnográfico entre hacer y conocer, participar y observar, mantener la distancia e involucrarse” (Guber, 2001: 61).

Como se recuperará en el transcurso de la tesis, durante el trabajo de campo se ocuparon distintas posiciones que se comprenden en el marco de procesos de negociación en base al criterio de la reciprocidad (Fasano, 2014) y que constituyeron las condiciones necesarias para la realización de la investigación.

El trabajo de campo se realizó durante el período 2013-2017 en los barrios de La Colmena y La Esmeralda, ubicados en Melchor Romero, zona oeste de la ciudad de La Plata. Tres sedes educativas del Plan FinEs2 eran gestionadas por la organización política. En La Colmena se encontraban dos: el “*local*” y la parroquia Santa Guadalupe. Ambas a una distancia de dos cuadras. La tercera sede funcionaba en el Centro de Integración Barrial (CIB) del barrio La Esmeralda. Ésta estaba ubicado a diez cuadras de las otras sedes educativas y a cuatro cuadras de la avenida principal.

La organización política era ampliamente reconocida por sus referentes barriales y por los vínculos directos con la Municipalidad de La Plata. Por medio de una cooperativa de trabajo que dependía de acuerdos establecidos con el Municipio se realizaban dos tipos de actividades: por un lado, la gestión del Plan FinEs2 y la posibilidad de rentar a las militantes a cargo de la coordinación de los espacios y de las comisiones de estudiantes<sup>4</sup> y, por el otro lado, la cuadrilla de barrido y limpieza.

El período seleccionado, 2013-2017, respondía a la posibilidad de explorar durante cinco años una diversidad de experiencias de terminalidad educativa y dar cuenta de las formas en que las dimensiones seleccionadas se articulaban. El período está caracterizados por dos gobiernos nacionales distintos: el segundo mandato de Cristina Fernández de Kirchner (2011-2015) y los primeros dos años de Mauricio Macri (2015-2017). Con la intención de definir brevemente este período, es posible sostener el siguiente argumento en torno a los cambios en el escenario socio-económico. Los años de la posconvertibilidad estuvieron caracterizados por el crecimiento económico y la creación de nuevas fuentes de empleo, donde se observó la centralidad del trabajo y del actor sindical aunque combinado

---

<sup>4</sup> En las tres sedes educativas se encontraban finalizando el trayecto formativo distintas comisiones que respondían a diferentes cohortes de estudiantes.

con la persistencia de la precariedad y del trabajo no registrado. El período marcado por el año 2003 y 2008 se estructura, en términos macroeconómicos, por un cambio de dólar alto lo que generó un crecimiento sostenido de la economía con niveles salariales bajos pero en crecimiento. A partir del 2008 hasta fines del 2015 se dio una profundización de los conflictos distributivos en un contexto de decrecimiento de la economía y sostenimiento de los niveles de empleo por medio de políticas estatales (Pérez, 2006; Arceo y otros, 2010). Por último, a partir del año 2016 el actual gobierno nacional configuró un nuevo escenario marcado por la desregulación y apertura de la economía, que trajo aparejado crecimiento del desempleo, reducción de los salarios reales, aumento de la rentabilidad empresaria, disciplinamiento de la fuerza de trabajo y condicionamiento de su poder de negociación (Busso y Pérez, 2016).

En el período también es posible identificar una mutación en la forma de hacer política. Según Salerno (2018) las transformaciones en las matrices de gestión de la política social pueden ser analizadas desde las trayectorias de los funcionarios. Si en los gobiernos kirchneristas era posible encontrar una preponderancia de trayectorias vinculadas a espacios considerados de la política tradicional, como partidos políticos, sindicatos y movimientos sociales, en el gobierno de Cambiemos se identificaban trayectorias ligadas al sector empresarial y en el caso de la gestión de la política social, a organizaciones no gubernamentales (Perelmiter, 2016; Canelo y Castellani, 2017).

En relación a las estrategias de construcción de datos (Marradi y otros, 2010) se utilizaron y combinaron tres tipos: observación participante, entrevistas semi-estructuradas en profundidad y consulta de fuentes secundarias. Durante los cinco años de trabajo de campo se registraron todas las jornadas diarias en las que participé tanto en las sedes educativas del FinEs2 como en otros eventos (jornadas de protestas, “*volanteadas*”, campañas electorales y acompañamientos a los estudiantes y referentes de sedes en el desarrollo de distintos trámites en agencias estatales). A partir de las observaciones pude registrar procesos vinculados a la transmisión de conocimientos, dinámicas entre los estudiantes, docentes y referentes de sede, formas en que los estudiantes se vinculaban con los espacio barriales y con los integrantes de la organización política, relaciones con las actividades que la organización proponía, construcción de significaciones espaciales y criterios de categorizaron e interacción.

Asimismo en el desarrollo de investigación hice cuarenta y nueve (49) entrevistas semi-estructuradas en profundidad a estudiantes, integrantes de la organización y funcionarios

a cargo de la gestión de esta política educativa. Para la selección de los estudiantes tomé como base a dos cohortes distintas: 2013-2015, 2015-2017. En total se hicieron treinta y uno (31) entrevistas a estudiantes jóvenes y adultos, varones y mujeres. La definición del guión estaba vinculado a la intención de reconstruir las tramas familiares, las trayectorias biográficas y problematizar escenas de campo compartidas. También se realizaron nueve (9) entrevistas a integrantes de la organización política y referentes barriales. Algunas de ellas se repitieron más de una vez. Por último, se entrevistaron a nueve (9) funcionarios a cargo de la estructura de gestión de esta política educativa durante el período de la investigación.

Por último se consultaron distintas normativas del sistema educativo -leyes educativas, disposiciones y resoluciones- y documentos que posibilitaron la reconstrucción histórica de la organización política que llevaba adelante el Plan FinEs2.

### **III. Organización de la tesis en capítulos**

Antes de explicar la organización de la tesis y los ejes rectores de los capítulos, es importante hacer explícito decisiones sobre el estilo de escritura que facilitarán la lectura y la comprensión del texto. Utilizaré entrecomillado junto con formato itálica para identificar citas de diarios de campo, entrevistas en profundidad y fuentes secundarias. El entrecomillado sin formato itálica responde a citas de autor.

Con el objetivo de estudiar la configuración de experiencias de terminalidad educativas en el Plan FinEs2 a partir de la articulación de distintas dimensiones sociales vinculadas a las tramas políticas, a lo espacial y al trabajo, la tesis se estructura en seis capítulos. En el **capítulo 1**, analizaremos el desarrollo cotidiano de las tres sedes educativas del Plan FinEs2 -el “*local*”, el CIB y la parroquia- ubicadas en los barrios La Colmena y La Esmeralda. Por un lado, presentaremos a la localidad de Melchor Romero en diálogo con el resto de la ciudad de La Plata, principalmente el cuadrado fundacional y la zona oeste. Por el otro, reconstruiremos la historia de la organización que llevaba adelante esta política educativa con el objetivo de comprender la configuración histórica de su gramática (Pérez y Natalucci, 2012). De esta forma, afirmaremos que el Plan FinEs2 entraba en diálogo con una forma particular de nombrar y entender “*lo barrial*” y “*lo territorial*”, en donde se establecían relaciones con las concepciones sobre el Estado y el poder. Reconstruir la historia de la

organización política nos permitirá comprender la acumulación de saberes y experiencias que se movilizaban en las prácticas militantes orientadas a la gestión de las tres sedes del FinEs2. Por último, retomaremos una definición antropológica de la política con el objetivo de presentar los integrantes de la organización que fueron claves para el análisis del funcionamiento del Plan en La Colmena y La Esmeralda e identificar dos etapas en el período de investigación: 2013-2015 y 2016-2017.

En el **capítulo 2**, definiremos a las sedes educativas como espacios de la política con el objetivo de comprender el FinEs2 como parte de un hacer cotidiano donde las articulaciones, apropiaciones e imprevistos constituían aspectos centrales de la trama política colectiva. Retomando la doble acepción de la categoría de espacio, territorio y lugar, estudiaremos la cotidianeidad de las sedes educativas desde dos miradas: la construcción de signos de estatalidad a partir del despliegue de estrategias territoriales y configuración de las sedes educativas del FinEs2 como lugares en donde se hacían presentes narrativas asociadas a la ideas de igualdad, libertad, ascenso y reconocimiento.

El FinEs2 presenta ciertas particularidades como política pública de terminalidad educativa. Recuperando aportes de la antropología, estudiaremos en el **capítulo 3** las tramas institucionales y simbólicas que enmarcan el Plan. Para ello, estableceremos diálogos con la tradición excluyente del nivel secundario en Argentina y con las discusiones en torno a la obligatoriedad. Retomando el período de investigación y los cambios en la gestión de esta política educativa, sostendremos que las modificaciones en las matrices de gobierno profundizaron las dificultades para sostener prácticas de resolución colectiva del derecho a la educación secundaria.

La posibilidad de que en un espacio se lleven a cabo actos de distribución de bienes simbólicos requiere de la elaboración de prácticas creativas y artesanales. En el **capítulo 4** indagaremos el proceso de hacer escuela (Rockwell, 1982; Masschelein y Simons, 2004) a partir del despliegue de tácticas que tanto docentes y referentes llevaban a cabo cotidianamente. Recuperando escenas de campo, analizaremos tácticas militantes que posibilitaron “armar” e “inventar” la escuela, sostener la convivencia de la temporalidad educativa con la política y desarrollar múltiples formas de verificación de igualdad.

En el **capítulo 5** nos preguntaremos por los modos de estar en la escuela y la necesaria articulación de temporalidades biográficas para que la posibilidad del tránsito por las sedes

educativas del FinEs2 sea algo del orden de lo posible. La preocupación por las temporalidades nos permitirá establecer diálogos entre las biografías estudiantiles y el carácter social de las articulaciones y negociaciones que los jóvenes y adultos realizaban diariamente para habitar las sedes educativas y garantizar la continuidad del trayecto formativo propuesto por el FinEs2.

La experiencia de “*volver a la escuela*” nos permitió analizar los espacios de las sedes educativas como lugares en donde los sujetos desplegaban representaciones sobre el futuro. En el **capítulo 6** reconstruiremos las formas en que los proyectos y deseos de los estudiantes se vinculaban a las trayectorias de inserción laboral, las relaciones con la vivienda y el hogar propio, las tramas familiares y las autopercepciones sobre las edades y los ciclos de vida. Sostendremos que el despliegue de distintos futuros posibles daba cuenta de una serie de incidencias y huellas de la experiencia educativa sobre las biografías, ampliando el orden de lo posible e interrumpiendo, con limitaciones y tensiones, la experiencia subjetiva de la desigualdad.

Finalmente, en las **conclusiones** explicitaremos en qué sentido la perspectiva etnográfica nos permite sostener la centralidad de desplazar la mirada a fin de reconocer la multiplicidad de dimensiones que intervenían en la configuración de experiencias de terminalidad educativa en el marco de una política pública novedosa. Tres aspectos centrales estructurarán esta última parte: el lugar del capital militante (Poupeau, 2007) en las sedes educativas del FinEs2, la relación con la noción de igualdad y la importancia del ejercicio de la reflexividad como parte central del proceso de investigación.

## **Capítulo 1. “Volver a la escuela” de la mano de una organización política. Una aproximación a la historia y a la gramática**

*“Lo que constituye el carácter político de una acción no es su objeto o el lugar donde se ejerce sino únicamente su forma, la que inscribe la verificación de la igualdad en la institución de un litigio, de una comunidad que sólo existe por la división”*  
(Rancière, 2012: 47)

En los barrios La Colmena y La Esmeralda, como en distintos rincones del país, el “*volver a la escuela*” y la oportunidad de construir experiencias de terminalidad educativa supuso una política educativa -el Plan FinEs2- y una organización -con una tradición y gramática específica- que la gestione y la lleve adelante cotidianamente. Ahora bien, para explicar este proceso presentamos los siguientes interrogantes: ¿Cómo una organización política se configura a través de los años en gestora de política educativa? ¿Cómo narrar su historia? ¿Cómo se configura históricamente su gramática política? ¿Qué relaciones se pueden establecer entre estos interrogantes y la implementación del Plan FinEs2 en dos barrios del Gran La Plata? Estas preguntas atraviesan el siguiente capítulo y para abordarlas consideremos necesario retomar el sentido antropológico de la dimensión política de la vida social (Grimson, 2009). Esta concepción nos permitirá analizar las formas en que la política, la participación y la construcción de redes son percibidas y configuradas por los propios integrantes de la organización.

Desde esta perspectiva asumida, la noción de política no solo hace referencia al funcionamiento institucional de los partidos políticos sino que también retoma una concepción ampliada de la misma para abordar la trama de las organizaciones y las articulaciones y apropiaciones que los integrantes de las mismas establecen cotidianamente al momento de llevar a cabo distintas políticas públicas (Grimson, 2009; D’Amico, 2010). De esta forma, para comprender las experiencias de terminalidad educativa en barrios de sectores populares es necesario recuperar una concepción etnográfica de la misma:

“La dimensión política de la vida social, en un sentido antropológico, se refiere a la fijación contingente de lazos y estructuras de poder, de formas de



categorización y de significación de jerarquías, que partiendo de interacciones diversas, micro y macrosociales, tienden a vincularse con las propias modalidades de organización social. En las sociedades contemporáneas (...) esos lazos, categorías, significados, pueden involucrar al Estado en alguno de sus niveles” (Grimson, 2009: 15).

El establecimiento de lazos y la construcción de criterios de clasificación y jerarquización constituyen una dimensión central de la política (Frederic y Soprano, 2008). Tal como plantea Biset (2010), para comprender el sentido que ésta adquiere es necesario dar cuenta que la interacción entre lenguaje y realidad no es lineal ni unidireccional. Es así que los lazos, clasificaciones y jerarquizaciones constituyen prácticas de la política que no tienen un sentido dado y que solo lo adquieren cuando se desarrollan estabilizaciones parciales de sentido entre los individuos (Marchart, 2009; Biset 2010).

Como explicitamos en la introducción de la tesis, las indagaciones sobre los vínculos entre educación, política e igualdad no son nuevas en las ciencias sociales (Redondo y Martinis, 2006; Martinis y Redondo, 2015). Si bien las múltiples dimensiones de la desigualdad social atraviesan y configuran las experiencias y las relaciones de los sujetos y los grupos, también es importante remarcar que “... se multiplican las formas de lucha por ‘la igualdad’ o por mayores niveles de igualdad” (Manzano y otros, 2010: 209).

Tomando como objetivo la necesidad de estudiar y comprender las experiencias de terminalidad en el Plan FinEs2 en el marco de tramas políticas colectivas, consideremos necesario reconstruir la historia de la organización política que gestionaba cotidianamente las tres sedes educativas en los barrios de La Colmena y La Esmeralda. Identificaremos que el Plan FinEs2 se encontraba en diálogo con la configuración histórica de una gramática política (Pérez y Natalucci, 2012) donde las relaciones entre Estado y territorio tenían una importancia central como base para la construcción de la arena de la lucha por la igualdad. En esta gramática, la implementación de distintas políticas públicas, entre ellas las educativas, tomaba protagonismo. En diálogo con los aportes de Manzano (2006) sobre la relación entre educación y formas de lucha por la igualdad, en este capítulo reconstruiremos las tramas de relaciones sociales y políticas de la organización para dar cuenta de que la gestión del Plan

FinEs2 se enmarcaba en un proyecto político más amplio que pretendía establecer disputas en la distribución de bienes materiales y simbólicos.

A partir de este objetivo, el capítulo se encuentra estructurado en cinco apartados. En el primero, se realiza una presentación de la configuración de la ciudad de La Plata y la localidad de Melchor Romero. En el segundo, se recupera la categoría de gramática para dar cuenta de la historia de la organización política. En el tercero, a partir de criterios de clasificación y jerarquización ligados a metáforas espaciales, como “*allá*” y “*acá*”, se presentan a los militantes que tuvieron roles centrales en la gestión del Plan FinEs2 en los dos barrios estudiados. En el cuarto, se propone problematizar el período 2013 y 2017 para analizar la configuración de articulaciones políticas en dos etapas distintas: por un lado entre el 2013 y el 2015 y, por el otro, entre el 2016 y el 2017. Por último se realiza una sistematización de los principales elementos encontrados.

### **I. La ciudad de La Plata, el oeste platense y Melchor Romero**

En el análisis de la trama política de La Colmena y La Esmeralda prestaremos especial atención al quehacer cotidiano de la organización política. Para ello, retomaremos elementos y nociones que forman parte de los campos de la geografía de la vida cotidiana y de la antropología de la política. Lo espacial, la idea de “*barrio*”, las metáforas urbanas constituyen elementos a partir de los cuales los integrantes de la organización describían la política en los dos barrios y significan sus prácticas militantes. Es por eso que consideramos necesario presentar a Melchor Romero en diálogo con el resto de la ciudad de La Plata y a partir de datos sociodemográficos y económicos. Partimos de la idea que los problemas sociales que allí se condensaban tenían relación con la forma en que la organización política construía, proyectaba y desplegaba tácticas y estrategias territoriales.

El espacio urbano no se limita a la estructura material ni al planeamiento urbano (Massey, 2004, 2012; Mançano Fernandes, 2005, 2008; Lindón, 2006; Torres, 2011). La ciudad se compone tanto de estructuras urbanas materiales como de representaciones sociales, imágenes, discursos, temporalidades y ficciones narrativas (Giovine, 2001). En este sentido, vivir la ciudad y sus distintos espacios barriales, implica el transcurso de un tiempo lineal y cronológico y otro vinculado a las formas en que ese tiempo es percibido (Munn, 1992). A

continuación, repasaremos algunos de los elementos históricos que organizan a La Plata como ciudad capital de la provincia de Buenos Aires.

Tal como plantean distintos autores, La Plata es caracterizada por su previa organización y planeamiento (Lombardi, 2003; Segura, 2010). El devenir de la ciudad se encuentra en estrecha relación con el proyecto fundacional como una localidad reflejo de la ideología liberal-modernizante de la década del 80 del siglo XIX (Losano, 2006; Segura, 2010; Badanes, 2012). A diferencia de otras ciudades lindantes como Berisso, donde la urbanización se caracterizó por estar organizada en paralelo al desarrollo de las actividades portuarias ligadas a la economía agroexportadora, La Plata se configuró como una ciudad modelo del orden (James, 2004). Significante que el posterior crecimiento y planificación del resto de las localidades platenses, ubicadas por fuera del cuadrado fundacional, pondrá en cuestión. A pesar de las múltiples transformaciones urbanas que la ciudad sufrió desde su fundación oficial a cargo del gobernador Dardo Rocha en el año 1882, en la actualidad es posible encontrar relatos sobre la misma donde predomina la que Segura (2010) denomina como “persistencia de la forma”, es decir, “... la tendencia dominante a pensar la ciudad dentro de sus límites fundacionales” (Segura, 2010: 38). Sin embargo, dicha persistencia entra en tensión con el crecimiento desigual de la ciudad y distintas transformaciones urbanas que se tradujeron en procesos de suburbanización y segregación.

El proyecto fundacional de la ciudad de La Plata se organizó siguiendo una narrativa en torno a las ideas de orden y progreso. Discursos que se materializaron en el diseño de un cuadrado de 40 por 40 manzanas recorridas por diagonales y espacios verdes que se combinaban de forma geométrica con las futuras construcciones edilicias. Este proyecto, incluía la denominada avenida de circunvalación que recorría los cuatro lados del cuadrado y cuyo objetivo se centraría en la separación de lo urbano de lo rural. Tal como plantea Segura (2010):

“... en su configuración actual es posible identificar dos espacios urbanos contrastantes, separados por la ancha avenida de circunvalación. El contraste no es únicamente poblacional (...) sino también urbanístico, administrativo y socioeconómico (...) Así, nos encontramos con un patrón de segregación espacial clásico del tipo centro–periferia. Esta última presenta, en general, peores

condiciones socioeconómicas y una menor infraestructura urbana y de servicios que el casco urbano.” (Segura, 2010: 132 y 133).

Según el último censo del año 2010 realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), la ciudad de La Plata cuenta con 654.324 habitantes. Hoy en día, constituye una de las principales capitales provinciales al contar con instituciones gubernamentales del nivel provincial, nacional e instituciones educativas como la Universidad Nacional de La Plata. En aquello que se presenta como centro -en referencia al cuadrado fundacional- y periferia -las localidades ubicadas fuera de él- es posible identificar espacios heterogéneos y desiguales entre sí (Lombardi, 2003). El partido de La Plata se encuentra integrado por el denominado “casco urbano” y 23 localidades organizadas como delegaciones municipales, siendo el corredor que une La Plata con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires una de las zonas con mejores condiciones de vida. Las localidades platenses, en la que se encuentra Melchor Romero, son presentadas, de forma reiterada, como la periferia. Desde los aportes de la geografía de la vida cotidiana, es posible retomar algunos reparos críticos a dicha idea. Principalmente, la asociación entre periferia y carencias, invisibilizando procesos de desigualdad social más complejos como aquellos vinculados a los circuitos de las clases altas, también alejados de los denominados centros administrativos y urbanos (Lindón, 2006; Segura, 2010). La noción de periferia remite, también, a cierta homogeneidad en la composición socio-espacial sin dar cuenta de las heterogeneidades que, como es posible observar en la localidad de Melchor Romero, existen entre distintos barrios y zonas; dando cuenta de lo que Segura (2010) nombra como “geografía urbana desigual”.

En tensión con el proyecto fundacional que presentó al cuadrado fundacional como ciudad representativa del orden, la progresiva construcción de la ciudad real implicó un proceso de suburbanización periférica y conurbación con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Como dijimos, Melchor Romero es una de las 23 localidades platenses que se encuentran por fuera de aquello que la avenida de la circunvalación protege como muralla de lo geométrico. Según el Censo 2010, en esta localidad viven alrededor de 22.511 habitantes. El origen y la historia está en diálogo con dos hechos sucedidos en el año 1884: la instalación de una estación del Ferrocarril Oeste de Buenos Aires y la creación del Hospital Interzonal

Especializado en Agudos y Crónicos Neuropsiquiátrico “Dr. Alejandro Korn”, conocido como Hospital Melchor Romero<sup>5</sup>.

Esta localidad forma parte de la zona oeste del partido de La Plata junto con otros centros comunales: San Carlos, Los Hornos, Romero, Arturo Seguí, Lisandro Olmos, Abasto, Etcheverry y El Peligro. Todas estas ocupan, según un informe realizado por la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de La Plata, 654 de los 893 kilómetros cuadrados que posee el territorio de La Plata, es decir el 73% de la superficie<sup>6</sup>.

**Imagen 1: Mapa de Melchor Romero**



Fuente: Dirección General de Estadística y Evaluación de Programas Especiales - Municipalidad de La Plata.

<sup>5</sup> Información extraída del diario local “El Día”. Para más información: <https://www.eldia.com/nota/2017-7-24-1-31-14-melchor-romero-festejo-a-lo-grande-los-133-anos-la-ciudad>

<sup>6</sup> Informe titulado “Dimensionamiento socio económico de la zona La Plata oeste” a cargo del Laboratorio de Desarrollo Sectorial de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata, julio 2017.

Avanzando en la caracterización socio-económica de la zona oeste, el informe citado afirma que en La Plata la proporción de hogares con gas de red alcanza el 76%, porcentaje que disminuye a menos del 50% en dicha zona de la ciudad. Retomando este indicador, al interior de la zona oeste es posible identificar centros comunales en peores condiciones: en Abasto, Melchor Romero, Seguí, Etcheverry y El Peligro el porcentaje no llega al 20%. En relación al acceso a la red pública de agua potable, la zona oeste también presenta un porcentaje menor que el “casco urbano”. Utilizando como criterio los niveles de necesidades básicas insatisfechas (NBI), la región oeste presenta mayores porcentajes que el promedio del partido:

“En este sentido, la proporción de hogares con NBI (pobreza estructural) en la ZLPO [Zona La Plata Oeste] más que duplica los valores del municipio y la Provincia: de todos los hogares que la zona oeste, el 18% presenta NBI. En lo referente a los centros comunales que componen la ZLPO, El Peligro posee la mayor proporción de hogares con NBI (44,5%), luego Melchor Romero (31,7%) y en tercer lugar Abasto (27,5%). En el extremo opuesto, Los Hornos y San Carlos son los dos centros comunales que poseen menor proporción de hogares con NBI” (Laboratorio de Desarrollo Sectorial, 2017: 5).

Por lo expuesto, el oeste de la ciudad de La Plata se encuentra, claramente, en una situación de desigualdad respecto a la zona llamada “casco urbano”, que responde al cuadrado fundacional de la ciudad. Siguiendo el mismo informe, presenta peores indicadores sociodemográficos y económicos que otras localidades platenses como las ubicadas en el corredor que une La Plata con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

- Teniendo en cuenta el tipo de combustible utilizados en las cocinas: “... apenas el 16,1% de aquellos conectados a gas de red (168.853 hogares) se localizan en la ZLPO (27.152 hogares) destacándose Los Hornos (7,2%) y San Carlos (6,0%). El resto de los centros comunales tienen una participación inferior al 1%, excepto Lisandro Olmos (1,4%). Por el contrario, el peso de la ZLPO supera el 50% para el gas en garrafa y el gas en tubo con Los Hornos, San

Carlos y Melchor Romero a la cabeza” (Laboratorio de Desarrollo Sectorial, 2017: 23 y 24).

- En Melchor Romero el 31,7% de los hogares viven con necesidades básicas insatisfechas (NBI), destacándose por tener la mayor proporción de personas inactivas y desocupadas.
- Por último, en términos educativos la situación no se modifica. Melchor Romero constituye uno de los centros comunales con mayor proporción de habitantes mayores de 3 años bajo la situación escolar “nunca asistió” (5,8% y 5,4% respectivamente). En palabras textuales: “Entre los 556.467 habitantes mayores a 10 años de edad del partido de La Plata, existen poco más de 6 mil que manifiesta no saber leer y escribir, alcanzando así una tasa de analfabetismo del 1,1% (menor que la provincial de 1,4%). Al analizar la ZLPO se observa una tasa de analfabetismo de 2,0%, ubicándose por encima que la del resto del partido (0,8%). A su vez, dentro la ZLPO se destacan tres centros comunales (Melchor Romero, El Peligro y Etcheverry) donde la tasa de analfabetismo supera ampliamente a la del total del partido” (Laboratorio de Desarrollo Sectorial, 2017: 33).

Si bien el uso de estos datos nos permite comprender el panorama general de la zona oeste y de Melchor Romero, consideramos que es posible retomar las relaciones entre centro y periferia, planteada en los párrafos anteriores, para dar cuenta de la complejidad de los espacios urbanos. En contraposición a la idea de homogeneidad, al interior de Melchor Romero también fue posible registrar e identificar heterogeneidades espaciales entre los distintos barrios que componen esta localidad.

En distintas conversaciones durante el trabajo de campo las relaciones entre centro y periferia tomaban otros significados, más allá de la identificación con el casco fundacional de la ciudad. Charlando en una de las sedes educativas del Plan FinEs2 con una de las referentes de los barrios La Colmena y La Esmeralda y el delegado municipal de Melchor Romero plantearon una distinción interesante para ser retomada: “*el casco de Romero*” y “*la periferia de Romero*”. Con el objetivo de realizar una caracterización de los barrios donde se realizó la investigación, retomaremos la siguiente escena:

“... ‘nosotros estamos en la periferia, en el casco de Romero viven maestras, médicos y policías’. A partir de esa descripción la referente política del barrio me explicó las diferencias al interior de Melchor Romero y las complejidades que esto implicaba para ‘trabajar en la política’. El delegado, sentado en el mismo escritorio que ella, sumó otros elementos: ‘ahí hay casas de materiales y los terrenos son todos comprados, las demandas son otras (...) este {haciendo referencia a La Colmena} es muy barrio todavía, llueve y cagaste, acá lo que necesitamos hacer es una gran obra de cloacas, veredas y cordones...” (Diario de campo, 2/10/2015)

“*El barrio*” o lo barrial aparecía como categoría desplegada por los propios actores en contraposición y en diálogo con el “*casco de Romero*” o “*el centro*”, forma en que era nombrado el cuadrado fundacional de la ciudad. Tal como plantea Gorban (2008), las nociones de lo barrial o el barrio adquieren sentido a través de ejercicios de contraste con otros espacios de la ciudad y, de esta forma, constituyen categorías de percepción y acción. En el caso específico de Melchor Romero, “*el casco*” se diferenciaba del “*centro*” y hacía referencia a la zona fundacional de dicha localidad, donde se concentraban gran parte de los locales comerciales, la Cooperativa de Agua Potable de Melchor Romero (con una sede en su interior del Banco de la Provincia de Buenos Aires), la Delegación Municipal, el Hospital Interzonal Especializado en Agudos y Crónicos Neuropsiquiátrico Dr. Alejandro Korn, Hospital Subzonal Especializado “Dr. José Ingenieros”, consultorios médicos y odontológicos y comercios de distintos rubros que se organizaban sobre la avenida principal. Esta recorría transversalmente la localidad de Melchor Romero, constituía el vínculo con otras localidades, con el “*centro*” o casco fundacional de La Plata, y era en donde se encontraban las paradas de los colectivos de la “línea oeste” para trasladarse al “*centro*” de la ciudad.

Tanto el barrio La Colmena como La Esmeralda estaban a una distancia de aproximadamente 2 kilómetros del casco histórico de Romero. La distancia que separaba los dos barrios implicaba una diferenciación en la composición del espacio urbano y en la presencia de distintos signos de estatalidad. Los tipos de comercios, la presencia de organismos estatales -como los hospitales y la Delegación Municipal- y principalmente las



casas de material, al estilo chalé -compuestas por aberturas de madera, ladrillos a la vista y tejas-, marcaban dos aspectos de la desigualdad al interior de esta localidad platense.

Como planteamos en la introducción de la tesis, en La Colmena se encontraban dos de las tres sedes educativas del Plan FinEs2 que la organización política gestionaba: el “*local*” y la parroquia Santa Guadalupe. Ambas a una distancia de dos cuadras. La tercera sede educativa funcionaba en el Centro de Integración Barrial (CIB) del barrio “La Esmeralda”. El CIB estaba ubicado a diez cuadras de las otras sedes educativas y a cuatro cuadras de la avenida principal.

**Imagen 2: Ubicación de las sedes educativas del Plan FinEs2**



❶ Local político    ❷ Parroquia «Santa Guadalupe»    ❸ Centro de Integración Barrial (CIB)

Fuente: elaboración propia

En las caminatas entre unas sedes y la otra era posible identificar diferencias entre los dos barrios y comprender algunas de las metáforas y caracterizaciones espaciales que las militantes de organización política realizaban para explicar y significar sus prácticas. En La Esmeralda la mayoría de las calles eran de tierra y sin el tratamiento que las máquinas de la Delegación Municipal hacían en La Colmena para evitar la profundización de los pozos y mejorar el emparejamiento para la circulación de personas y autos.

Retomando la distinción que los vecinos realizaban entre “*casillas*” y “*casas de material*” para indicar las diferencias entre las edificaciones de chapa y/o madera de las construidas con ladrillos, se podía observar como éstas últimas constituían excepciones en La Esmeralda, donde la gran mayoría eran casillas. En cambio, en La Colmena primaban las casas de material y algunas tenían revestimiento exterior. Sin embargo, una característica en común era que las casas que se encontraban en el “*fondo*” de ambos barrios estaban en peores condiciones que las casas ubicadas más cerca de la avenida principal. De esta manera, la avenida constituía un soporte y una metáfora para comprender las diferencias que existían hacia el interior de La Esmeralda y La Colmena.

Tanto las ideas de “*barrio*”, “*casco*” y “*centro*” como las distinciones y diferenciaciones entre La Colmena y La Esmeralda constituyen clasificaciones y metáforas que, ancladas en la representaciones sobre lo espacial, nos permitirán abordar el despliegue de las sedes educativas del Plan FinEs2 como parte de la trama política de la organización. A continuación, presentaremos la historia de la organización política y los vínculos con Melchor Romero.

## **II. Notas sobre la organización política: aproximaciones a su historia y composición**

La organización política a cargo del Plan FinEs2 en los dos barrios de Melchor Romero presentaba una historia que fue posible reconstruir a partir de distintas instancias y momentos en el trabajo de campo como entrevistas en profundidad, conversaciones, plenarios, reuniones y movilizaciones. Tanto los referentes políticos que ocupaban posiciones de funcionarios al interior de la Municipalidad de La Plata como las militantes y referentes de La Colmena y La Esmeralda recuperaban en sus prácticas cotidianas distintos componentes de la experiencia política acumulada.

La organización tenía sus raíces en el Movimiento Patriótico Revolucionario Quebracho (MPRQ) y, posteriormente, en el Movimiento Evita. Durante el período de la investigación la organización política no tenía nombre propio y era reconocida como un sector al interior del bruerismo local<sup>7</sup>. Como planteaba una referente de la organización y ex funcionaria de la Municipalidad: "*éramos un grupo que nos nucleábamos alrededor del Jefe de Gabinete y que decidimos quedarnos para seguir con la construcción en el territorio*".

La idea de "*quedarse*" hacía referencia al año 2009. Frente a un conflicto al interior de la Mesa Federal del Movimiento Evita, un grupo de referentes y militantes decidió mantener posiciones y espacios institucionales al interior de la Municipalidad de La Plata, separándose así del Movimiento Evita. Distintos integrantes de la organización política ocuparon desde el 2007, año en el que Pablo Bruera asumió como Intendente de la ciudad, lugares de responsabilidad en distintas direcciones y subsecretarías que dependían de la Jefatura de Gabinete: Subsecretaría de Inclusión Social, Subsecretaría de Proyectos Especiales, Dirección de Asuntos Universitarios, Dirección de Voluntariado Social, Comité Operativa de Emergencia Municipal (COEM), Coordinación de Desarrollo Social. A su vez, en los años 2005 y 2007 asumieron también dos concejales integrantes de la organización política.

Fue recién en el año 2016, luego de las elecciones y de la pérdida de Pablo Bruera, candidato local del Frente para la Victoria-Partido Justicialista para la intendencia, que la organización política asumió el nombre de Agrupación Evita-CTEP (Confederación de Trabajadores de la Economía Popular). A continuación, profundizaremos la reconstrucción de la historia de esta organización.

Uno de los ejes a partir de los cuales fue posible comprender las escisiones y la construcción de nuevas organizaciones se centraba en lo que Pérez y Natalucci (2012) nombran como modalidades de construcción política o gramáticas políticas. Este concepto refiere, por un lado, a las "... pautas de interacción de los sujetos; y por otro, {a} las combinaciones de acciones para coordinar, articular e impulsar intervenciones públicas, dirigidas a cuestionar, transformar o ratificar el orden social" (Pérez y Natalucci, 2012: 19). Retomando estos aportes conceptuales era posible identificar que en la forma de concebir las relaciones entre Estado y territorio el lugar otorgado a la política pública era central. Ésta era

---

<sup>7</sup> El bruerismo hace referencia a un grupo político vinculado a las intendencias de Pablo Bruera en la ciudad de La Plata entre los años 2007 y 2015. Formaba parte del Frente para la Victoria-Partido Justicialista y llevó como candidata a presidenta a Cristina Fernandez de Kirchner.

entendida como una herramienta privilegiada para la construcción y acumulación de poder: ocupar espacios estatales para desplegar políticas públicas en los barrios. De esta forma, el argumento en torno a las relaciones entre Estado, territorio y políticas públicas era retomado por militantes y referentes al momento de narrar la historia de la organización y las distintas escisiones que abordaremos a continuación.

Como planteamos, los orígenes de la organización estaban vinculados a la experiencia del Movimiento Patriótico Revolucionario Quebracho (MPRQ) durante la década de los '90. La mesa inicial de esta organización, creada en agosto de 1996, fue una conjugación de tres sectores provenientes de: Montoneros, ERP (Ejército Revolucionario del Pueblo) y grupos originados en la resistencia a los primeros años de la década de los '90. En el Movimiento Patriótico Revolucionario Quebracho (MPRQ) la pregunta por el Estado ocupaba un lugar central. Moreno (2010) sostiene que en esta organización era posible encontrar un “híbrido” entre una matriz marxista-leninista y otra de tipo nacional-popular, en donde el Estado aparecía como espacio de poder a ser conquistado y como promotor del cambio social. El Estado, desde la perspectiva de MPR-Quebracho, no aparecía como un reflejo de los intereses económicos dominantes aunque sus referentes políticos identificaban a los últimos gobiernos (principalmente desde 1976) como representantes de estos sectores (Moreno, 2009). Sin embargo, esto no era concebido como una característica inherente del Estado y, por ende, existía la posibilidad de que se constituya como motor de cambios sociales por medio de la conducción de gobiernos populares. En consonancia con las investigaciones de Moreno (2009; 2010), el siguiente fragmento de uno de los primeros documentos de MPR-Quebracho permite comprender la relación entre el Estado y lo nacional-popular planteado anteriormente:

“La dictadura militar limpió el terreno, Alfonsín lo abonó para que floreciera el liberal menemismo. Manejando sabiamente la crisis de identidad del peronismo, traicionando sus banderas, Menem, máxima expresión política del modelo, avanzó sin dudas a la reconversión, es decir a la destrucción nacional. Libre mercado, economía abierta, privatizaciones, congelamiento de salarios, fueron los instrumentos que nos dejaron desempleo, miseria, miles de empresas nacionales fundidas y la destrucción del rol del Estado en lo que hace a las posibilidades de utilizarse como herramientas de articulación de un proyecto nacional y popular, y

de asistir a los sectores más débiles de la sociedad” (MPR-Quebracho, 1996: 34 y 35)

En esta primera experiencia política era posible identificar un primer vínculo con los orígenes históricos de la organización política que gestionaba las sedes educativas del Plan FinEs2 en los dos barrios de Melchor Romero: la centralidad del lugar otorgado al Estado. La posterior escisión al interior del MPR Quebracho en el 2001 tuvo como resultado la formación de una organización denominada las 4P (Patria, Pan y Poder al Pueblo), actor que ocuparía un lugar central en la formación del Movimiento de Trabajadores Desocupados Evita (MTD Evita) en el año 2002 en La Plata. En el proceso de configuración del Movimiento Evita durante los años 2004 y 2005 era posible identificar dos elementos estructurantes de su matriz política: la reivindicación de la tradición peronista y nacionalista y la definición de los desocupados como sujetos de la política (Natalucci, 2008; 2011; Schuttenberg, 2011; 2014). En un documento firmado por el MTD Evita y en conjunto con otras organizaciones, como Federación de Tierra y Vivienda (FTV), se afirmaba:

“Junto con las reivindicaciones originales de nuestras respectivas organizaciones, asumimos las demandas de importantes sectores de desocupados, así como la de muchos trabajadores pobres y empobrecidos. Lo hicimos desde la práctica social y comunitaria, con el trabajo esforzado de miles de militantes y la conciencia creciente que la solución de fondo (...) es eminentemente política (...) No queremos ocupar un lugar aséptico y equidistante del oficialismo y la oposición, sino profundizar nuestro compromiso con las políticas a favor del pueblo y la defensa del interés nacional (...) Desde todas nuestras organizaciones hemos resistido durante años, pero hoy ya no se trata tan solo de resistir sino de utilizar toda la experiencia y la fuerza que hemos acumulado a lo largo de tantas luchas, para construir una Nueva Argentina”<sup>8</sup> (MTD Evita, 2004: 195)

Las ideas de las prácticas comunitarias y “*políticas a favor del pueblo*” presentes tanto en el MTD Evita como en el Movimiento Evita constituían un segundo vínculo con la

---

<sup>8</sup> Documento extraído de los anexos del libro Pérez, G. y Natalucci, A. (2012). *Vamos las bandas. Organizaciones y militancia kirchnerista*. Nueva trilce, Buenos Aires.

organización política. En el año 2005, parte de las organizaciones y movimientos descriptos tuvieron un rol central en la conformación del Movimiento Evita: el Movimiento de Trabajadores Desocupados Evita, las 4 P, la organización estudiantil 20 de Febrero y otros sectores. Este proceso ha sido estudiado por Schuttenberg (2014), quien sostiene que:

“... el paso de una organización de trabajadores desocupados a un movimiento con bases más amplias expresa la interpretación de los propios militantes de que la etapa de 2003, con la llegada de Kirchner a la presidencia, inaugura un nuevo período que necesitará otra herramienta de acción política. Ello se suma a la dinámica del proceso económico que, por un lado, disminuía el desempleo y, por otro, hacía reaparecer discusiones salariales y reivindicaciones ligadas al plano sindical” (Schuttenberg, 2014: 78).

La conformación del Movimiento Evita constituyó un proceso central al canalizar en una organización experiencias y tradiciones políticas diversas. En un estudio sobre esta organización en la ciudad de La Plata, Mantuerría (2017) sostiene que el barrio era valorado como un espacio central para la configuración de la acción política y el despliegue de políticas vinculadas a las necesidades de los vecinos. De esta forma, la diversidad de tradiciones se encontraba e identificaba en la concepción del trabajo territorial como una práctica privilegiada de construcción de poder. Esto se correspondía con la organización de la estructura del Movimiento Evita a partir de la “Mesa Federal”, el “Frente de Masas” y “Secretarías” (Mantuerría, 2017). “Educación” constituía una de las secretarías (al igual que “Salud”, “Deportes”, entre otras) a partir de las cuales se organizaba la lógica política territorial.

Ahora bien, para comprender la escisión que se da al interior del Movimiento Evita en La Plata en el año 2009 y la decisión de un sector de permanecer al interior de la Municipalidad, es necesario recuperar una serie de conversaciones y entrevistas con referentes políticos que ocuparon espacios privilegiados en el proceso de toma de decisiones locales. Para uno de los referentes políticos y ex funcionario de la Municipalidad, la división al interior del Movimiento Evita se anclaba en una historia más amplia donde la experiencia de

movilización durante los años 2000 y 2001 generó un proceso de discusión sobre el sector social que posibilitaría “*derrotar*” al modelo social neoliberal.

“Ante eso, claramente la decisión colectiva fue: necesitamos tener consolidado un sector social que, para nosotros, iba a ser el que generara el cambio: que es centralmente lo barrial, centralmente los desocupados. Y veíamos que... en el movimiento de desocupados no había ningún sector del peronismo ahí adentro (...) Entonces, empezamos a pensar y encarar dos cosas. Por un lado, el desarrollo de una fuerza política que su base sean los movimientos... pero pensando en una estrategia política (...) Ahí empezamos a construir (...) un movimiento social con la base de desocupados que era el sector que para nosotros era más dinámico en ese momento... pero con raíces y raigambres dentro del peronismo. Entonces, pasó todo el proceso del 2001... empezamos a construir el MTD Evita inicial que fue la base de la construcción después del Movimiento Evita y todo ese esquema. Esa fue la primera etapa de esta organización, centralmente, sencillo, construir una base social que ya estaba en la calle pero... empezar a involucrarla más con el proceso histórico nacional que nosotros creíamos que el peronismo tenía que hacer base ahí” (Entrevista a referente político y ex funcionario, año 2017).

El proceso que relataba uno de los referentes hacía alusión a algunos componentes de la gramática política (Pérez y Natalucci, 2012) de la organización política con la que se investigó: lo barrial y lo territorial como el escenario privilegiado que era necesario desarrollar para construir y acumular políticamente. En sintonía con lo estudiado por Schuttenberg (2011, 2014), los cambios en las formas de construcción política y en el escenario económico a partir del año 2003, permitieron sostener un quiebre y ampliar las estrategias de construcción política desde las cuales intervenir. A la gramática en torno a lo barrial y al lugar otorgado al Estado se incorporaba una concepción específica sobre la participación en distintas esferas estatales para ocupar posiciones de privilegio en la planificación y ejecución de políticas públicas.

“Eso fue, obviamente, hasta la asunción de Néstor donde ahí se produce otro vuelco, obviamente nosotros somos peronistas y siempre planteamos la necesidad de tener los resortes del Estado para construir políticas públicas (...) Néstor nos llama a dialogar para ver de qué forma integramos las organizaciones dentro del Estado y empezar a construir políticas públicas desde ahí (...) Obviamente nuestra incorporación hacia al Estado nos hace pensar y construir en otros saltos: si nosotros creíamos y creemos que los movimientos más humildes eran los que tenían el rol central de transformación también veíamos que claramente con eso únicamente no alcanzaba. Empezamos a construir una idea más política de eso y la incorporación de nuevos compañeros y construir ya una fuerza nacional. Así se empezó a pensar en la idea de desarrollar centralmente el Movimiento Evita que era la unidad de muchos sectores sociales (...) ya una clara idea de que lo social iba a ser una parte central pero que teníamos que ir y disputar hacia la política” (Entrevista a referente político y ex funcionario, año 2017).

“*Disputar hacia la política*” y ocupar posiciones al interior del Estado constituía dimensiones centrales de la gramática de la organización. En parte, este era el argumento desplegado por los referentes para explicar el proceso acontecido durante los años 2008 y 2009. Luego del conflicto durante el 2008 por las retenciones al campo<sup>9</sup>, en el 2009 el Frente para la Victoria (FPV) perdió las elecciones legislativas a nivel nacional. Sin embargo, en la ciudad de La Plata ganaron los candidatos locales del FPV-Partido Justicialista. El triunfo de la “*boleta local*”, tal cual explicaban los referentes políticos, constituyó el mayor conflicto: “*las disputas con nación*” se centraron en la acusación de que el buerismo y el Partido Justicialista local habían entregado “*las boletas cortadas*” (sin las secciones correspondientes a cargos nacionales). Este conflicto tuvo repercusiones en la Mesa Federal del Movimiento Evita<sup>10</sup>, donde se decidió que era necesario dejar los espacios ocupados al interior de la

---

<sup>9</sup> Dicho conflicto hace referencia al debate del proyecto en torno a la Resolución Nro. 125 que buscaba ampliar los derechos de exportación móviles -retenciones-, aumentando la carga impositiva sobre el valor de exportación de distintos productos agrícolas, principalmente la soja, el trigo y el maíz. El conflicto tuvo una duración de aproximadamente 4 meses (marzo-julio del año 2008) donde se desarrollaron distintos focos de conflicto, principalmente provocados por el denominado paro agropecuario, bloqueo de rutas y paralización de establecimientos y actividades económicas (lock out).

<sup>10</sup> Con el objetivo de no exponer a los ex funcionarios y responsables políticos del Movimiento Evita local, se evitó reconstruir el conflicto a partir de nombres específicos. Para más información: <https://www.infoplatense.com.ar/nota/2011-6-29-persico-se-las-facturo-todas-juntas-a-martorelli>



Municipalidad. El resultado fue la escisión de un sector del Movimiento Evita local y la permanencia al interior de la Municipalidad ocupando la Jefatura de Gabinete y distintas direcciones y subsecretarías que dependían de esta última. De esta forma, fue posible la continuidad en la construcción territorial a partir del despliegue de distintas políticas públicas, principalmente cooperativas de empleo y luego el Plan FinEs2.

“... lo que nosotros planteamos era que era un error dejar los territorios porque lo que estaba haciendo el kirchnerismo era como una construcción super-estructural y de esa forma iban perdiendo presencia cotidiana en los territorios... se estaban abandonando los territorios y eso era un error (...) Entonces ahí empiezan las disputas y nos planteaban que la idea era irse, dejarle todo los espacios ganados en el municipio (...) la discusión política fue esa, que había que quedarse dentro del territorio... había que quedarse para que no se rompan los puentes (...) Bueno, ahí se empezó a armar la agrupación que por mucho tiempo no teníamos nombre sino que era como una cosa, así... compañeros que nos habíamos ido del Evita y que nos referenciamos con el Jefe de Gabinete” (Entrevista a referente y ex funcionaria, año 2017).

Tanto las ideas de “*quedarse*”, retomada al inicio del apartado, como la de no “*dejar los territorios*”, hacían referencia a este proceso de disputas al interior del Movimiento Evita y la posterior decisión de seguir ocupando espacios al interior de la Municipalidad de La Plata. Desde la perspectiva de los militantes, lo barrial se articulaba a la importancia de la presencia en el Estado para el despliegue de políticas públicas.

Para finalizar este apartado es posible sistematizar algunos de los aspectos abordados. Reconstruir la historia de la organización política nos permite comprender que en las distintas escisiones y conflictos es posible identificar procesos de acumulación de saberes y experiencias que se movilizan y se ponen en juego en las prácticas militantes. Retomar los antecedentes para llegar a la formación de esta organización política permite comprender la construcción histórica de una gramática donde se le otorgaba una importancia central a las ideas de barrio y territorio como bases como la construcción de la arena política, es decir, de las relaciones entre el Estado y las políticas públicas. Estos procesos que es posible identificar

en las jerarquías o en las estructuras de conducción nacional y local de las organizaciones políticas tuvieron efectos en los barrios de La Esmeralda y La Colmena, influyendo en el quehacer cotidiano de la práctica militante. A continuación, analizaremos este aspecto.

### **III. “Los de allá” y “los de acá”: una presentación de los militantes**

La historia de la organización política que reconstruimos en el apartado anterior tomaba formas particulares al hacer foco en los dos barrios estudiados. Como planteamos en la introducción del capítulo, se retoma una definición de la política en su dimensión vivida, es decir, anclada en los diversos sentidos que los actores le asignan (Frederic y Soprano, 2008; Quirós 2011a; 2011b). A su vez, partimos de la idea de la necesidad de no escindir las acciones políticas de los actores y de sus contextos históricos y de vida (Manzano, 2007; 2011).

En la sistematización que realizan Frederic y Soprano (2008) sobre las investigaciones de la antropología política, recuperan los aportes de Peirano (1995) sobre los usos de los sistemas de clasificación nativos. Una forma de construir clasificaciones y jerarquizaciones es a partir de metáforas espaciales (Lindón y otros, 2006; Segura, 2006, 2009; Gorban, 2008; Landau, 2008; D’Amico, 2010). Tal como plantea Gorban (2008), “... nuestro sistema conceptual es gran medida metafórico. Y en ese sentido, la metáfora no es solo una operación sobre el lenguaje sino que, al mismo tiempo, describe modos de pensar y actuar” (Gorban, 2008: 50).

Para explicitar el relato de la organización política en La Colmena y La Esmeralda nos valdremos nuevamente de metáforas asociadas a la configuración del espacio urbano en la ciudad de La Plata. Estas metáforas, como “*allá*” y “*acá*”, no solo contribuyen a comprender las heterogeneidades y desigualdades de la ciudad sino también la forma en que la política era vivida por parte de las militantes y referentes de los dos barrios. A partir de estas clasificaciones es posible comprender los sentidos y experiencias cotidianas, como por ejemplo los vínculos entre las referentes territoriales y los ex funcionarios o “*jefes políticos*”.

Las militantes y referentes de los dos barrios comprendían el “*trabajar en la política*” y los vínculos construidos con los responsables o “*jefes*” a partir de un nosotros y un ellos: por un lado “*los compañeros del territorio*” y, por el otro lado, “*los de allá, los de la gestión*”,

haciendo referencia a los funcionarios insertos en la Municipalidad de La Plata. Retomando esta forma de concebir la organización política, presentaremos a continuación a algunos integrantes de la organización que serán recuperados en el transcurso de la tesis por estar vinculados directamente a la gestión del Plan FinEs2 en los dos barrios de Melchor Romero.

"*Los de allá*", "*los de gestión*" remite a una serie de referentes y responsables de la organización política que hasta el año 2015 ocuparon lugares claves en la Municipalidad: Leandro como Jefe de Gabinete, "el ruso" como subsecretario de inclusión social y coordinador de la cooperativa de trabajo "21 de diciembre", Maria como directora de asuntos universitarios y responsable de la coordinación de las sedes educativas del Plan FinEs2 y "la polaca", concejala por el Frente para La Victoria-Partido Justicialista desde el año 2005.

Leandro, jefe de Gabinete desde el año 2007 hasta el año 2015, formó parte de la mesa de conducción nacional de Quebracho, de las 4P (Patria, Pan y Poder al Pueblo) y posteriormente del Movimiento Evita hasta el año 2009. "El ruso" y "la polaca", provenían de una organización universitaria platense denominada "20 de febrero", que también formó parte del proceso de surgimiento del Movimiento Evita. Maria comenzó a militar en ese movimiento luego de su conformación. El siguiente organigrama reducido permite comprender la distribución de los espacios al interior del Departamento Ejecutivo y del Concejo Deliberante de la Municipalidad de La Plata hasta el año 2015.

**Gráfico 1: Organigrama reducido de la Municipalidad de La Plata**



Fuente: elaboración propia

El “*nosotros*”, “*los compañeros del territorio*”, hace referencia a un grupo de mujeres y hombres de los dos barrios que realizaban distintos tipos de actividades que eran retribuidas monetariamente por medio de la participación en la cooperativa de trabajo “21 de Diciembre”. Como planteaba “el ruso”, la cooperativa constituía una forma de organización que permitía la presencia de la organización política en distintos barrios de la ciudad de La Plata. Esto posibilitaba el desarrollo de trabajos a partir de vínculos directos con un conjunto de referentes barriales insertos en distintas localidades platenses. Es así que actividades similares a las desarrolladas en La Esmeralda y La Colmena, también se llevaban a cabo en distintos barrios de San Carlos, Villa Elvira y Hernández.

Carolina era la referente política de la organización en los dos barrios y tenía vínculo directo con “*los de allá*”, “*los de gestión*”. Ella solía explicar que las actividades que se hacían al interior de la cooperativa se podían dividir en dos tipos. Por un lado, la cuadrilla de trabajo para la limpieza del barrio y el zanjeo de las calles de los barrios. Por el otro lado, un grupo de mujeres, con mayor inserción e historia en la organización política, eran las encargadas de gestionar los tres espacios barriales (el “*local*”, el CIB y la parroquia) en donde funcionaban las sedes educativas del FinEs2 y se llevaban a cabo otras actividades de militancia.

A Carolina, la referente barrial, la conocí en el año 2011 cuando ella tenía 34 años. Durante el período de la investigación ella, junto a “el ruso”, organizaban las tareas que los cooperativistas tenían que desarrollar día a día. También se ocupaba de la coordinación de distintas actividades que se desarrollaban en el “*local*”, la parroquia Santa Guadalupe y el CIB como los talleres para niños y niñas, las clases del Plan FinEs2 y distintos tipos de reuniones.

En pocas oportunidades Carolina hizo referencia a su infancia y explícitamente sostenía la angustia que le generaba hablar de ese tema. Hasta los 11 años vivió en Córdoba, donde estudió parte de la primaria y al dejar su casa familiar se mudó a la ciudad de La Plata sin poder finalizar dicho nivel educativo. A los 13 años comenzó a trabajar en una manicería donde seleccionaba y limpiaba maní. Luego de ese primer empleo, comenzó a trabajar en distintas casas como empleada doméstica y en empresas de limpieza que ofrecían sus servicios a distintas entidades y edificios. Esa fue su actividad laboral hasta el momento en que se dedicó complementemente a la militancia política. El relato más extendido que hizo de su biografía comenzaba a los 15 años cuando vivía en el barrio llamado “La Favela”, un conjunto de monoblocks ubicados en la localidad platense de Tolosa. A esa edad, comenzó a participar en algunas actividades políticas contribuyendo en la campaña para las elecciones para la intendencia de un político local del Partido Justicialista.

Luego de esa experiencia política, Carolina continuó trabajando en distintas casas de familia hasta que a partir de la crisis de los años 2000 comenzó a organizarse con un conjunto de vecinas. La primera entrevista a Carolina fue a mediados del año 2013 en el local político con la intención de reconstruir su trayectoria biográfica. Las primeras experiencias políticas en el barrio las realizaron junto a tres compañeras: Teo, Mabel y Marta. En diálogo con “la polaca”, decidieron abrir un comedor “*en una casilla de dos por dos*”. En las historias y

biografías de las cuatro mujeres era posible identificar algunos elementos comunes que hicieron, en su momento, a la búsqueda de construcción de redes para resolver algunos problemas compartidos: recientemente se habían separado de sus parejas y en condiciones de desempleo se hicieron cargo de sus hijos.

Marta y Mabel eran hermanas y, como dijimos, comenzaron a trabajar juntas con Carolina desde la primera experiencia en el comedor. Lo mismo Teo, quien siempre estuvo vinculada a las tramas políticas barriales de Melchor Romero como una forma de asentarse en el barrio luego de su experiencia de inmigración desde Paraguay. Posteriormente, se incorporaron a la organización dos vecinas más: Carmen y Estela. Ambas identificaban sus vínculos con la experiencia política desde la niñez y la juventud.

Carmen conoció a los 17 años, luego del triunfo de Raúl Alfonsín en las elecciones del año 1983, a un referente político de la UCR (Unión Cívica Radical). Él le regaló un libro sobre la vida de Yrigoyen y a partir de la lectura y su participación en el comité de la juventud de la UCR comenzó a identificarse como: “*alfonsinista, alemnista e yrigoyenista*”. Estela, relataba que su infancia transcurrió en la década del '80 y que su padre y su madre, ambos ligados al peronismo de Melchor Romero, le transmitieron que Raúl Alfonsín era un “*hombre malo*”. Desde ese momento Estela supo que “*debía ser peronista*”, forma de identificación que adquirió mayor centralidad a mediados de la década de los '90 cuando comenzó a acompañar a sus padres a las ollas populares que realizaban en una unidad básica del barrio.

Como analizaremos en el transcurso de la tesis, todo este grupo de mujeres tenían roles centrales en el desarrollo y gestión cotidiana de las sedes educativas del Plan FinEs2. A cambio, estaban inscriptas en la cooperativa “21 de diciembre” y cobraban el sueldo de cooperativistas. Los fondos para el funcionamiento cotidiano de la cooperativa provenían de la ejecución de contratos municipales (específicamente de la Subsecretaría de Inclusión Social junto a la Tesorería y la Secretaría Económica de la Municipalidad de La Plata). A diferencia de las cooperativas de barrido y limpieza, formalizadas al interior de la articulación de las Delegaciones Municipales, la Oficina de Empleo y la Secretaría de Desarrollo Social, la cooperativa “21 de Diciembre” gozaba de una autonomía que se había logrado a partir del triunfo y la presencia en espacios institucionales claves de la gestión municipal.

Para finalizar, en esta sección retomamos metáforas espaciales que contribuyeron a identificar a integrantes de la organización política que serán claves para el análisis del

funcionamiento de las tres sedes educativas del Plan FinEs2 y de los procesos de configuración de las experiencias de terminalidad educativa de jóvenes y adultos. La composición interna o la estructura de la organización política y los vínculos entre territorio y Estado constituyeron aspectos centrales a tener en cuenta en el despliegue de esta política pública de terminalidad educativa. A continuación explicitaremos algunas claves para comprender el período de investigación a fin de sistematizar las transformaciones de las tramas políticas en las dos etapas bajo análisis.

#### **IV. Pensar el período: dos etapas, distintas articulaciones**

El año 2015 estuvo atravesado por una serie de actos eleccionarios a nivel nacional, provincial y local, que generó un período de intenso trabajo en los barrios donde la organización política tenía presencia. Carolina era una de las encargadas de la campaña electoral de su partido político (Frente para la Victoria-Partido Justicialista) en la delegación de Melchor Romero. En diálogo con este proceso, en esta sección analizaremos la modificación de la trama política vinculada al desarrollo del Plan FinEs2 en La Colmena y La Esmeralda.

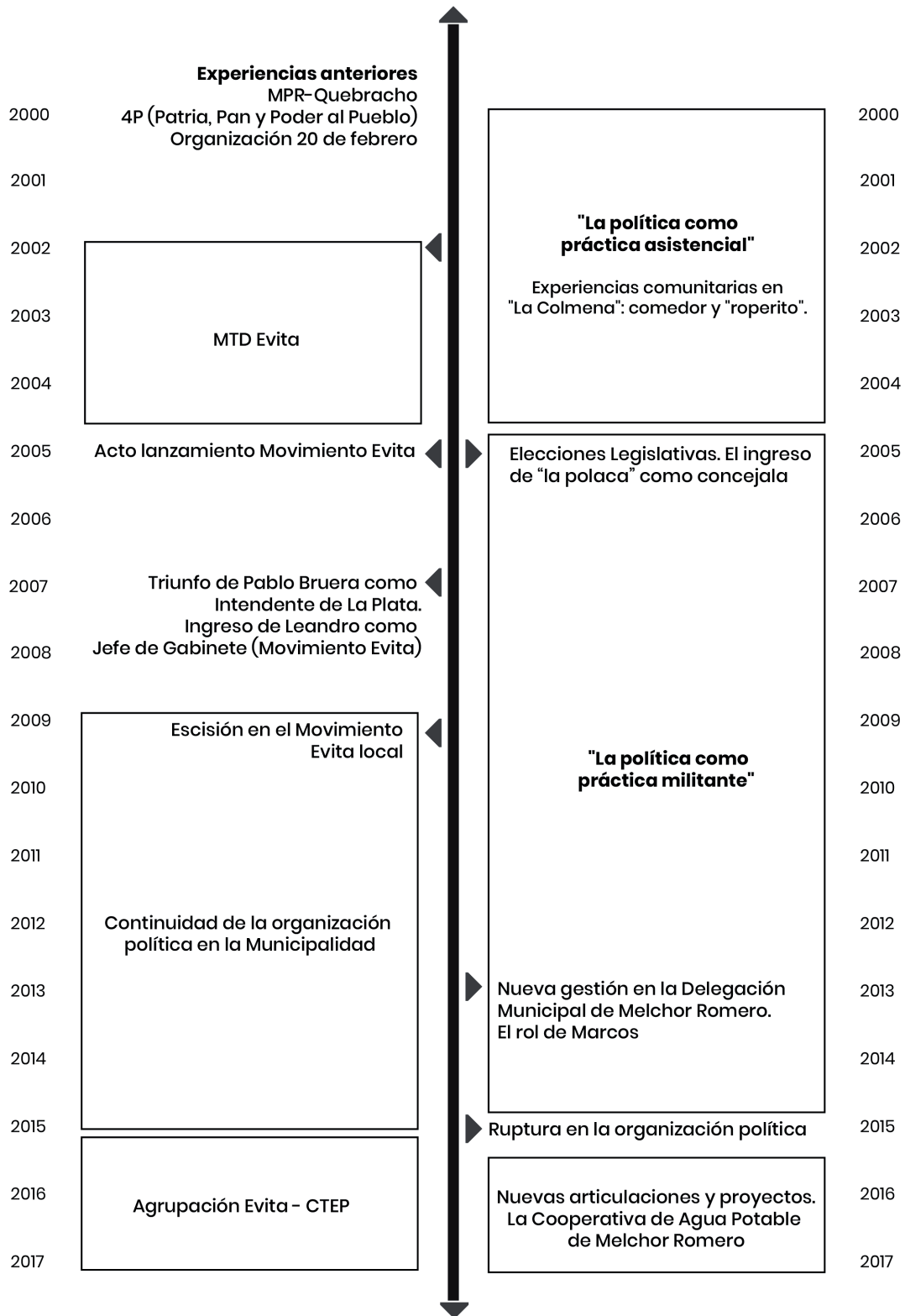
El día 9 de agosto del año 2015 se desarrollaron las elecciones primarias, abiertas, simultáneas y obligatorias (PASO) donde se definieron los candidatos de los distintos partidos políticos. En La Plata y al interior del Frente para la Victoria-Partido Justicialista, Pablo Bruera, en ese momento intendente de la ciudad, triunfó sobre la otra precandidata del partido, Florencia Saintout (55,19% y 44,81% respectivamente). Teniendo en cuenta la totalidad de los votos, el Frente para la Victoria había perdido por una reducida diferencia frente a Cambiemos, en cuya interna triunfó quien fuera posteriormente elegido intendente de la ciudad, Julio Garro. El día 22 de octubre del año 2015, fecha en la que se llevaron a cabo las elecciones generales a nivel local, provincial y nacional, se confirmó el triunfo de Julio Garro sobre Pablo Bruera en la ciudad de La Plata y del Frente Cambiemos en la provincia de Buenos Aires y a nivel nacional. La pérdida de las elecciones de la lista del Frente para la Victoria-Partido Justicialista implicó importantes transformaciones en la trama política y una profunda reconfiguración de la organización.

Como plantean Frederic y Soprano (2008) las elecciones partidarias o internas, provinciales y/o municipales constituyen eventos y procesos a partir de los cuales es posible comprender la politización de las relaciones sociales y las múltiples formas que asume la política según los sentidos y prácticas de los actores. Teniendo en cuenta el período de trabajo de campo es posible identificar las campañas de las distintas elecciones celebradas durante ese año como momentos en donde se pusieron en tensión los vínculos establecidos entre las militantes y referentes de los dos barrios y los responsables de la organización política.

En el período de investigación es posible identificar dos etapas de la organización política. El primero, entre los años 2013 y 2015, el trabajo en el “*barrio*” se articulaba con las referentes y militantes a cargo del “*local*” político, el CIB y la parroquia para organizar el desarrollo de las tareas diarias: la gestión de las sedes del Plan FinEs2, la cuadrilla de la cooperativa y otras prácticas de militancia política. En la organización de estas actividades, Carolina y el grupo de mujeres con el que comenzó a militar (Teo, Mabel, Marta, Carmen y Estela) ocupaban posiciones centrales en la coordinación cotidiana. El segundo momento, entre los años 2016 y 2017, estaba vinculado a tensiones y malestares que afloraron durante las distintas campañas electorales que tuvieron como resultado la ruptura con la organización política inserta al interior de la Municipalidad y el progresivo acercamiento de las referentes de La Colmena y La Esmeralda con Marcos, el Delegado Municipal de Melchor Romero hasta el año 2015, en un nuevo proyecto: la conducción de la Cooperativa de Agua Potable de Melchor Romero. Antes de analizar las dos etapas y las modificaciones en la trama política, presentaremos una línea de tiempo en donde es posible visualizar los procesos y momentos que hemos explicitado.



**Gráfico 2: Procesos y momentos centrales de las dos etapas estudiadas**



Fuente: elaboración propia

#### **IV.a. La primera etapa: el ingreso a la política y la crisis del año 2015**

Para comprender la primera etapa es necesario recuperar la experiencia del comedor en La Colmena en los primeros años del 2000. Por este motivo, comenzaremos con la reconstrucción de una narrativa compartida sobre el ingreso a la política y, como decía la responsable del CIB, Mabel, “*trabajar en la política*”.

En la forma en que este grupo de militantes narraba las experiencias colectivas era posible identificar distintas concepciones y relaciones con la política que se asentaban en contextos históricos diferentes. En los primeros años del comedor, los vínculos con distintas organizaciones eran entendidos como una forma de acceder a los recursos necesarios para la vida cotidiana. La política no era percibida por las mujeres como militancia sino como una forma de resolver problemas que tanto ellas como el resto de sus vecinos estaban enfrentando. En este momento, la política era entendida como la construcción de redes sociales de politicidad en el barrio: lazos y vínculos con organizaciones, con instituciones como la Municipalidad, con otros referentes barriales y entre los mismos vecinos (Di Bastiano y González, 2016). En palabras de Carolina:

“(…) en realidad la asistencia de nosotros hasta el 2005 no fue mucho de militancia, fue más asistencialismo hacia el barrio (...) fue comedor, fue copa de leche, fue un roperito comunitario eh... eso, festejos del Día del Niño, las navidades, los cumpleaños a los chicos. Nosotros teníamos mucha gente; no era solamente el barrio que estaba afectado sino era todo Romero” (Entrevista a Carolina, año 2013).

Posteriormente, el año 2005 constituyó un quiebre: el establecimiento de vínculos sistemáticos de trabajo con “la polaca”, quien en ese momento se postulaba como concejala representando al Movimiento Evita en la lista del Frente para la Victoria-Partido Justicialista. La experiencia de la campaña electoral constituyó un cambio en la forma de organización y en los modos de comprender el trabajo cotidiano. Es así que de la política como práctica asistencial se pasó a una concepción de la política como práctica militante.

“... la satisfacción Fede, que alguien vaya a tu casa a pedirte algo y que vos se lo puedas resolver, eso es, no es solamente la plata, yo ahora no necesito de la política para vivir (...) En una época, cuando empecé, sí necesité de la política para vivir porque la situación era compleja en todo el país pero después con el tema del trabajo y eso, no, no necesito de la política para vivir pero sí, a mí me hace feliz... que alguien necesite de mí y que yo la pueda ayudar, eso es” (Entrevista a Carolina, año 2013).

La “*entrega al proyecto*” a partir del trabajo cotidiano en los dos barrios se combinaba con lógicas de reconocimiento social. El año 2007 constituyó otro hito importante en la trayectoria de la organización. El triunfo de Pablo Bruera como intendente de la ciudad de La Plata frente al alakismo<sup>11</sup> fortaleció la organización política y las posiciones de los referentes y funcionarios insertos en la Municipalidad de La Plata. Esto también permitió la mayor presencia de las referentes barriales y el inicio de una trayectoria vinculada exclusivamente al trabajo político. Reflejo de este proceso fue la posibilidad de coordinar el CIB, el “*local*” político y ampliar su organización a medida que la cooperativa de trabajo “21 de Diciembre” crecía gracias a las articulaciones, primeramente con la provincia de Buenos Aires, y luego con la Municipalidad de La Plata.

El triunfo de la lista en el año 2007, la presencia de Leandro en la Jefatura de Gabinete y la creación de nuevas áreas municipales, principalmente la Subsecretaría de Inclusión Social, significaron el inicio de un proceso de participación y crecimiento del Movimiento Evita al interior del gobierno de Bruera. Este proceso que se inició con el triunfo de Bruera en el 2007, permitió la acumulación de poder y la construcción de estrategias políticas territoriales para continuar creciendo en la ciudad de La Plata.

Los vínculos sistemáticos construidos con el Movimiento Evita permitieron que la organización de Carolina modificara la forma de construcción política en los dos barrios. La diferenciación entre la política como práctica asistencial o como práctica militante daba cuenta tanto del crecimiento en la militancia barrial como de los cambios socio-económicos a partir del año 2003. Esta transformación estaba asociada a las prácticas diarias desarrolladas y,

---

<sup>11</sup> El alakismo hace referencia a un grupo político vinculado a las intendencias de Julio Alak en la ciudad de La Plata entre los años 1991 y 2007 por el Partido Justicialista. Luego de los triunfos en la primera elección del año 1991, fue reelecto en 1995, 1999 y 2003. En este último año pierde las elecciones ante Pablo Bruera, político local referenciado en la escena anterior.

también, a la inserción en una organización con fuerte presencia en las tramas políticas-institucionales de la Municipalidad y de la provincia de Buenos Aires.

“Cuando nosotros empezamos lo que te pedían era comida (...) hacíamos cualquier cosa para el comedor, íbamos al centro a manguear, a pedir... siempre, esa era la única forma (...) Ahora si bien también es una época media complicada porque la plata no te alcanza, nosotros dejamos de hacer el comedor al principio del 2006 porque no veíamos que era necesario hacer eso ya (...) Teníamos que empezar a ver otras necesidades, la necesidad de que los pibes vayan al colegio, que tengan todas las vacunas, que estén al día en el tema de salud no tanto de asistencia alimentaria porque ya... era otra, otra realidad... (...) el país estaba cambiando, Fede, o sea, todo estaba cambiando, con un plato de comida y ciento cincuenta pesos que era lo del plan en ese momento ya, o sea, tenías otras necesidades (...) Salió lo de las cooperativas y nosotros teníamos, a ver, cincuenta compañeros cuando empezamos y solo seis cupos para la cooperativa (...) Ahora tenemos lo del FinEs y cincuenta compañeros trabajando, nunca tuvimos tantos compañeros trabajando...” (Entrevista a Carolina, año 2013).

Las transformaciones en las demandas y en la forma de analizar la política en el barrio estaban influenciadas por una lectura del cambio de situación económica y social. Pero también destacaban algunos elementos de la organización de la militancia barrial relacionados a la incorporación al Movimiento Evita. Un ejemplo de ello es la ampliación de los cupos de la cooperativa. El desarrollo de la cooperativa de trabajo se vinculaba a dos hechos importantes que corresponden a distintos períodos. Por un lado, la inserción del Movimiento Evita en la gobernación de Felipe Solá en la provincia de Buenos Aires durante los años 2002 y 2007 y, centralmente, a partir del año 2006 cuando Emilio Pérsico, referente del Movimiento Evita, asumió como vice Jefe de Gabinete de la Provincia de Buenos Aires. Por otro lado, una serie de transformaciones en la cotidianeidad de la política debido a la división del Movimiento Evita local en el año 2009.

El alejamiento del Movimiento Evita tuvo como consecuencias las rupturas de las articulaciones que permitieron los vínculos directos con el Ministerio de Desarrollo Social y el acceso a políticas públicas como las cooperativas de trabajo que dicha organización había

consolidado a nivel nacional. Esto constituyó una crisis para las tramas políticas territoriales, inclusive para la organización que gestionaba el FinEs2 en los barrios La Colmena y La Esmeralda. Sin embargo, la presencia en la Municipalidad de La Plata permitió consolidar trama política local a partir de la cual se creó la cooperativa “21 de diciembre” y posibilitó mantener los cupos laborales y el trabajo territorial.

Para el grupo de referentes y militantes de La Colmena y La Esmeralda, durante el período 2013-2015 lo cotidiano se enmarcaba en la concepción de la política como práctica militante. Las actividades desarrolladas en los dos barrios se articulaban con la posibilidad ingresar en la cooperativa y obtener un sueldo mensual. En relación al Plan FinEs2, la gestión de las tres sedes educativas era sostenida por este grupo de militantes (Carolina, Teo, Mabel, Marta, Carmen y Estela) que realizaban distintas tareas como referentes de sede; nombre y rol otorgado desde la normativa de esta política educativa<sup>12</sup>.

En diálogo con lo que plantea Manzano (2009) a partir de la idea de “trabajar con los planes”, estar en la cooperativa y “*trabajar en la política*” daba cuenta de intercambios cotidianos entre distintos grupos y personas con distintas jerarquías y responsabilidades en donde las políticas sociales y de empleo adquirirían protagonismo. Esta trama se vio modificada a fines del año 2015 y principios del 2016 luego de las campañas electorales que implicaron para las militantes esfuerzos notorios en el día a día y tuvieron como resultados modificaciones en la organización política y su inserción en La Colmena y La Esmeralda.

#### **IV.b. La segunda etapa: la ruptura y la posibilidad de lo propio**

Durante los últimos meses del año 2015, la referente del barrio charlaba constantemente con sus compañeras sobre las decisiones a tomar. Las tensiones con los responsables de la organización política, principalmente con “el ruso” y “la polaca”, vínculos directos en la coordinación de las actividades, se profundizaron.

El período de militancia en las campañas para el Frente para la Victoria-Partido Justicialista se dio a la par del crecimiento de Carolina como referente de la organización. Su mayor presencia y poder político en Melchor Romero estaba vinculado al cambio de gestión en la Delegación Municipal luego de las inundaciones que se dieron en La Plata en el año

---

<sup>12</sup> En el capítulo 3 será abordado en profundidad la norma y la letra de esta política pública de terminalidad educativa.

2013. La nueva conducción de dicha institución municipal estuvo a cargo de un joven político de Melchor Romero llamado Marcos, proveniente de una familia tradicional del “*casco de Romero*”, quien progresivamente se apoyó en Carolina y sus compañeras para realizar distintas actividades. La asunción de Marcos como delegado y el progresivo acercamiento a Carolina generaron tensiones con los responsables políticos de la organización y funcionarios de la Municipalidad.

Durante ese año, Carolina comenzó a participar en la comisión directiva de una nueva cooperativa a cargo de la Delegación Municipal y a reunirse con otros referentes barriales para formar parte de “*la mesa chica de Romero*”. El diálogo con Marcos permitió acordar actividades y ofrecer los servicios de la Delegación como herramientas para desplegar en los dos barrios. Es este proceso el que marcó el segundo período de la organización: la ruptura a fines del año 2015 con la organización inserta al interior de la Municipalidad.

A pesar de que las presiones y el intenso trabajo vinculados a las elecciones constituían algunos de los fundamentos de las decisiones tomadas, fue posible registrar durante el trabajo de campo otra serie de críticas hacia los responsables políticos de la organización. Para profundizar este aspecto, presentaremos a continuación la siguiente escena de campo:

“Ni bien llegué al local, se acercó Carmen y susurrando me dijo: ‘Carolina está re caliente’. Le pregunte con quién y me contestó: ‘con todos, ya está cansada de todo esto’ (...) Más tarde Carolina y Mabel llegaron del CIB. Se habían juntado para charlar sobre la oferta de Matías de ingresar a otra cooperativa. Sentados en el escritorio, me contaron que decidieron sumarse a la nueva comisión directiva porque ellas sabían que muchas familias dependían de ellas. Carolina continuó: ‘con el ruso cada vez que hablo por teléfono me termino peleando, ahora ni me llama, la llama a Mabel, lo que él no sabe es que si llama a Mabel es lo mismo que llamarme a mí, nosotras hablamos todo el tiempo’. Lo que Carmen me había adelantado era verdad: Carolina estaba enojada. Mabel en cambio estaba más tranquila. Continuó: ‘no quieren que trabaje con Marcos pero Leandro no viene nunca para Romero y la polaca solo paga los impuestos del CIB, todo el resto lo

ponemos nosotras o lo conseguimos por otros lados” (Diario de campo, 23/10/2015).

Los estudios sobre clientelismo y patronazgo nos aportan elementos analíticos para comprender que en el mundo de la política entran en juego no solo intercambios materiales sino también simbólicos, tales como el honor, el reconocimiento social y el prestigio (Guber y Soprano, 2003; Frederic y Soprano, 2008; Quirós, 2011a, 2011b; Vommaro y Quirós, 2011). En oposición a la concepción que hace foco en las perspectivas utilitaristas, es posible sostener que las redes políticas son producto de relaciones negociadas cuyo contenido “... supone la circulación de bienes y servicios (recursos materiales, dinero, favores, subsidios públicos, empleo en la administración pública y en el sector privado) y compromisos morales (apoyo, asistencia, gratitud, honor, lealtad)” (Frederic y Soprano, 2008: 153).

El criterio de clasificación en torno a “*los de allá*” y “*los de acá*” reflejaba malestares en las relaciones y vínculos entre los actores de la trama política. Esta distinción nos permite complejizar la idea de que las rupturas y escisiones de las organizaciones políticas no están ligadas, exclusivamente, a una cuestión de recursos. En esta escena es posible reconocer otros componentes a partir de los cuales se construyen reciprocidades. El trato, el atender o no el celular, las visitas al barrio, la participación en las jornadas de festejos o eventos barriales constituyeron elementos que pusieron en tensión los vínculos políticos con sus referentes.

Luego de la crisis política del 2015 Carolina y sus compañeras decidieron alejarse de la organización política a la que pertenecían que, a partir del año 2016, tomó el nombre de Agrupación Evita. Los conflictos e incertidumbres en torno al nuevo escenario político tuvieron como resultado la pérdida de la coordinación de los cupos de trabajo en la cooperativa “21 de Diciembre” que dependía de la Municipalidad y, por ende, la posibilidad de retribución monetaria de las mujeres que se encargaban de la organización de las sedes del FinEs2.

Pero la escisión de la organización permitió el fortalecimiento de los lazos de trabajo con Marcos en un nuevo proyecto: la gestión de la Cooperativa de Agua Potable de Melchor Romero. Ésta estaba ubicada en el “*casco*” histórico de la localidad y a diferencia de la cooperativa “21 de diciembre” no dependía de fondos provenientes de políticas estatales sino de la recaudación de impuestos por el uso de agua potable y acceso a cloacas. Luego del

triunfo de las elecciones internas de la cooperativa celebradas en septiembre del año 2016, Marcos ocupó el lugar de presidente y Carolina de secretaria, segundo puesto de la jerarquía de la organización administrativa.

### **Imagen 3: Fachada de la Cooperativa de Agua Potable**



Fuente: Diario Hoy, martes 13 de septiembre de 2016

Para el grupo de militantes de La Colmena y La Esmeralda este proceso no fue sencillo e implicó una serie de charlas, reuniones, cenas, donde las angustias e incertidumbres laborales se intentaban tramitar colectivamente. En una entrevista a Carolina en el año 2017 ella me decía:

“... fue muy difícil, es como que lucho conmigo misma... tuve que pensar en mí y en mi familia porque vos sabes que acá todos dependen de mí y no te digo mis hijos... mi vieja, mi hermana... después pensar en los vecinos, después en el barrio, después en Romero y después en la ciudad... entonces es como que lucho conmigo misma porque a mí me gusta, no puedo... no puedo dejar de pensar si le pasó o necesita algo mi vecina” (Entrevista a Carolina, año 2017).



El "*trabajar en la política*" constituía una dimensión central de las biografías de las mujeres. El distanciamiento de la organización implicaba dejar de formar parte de una trama política más amplia que presentaba importante inserción territorial en la ciudad de La Plata y posibilitaba configurar posiciones simbólicas y de poder. En dicha trama, las responsabilidades en torno a la coordinación de la cooperativa de trabajo y al desarrollo de distintas políticas públicas -como el Plan FinEs2- adquirirían centralidad. Sin embargo, ingresar a la nueva comisión directiva de la Cooperativa de Agua Potable constituía otro tipo de oportunidad:

"... es un mejor trabajo, es la primera vez que podemos tener algo propio... la cooperativa estaba fundida con la anterior gestión, vamos a decir la verdad, eso se usaba como caja política, no sabes todo lo que hicimos en estos 6 meses... hay un conjunto de compañeras que están trabajando en la clínica, eso lo consiguió Marcos, entraron tres compañeras y la idea es que sigan entrando" (diario de campo, 14/09/2016).

Los tiempos de la organización de la nueva cooperativa se tensionaron con las necesidades de nuevas inserciones laborales. Es por esto que parte del grupo de mujeres militantes presentadas en este capítulo se desintegró debido a la ocupación en nuevos empleos o el desgano de seguir "*trabajando en la política*". El resultado de las elecciones en el año 2015, los conflictos con la organización política y las relaciones tejidas con Marcos en la nueva cooperativa implicaron la transformación de la trama política que hacía posible la retribución de las referentes de sedes educativas del Plan FinEs2.

\*\*\*

Las dos etapas analizadas en esta sección se enmarcan en la importancia de incorporar en el análisis del Plan FinEs2 las transformaciones en la trama política local. Durante el período 2013-2015, la posibilidad de contar con los recursos del Estado y la autonomía de la cooperativa "21 de diciembre" fue lo que permitió la relativa independencia para organizar las sedes educativas del FinEs2 y garantizar la presencia remunerada de las referentes de sede. Como analizaremos en profundidad en el próximo capítulo, el cambio en el escenario político

local a partir del año 2015 modificó las tramas políticas ligadas a la gestión de dicha política educativa. Esto dificultó la posibilidad de sostener los espacios en donde se desarrollaba el proceso de finalización del nivel secundario y la presencia cotidiana de las militantes.

A partir del año 2016, de los tres espacios que el grupo de mujeres militantes coordinaba -el Centro de Integración Barrial, el “*local*” y la parroquia Santa Guadalupe-, solo contaron con los salones de la parroquia para garantizar la continuidad de las distintas comisiones de estudiantes del FinEs2. A su vez, los intentos de Carolina y Marcos de insertar laboralmente a sus compañeras en otros espacios de trabajo -como la Cooperativa de Agua Potable o en una clínica ubicada en el “*centro*” de La Plata- generó que progresivamente solo una de ellas, Estela, se quedara a cargo de la sede educativa de la parroquia durante los últimos meses del año 2016 y el año 2017.

Las transformaciones de las tramas políticas analizadas modificaron las inserciones laborales de las referentes políticas y, por ende, la reducción significativa del tiempo dedicado a la gestión del Plan FinEs2 en los dos barrios. De esta manera, es posible enfatizar que la implementación de esta política educativa nacional no solo dependía de la gestión y articulación de los distintos ministerios, sino que formaba parte y se articulaba con proyectos colectivos y tramas políticas locales.

## **V. A modo de cierre. Síntesis parciales**

Desde una perspectiva de análisis que retoma la importancia de estudiar la política desde los sentidos otorgados por los propios actores, en el transcurso del capítulo hemos analizado la configuración de la organización política que gestionaba las sedes educativas del Plan FinEs2 en La Colmena y La Esmeralda identificando dos etapas asociadas a las transformaciones de la trama política.

La normativa del FinEs2 establecía una figura, similar a la del preceptor del sistema educativo tradicional, denominada referente de sede. Esta persona era la encargada de mantener el espacio para el desarrollo de las tareas educativas; coordinar horarios con los docentes designados; configurar y actualizar los registros de los alumnos; mantener un diálogo directo con los estudiantes y, a su vez, ser el nexo con la Inspección de Educación de Adultos para el desarrollo de distintas tareas claves como la gestión de los títulos y el envío

de las planillas de calificaciones, asistencia y temas tratados de cada asignatura. En términos generales, los referentes se ocupaban de la gestión diaria de las sedes educativas. Sin embargo, esta figura no contaba con una remuneración oficial desde la política educativa.

En relación a esta característica del financiamiento del Plan FinEs2, las articulaciones con políticas públicas al interior de la Municipalidad de La Plata, como el financiamiento de cooperativas de trabajo, constituyó una dimensión central. La coordinación de la cooperativa de trabajo “21 de Diciembre” desde la Subsecretaría de Inclusión Social permitió rentar con un salario a las militantes que ocuparon las posiciones de referentes de sede.

Como abordamos en el transcurso del capítulo, este entramado institucional se enmarcaba en una historia colectiva y en una gramática política específica. Reconstruir los orígenes de la organización contribuyó a comprender su carácter histórico. La importancia de lo barrial y lo territorial se articulaba con una concepción específica del Estado y de las políticas públicas: la importancia de ganar y ocupar posiciones de privilegio en la estructura estatal para la planificación y ejecución de políticas públicas.

En diálogo con el trabajo de campo y los datos socio-demográficos presentados al comienzo del texto, la localidad de Melchor Romero, y específicamente los dos barrios donde se realizó la investigación, se encontraba en una posición de desigualdad en relación a otras localidades como las que se encuentran en el corredor que une La Plata con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Si bien consideramos que constituye una tarea central comprender la eficiencia de las tramas de la desigualdad social en los procesos de configuración de las trayectorias biográficas, también presenta importancia analítica estudiar la creatividad de la agencia (Dalton, 2004) y el desarrollo de invenciones, estrategias y tácticas que los sujetos y los actores colectivos llevan a cabo para generar y sostener luchas por mayores niveles de igualdad (Manzano y otros, 2004).

Según el Laboratorio de Desarrollo Sectorial de la Universidad Nacional de La Plata, la localidad de Melchor Romero presentaba uno de los centros comunales con peores indicadores educativos. En este contexto, las referentes políticas de los dos barrios entendían que la importancia de desplegar distintas políticas públicas, específicamente de educación y de salud, se enmarcaba en un cambio en el trabajo territorial. Esto que hemos denominado como el paso de una concepción de la política como práctica asistencial a la política como práctica militante nos permite comprender que el Plan FinEs2 se enmarcaba en un proyecto

asociado al despliegue y a la consolidación de estrategias militantes donde las disputas y las luchas por la distribución de los bienes simbólicos, como el educativo, tomaban protagonismo (Manzano, 2006; Antelo, 2008; Kantor, 2008).

Por último, la importancia otorgada en el capítulo al análisis de la trama política de la organización y a la idea de lo “*barrial*” se vincula al carácter explicativo de la noción de territorio. Desde una perspectiva espacial, esta categoría permite recuperar aspectos vinculados a las formas en que la política pública se desarrolla cotidianamente a partir del despliegue de distintos proyectos. De esta forma, su utilidad se centra en la posibilidad de concebir a los barrios donde se implementaba el FinEs2 como un espacio de conflictividades, como algo no estático que se encuentra de forma inmutable, sino como un lugar donde se condensan tramas de relaciones sociales y políticas enmarcadas en diversas formas de poder y subjetividad (Mançano Fernandes, 2005).

## **Capítulo 2. Los sedes educativas del Plan FinEs2 como espacios de la política: el CIB, el “local” y la parroquia Santa Guadalupe**

*“... la ‘policía’ le otorga sus lugares y sus objetos a la política. La configuración del orden policial define los posibles de la política. El orden policial es ante todo un orden que busca con bastante sistematicidad impedir que se den esos encuentros”.*  
(Rancière, 2014: 162)

Analizar experiencias de terminalidad educativa en el marco del Plan FinEs2 en los barrios de La Colmena y La Esmeralda requiere prestar especial atención a los espacios de las sedes educativas. Allí se llevaba a cabo el proceso de finalización de los estudios secundarios y se gestaban distintas experiencias estudiantiles. En este capítulo nos preguntaremos por la configuración espacial de las tres sedes educativas, el Centro de Integración Barrial (CIB), el “local” y la parroquia Santa Guadalupe, y los vínculos con la gramática política de la organización (Pérez y Natalucci, 2012). Pensar la sedes educativas como espacios de la política nos permitirá sostener que el FinEs2 formaba parte de un hacer cotidiano en donde las articulaciones, apropiaciones e imprevistos constituían aspectos centrales de la trama política colectiva.

Con este objetivo, en un primer apartado presentaremos los tres espacios que la organización política gestionaba recuperando las propias perspectivas de los militantes. En un segundo apartado y a partir de una escena de campo, retomaremos las dos etapas abordadas en el capítulo anterior (por un lado entre el 2013 y el 2015 y, por el otro, entre el 2016 y el 2017) para analizar las variaciones en los espacios de las sedes educativas del Plan FinEs2 y las formas en que se modificó la experiencia de gestión de esta política educativa. Finalmente, sistematizaremos los principales argumentos encontrados.

### **I. Los espacios del FinEs2: el CIB, el “local” y la Parroquia Santa Guadalupe**

Como planteamos en el capítulo anterior, en La Colmena se encontraban dos de las tres sedes educativas del Plan FinEs2: el “local” y la parroquia Santa Guadalupe. La tercera,

el Centro de Integración Barril (CIB), estaba ubicada en el barrio La Esmeralda. A continuación presentaremos los tres espacios recuperando las lecturas y las lógicas a partir de las cuales las militantes presentaban y explicaban el funcionamiento de los mismos. Consideramos que una historización de los tres espacios posibilitará analizar la experiencia educativa incorporando la perspectiva espacial, entendiendo que en la configuración de los espacios presentes se integra lo vivido en el pasado (Lindón, 2006).

El efecto de contraste entre el barrio La Esmeralda y la edificación del CIB es importante. Entre casas y comercios construidos con materiales precarios (chapas, madera y cartón), sobresalía la estructura de “*material*”: aberturas de aluminio blanco y un techo con armazón de metal y chapa, similar a un tinglado. Las amplias dimensiones de la construcción y del terreno también llamaban la atención. La diferencia edilicia se incrementaba al comparar con las casillas de madera del asentamiento vecino, conformado en el año 2013 luego de un proceso de toma de tierras.

#### **Imagen 4: edificación del CIB en el barrio La Esmeralda**



Fuente: fotografía propia, noviembre de 2015

Al CIB se ingresaba por un portón que permitía ver un extenso patio y una galería techada que acompañaba gran parte de la edificación. El salón principal era un cuadrado donde había distintos muebles: en una de las paredes había un escritorio con una computadora y una serie de estanterías con libros, otra contaba con un escritorio y un gran pizarrón. También había una hilera de sillas y mesas dobles de base plástica y estructura de metal pintado de color crema, iguales a aquellas que suele haber en las aulas de las escuelas de la provincia de Buenos Aires. Ese salón era usado principalmente para las clases del FinEs2 y para las de terminalidad del nivel primario, talleres de recreación para niños del barrio, cursos de formación profesional, bingos o eventos para las familias y distintos tipos de reuniones políticas.

Entre el pizarrón y el escritorio había una gran puerta doble que comunicaba a la extensa cocina con artefactos industriales donde también se desarrollaban cursos de formación profesional para cocineras. Desde la misma cocina, se accedía a una puerta que llevaba a dos salones más pequeños y a un baño. Como el CIB también formaba parte de los Centros de Atención Primaria de Salud dependientes de la Municipalidad de La Plata, en esos dos salones se instalaron consultorios: uno psicológico y otro odontológico. En uno de ellos había sillas apiladas, un escritorio grande y un pizarrón, y en el otro estaba instalado un gabinete odontológico. Ambas profesionales atendían en distintos días y horarios, y tanto sus sueldos como los insumos utilizados eran afrontados por el Estado municipal.

La construcción del CIB se realizó en el año 2007 durante la gobernación de Felipe Solá en la provincia de Buenos Aires (2002-2007). Retomando la periodización y la historia de la organización política abordada en el capítulo anterior, los orígenes de este espacio estaban vinculados al Movimiento Evita y constituía uno de los lugares más antiguos con el que contaba dicha organización en Melchor Romero. El relato de la historia del lugar se articulaba con los conflictos relatados en el capítulo anterior. La escisión del Movimiento Evita a nivel local en el año 2009 produjo una serie de conflictos sobre la posesión del CIB. Las disputas entre el Movimiento Evita y la organización política que había decidido mantener posiciones de gestión al interior de la Municipalidad de La Plata se profundizaron. Tomas, disputas entre referentes barriales, negociaciones entre las dos organizaciones políticas y la visita a una comisaría de La Plata por los conflictos generados en el barrio constituyeron los eventos centrales que aparecían en los relatos sobre la historia del CIB.

Finalmente, gracias a la mediación de un diputado provincial del Frente para la Victoria, los responsables políticos acordaron que el CIB formaría parte de la organización que había decidido continuar en la trama política de la Municipalidad de La Plata.

“... el CIB era ‘el’ lugar, el mejor lugar que teníamos en todo el territorio. En todo lo otro no hubo disputas porque eran las casas de las compañeras... más improvisado. Pero el CIB era una construcción que había hecho Felipe Solá con la ayuda de un empresario. Entonces, llama mucho la atención, o sea, es un lugar lindo, que le podes dar un montón de uso (...) Entonces, después de la toma y todo ese conflicto, la idea era armar Centros de Integración Barrial (...) que dependían de una secretaría del Municipio y como la secretaría no tenía recursos, la idea era llenarlo de otras actividades que tengan las otras direcciones: el de Educación, Deportes, Niñez y Adolescencia y por eso pusimos el Servicio Local...” (Entrevista a referente y ex funcionaria, año 2017).

Una ex funcionaria de la Municipalidad de La Plata relataba que luego de la toma del CIB, la tarea era organizar el espacio, articular distintas actividades que el Municipio podía garantizar con programas ya existentes y “*que después continúen las compañeras del barrio*”. Es así como a partir del año 2010, Mabel, una de las referentes del barrio, fue la encargada de coordinar las distintas actividades y los horarios de atención del Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos de la Municipalidad de La Plata.

Un martes de noviembre del año 2015, nos encontramos en el CIB con Mabel y su hermana Marta, ambas integrantes de la organización política que, luego de la escisión del Movimiento Evita local, continuó vinculada a la Municipalidad. Mabel era la responsable del CIB y Marta una de las referentes y coordinadora de una comisión de estudiantes que se encontraba finalizando los estudios secundarios los días martes y jueves a partir de las 17 horas. Ese día estaba el profesor de sociología, Marcelo, dictando clases de la asignatura Ciencias Políticas del segundo año. Mabel le pidió permiso para tomar unos minutos de su clase y charlar con los estudiantes. En un tiempo breve, ella transmitió a los estudiantes que el CIB era un espacio “*propio*” de la organización política y que, a pesar de los resultados de las elecciones locales, no corría peligro la continuidad de las clases. Con soltura y claridad



remarcó que el FinEs2 era una de las políticas centrales del gobierno nacional *“gracias a la cual estaban logrando terminar la escuela y por eso era necesario defenderla”*.

Luego de charlar con los estudiantes Mabel tenía que reunirse en el *“local”* con el resto de sus compañeras. Decidimos caminar juntos hacia allí y en el recorrido charlamos sobre las particularidades del barrio y las diferencias entre las sedes del FinEs2. Caminando sobre la avenida principal que une los dos barrios y a pocas cuadras del *local*, Mabel me explicaba que: *“el barrio del CIB es diferente, no sé cómo explicarte, es diferente... el trabajo que se puede hacer acá, allá no se puede hacer”*. Si bien planteaba dificultades para explicitar las diferencias, ensayó distintas hipótesis sosteniendo que por las diferencias entre los barrios, la cantidad de alumnos que tenían las comisiones del FinEs2 en el CIB eran menores a las del *“local”*: *“muchos ya me habían dejado los papeles para empezar acá y después vinieron a buscarlos para anotarse en el local”*.

Hay una característica remarcada por Mabel que nos permite distinguir la potencialidad del *“local”* como espacio de referencia. Si bien este último no formaba parte del denominado casco histórico de Romero, sí se encontraba ubicado en la avenida central que recorría parte importante de la ciudad de La Plata y de Melchor Romero, en donde las calles, el tránsito, la presencia del asfalto y luminaria era mayor. Ella sostenía que estos elementos generaban un mayor sentimiento de seguridad. Cuando llegamos a la esquina del *“local”*, Mabel sostuvo: *“yo creo que es como ir al centro... es diferente... ¿Viste que la gente también es diferente?”*

**Imagen 5: fachada del *“local”* en el barrio La Colmena**



Fuente: Facebook de la organización política, año 2013

El “*local*” estaba ubicado en una esquina, tenía tres grandes ventanales, una puerta de doble hoja de vidrio y persianas metálicas. A su vez, las paredes del exterior se encontraban pintadas con los colores institucionales de la gestión municipal a cargo hasta diciembre del año 2015 de Pablo Bruera: verde, blanco y naranja. El salón principal era lo suficientemente amplio para poder llevar a cabo reuniones de 70 a 100 personas. El “*local*” también tenía un baño chico y una pequeña habitación que tuvo distintos usos: oficina, aula para una comisión de pocos alumnos del FinEs2 y finalmente depósito de bolsones de mercadería, útiles escolares para los talleres con niños y niñas del barrio y otro tipo de materiales. Por otra parte, la distribución de los muebles en el salón principal generaba una división del espacio. En uno de los lados se encontraban dos escritorios de hierro con base de formica verde que durante el horario de clases se convertía en la preceptoría. Allí se tomaba asistencia, se escuchaban las quejas hacia los docentes, se solicitaban los permisos para llegar tarde o salir antes, se desarrollaban discusiones entre los estudiantes y otras escenas que formaban parte de la cotidianeidad del espacio educativo.

Entre los escritorios y la pared había un mueble que contenía registros de los estudiantes, listados de notas y asistencia. Arriba de ese mueble una foto enmarcada de intendente de La Plata. Al lado, en una pequeña pared, había bibliotecas repletas de libros, revistas y enciclopedias. La pared más grande del salón estaba ocupada por un pizarrón verde y arriba de éste dos cuadros: uno de Perón y otro de Evita. Al costado una silla y un escritorio para los docentes. Enfrentados al pizarrón y al escritorio, se desplegaban entre 60 y 70 pupitres individuales.

### Imagen 6: interior del “local” en el barrio La Colmena



Fuente: Facebook de la organización política, año 2014

Como dijimos, la ubicación del “local” era de fácil acceso porque se encontraba en una de las avenidas centrales de la localidad, vía de transporte hacia el casco fundacional de la ciudad de La Plata. Generaba un efecto de alta visibilidad para la organización política y eso influía en la cantidad de gente que participaba de las actividades o que se acercaba a realizar distintas consultas. Según los relatos de las referentes y militantes a cargo de las sedes del FinEs2, la posibilidad de coordinar el espacio fue producto de un proceso en el que las ideas de reconocimiento y triunfo se hacían presentes.

El “local” había sido alquilado en el año 2010 por un ex funcionario de la Municipalidad de La Plata y sólo era “usado” para reuniones esporádicas en momentos de elecciones. Debido a la cercanía y a la facilidad de acceso, en el año 2011 Carolina y sus compañeras impulsaron la apertura de la primera comisión educativa del Plan FinEs2.

“... nosotras pedimos prestado el local cuando abrimos el FinEs... nosotras queríamos estudiar, estaba Lorena, estaba Yanina que estaban con nosotras en la cooperativa, Leticia, éramos todas. Todas queríamos terminar de estudiar y le pedimos prestado el local a Gabito. Cuando ese año se terminó el contrato del local, no lo iban a renovar y nosotros hablamos con ‘la polaca’ para que el local

siga abierto por el tema de las elecciones. Y así empezamos, como que nadie, primero nadie se hizo cargo y después abrimos una comisión, después se abrió otra, después se abrió otra y así...” (Entrevista a Carolina, año 2017).

A partir de la apertura de la primera comisión del Plan FinEs2 en la sede del “*local*”, el grupo de militantes insertas en la cooperativa “21 de diciembre” comenzaron a gestionar el espacio e impulsar nuevas comisiones en los distintos días de la semana y en los dos ambientes: el salón grande y la oficina. Esto requirió la transformación de estos dos espacios en aulas: la instalación de dos pizarrones y de los escritorios para los docentes, la compra de sillas y mesas para los estudiantes y también la garantía de mantener el espacio abierto y limpio antes del comienzo de clases.

A su vez, el “*local*” posibilitó contar con otro espacio de referencia en el barrio donde gran parte de las mujeres de la organización política vivía. La experiencia de los años de militancia y los conocimientos incorporados sobre el funcionamiento de la burocracia estatal se traducían en la posibilidad de difundir y gestionar distintas políticas educativas y sociales. Según el relato de una referente barrial el “*local*” era un espacio “*ganado*” por y para el trabajo cotidiano. La articulación con otros actores políticos, como la Delegación de Melchor Romero, permitió una presencia e inserción mayor en La Colmena teniendo “*algo más concreto*” para ofrecer por fuera del trabajo territorial originario en La Esmeralda, cuya base era el CIB. Lo mismo sucedió cuando se avanzó en el diálogo con el cura a cargo de la Parroquia Santa Guadalupe para usar las aulas que se encontraban al costado del lugar donde se celebraba la misa dominical.

La parroquia se encontraba ubicada en una esquina, sobre la avenida principal, a dos cuadras del “*local*”. Se ingresaba por una puerta de rejas que daba al parque y al edificio central de la iglesia. Desde la calle perpendicular a la avenida, también era posible ingresar a la parroquia y a una edificación lindante construida de manera más precaria, donde había una cocina, tres salones amplios y uno más chico que se usaba como ropero comunitario. En esos tres salones, la organización política comenzó a coordinar, a partir del año 2014, distintas comisiones del Plan FinEs2.

Un viernes de diciembre del año 2015, Rodolfo, el párroco, me invitó a sentarme en la secretaría. Desde hacía años él trabajaba en distintas capillas y parroquias de Melchor Romero

y Abasto. En el año 2010 llegó “a la Santa Guadalupe” cuando no era una iglesia sino una vicaría y en el 2013 se convirtió en parroquia, alcanzando mayor autonomía para organizar, desarrollar actividades y construir una *misión* propia: “*la evangelización y conservación de los grupos evangelizadores con tareas como catequesis, Cáritas, grupo Ave María, ropería, grupo misionero de Francisco... todo lo que hace a la vida cristiana*”.

**Imagen 7: exterior de la Parroquia Santa Guadalupe en el barrio La Colmena**



Fuente: fotografía propia, septiembre del 2016

Comenzamos a charlar sobre la iglesia, el vínculo con el barrio y la trama política. Rodolfo afirmaba que “*la iglesia está siempre abierta a las necesidades del barrio*”. Recordando las inundaciones del 2013, me explicó cómo había trabajado con “*Pipi, una puntera del barrio Don Fabián y con la iglesia evangélica, en un momento donde había que sumar para ayudar a las necesidades de las personas*”.

Dos ideas eran centrales en su relato para explicar la inserción del FinEs2 en la parroquia. Por un lado, que “*la iglesia es una colaboradora no sólo en lo espiritual sino también en lo social* y, por el otro lado, que *hay jóvenes del barrio que necesitan estudiar y, como en su momento dijo el papa Francisco, hay que abrir la iglesia a los jóvenes*”. Para el

cura, el FinEs2 en el barrio constituía una “buena obra” que permitía “atraer a los jóvenes a la iglesia” y alcanzar una de las obras de la misericordia: “enseñar al que no sabe”. Estos argumentos posibilitaron diálogos entre él y la organización política cuando le propusieron desarrollar allí las clases del FinEs2. Para el párroco, las referentes del barrio hacía un “buen trabajo social” y lo que él proporcionaba

“...era un préstamo para dar las clases y que si bien no cobraba alquiler porque la iglesia no lo permite, ellos nos prometieron alguna ayuda, alguna colaboración... por ejemplo, hicieron un bingo y con la ayuda de la Municipalidad compraron piso, pintura para los salones, pintura para los predios... también hicieron la instalación de gas y cambiaron todas las estufas” (Diario de campo 18/12/2015)

**Imagen 8: exterior de la Parroquia Santa Guadalupe en el barrio La Colmena**



Fuente: fotografía de la referente barrial, año 2014

Los vínculos construidos entre la parroquia y la organización política posibilitaron el mejoramiento del edificio y contribuciones para el pago de los servicios de luz y gas. Esta articulación permitió que las referentes de la sede tengan un amplio manejo del espacio: “nosotros hacemos lo que queremos, es nuestro lugar, tenemos las llaves, cerramos,

*abrimos...*”, sostenía Carmen cuando hacía referencia al trabajo en la parroquia y al reconocimiento de la organización.

Hasta aquí hemos presentado los tres espacios que funcionaron como sedes educativas del Plan FinEs2 en donde Carolina, Carmen, Estela, Teo, Mabel y Marta coordinaban diariamente distintas actividades, principalmente las comisiones educativas del FinEs2. La posesión y el uso de estos lugares constituía y permitía un aspecto central del hacer política de la organización: la implementación de políticas públicas en el “*territorio*”. Para finalizar esta sección, resumiremos el recorrido realizado por la historia de los tres espacios que funcionaron como sedes educativas.

El CIB formaba parte de una historia de lucha y de militancia de larga data, donde las disputas entre organizaciones y referentes barriales tomaban protagonismo; sin embargo, no constituía el espacio más valorado y utilizado por las militantes de los dos barrios. El “*local*” político, en la avenida principal, iluminado, pintado con los colores institucionales y visitado por distintos funcionarios constituía el espacio más nombrado y referenciado. Este lugar era un símbolo de triunfo y reconocimiento del trabajo realizado. Según el relato de las referentes de sede, la idea de “*buen uso*” y el esfuerzo por sostener actividades diarias posibilitaron la obtención de fondos para alquilarlo y ser ellas las encargadas de su manejo diario. De la misma forma, contar con las llaves de la puerta de las aulas de la parroquia y convertirse en un espacio más constituyó el reconocimiento por parte del cura del “*trabajo social*” que la organización política realizaba en La Colmena.

Durante los años 2013-2015, las referentes coordinaron diariamente estos tres espacios. Sin embargo, los resultados de las elecciones en el año 2015 constituyeron un evento central en el proceso de escisión al interior de la organización política y en el resquebrajamiento de los acuerdos que posibilitaron la apropiación y utilización de los espacios para el desarrollo de las actividades. Las militantes y referentes de los dos barrios, como Carolina y Mabel, eran conscientes que estos espacios eran los que se ponían en juego al momento de tomar la decisión de seguir o no en la organización política que estaba inserta en el Municipio. Sin embargo, las valoraciones y las formas de comprender las relaciones entre el nosotros, en referencia a los “*compañeros del territorio*”, y el ellos, “*los de gestión*”, contribuyeron a jerarquizar la decisión de “*tener algo propio*” y vincularse políticamente a

Marcos, el ex-delegado de Melchor Romero, en el desarrollo de nuevos proyectos como la comisión directiva de la Cooperativa de Agua Potable de la localidad.

La última semana de diciembre el *“local”* fue desocupado y puesto en alquiler por el propietario que también vivía sobre la avenida. El CIB continuó siendo un espacio de referencia del barrio La Esmeralda pero coordinado por una ex funcionaria de la Municipalidad de La Plata. En principio, Carmen y Estela continuaron con el seguimiento de dos comisiones de estudiantes del FinEs2 que iniciaron sus estudios en la parroquia Santa Guadalupe y, luego de una charla con el cura, resolvieron ocupar otra de las aulas para trasladar la única cohorte del FinEs2 del *“local”* que le restaba un año para finalizar el trayecto formativo propuesto por esta política educativa. Los salones de la parroquia constituyeron los únicos espacios para el dictado de clases. A continuación desarrollaremos una explicación más profunda de este proceso.

## **II. La política en la gestión de las sedes del Plan FinEs2**

Como desarrollamos en el capítulo anterior, la autonomía de la cooperativa “21 de diciembre” estaba dada por la posibilidad de establecer contratos entre la Tesorería de la Municipalidad de La Plata y la Subsecretaría de Inclusión Social. Con la pérdida del Frente Para la Victoria en las elecciones locales, los acuerdos establecidos estaban en peligro y con ello los distintos cupos que la referente territorial coordinaba para el funcionamiento de la cuadrilla de barrido y limpieza y de las sedes educativas del Plan FinEs2.

A continuación describiremos una escena acontecida en el CIB el lunes 2 de noviembre de 2015, luego de la pérdida de las elecciones para la intendencia local. “El ruso” - ex funcionario de la Municipalidad de La Plata y responsable de la cooperativa de trabajo “21 de diciembre”- se reunió junto a la referente barrial y sus compañeras para charlar sobre las incertidumbres en torno a la continuidad de la cooperativa y de los espacios barriales. Abordaremos este evento retomando la periodización reconstruida en el capítulo anterior.

Tres ejes centrales estructuraron la explicación que dio “el ruso” frente a un contexto de incertidumbre: los resultados de las elecciones, la organización de la militancia para el ballottage del 22 de noviembre y la situación laboral de los *“compañeros de las cooperativas”* frente a un escenario marcado por la *“pérdida de poder”*. Presentaremos a continuación una



descripción de los dichos que permitirá comprender los vínculos entre la trama política, laboral y la experiencia de gestión de las sedes educativas del FinEs2:

“Ruso: -Nosotros vamos a hacer lo imposible para garantizar el pago de noviembre y el de diciembre, vamos hacer todas las gestiones que haya que hacer para poder garantizar eso. Tengamos la tranquilidad absoluta de noviembre y diciembre... y después obviamente nos tenemos que volcar a la política y seguir movilizándonos.

Carolina: -Nosotros somos parte de la Municipalidad pero también somos una agrupación donde acá no hay divisiones. Lo que quiere decir el ruso es claro, no vamos a dejar afuera a los 4 compañeros que cobran por la Delegación y si tenemos la posibilidad de que este espacio pelee por los recursos de los compañeros que hoy estamos acá, lo vamos hacer” (diario de campo, 2/11/2015).

“El ruso” continuó explicando la situación de la cooperativa y las dificultades del nuevo escenario político para sostener la organización de las actividades que hasta ese momento se estaban desarrollando:

“-Está claro que nuestro esquema político se va a modificar y tenemos que ordenar otra forma de construcción política sosteniendo los lugares que para nosotros son básicos, como el CIB, el local de Romero hay que hacerlo funcionar para que termine el FinEs2 y después tenemos que ver. Obviamente la situación política se define el 22 {en referencia al ballottage del 22 de noviembre}, nosotros tenemos que tener en la cabeza eso (...) Insisto, nosotros no nos hagamos la idea de que las tareas que venimos desarrollando van a ser las mismas. En eso no tenemos ningún margen de negociar. La tarea que vamos a desarrollar van hacer acordadas centralmente por el propio intendente que es Garro. Esa es la situación pero es un problema menor. Obviamente a nosotros nos gustaría que todos sigan haciendo lo que venimos haciendo pero, insisto, a nosotros no nos van a pagar para ir a los FinEs, no nos van a pagar para abrir locales... vamos a tener que construir otro arreglo porque (...) Yo digo pintamos, zanjeamos allá, cortamos

allá... pero no vamos a poder hacer con el contrato lo que estábamos haciendo...”  
(diario de campo, 2/11/2015).

Carmen, una de las referentes de sede del Plan FinEs2, tomó momentáneamente la palabra: *“primero gracias, gracias por pensar en nosotros, nosotros sabemos lo difícil que es quedar afuera, pero gracias”*. Inmediatamente se generaron aplausos y una nueva intervención de “el ruso”:

“Nosotros hace bastante tiempo que estamos laburando y nunca sumamos un compañero que no esté trabajando. Ellos lo saben igual, la Municipalidad es chiquita y nos conocemos todos. Saben lo que tienen que hacer y saben también con quién pelearse. Creo que nosotros tenemos un margen, que tenemos los concejales, que ahora es la única herramienta política que nosotros tenemos, dos concejales... Saben que con nosotros pueden discutir y también saben que si tenemos que prender fuego la muni, lo vamos hacer porque ya lo hemos hecho. Hay que intentar que eso no suceda y vamos hacer lo imposible para sostener el laburo...” (diario de campo, 2/11/2015).

Mientras uno de los responsables de la organización intentaba dejar en claro la nueva situación política frente a la pérdida de las elecciones municipales, el grupo de mujeres que comenzaron a trabajar juntas a principio de los años 2000 en el comedor del barrio La Colmena, comentaban en voz baja y se reían: *“otra vez no, no quiero volver a tener la nariz negra por quemar gomas, nosotros ya estamos grandes, ya estuvimos ahí”*.

La preocupación por la continuidad laboral era central. Fue así que en la escena se abordaron dos cuestiones centrales. Por un lado, las consecuencias de la pérdida de Pablo Bruera para la intendencia de la ciudad y el ballottage como apuesta para sostener el esquema de organización y, por el otro lado, la situación institucional de la cooperativa frente a la nueva gestión de Garro, el intendente electo. A diferencia de las cooperativas de trabajo inscriptas oficialmente en la Oficina de Empleo de la Municipalidad de La Plata, la cooperativa “21 de diciembre” funcionaba a partir de articulaciones políticas entre espacios institucionales y sus funcionarios. Esa autonomía constituyó, en un momento, un logro

producto de la trayectoria de la organización al interior de la Municipalidad de La Plata y las posibilidades de negociar contratos mensuales de servicios desde la Subsecretaría de Inclusión Social. Pero con la pérdida del candidato local del Frente Para la Victoria-Partido Justicialista, esa autonomía constituía una dificultad para garantizar tanto la continuidad de los puestos laborales como la imposibilidad de sostener la independencia para organizar las sedes educativas del FinEs2 y la remuneración de sus referentes. Este proceso también implicó la reestructuración de más de 50 sedes educativas y más de 150 comisiones de estudiantes que la organización política gestionaba a partir de una coordinación propia en conjunto con distintos referentes territoriales.

La reconstrucción de esta escena permite visualizar con mayor profundidad la complejidad de la trama política en la que se insertaba la gestión del Plan FinEs2 en La Colmena y La Esmeralda. Retomando las dos etapas abordadas en el capítulo anterior, la primera entre 2013-2015 y la segunda entre 2016-2017, analizaremos las relaciones entre Plan FinEs2 y política.

## **II.a. El FinEs2 en la primera etapa. El puente entre las “*políticas del Estado*” y “*la compañera que revuelve la olla*”**

Durante los años 2013 y 2015 la gestión del Plan FinEs2 dependía de una coordinación inserta en la Municipalidad de La Plata, bajo la gestión de María desde el año 2012. Esta coordinación, dependiente de la Dirección de Asuntos Universitarios, trabajaba en diálogo directo con el equipo administrativo de la Inspección de Educación de Adultos de la ciudad de La Plata para realizar el proceso de selección y designación docente de todas las sedes convenidas con el Municipio y, también, centralizar el registro de los estudiantes para facilitar el proceso de titulación.

La posibilidad que establecía la normativa de esta política pública de terminalidad educativa de celebrar convenios entre la Inspección de Educación de Adultos de la Dirección General de Cultura y Educación provincial y actores sociales, políticos y culturales, diversos municipios (como así también otro tipo de actores) se hicieron cargo de la gestión del Plan FinEs2. La Municipalidad de La Plata, a diferencia de distintas organizaciones políticas que también firmaron convenios con la Inspección de Adultos en la ciudad para la apertura de

sedes educativas, contaba con un convenio con la Dirección General de Cultura y Educación que le permitía ofrecer distintos servicios educativos.

De esta forma, la organización política, a partir de las dependencias institucionales, desarrollaba articulaciones con distintos actores sociales que contaban con espacios -clubes, unidades básicas, iglesias- para ampliar las sedes educativas gestionadas desde la organización. Es decir, algunas sedes del FinEs2 se instalaban en espacios que eran considerados “*propios*”, tales como el CIB y el “*local*”, y otras funcionaban en otro tipo de espacios. Un ejemplo claro de ello fue la sede educativa en la Parroquia Santa Guadalupe.

Esta trama política e institucional le permitió a la organización política impulsar esta política educativa de forma extraordinaria en términos de cantidad de sedes. Como abordaremos a continuación, lo institucional y las redes políticas de la ex Directora, constituyeron elementos centrales al momento de facilitar la gestión al interior del Municipio. Pero también es necesario remarcar los elementos que vinculaban la decisión de impulsar el FinEs2 y la experiencia de gestión con la gramática política de la organización, aspecto analizado en el capítulo anterior.

El desarrollo del plan educativo como apuesta de la organización comenzó en el año 2010 con la coordinación de sólo cuatro sedes educativas. Progresivamente, se acordó la apertura de un número mayor de sedes con la Inspección de Adultos, proceso que continuó creciendo cuantitativamente hasta el año 2015. El Plan FinEs2 posibilitó el crecimiento de la organización, la vinculación con otros actores en el desarrollo de estrategias políticas territoriales y, como planteó la referente política de los dos barrios en donde se realizó el trabajo campo, el ofrecimiento de “*algo más a los vecinos*” en un momento histórico donde no era posible “*hacer política entregando bolsones de mercadería*”.

“R: en realidad... Mariano era el Director de Adultos de Provincia entonces yo le preguntaba, che y qué hay de educación, entonces me dice ‘está para abrir unos secundarios’, (...) me dice si querés abrir dos anda hoy y vela a la Inspectora. Me escribe en un papel el nombre (...) y ella me terminó abriendo cuatro...”

P: ¿Eso en qué año?

R: fue en el segundo cuatrimestre del 2010 (...) en Tolosa, Villa Elvira, City Bell y en el CIB. El segundo cuatrimestre, ya abrimos 10 y ahí teníamos como una

cosa más personalizada... de ir a ver las sedes antes de que arranquen, como una cosa más personalizada... intentar ubicar a las docentes... y después (...) en el 2012 ya se abre la Dirección (...) y no sé cómo fuimos creciendo tanto hasta llegar a más de 100 comisiones... también era una cosa como muy concreta, o sea... era claramente una necesidad que la gente tenía porque en todos los lugares se rebalsaba pero a su vez... era una cosa concreta para poder hacer política (...) nosotros, fue eso, fue una posibilidad de poder... de llegar al territorio con una necesidad concreta y era acercarte con algo que además estaba bueno porque estabas ofreciendo educación...” (Entrevista a referente y ex funcionaria, año 2017).

La gramática política de la organización privilegiaba una forma de concebir las relaciones entre Estado y “*barrio*” a partir de la implementación de políticas públicas desde distintas esferas estatales. En esta trama, el Plan FinEs2 constituía una forma de impulsar estrategias de construcción territorial más amplia acorde a la época y al proceso de mejoramiento en el plano económico.

“R: ... el plan FinEs2 nos parecía una política central... lo digo en el sentido de generar igualdad, generar equidad y una política central de educación porque los compañeros estaban totalmente afuera del sistema educativo. Obviamente, nos permitió tener un desarrollo social en los barrios con la idea que eso tenía que estar abocado a la política (...) Cuando decidimos ir hacia ahí, apostar a eso, obviamente que en la otra parte de la política pública tiene que haber compañeros que dinamicen la construcción y que tengan llegada al territorio para poder concretarla. Arrancamos con eso, con cuatro sedes medias a escondidas (...) pero ya al segundo año logramos que a esa política nacional meterle, a través nuestro, la pata también de la política institucional del Municipio (...) Eso fue lo que nos generó las 130 sedes (risas) y el escándalo que eran... el escándalo positivo que era manejar las 130 sedes.

P: También demostró el armado territorial que tenían... el lugar de las cooperativas...

R: Obviamente, la base del laburo territorial... digo (...) nosotros teníamos que ser un puente entre las políticas de estado y la compañera que revuelve la olla de guiso, era eso” (Entrevista a referente, ex funcionario, año 2017).

La idea de “*esquema*”, presente en la entrevista, hacía referencia a una cuestión central: el origen histórico de la organización y los fundamentos que explicaban las distintas escisiones. Estos fundamentos podían ser comprendidos en la experiencia de gestión del FinEs2 y en la gramática de la organización: el desarrollo de estrategias territoriales vinculadas a una concepción específica de la militancia barrial “*abocada a la política*”.

La posibilidad de contar con sedes del FinEs2 en el barrio también significó un avance en relación a la historia de militancia que las referentes de los dos barrios relataban. Sentada en el “*local*” con una de sus compañeras, Carolina narraba la experiencia del comedor asociada al deseo de “*sacar a los pibes de la esquina*” y atender a los problemas de desnutrición. Sin embargo, eso constituía un desafío que no habían logrado hasta contar con la coordinación de sedes educativas para finalizar el nivel secundario: “*el FinEs hizo que el local se referencie mucho, realmente hizo la diferencia porque tenemos algo que ofrecer a esos pibes de la esquina, algo concreto*”. Mientras charlábamos, a metros de nosotros, comenzaba una hilera de mesas y sillas que delineaban los límites del aula. Carolina me nombró a uno de los estudiantes que estaba sentado casi al final de la hilera y me dijo: “*éste estaba en la esquina de casa, siempre en la esquina... con tal de sacar uno, nosotras ya estamos felices*”.

En las reflexiones de los responsables políticos de la organización, el FinEs2 aparecía asociado a una estrategia de construcción política, a las ideas de igualdad y de brindar oportunidades a sectores históricamente excluidos del sistema educativo. En las concepciones de Carolina y sus compañeras, el FinEs2 adquiría otro sentido complementario vinculado con la cotidianeidad de la experiencia de gestión de la política pública. En primer lugar, la posibilidad de articular actividades laborales y domésticas propias para emprender un proceso de finalización de sus estudios. Gran parte del grupo de militantes finalizaron el nivel secundario en las mismas sedes educativas que coordinaban. En este sentido, el proyecto de terminar el nivel secundario constituyó un eje central de la gestión de las actividades.

“... cuando nosotros empezamos con el FinEs2, yo obligué al grupo de compañeras a que vinieran (...) porque a mí me parece sumamente importante que los compañeros más jóvenes terminen la escuela, porque tienen muchas posibilidades, Fede, de hacer alguna otra cosa, de conseguir un mejor trabajo (...) inclusive hacia fuera, no tanto a nuestros compañeros con los que tenemos relación todo el tiempo, hacia afuera tratamos de organizar a todo el mundo para que venga y que estudie. A los pibes que están en la esquina, más que nada a las pibas (...) porque la educación les puede dar la oportunidad de tener algo mejor... por qué nuestras compañeras del territorio no pueden ocupar un lugar en el Municipio... si más preparadas que ellas no hay nadie. Por eso tienen que estudiar (...) yo no quiero que sean como... compañeros que nosotros tenemos que no van hacer otra cosa que trabajar en una cooperativa, tienen que tener la posibilidad de elegir, de vivir de otra cosa, no solamente la cooperativa. De estudiar, de hacer algo, de tener un mejor trabajo, que tenga aportes jubilatorios, que tenga obra social, que les dé mejor bienestar a sus hijos...” (Entrevista a Carolina, año 2013).

En el relato es posible dar cuenta de una lectura sobre el FinEs2 que continuó presente en todo el proceso de trabajo de campo. El FinEs2 le permitió a la organización dar un salto cualitativo, retomar una demanda del barrio centrada en las relaciones de los jóvenes y adultos con el sistema educativo y gestionar una política de terminalidad. Pero también posibilitó la apropiación de la misma con el objetivo de cumplir la meta de finalizar la “*escuela*”, garantizar los acuerdos necesarios para que “*las compañeras del territorio*” puedan articular estudio y trabajo y llevar a cabo un proyecto educativo asociado a las nociones de igualdad, reconocimiento y ascenso social. Es así que la noción de libertad y las posibilidades de elección se encontraban presentes en el relato de las estudiantes de la primera comisión del FinEs2 que se desarrolló en el “*local*”.

Desde estas concepciones sobre la educación y la posibilidad de acceso a empleos con mejores condiciones laborales, las referentes de La Colmena y La Esmeralda compartían esta narrativa presente en los ex funcionarios de la Municipalidad de La Plata en torno a la centralidad de la implementación de políticas públicas. En el año 2017, dos años después de las elecciones Carolina sostenía:

“...los FinEs para mí es mi orgullo, Fede (...) ver pilas de chicos de acá de Romero, pero pilas de chicos. El otro día me crucé con un par en el recital de la Berisso (...) los pibes con los que renegábamos, yo el otro día le decía a mi cuñada, ‘mira, ahí los tenés’, los pibes con los que Estela renegaba ‘que este pibe no hace nada, que no viene, que qué sé yo’, son policías, los otros siguen estudiando... eso es la satisfacción más grande. Haber aportado un granito de arena a que ellos tengan la posibilidad de tener un futuro mejor, eso no tiene precio (...) Mi generación es una generación que estaba hecha mierda, Fede, porque una generación, la mía, la gente de mi edad, de treinta a cuarenta años, es una generación que no pudo estudiar, Fede. Pero no pudo estudiar no porque no quiso, sino porque la situación económica de la familia no le daba para que estudie. Y si vos le dabas la posibilidad a esa gente para que estudie y para que pueda hacer otras cosas, para que tengan un futuro mejor, eso no tiene precio...” (Entrevista a Carolina, año 2017).

Durante la primera etapa, el CIB, el “*local*” político y la parroquia Santa Guadalupe formaban parte de una trama política e institucional en donde estos espacios constituían lugares de articulación de redes que posibilitaban el desarrollo de distintas políticas públicas, como el Plan FinEs2. De esta manera, las articulaciones desarrolladas en la gestión de este plan de terminalidad educativa en los dos barrios de La Esmeralda y La Colmena permitieron consolidar un mayor desarrollo territorial y el funcionamiento de estos espacios.

## **II.b. El FinEs2 en la segunda etapa. “*Ahí tenés que tener la cabeza bien puesta*”**

El triunfo de Cambiemos en las elecciones a nivel nacional y provincial, y el cambio de gestión en el Municipio constituyeron eventos centrales. La desvinculación de los responsables de la organización política de las posiciones al interior de la Municipalidad de La Plata provocó, por un lado, la pérdida de autonomía en la coordinación de la cooperativa de trabajo que funcionaba en Melchor Romero y, por el otro, la desarticulación de la trama política que permitía la gestión del FinEs2 en los distintos barrios de la ciudad. Ambos



elementos obstaculizaron la obtención de los recursos que permitían el sostenimiento de los vínculos entre la organización, referentes barriales y distintos espacios, como el “*local*”, en donde se desarrollaban las sedes educativas. En este sentido, una ex funcionaria sostenía que luego del 2015 era una tarea “*casi imposible*” continuar con la coordinación de más de 50 sedes del Plan FinEs2:

“... el momento que dejamos fue medio raro la situación... cómo seguíamos, fue raro, claramente no nos podíamos hacer cargo de todo eso pero como que fue... fue rara la sensación de dejarlos... se tomó algunas sedes pero fue imposible sostener todo (...) con todos quedó una muy buena relación pero que no se traduce en lo político... las sedes se empezaron a vincular directamente con Inspección y (...) a mí me queda la sensación de que podría haber sido distinto, dar una continuidad y la verdad es que no se pudo continuar con el acompañamiento de todas las sedes” (Entrevista a referente y ex funcionaria, año 2017).

La organización política, con el nombre de Agrupación Evita – CTEP a partir del año 2016, continuó con el desarrollo de las sedes del FinEs2 en espacios “*propios*”, por fuera de las tramas institucionales anteriormente descriptas. María, referente y ex funcionaria, permaneció como responsable de distintas sedes, entre ellas la del CIB en La Esmeralda. Entre los responsables de la organización política y el grupo de militantes de los dos barrios acordaron que la sede de la parroquia Santa Guadalupe sería coordinada por Carolina y sus compañeras. De esta manera, el CIB continuó como parte de la trama política de la Agrupación Evita - CTEP y la parroquia constituía un espacio gestionado por el grupo de Carolina y Mabel en diálogo con Marcos, el ex delegado de Melchor Romero. Las referentes de la sede continuaron con la posesión de la llave y pese a los conflictos generados, generalmente por temas de limpieza y orden de los muebles, en el transcurso del año las clases se desarrollaron con normalidad. El “*local*”, por otra parte, fue alquilado por el propietario a una familia del barrio para instalar una verdulería.

Un martes de abril del año 2016 comenzaron las clases del FinEs2 en los tres salones de la parroquia Santa Guadalupe. Carmen y Estela continuaron como referentes de sede y

encargadas de la organización cotidiana del espacio. Cuando llegué a la parroquia, me encontré con el cura que estaba limpiando la zanja que recorría la calle de uno de los lados de la iglesia. A nivel local, la Municipalidad de La Plata se encontraba a cargo del nuevo intendente, Julio Garro, y en el barrio era posible visualizar las consecuencias de los cambios en la gestión de las cooperativas de trabajo. Mientras sacaba la basura de la zanja y se quejaba por el olor, me explicaba: *“mal o bien, a mí no me gustan los políticos, pero antes con el trabajo de las cuadrillas el barrio se mantenía limpio, no había este olor, y ahora no están trabajando como antes”*.

Ese martes, la profesora de Lengua y Literatura se encontraba dando clases a los estudiantes de segundo año en el salón principal. En la organización del espacio y en los objetos colgados de las paredes era posible observar los cambios acontecidos luego del proceso de crisis e incertidumbre del año anterior. Las referentes de la sede se habían ubicado en una mesa rectangular al fondo del salón principal, luego de la hilera de bancos. Al costado de la mesa había un afiche de color, viejo y desteñido de Juan Pablo II. Sobre el pizarrón una cruz de madera con terminaciones poco prolijas y al lado del pizarrón una estatua relativamente mediana de la Virgen María, apoyada sobre una madera sostenida a la pared con una ménsula.

**Imagen 9: salón principal de la Parroquia Santa Guadalupe en el barrio La Colmena**



Fuente: fotografía propia, año 2016

Para el grupo de militantes de La Colmena el nuevo contexto implicó la decisión de sostener el Plan FinEs2 en la parroquia a partir de la continuidad de los acuerdos ya establecidos con el cura. La concentración exclusiva de las comisiones del FinEs2 en la sede de la parroquia tuvo como consecuencia la pérdida de autonomía en torno a qué cosas se podían colgar en las paredes o no, qué símbolos podían ser usados para configurar el espacio y su identidad. A diferencia del “local”, que si bien era alquilado, las referentes y coordinadoras del espacio eran las que decidían y manejaban todo lo relacionado a la gestión diaria del lugar (orden, limpieza, actividades, aperturas y clausuras del local, reuniones) y también a la ambientación del espacio (cuadros, afiches de los estudiantes, banderas de campañas). En los símbolos era posible observar las relaciones entre la transformación del escenario político y la gestión de los espacios: de Evita, Perón y Bruera a la virgen María y Juan Pablo II.

**Imagen 10: aparador de la Parroquia Santa Guadalupe en el barrio La Colmena**



Fuente: fotografía propia, año 2016

Como planteamos al inicio de esta sección, a partir del año 2016 la organización política (Agrupación Evita) solo mantenía la coordinación de lugares “*propios*”, como el CIB. El resto de las sedes educativas, como bibliotecas populares, unidades básicas y clubes, fueron sostenidas por los propios actores en diálogo con la Inspección de Adultos y los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). Sobre estas transformaciones en la política local y la gestión de las sedes educativas del FinEs2, la referente barrial, Carolina, afirmaba en el año 2017 que:

“R: Acá en Romero había un montón, hasta en la Delegación había y ahora no hay más. Yo creo que de... solo quedaron... el que está en el CIB y la de Santa Guadalupe. El que estaba en la Delegación y el que estaba en la cooperativa lo cerraron... no hay otro.

P: ¿Y por qué eso?

R: Yo creo que lo que pasó... es que no se lo pusieron en serio... Cuando se empezaron a abrir y abrir y abrir, también que muchos se abrieron en locales políticos como el que nosotros teníamos (...) se quedaron sin ese recurso y chau todo. Y a nadie le importa nada, (...) nuestras compañeras, principalmente Estela, bien o mal, se hizo cargo de todo ese paquete, y no dejaron a los chicos, que lo más importante es eso, no dejarlos a los chicos (...) Se hizo cargo de la responsabilidad que es... porque no es que se hizo cargo de una copa de leche, Fede. Eso es una responsabilidad muy grande, porque ahí tenés que tener la cabeza bien puesta en que a los chicos no les falten notas... eso es un título, un título que les va a servir para toda la vida, así que ella se hizo cargo de todo eso (...) Los FinEs tienen que ver con un compromiso más allá de un partido político (...) y para María no fue para nada fácil (...) ella era muy seria, inclusive a nosotros nunca nos regaló nada (...) Yo tuve que estudiar los tres años y eso tiene que ver con la seriedad de María para manejar el FinEs2...” (Entrevista a Carolina, año 2017).

Luego de la desarticulación de la trama institucional y política en torno a la Municipalidad de La Plata y el nuevo proyecto de la Cooperativa de Agua Potable de Melchor

Romero, Estela y Carmen fueron las encargadas de la sede de la parroquia. Los saberes acumulados en la experiencia política posibilitaron la continuidad del Plan FinEs2 y garantizar los acuerdos con la Inspección de Educación de Adultos y el CENS a cargo de las sedes del FinEs2 de la zona oeste de La Plata. Esto implicó un nuevo proceso de aprendizaje en donde la designación de docentes y otros trámites que se realizaban en conjunto con la directora del CENS dependían exclusivamente de ellas. Una de las referentes de sede, luego de concurrir a una de las primeras reuniones con la Inspectora, nos contó:

“Al principio me dijo que iban a venir a constatar porque a mí no me conocía y yo le contesté que nos encantaría recibirla y mostrarle todo lo que hacemos. Después cuando me preguntó con más ganas quién era, miren lo que le respondí: soy la guardadora, preceptora y la cuidadora porque los cuido, pongo orden y paso asistencia. No saben cómo se rió la Inspectora, se aflojó toda, a partir de ahí me decía Carmen de acá, Carmen de allá” (Diario de campo, 5/5/2016).

Hasta el 2017, último año de trabajo de campo, la sede de la parroquia mantenía la coordinación de distintas comisiones de estudiantes. Para ello, los acuerdos con la Inspectora y el despliegue de tácticas para la gestión de lo educativo constituyeron aspectos centrales en el proceso de implementación de esta política educativa que requería: *“tener en la cabeza bien puesta”*. De esta manera, los saberes y la experiencia como referentes de sede durante años anteriores se vio canalizada en esta segunda etapa. Para finalizar este apartado, nos interesa remarcar que en el análisis del FinEs2 y de las experiencias que allí se gestaban requiere sostener la afirmación de que el Plan formaba parte de un hacer cotidiano en donde las articulaciones, apropiaciones e imprevistos constitúan elementos propios del mundo de la política.

\*\*\*

En esta sección abordamos las relaciones entre la trama política y la experiencia de gestión del Plan FinEs2 en La Colmena y La Esmeralda. Más allá de las diferencias en el escenario político y en las variaciones de las articulaciones establecidas entre los actores

políticos, sistematizaremos algunos elementos del análisis de los espacios del Plan FinEs2 retomando los aportes de la perspectiva espacial. La categoría de espacio puede pensarse a partir de dos conceptos: territorio y lugar (Mançano Fernandes, 2005, 2008; Lindón 2006). Ambas nociones constituyen elementos fundamentales de la política estatal (Massey, 2012). La primera hace referencia a las relaciones de poder y disputa que se ponen en juego en un espacio. Siguiendo a Mançano Fernandes (2005):

“(…) el territorio es el espacio apropiado por una determinada relación social que lo produce y lo mantiene a partir de una forma de poder (...) el territorio es, al mismo tiempo, una convención y una confrontación. Precisamente porque el territorio posee límites, posee fronteras, es un espacio de conflictualidades” (Mançano Fernandes, 2005: 3).

El Plan FinEs2 y el proyecto de impulsar el desarrollo de sedes educativas constituían estrategias territoriales en donde se articulaban, siguiendo la gramática política de la organización, “*lo barrial*” y la importancia de la implementación de políticas públicas. De esta forma, en el CIB, en el “*local*” y en la parroquia se conjugaban distintas políticas que posibilitaban la construcción de lo que D’Amico (2010) nombra como “formas locales de estatalidad”. La potencialidad de la acción política en la creación de territorialidades (Sack, 1986; Mançano Fernandes, 2005; Torres, 2011), nos permite afirmar que el sostenimiento de los espacios del Plan FinEs2 se enmarcaban en una forma de hacer política y en una intencionalidad de los sujetos que encontraba eco en la configuración histórica de las trayectorias militantes.

La gestión del Plan FinEs2 le permitió a la organización política retomar una demanda sobre las desigualdades en el sistema educativo y específicamente en el acceso al nivel secundario. En complementariedad a esto, permitió que trabajadores insertos en una cooperativa de trabajo dependiente de tramas institucionales de la Municipalidad de La Plata puedan terminar su formación secundaria. En este sentido, es posible comprender a los espacios del Plan FinEs2 como lugares en donde se producían y se acumulaban sentidos o significados (Massey, 2004). Los aportes de Massey (2012) para conceptualizar la noción de lugar como espacio en donde se yuxtaponen y coexisten distintas narrativas nos permite retomar las perspectivas de las referentes de sede cuando hacían referencia a los deseos

propios de “*terminar de estudiar*” o los esfuerzos cotidianos para que los jóvenes del barrio, aquellos que estaban en las esquinas, “*tengan la posibilidad de un futuro mejor*”. De esta manera, las sedes del Plan FinEs2 en tanto lugares se configuraban como espacios de la política en donde lo escolar y lo estatal formaban parte de una narrativa asociada a la idea de igualdad, a la posibilidad de un futuro mejor, de mayor reconocimiento y de ascenso social. Para finalizar, el análisis de las sedes del Plan FinEs2, en el período estudiado, permite comprender tanto la apuesta por la construcción de estrategias de acumulación de poder como los procesos simbólicos que los espacios educativos y estatales condensan (Kantor, 2008).

### **III. A modo de cierre. Los espacios de la política**

En el transcurso del capítulo hemos presentado los tres espacios del FinEs2 -el CIB, el *local* y la parroquia- dando cuenta que la posesión y el uso de estos lugares constituía y permitía un aspecto central del hacer política: la implementación de políticas públicas en el “*territorio*”. En diálogo con la gramática de la organización, el Plan FinEs2 se encontraba inmerso en las tramas colectivas y constituía una forma de impulsar estrategias de territorialidad.

La gestión de esta política educativa también constituyó una oportunidad central para garantizar el proceso de terminalidad educativa de “*las compañeras del territorio*”. Esta experiencia permitió la consolidación y el impulso de un proyecto educativo en donde las ideas de igualdad, reconocimiento y ascenso social estuvieron presentes durante el período de la investigación. De esta manera, las sedes educativas del Plan FinEs2 constituyeron lugares donde las “*formas locales de estatalidad*” (D’Amico, 2010) se articulaban con narrativas ancladas en las nociones de igualdad, futuro y educación.

Pensar las sedes como espacios de la política nos lleva a problematizar esta noción. Si bien en esta tesis recuperamos una perspectiva de la política desde los propias definiciones y sentidos de los actores (Frederic y Soprano, 2008), consideremos que los aportes de Rancière (2007, 2012) son complementarios y útiles para la profundización de los argumentos desplegados en el capítulo. En la gestión y coordinación cotidiana del Plan FinEs2 las referentes y militantes articulaban saberes propios del barrio y de las relaciones de los jóvenes y adultos con el sistema educativo.

Para comprender la idea de espacio de la política es necesario enmarcar al Plan FinEs2 en escenario mayor, el de la obligatoriedad del nivel secundario. En diálogo con la tensión entre el carácter igualitarista de la ampliación de la obligatoriedad y el carácter excluyente del formato tradicional de la escuela secundaria, el FinEs2 emerge -no sin tensiones- como el desarrollo de un proceso educativo que repone una lógica de derecho. De esta forma, podemos comprender que la cotidianeidad del Plan FinEs2 se inserta en un proceso más amplio de disputa por la distribución de bienes culturales considerados legítimos. Es desde esta concepción que las sedes educativas puede ser pensadas como espacios de la política.

Para Rancière (2012) el momento de la política es aquel donde se pone en litigio el orden policial, es decir, la configuración de un orden social en donde se distribuye de forma desigual y se legitiman los poderes, lugares y funciones. Desde la perspectiva del autor, el momento de la política se contrapone al policial al poner en duda la forma de organización de la sociedad vigente y, por ende, al demostrar que el orden social es una construcción histórica y modificable. En la disputa entre los dos momentos aflora la igualdad como suposición reinante de la política. En diálogo con las relaciones entre igualdad y educación, la política implica reconocer las lógicas tanto de distribución de bienes materiales y simbólicos como de reconocimiento que disputan las jerarquías a partir de las cuales se configura el orden social (Antelo, 2008; Redondo, 2018; Beliera y González, 2018). Las sedes educativas del Plan FinEs2 como espacios de la política permitía poner en litigio definiciones restringidas del sujeto pedagógico y ampliar la cartografía de lo posible (Rancière, 2014). Aspectos que profundizaremos en el siguiente capítulo al analizar el FinEs2 en tanto política pública de terminalidad educativa.



### Capítulo 3. Plan FinEs2 como política pública de terminalidad educativa

*“Dentro de esta confianza para con la inteligencia y la inventividad del más débil, con atención extrema a su movilidad táctica (...) se dibuja una concepción política del actuar y de las relaciones inequitativas entre el poder y sus sujetos”*  
(Giard en de Certeau, 1996: XXIV)

En los últimos años, los estudios enmarcados en el campo de la sociología de la educación han abordado uno de los desafíos más importantes de la última década: la efectiva universalidad de la educación secundaria. La obligatoriedad de dicho nivel -instaurada desde el año 2006 a partir de la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206- ha funcionado como escenario para el desarrollo de, como mínimo, dos procesos. Por un lado, la discusión sobre el formato tradicional de la escuela secundaria y la implementación en la provincia de Buenos Aires de algunas variaciones<sup>13</sup>. Por otro lado, la puesta en marcha de un conjunto de políticas públicas de terminalidad educativa con el objetivo de garantizar la obligatoriedad del nivel secundario.

En este capítulo se estudiará al Plan FinEs2 como política educativa y los debates que la enmarcan. Para ello, recuperaremos, en primer lugar, los aportes de la antropología para el estudio de las políticas públicas y, en segundo lugar, un breve recorrido por la historia del sistema educativo y, específicamente, del origen selectivo del nivel secundario. En un tercer lugar, avanzaremos en el abordaje del FinEs2 a partir de cinco dimensiones de análisis que serán estructurales para el desarrollo de la tesis y que hacen referencia a la Educación de Jóvenes y Adultos como campo específico. Para sintetizar lo abordado en la tercera sección, se retomará la idea de cercanía como metáfora y analogía espacial. Para ello, retomaremos registros de observaciones de campo y, principalmente, una serie de entrevistas realizadas a los funcionarios de mayor jerarquía que durante el período de estudio estuvieron a cargo de la gestión de la misma. Este nivel de análisis toma sentido explicitando la siguiente posición

---

<sup>13</sup> En el año 2011, por medio de las resoluciones 587/11 y 1480/1, se aprobó el Régimen Académico Común para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires en donde se establecieron nuevas regulaciones que hacen al formato, tales como: el ingreso de estudiantes a la escuela secundaria, la asistencia y puntualidad, la evaluación, acreditación y calificación de los estudiantes, la organización pedagógico institucional de la enseñanza y los marcos específicos según el tipo de orientación. Dicho Régimen se encontraba enmarcado en la Ley de Educación Provincial Nro. 13.688.

teórico-metodológica: la manera en que las políticas públicas son presentadas y significadas por aquellos que se ocupan de su formulación ofrece, en términos analíticos, elementos significativos para estudiar las tramas institucionales y simbólicas en donde se enmarca la política pública (Shore, 2010) y la estructuración de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como campo específico. Finalmente, se sintetizarán los argumentos principales abordados en el capítulo.

## **I. La política pública en diálogo con la noción de la igualdad. Un acercamiento a la perspectiva antropológica**

Como planteamos en la introducción de la tesis, las nociones de experiencia y articulación (Dubet y Martuccelli, 1998; Jay, 2009; Hall, 2010), permiten construir un enfoque para el estudio de la política educativa estatal y las apropiaciones que cotidianamente distintos integrantes de organizaciones llevan a cabo al momento de implementar las sedes del FinEs2. Profundizando en esta perspectiva, en esta sección abordaremos una serie de aportes teóricos que contribuyen a la comprensión de las políticas públicas desde las tramas locales y el desarrollo cotidiano de las mismas (Shore, 2010).

Los diálogos entre los conceptos de política pública, ciudadanía e igualdad no constituyen una novedad. Los debates desarrollados en Europa luego de la segunda guerra mundial en torno a la Estados de Bienestar y los niveles de desmercantilización de la vida social constituyen una referencia central (Esping-Andersen, 1993; Bottomore, 2004). Al interior de estos estudios, el ensayo “Ciudadanía y clase social” de Marshall (1950) es una referencia clásica al poner en escena las relaciones entre Estado, políticas públicas y desigualdad. T.H. Marshall (1950) retoma una serie de postulados de Alfred Marshall, economista británico, para plantear el interrogante sobre la posibilidad de convivencia de la desigualdad del sistema de clases y la igualdad -formal- de la ciudadanía. Aquí es donde la hipótesis del autor cobra importancia analítica para seguir pensando las sociedades actuales:

“Sugeriré que hoy nuestra sociedad supone que ambas siguen siendo compatibles, tanto que la ciudadanía se ha convertido, en ciertos aspectos, en el arquitecto de la desigualdad social legítima. ¿Sigue siendo cierto que la igualdad básica puede

crearse y preservarse sin invadir la libertad del mercado competitivo?  
Obviamente, esto no es cierto” (Marshall, 2004: 20).

Los primeros años de la posguerra se caracterizaron por los denominados años dorados del capitalismo industrial (Hobsbawm, 2012). Es así que durante la década del '50 se instauró y legitimó la idea de que el desarrollo del capitalismo no era contradictorio a la implementación de una amplia gama de derechos enmarcados en los Estados de Bienestar y en una progresiva desmercantilización de la vida social. En este marco de discusiones, Marshall (2004) planteó que su preocupación era comprender el impacto de la ciudadanía sobre la desigualdad social. Afirmó, de esta forma, que si bien la ciudadanía se entendía como la acumulación progresiva e individual de derechos civiles, políticos y sociales, existía un conflicto irresoluble entre dos principios necesariamente opuestos: el de la igualdad formal o igualdad ciudadana y el de la clase social.

En el análisis histórico que el autor realizó para comprender el avance de los tres tipos de derechos, sostuvo un énfasis en la ampliación de los derechos sociales durante el siglo XX. Afirmaba que si bien la extensión de los servicios sociales característicos de los Estados de Bienestar no constituía un medio principal para igualar los ingresos, sí tenía un impacto en el mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos y, principalmente, de la clase trabajadora. En relación a la extensión de los sistemas de salud y de educación, afirmaba:

“... la extensión de tales servicios, entonces, pueden tener un efecto profundo sobre los aspectos cualitativos de la diferenciación social (...) ha reducido la importancia social de la distinción. La experiencia común que ofrece un servicio de salud general abarca a todos salvo una pequeña minoría en la parte superior y se difunde a través de las importantes barreras de clase de los rangos medios de la jerarquía” (Marshall, 2004: 62).

Para resumir, la perspectiva de Marshall (2004) concibe a la ciudadanía como una membresía individual y un status uniforme otorgado a los miembros de una nación. Más allá del progresivo desarrollo de los derechos sociales, el autor encontraba profundas tensiones entre la lógica de la ciudadanía y la lógica del mercado. Estas contradicciones contribuían a discutir sobre lo que las sociedades democráticas concebían como legítimo o ilegítimo. Es

decir, aquello que siendo del orden de la desigualdad social era posible de soportar. Estudios posteriores a la crisis capitalista del año 1973 (Weffort, 1993; Kymlicka y Naye, 1997; Bottomore; 2004) confirmaron que los procesos de ampliación de ciudadanía convivieron con la persistencia de las desigualdades del sistema económico capitalista y su estructura de clases. Sin embargo, estos trabajos clásicos animaron a continuar indagando las relaciones entre Estado, política pública y desigualdad.

Los aportes de la antropología permiten retomar otra concepción de la ciudadanía vinculada a contextos específicos (Manzano, 2016). Según Lazar (2013) la antropología de la ciudadanía, en diálogo con la antropología de la democracia, explora “los significados, las prácticas y los lenguajes de la acción política, así como la interacción entre los espacios políticos formales e informales en contextos específicos<sup>14</sup>” (Lazar, 2013: 4). Según la autora, la acción política forma parte de un proceso de configuración de una “ciudadanía colectiva significativa”<sup>15</sup> (Lazar, 2008), dando cuenta de las especificidades de la misma según contextos particulares.

Para la presente tesis, estas perspectivas permiten comprender las formas particulares en que la acción política contribuye al cumplimiento de derechos sociales, como la educación secundaria. En este sentido, sostendremos el argumento que las políticas públicas y las apropiaciones que las organizaciones llevan a cabo presentan la potencialidad de mitigar las tramas de la desigualdad social o, en términos de Manzano (2016), de “alterar el reparto de lo sensible”. Para ello, es necesario estudiar las formas en que las políticas públicas se llevan a cabo en las tramas locales.

En este sentido, Jacinto (2010, 2016) sostiene que las políticas públicas de inicios de los años 2000 en Argentina se enmarcaron en “nuevas institucionalidades” que contribuyeron a la construcción de mediaciones entre lo estructural y lo biográfico. Para la autora, estas mediaciones -enmarcadas o no en políticas públicas- presentaban la posibilidad de quebrantar aquellos círculos excluyentes o modificar las constelaciones de desventajas (Jacinto, 2010). Retomando estos antecedentes, profundizaremos el enfoque de análisis asumido.

El giro interpretativo al interior del campo antropológico contribuyó a realizar una revisión del enfoque que sostenía el análisis de las políticas educativas a partir del estudio de

---

<sup>14</sup> La traducción es propia.

<sup>15</sup> La traducción es propia.

las regulaciones formales y las estructuras de gobierno (Shore, 2010). La ponderación de los aspectos institucionales al momento de estudiar los procesos de formulación y ejecución de políticas educativas implicó la invisibilización de las articulaciones y apropiaciones que distintos actores estatales y no estatales desarrollan en el accionar cotidiano (Beliera y González; 2018).

A partir de las perspectivas desarrolladas podemos comprender a las políticas públicas como una trama en la que se ponen en juego distintos formatos narrativos que representan visiones y lecturas sobre las transformaciones y continuidades en la forma de organizar la política pública educativa y sus vínculos con otras esferas de la vida social. Según Shore (2010) la articulación del giro interpretativo de la antropología social durante los años sesenta y setenta con la tradición de estudio de las políticas públicas, posibilitó la apertura de nuevos enfoques y perspectivas metodológicas. En palabras del autor, este giro implicó el reconocimiento de que la formulación de las políticas públicas

“... es una actividad sociocultural (regida por leyes) profundamente inmersas en los procesos sociales cotidianos, en los ‘mundos de sentido’ humanistas, en los protocolos lingüísticos y en las prácticas culturales que crean y sostienen esos mundos. El análisis de las políticas públicas implica dar sentido al conocimiento tácito, a las múltiples interpretaciones, y a menudo a las definiciones en conflicto que las políticas tienen para los actores situados en lugares diferentes” (Shore, 2010: 24).

Es así que los estudios culturales y la antropología de las instituciones escolares brindaron herramientas para analizar lo escolar como una configuración que adquiere fronteras más difusas y se articula con otras dimensiones sociales (Rockwell, 1995, 2007). Esta complejidad requiere que para el estudio de la política educativa como política pública sea necesario articular niveles intermedios y locales, incorporando “entramados políticos-institucionales situados, actores y movimientos sociales y territoriales particulares y configuraciones estatales y trayectorias burocráticas específicas” (Rovelli, 2018: 50). De esta forma, lo que acontece cotidianamente en torno al desarrollo del Plan FinEs2 es posible de ser analizado siguiendo una mirada que desborde la lectura institucionalista de las políticas

públicas y permita dar cuenta de la configuración de una trama donde se visualiza la articulación de múltiples dimensiones sociales.

Shore y Wright (1997) retoman a Weiss (1986), para discutir con el enfoque normativista o institucionalista que define el estudio de la política pública como un proceso lineal o una secuencia estructurada por cuatro momentos: la identificación de problemas, la formulación de soluciones, la implementación y la evaluación. De esta forma, sostienen la importancia de incorporar a las políticas públicas como un objeto del campo antropológico ya que las mismas hacen referencia a aspectos nodales de la antropología: normas e instituciones, ideología y conocimiento, retórica y discurso, lo global y lo local. En palabra de los autores:

“En lugar de simplificar los procesos de políticas en términos de tipos ideales sistemáticos y ordenados, la antropología busca explorar la complejidad y el desorden característicos de estos procesos (...) Nuestro objetivo es reconceptualizar el campo y analizar los vínculos (...) con una ‘antropología del presente’ que pueda enfrentar el desafío de diagnosticar y comprender los procesos e instituciones cada vez más complejos que dan forma a las sociedades contemporáneas<sup>16</sup>” (Shore y Wright, 1997: 13)

La discusión que los autores llevan a cabo con las lecturas secuenciales se comprende en el marco de los esfuerzos por sostener una perspectiva que implica el análisis de las políticas públicas en “... un tinglado que puede a menudo generar consecuencias imprevistas e inesperadas” (Shore, 2010: 36). En este sentido, Shore (2010) retoma a Appadurai (1986) para afirmar que las políticas pueden adquirir “vidas sociales” propias y, por ende, es necesario estudiar las dinámicas de apropiación, traducción e interpretación. Algunas investigaciones locales han recuperado este enfoque y han afirmado la necesidad de vincular las políticas al mundo de lo cotidiano o de lo vivido en donde se inscriben prácticas, discursos y efectos heterogéneos (Crespo y otros, 2015; Welschinger, 2016).

Analizar la política pública a partir de imprevistos nos permite retomar la noción de tácticas (De Certeau, 1996, 1999) para incorporar interrogantes en torno a cómo se gestiona una política pública de terminalidad educativa, cómo se usa y, entonces, cómo es posible

---

<sup>16</sup> La traducción es propia.

estudiar el FinEs2 desde las experiencias, dimensión que hace referencia al mundo de lo vivido (Ingold, 2015; Guber, 2016). De Certeau (1996), retoma la noción de táctica para hacer referencia a las “microdiferencias”, o a las tácticas silenciadas y sutiles, que encuentra en ámbitos de la vida social que suelen ser presentados a partir de las ideas de obediencia y uniformidad. Como plantea el autor, este concepto implica una relación entre razón, acción e instante, haciendo referencia a la puesta en práctica de las formas de hacer.

En diálogo con el problema de esta tesis, el proceso a partir del cual la organización política creaba espacios educativos se vinculaba a maneras de hacer a partir de las cuales instauraban lógicas que, como analizaremos en el transcurso de la tesis, implicaban una apuesta a la creación de igualdades. Lo cotidiano, entonces, está vinculado a una “... estructuración compleja (...) donde se enmarañan necesidades y libertades (...) por medio de la cual se inventan tácticas, se perfilan trayectorias, se individualizan las maneras de hacer” (De Certeau, 1999: 207).

Para resumir, en el análisis del Plan FinEs2 asumimos este enfoque ya que nos permite analizar dicha política educativa teniendo en cuenta articulaciones, apropiaciones e imprevistos en el marco de un proceso donde la organización política apostaba a la verificación de la igualdad y al cumplimiento de un derecho educativo en un contexto caracterizado por la persistencia de la distribución desigual de fuerzas (De Certeau, 1996; Rancière, 2012). Es a partir de este entramado conceptual que es posible identificar las formas en que la organización transformó tácticamente los espacios barriales en sedes educativas y desarrolló distintas formas de estatalidad. A continuación, presentaremos las tradiciones que enmarcan el nivel secundario en el sistema educativo argentino y algunas discusiones en torno a la obligatoriedad de la educación secundaria necesarias para la comprensión de esta política educativa.

## **II. La efectiva universalidad del derecho a la educación secundaria como problema social**

En este apartado desarrollaremos algunas líneas sobre el sistema educativo argentino y especialmente sobre la tradición del nivel secundario, para dar cuenta de las tensiones que generó la obligatoriedad de la educación secundaria, sancionada en el año 2006. Según Viñao

(2002), la configuración de los sistemas educativos, en tanto sistemas sociales, generó tendencias y fuerzas internas. A pesar del desarrollo de numerosas políticas educativas enmarcadas en los ciclos de reforma (Suasnábar, 2018), estas tendencias persisten a los distintos períodos. En este sentido, los niveles que componen el sistema educativo argentino se encuentran enmarcados en tradiciones heterogéneas y contrapuestas. A continuación presentaremos una serie de elementos conceptuales y un breve recorrido histórico para analizar esta característica.

La constitución de los sistemas educativos modernos estuvo enmarcada en procesos de progresiva centralidad estatal con tendencia creciente al control de la participación popular y al desempeño de una función política en la configuración de nacionalidades y narrativas imaginarias (Tedesco, 1993; Giovine, 2001; Dubet, 2004). En Argentina, la Ley N° 1.420 de Educación Común, Obligatoria y Gratuita, sancionada en el año 1884, constituyó la base fundante. La centralidad de dicha normativa radica en que el sistema educativo argentino se configuró a partir de fines del siglo XIX por un nivel primario obligatorio y un nivel secundario cuya tradición es caracterizada como selectiva y excluyente (Tedesco, 1993). De esta forma, la masiva escuela primaria cumplió la compleja función de homogeneizar una sociedad fuertemente heterogénea y una enseñanza media de tipo preparatoria o propedéutica para hombres que cumplirían funciones intelectuales y de dirigencia política en el naciente Estado (Giovine, 2000; Bertoni, 2001).

La tendencia hacia la masividad del proyecto de la escuela primaria común se enmarcó en lo que Puiggrós (1990) denominó como Sistema de Instrucción Pública Centralizada Estatal (SIPCE), reflejando un elemento central del espíritu de la época y de la generación del '80: la profunda confianza en la escuela primaria y en la educación para la creación de una narrativa en torno a los ideales de república, ciudadanía y sociedad moderna (Puiggrós, 1990; Giovine, 2000). Esta narrativa se articulaba con la noción de implantación pedagógica (Puiggrós, 1990):

“... la república creará a los ciudadanos a través de la educación popular o común -instrucción pública- para todos, y este sujeto pedagógico generará los nuevos sujetos políticos y sociales. La escuela -como portadora oficial de la civilización-



brindará una nueva cultura letrada que le permita al futuro ciudadano ir accediendo al goce de los derechos individuales y políticos” (Giovine, 2000: 36).

En oposición a la tradición que configuró el nivel primario, la secundaria nació con fines selectivos. En el año 1863 Mitre estableció por decreto la creación de colegios nacionales en las capitales de las provincias, dando de esta forma inicio a la educación secundaria formal (Tedesco, 1993; Di Piero, 2016; Crego, 2018). El programa institucional que caracterizó a la escuela como institución privilegiada de la modernidad (Dubet, 2004) va a cumplir, en el caso argentino, una doble función. Por un lado, socializar a las generaciones en el marco de referencia de la cultura dominante y, por el otro lado, formar, especialmente en los niveles medios y superior, un hombre apto para cumplir roles en el sistema público:

“Al fijar de esta manera su objetivo, la enseñanza se convirtió en patrimonio de una élite, porque el personal político que admite cualquier sistema, y más un sistema oligárquico como el de entonces, es necesariamente reducido. Esta característica -la de estar destinada a perpetuar en una élite las funciones directivas de la sociedad- es la que permite hablar de la educación argentina del siglo pasado como de una educación oligárquica” (Tedesco, 1993: 63).

Los intentos de democratización del nivel secundario continuaron con la estructura elitista que reflejaba el modelo de los colegios nacionales como espacio de privilegio y poder. De esta forma, la postura educativa del radicalismo en las primeras décadas del siglo XX se centrará en una fuerte oposición a la creación de escuelas intermedias o de otras instituciones con propuestas curriculares por fuera de la formación enciclopedista. Tal como plantea Crego (2018) el nivel secundario se configuró a partir de criterios elitistas y de manera fragmentada entre colegios nacionales, escuelas normales y escuelas profesionales especializadas.

Según Dussel y Pineau (1995), durante la década de los '40 y '50, específicamente en los dos primeros gobiernos peronistas, la ampliación del circuito de educación técnica en sus distintos niveles impulsó un proceso de democratización del sistema educativo. Si bien esta hipótesis no presenta total consenso al interior de la historiografía de la educación argentina (Plotkin, 1993; Somoza Rodríguez, 1997), la enseñanza técnica -como la creación de la

Universidad Obrera Nacional en el año 1948 y puesta en funcionamiento en 1952- constituyó una experiencia central en donde las nociones de trabajo, aprendiz y obrero se articularon en el discurso educativo de la época disputando, así, las controversias en torno a la definición del sujeto pedagógico (Puiggrós y Bernetti, 1993).

En la tradición de la escuela secundaria el debate sobre el sujeto constituye un elemento central a partir del cual se definen los niveles de educabilidad. Así, este concepto - como el de empleabilidad en el mundo del trabajo- constituyen conceptualizaciones que delimitan los límites y fronteras de la posibilidad del acto educativo (Baquero, 2001; Crego y González, 2015). Como plantearemos en el transcurso de esta sección, la obligatoriedad de la educación secundaria y las políticas públicas de terminalidad educativa presentan la potencialidad de disputar la ampliación de la definición del sujeto pedagógico de dicho nivel.

Posteriormente, Braslavsky (1985) en una investigación post dictadura cívico-militar, retomó la idea de segmentación para dar cuenta de las lógicas de discriminación al interior del sistema educativo. La noción de segmento se constituyó como una categoría clásica en las investigaciones educativas que permitió comprender cómo en el sistema educativo conviven segmentos diferenciados según origen social. Una década más tarde, con la persistencia de estos fenómenos, los aportes de Kessler (2002) y Tiramonti (2004) sostuvieron que la segmentación fue profundizada por los procesos de descentralización y la fragmentación del sistema educativo llevados a cabo durante las reformas de la década de los '90. Pineau (2013), recupera estas investigaciones para sostener que la segmentación dio paso a la fragmentación. En palabras del autor:

“A diferencia de los segmentos, los fragmentos hacen referencia a espacios más o menos cerrados que congregan una serie de escuelas organizadas con un patrón cultural determinado. Si bien los fragmentos no son espacios homogéneos, tienen elementos culturales internos comunes (...) Normas, saberes y prácticas que responden a una matriz común que les dan unidad a la vez que los aíslan de los otros. Mientras que en la determinación de los segmentos primaban los criterios de distribución cuantitativa, en la fragmentación interviene la distribución cualitativa” (Pineau, 2013: 41).

Retomando estas herramientas conceptuales, profundizaremos algunas tendencias generales del nivel secundario. Para Viñao (2002) la consolidación del sistema educativo argentino a lo largo del siglo XX se va a dar a partir del desarrollo de una dinámica de inclusión y segmentación horizontal y vertical. Retomando esta forma de comprender la estructura educativa, Acosta (2012) sostiene que la escuela secundaria es producto de la combinación de dos tendencias: la continuidad del modelo y patrón institucional de los colegios nacionales y de las lógicas de expulsión. De esta forma, en gran parte de las escuelas secundarias persiste la desigualdad y la meritocracia como criterio reinante (Di Piero, 2016). Desde este marco conceptual, Acosta (2012) analiza la expansión de la matrícula durante el siglo XX y las dificultades estructurales para mejorar las tasas de egreso. En palabras de la autora:

“... la masificación de la escuela media en la Argentina se produce desde una matriz de incorporación y expulsión en forma simultánea y estos procesos se relacionan con el modelo institucional de la escuela secundaria cuyo origen radica en el modelo institucional del colegio nacional” (Acosta, 2012: 2).

A lo largo del tiempo la tradición excluyente que caracterizó parte del sistema educativo en Argentina logró sedimentarse en prácticas institucionales y pedagógicas. Es así que la obligatoriedad del nivel secundario sancionada en el año 2006 a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), y en el caso de la Provincia de Buenos Aires la Ley de Educación Provincial N° 13.688, generó fuertes tensiones en las lógicas selectivas que, actualmente, organizan la enseñanza de dicho nivel. En este sentido, las distintas iniciativas en los últimos años, como el despliegue de diversas políticas públicas de terminalidad educativa, se enmarcaron en los desafíos de alcanzar la efectiva universalidad. Como analizaremos en el transcurso del capítulo, el Plan FinEs2 constituye, en este escenario, una de las ofertas educativas enmarcadas en la modalidad que la última Ley de Educación Nacional denominó como Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

En correspondencia con el establecimiento de un nuevo marco jurídico conformado por las leyes ya nombradas y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, la Ley de Protección Integral de los Derechos de los

Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061, entre otras, se posiciona al Estado Nacional como garante del derecho a la educación secundaria en todo el país. La LEN reorganiza el sistema educativo nacional e interrumpe, con ciertas tensiones, la tradición selectiva de la Escuela Secundaria.

Para Gorostiaga (2012) la obligatoriedad junto con el Programa Conectar Igualdad, constituyen la principal novedad de las políticas educativas al incluir el desafío de reducir la segmentación según origen social y asegurar un mínimo umbral de calidad. Sin embargo, el autor encuentra dificultades en los mecanismos invisibles que se reproducen al interior de las instituciones escolares y la ausencia de cambios estructurales en las formas de evaluación y de organización del currículum.

El patrón rígido que organiza la escuela secundaria dificulta las variaciones del formato necesarias para la efectiva universalidad del nivel. Según Terigi (2008), la clasificación del saber en un currículum fuertemente clasificado, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase configuran un “trípode de hierro” que constituyen el núcleo duro a modificar. Retomando el patrón organizacional de la escuela secundaria, la autora critica las relaciones de sinonimia que se establecen entre justicia, educación común, homogeneidad y uniformidad en el formato:

“Es claro que lo común (la escuela común, el currículum común, el formato escolar común) ha sido nuestra manera de entender la igualdad durante décadas; pero hoy en día ofrecer a todos, en nombre de la equidad, el mismo contenido y las mismas prestaciones, y adoptar idénticas estrategias pedagógicas equivale a privilegiar una equidad formal, teórica (...) frente a las condiciones necesarias para una igualdad real” (Terigi, 2008: 68).

Como planteamos en la introducción, la sanción de la LEN y la implementación de diversas políticas socio-educativas constituyeron el telón de fondo de dos procesos diferentes pero complementarios. En primer lugar, la discusión sobre el formato tradicional de la Escuela Secundaria y la implementación en la provincia de Buenos Aires de algunas variaciones de la forma escolar (Draghi y otros; 2012). En segundo lugar, la puesta en marcha

de un conjunto de políticas públicas de terminalidad educativa que presentan distintos objetivos además de garantizar el acceso al nivel secundario (Finnegan y Brunetto, 2014; González, 2014; Nobile, 2016; Burgos, 2018). Estos dos procesos y las transformaciones analizadas en esta sección renovaron interrogantes clásicos sobre las relaciones entre escuela, educación y desigualdad en un contexto de políticas educativas que, hasta el año 2015, se presentaban desde el paradigma de los derechos y de la posición activa del Estado Nacional.

Profundizaremos a continuación un análisis de los debates en torno a la LEN. La política pública es definida en diálogo con el proceso de configuración de un determinado problema social que adquiere carácter público (Jacinto, 2008; Shore, Wright y Perú, 2011; Rovelli, 2018). En el caso de las políticas educativas impulsadas hasta el año 2015, la desigualdad educativa constituía uno de los argumentos y fundamentos centrales. Tanto en la letra de la ley como en las resoluciones que acompañaron la norma, las relaciones entre desigualdad social y desigualdad educativa estaban presentes: *“Los procesos de desigualdad social estuvieron y están en la base de las desiguales oportunidades con que contaron y cuentan miles de adolescentes y jóvenes”*<sup>17</sup>. De la misma forma, en los artículos de la LEN se hace referencia a la importancia de atender a desigualdades educativas de origen social, las características tradicionales del patrón organizacional de la escuela secundaria y, por ende, de la necesidad de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar:

“... a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales” (LEN, 2006: 3).

La nueva ley ampliaba la obligatoriedad escolar a 13 años de los cuales 6 correspondían al trayecto formativo de la Nueva Escuela Secundaria y modificaba la estructura del sistema educativo. El mismo se encontraba organizado a partir de 4 niveles (Inicial, Primaria, Secundaria y Superior) y 8 modalidades (Técnico-Profesional; Artística; Especial, Permanente de Jóvenes y Adultos; Rural, Intercultural Bilingüe; Contextos de Privación de la Libertad; Domiciliaria y Hospitalaria). La jerarquización de la modalidad de

---

<sup>17</sup> Resolución CFE N° 84/09 que acompaña la Ley Nacional de Educación.

Educación Permanente de Jóvenes y Adultos implicó la discusión sobre la definición del sujeto pedagógico que, debido a la obligación del Estado en el cumplimiento del derecho a la educación secundaria, se ampliaba a jóvenes y adultos mayores de 18 años.

Las relaciones entre escuela secundaria y desigualdad social que hemos desarrollado en estas páginas (Kessler, 2002, 2014) constituyeron una de las dimensiones presentes en el trabajo de campo en La Colmena y La Esmeralda. Si bien los estudiantes y las militantes de la organización política reconocían la existencia de tres escuelas secundarias cercanas, también identificaban lógicas selectivas y de exclusión que dificultaban la terminalidad de los estudios. A continuación presentaremos una escena con un estudiante de la parroquia Santa Guadalupe para luego ahondar en los vínculos entre educación e igualdad (Redondo, 2006; 2018).

Adrián estaba sentado en la esquina porque había llegado temprano del trabajo en la panadería que el padre tiene en el barrio. Era la primera semana de julio del año 2016 y estaba a días de finalizar el trayecto formativo del FinEs2. Estaba contento de “*terminar la escuela*” y poder ingresar al Ejército Argentino, específicamente a la Infantería, donde trabajaba gran parte de su familia.

“Comenzamos a charlar y me contó que estaba contento por terminar ‘la escuela’: ‘yo debería haber terminado hace mucho la escuela pero dejé por la mala junta hasta que me di cuenta que quería hacer algo y me puse las pilas’ (...) Luego de varios intentos, decidió inscribirse en la sede de la parroquia. Cuando iba ‘allá, a la 62’ -señalando la avenida y haciendo referencia a la escuela a la que fueron gran parte de los estudiantes de la parroquia- era ‘distinto’. Comenzamos a charlar sobre la escuela. Me explicó que algunas veces se quedaba ‘libre’ porque faltaba mucho por trabajo o por problemas familiares y lo que le molestaba era que cuando le preguntaban ‘¿Por qué?’ y contaba los motivos, le respondían que no importaba porque su responsabilidad era ir. Adrián se preguntó: ‘¿Para qué me preguntaban?’. Nos reímos y le dije que tenía razón. Otros motivos respondían a dimensiones pedagógicas. Adrián siguió relatando su experiencia con la profesora de inglés que llegaba al aula, anotaba en el pizarrón y no explicaba nada. Él lograba ‘hacer algo’ porque ‘estaba sentado con una amiga que sabía pero a la

profesora no le importaba nada'. Continuó explicándome: 'todas las escuelas públicas son así' y realizó una comparación con algunas de las profesoras del FinEs2: para la materia de Filosofía le 'faltaban unos puntos' y como había hablado con la profesora, decidieron que iba a hacer un trabajo extra para poder levantar la nota. Volviendo a recuperar, ahora en contraposición, la experiencia con la profesora de Inglés en la anterior escuela, me dijo que 'acá' sí había aprendido porque la profesora anotaba en el pizarrón pero también explicaba: 'acá te explican todas las veces que sean necesarias, se ponen con vos y te explican hasta que entendés'. En relación a esa contraposición que Adrián establecía entre el FinEs2 y su recorrido por la anterior escuela, el nombre de Carmen {la referente de sede educativa} y la relación que tiene con ella se hizo presente. Adrián me contó que cuando empezó a estudiar en el 'local' Carmen siempre les preguntaba cómo andaban y cuando faltaba por trabajo ella se preocupaba y hablaba con los docentes. Le contesté que muchas veces el trabajo de ellas hacía las cosas más fácil. Adrián me contestó: 'es verdad, y está bueno ir a algún lugar que sabés que a alguien le importás'. En el transcurso de la conversación llegó Estela y abrió la puerta de los salones. Adrián tomó la bolsa de facturas y entramos" (Diario de campo, 5/07/2016).

"*Acá*" y "*allá*" constituían metáforas espaciales que Adrián retomaba para analizar, en contraposición, su experiencia en la escuela y en dos sedes del FinEs2: el "*local*" y la parroquia. Esa reflexión le permitió comprender el lugar de la referente de sede e identificar que en esos espacios él se sentía que importaba. A pesar de la extensión del registro de campo, esta escena permite comprender lo que anteriormente nombrábamos como la tradición excluyente del nivel secundario. Si bien la LEN constituyó un punto de quiebre en el carácter selectivo del nivel secundario no significó una modificación automática de las prácticas escolares cotidianas.

En una investigación anterior identificamos que en las narrativas de los estudiantes del Plan FinEs2 se identificaban procesos de interiorización de las lógicas selectivas del nivel. Los pares "*excusa/moda*", "*no me daba/no cazaba una*", "*embarazada/dejaban*" nos permitieron comprender, por un lado, la configuración de los sentidos a partir de los cuales los

estudiantes nombraban y significaban sus recorridos por el sistema educativo y, por el otro lado, las formas en que los tránsitos por la escuela eran percibidos como fracasos individuales (González, 2014, 2018).

Resumiendo, la obligatoriedad de la educación secundaria y la responsabilidad del Estado en garantizarla constituyen una tracción a favor de la ampliación de derechos. Sin embargo, y como hemos desarrollado en estas páginas, este avance se inserta en un sistema educativo históricamente desigual en donde los procesos de fragmentación y segmentación educativa tienen protagonismo (Crego y González, 2015). En este marco, uno de los desafíos centrales que presenta la obligatoriedad de la educación secundaria radica en la posibilidad de superar y tensionar las culturas institucionales y parte del universo simbólico docente. Prácticas escolares y discursos centrados en los pasados “tiempos dorados” de la escuela, posicionan a los nuevos sujetos en espacios que no se corresponden con las representaciones de los alumnos característicos de aquella época. El trabajo de Freytes Frey (2012) analiza el proceso de construcción identitaria de jóvenes de sectores populares y el papel de los discursos y mandatos docentes en dicho proceso. En palabras de la autora:

“... en las entrevistas realizadas en una ESB tradicional, ubicada en el centro de San Martín, prevalece una sensación de decadencia. Históricamente una escuela pública con una matrícula de clase media, hoy las aulas están pobladas por jóvenes que vienen de distintos barrios periféricos, en situación de empobrecimiento o pobreza estructural. En este marco, los docentes – especialmente, aquellos con mayor antigüedad- expresan en sus relatos una nostalgia por los ‘tiempos dorados’ del establecimiento, cuando a la escuela secundaria ‘no iban todos’” (Freytes Frey; 2012: 132).

Como planteábamos, los procesos de discriminación educativa contribuyen a comprender las desigualdades de origen como naturales e individuales frente a una cultura escolar dominante que se nombra como única y objetiva (Bourdieu, 1990a). De esta manera, el estudio del funcionamiento cotidiano de las tres sedes del Plan FinEs2 en La Colmena y La Esmeralda nos permitirá abonar las discusiones sobre las disputas simbólicas en la definición



y ampliación del sujeto pedagógico a partir del reconocimiento de otro tipo de estudiantes. A continuación presentaremos al plan FinEs2 como política pública de terminalidad educativa.

### **III. Sobre el Plan FinEs2: cinco dimensiones para su análisis**

Como planteamos en la introducción de la tesis, el Plan FinEs2 es una política nacional, gestionada por las provincias, que tiene como objetivo garantizar el derecho a la educación secundaria y su terminalidad a aquellos jóvenes y adultos que por distintos motivos no la han finalizado. Las políticas orientadas a la finalización de los niveles educativos obligatorios se encuentran enmarcadas en los debates, derechos y obligaciones que la nueva Ley N° 26.206 sostiene. En relación a la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, dicha ley establece en el artículo 46 que:

“... es aquella destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista en dicha norma, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (LEN, 2006: 10)

Para comprender con mayor profundidad la trayectoria del Plan FinEs2 es necesario enmarcarla en sus inicios, cuando en el año 2008 comienza a delinearse lo que posteriormente se presenta como un conjunto de políticas públicas de terminalidad educativa. En dicho año, el Plan FinEs (Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos), pretendía garantizar espacios para aquellos que, habiendo realizado el último año del nivel medio o polimodal, adeudaban materias para finalizar dichos trayectos formativos. En una segunda instancia, se proyectaba desarrollar otra política de terminalidad destinada a aquellos que no habían iniciado o finalizado el nivel primario y/o secundario. Siguiendo este último objetivo, en el año 2009 nace el Plan FinEs2 que, estando destinado a jóvenes y adultos mayores de 18 años, se encuentra orientado a generar una experiencia de terminalidad completa de los estudios secundarios. En el caso de la Provincia de Buenos Aires se enmarcaron distintos planes y programas nacionales y provinciales con objetivos similares (FinEs, Centros de Orientación y Apoyo, FinEs2, entre otros) dentro del Plan Provincial de Finalización de Estudios Obligatorios.

Se pueden identificar dos momentos en la trayectoria del plan. En un primer momento, éste constituyó la vertiente educativa del Programa Ingreso Social con Trabajo, conocido como Argentina Trabaja, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación desde el año 2009<sup>18</sup>. En este marco, el FinEs2 tenía el objetivo de promover la finalización de los estudios primarios y/o secundarios de cooperativistas y sus familiares. En un segundo momento, frente a las demandas de finalización de los estudios de personas que se encontraban por fuera de dicha política, se creó el Programa Argentina Trabaja, Enseña y Aprende vinculando el mundo del trabajo y el educativo a partir de la articulación del Ministerio de Educación y el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Estos dos momentos reflejan una transición importante en la trayectoria de esta política educativa: pasar de constituir una forma de contraprestación educativa en el marco de una política de transferencia monetaria condicionada a ser concebida como un formato de educación orientado a jóvenes y adultos con escolarización incompleta.

Teniendo en cuenta la estructura de gestión de esta política educativa durante el período de la investigación, es posible marcar dos etapas distintas que se asocian a los gobiernos kirchnerista (hasta el año 2015) y macrista (a partir del 10 de diciembre del mismo año). En la primera, la gestión del Plan FinEs2 estaba a cargo de un conjunto de actores estatales que respondían a distintos niveles jurisdiccionales. En un primer nivel, dicha política funcionaba en la articulación de dos programas que pertenecían a distintos ministerios. Estos son: el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos, dependiente de la Dirección Nacional de Fortalecimiento y Ampliación de Derechos Educativos del Ministerio de Educación de la Nación y el Programa Argentina Trabaja, Enseña y Aprende del Ministerio Desarrollo Social de la Nación. En un segundo nivel, el plan es gestionado por las provincias según el tipo de organización asumida. En el caso de la provincia de Buenos Aires, es la Dirección de Educación de Adultos de la Dirección General de Cultura y Educación la encargada del desarrollo del plan en el territorio provincial. En un tercer nivel, el FinEs2 se implementó en las distintas regiones educativas a partir del desarrollo de convenios entre las Inspecciones de Educación de Adultos y distintas organizaciones políticas que presentan inserción territorial en barrios donde el alcance de las

---

<sup>18</sup> En febrero del 2018, la gestión de Cambiemos del Ministerio de Desarrollo Social creó el Programa Hacemos Futuro, reconvirtiendo tres programas ya existentes: Ingreso Social con Trabajo, Ellas Hacen y Desde el barrio. Para un análisis en detalle de este proceso ver Arcidiácono y Bermúdez (2018).

escuelas tradicionales de adultos, llamadas Centros Educativos del Nivel Secundario (CENS), han sido insuficientes.

En la segunda etapa, en el nivel provincial y local no se presentaron modificaciones importantes pero sí en el nacional. La política de ajuste del gasto público y de reducción del empleo público (Pérez y López, 2018) provocó la dilución del papel central que ambos ministerios nacionales tuvieron en el desarrollo e impulso del Plan en distintos territorios provinciales. El ex Ministerio de Educación pasó a llamarse Ministerio de Educación y Deportes, añadiendo así el área de Deportes que anteriormente dependía del Ministerio de Desarrollo Social<sup>19</sup>. Al interior del nuevo ministerio se modificó la organización basada en los niveles y modalidades establecidos por la última Ley de Educación Nacional. La eliminación de la Dirección Nacional de Fortalecimiento y Ampliación de Derechos Educativos, encargada de la coordinación pedagógica del FinEs2 en el gobierno kirchnerista, implicó el despido de todo el personal. A partir del 10 diciembre del año 2015, fecha en el que asume como presidente Mauricio Macri, la gestión de esta política educativa pasó a depender del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (dependiente del Ministerio de Educación y Deporte), específicamente del Área de Jóvenes y Adultos de la Dirección de Formación Profesional. En total, solo tres personas formaban parte del equipo de coordinación nacional del Plan FinEs2. En relación al Ministerio de Desarrollo Social, también se modificó la organización interna pero mantuvieron una posición más activa en la gestión de la política y, específicamente, en el diálogo con la Dirección de Educación de Adultos de la provincia de Buenos Aires. Durante los primeros dos años del gobierno macrista, se creó la Coordinación Educativa dependiente de la Secretaría de Economía Social, eliminando el Programa Argentina Trabaja, Enseña y Aprende.

Teniendo en cuenta estas dos etapas, a continuación presentaremos cinco dimensiones para el análisis del Plan FinEs2 como política pública de terminalidad educativa: el neoliberalismo como antagonismo del discurso pedagógico; los debates en torno a la definición del sujeto pedagógico; el formato del FinEs2; las relaciones entre militancia, docencia y política y, por último, las articulaciones e imprevistos del mundo de la política. A

---

<sup>19</sup> Durante el año 2018, se desarrolló una profundización de las políticas regresivas vinculadas al desafío del “déficit cero” y una reducción de la estructura de los ministerios nacionales. Es así que el Ministerio de Educación y Deportes pasó a denominarse, el 3 de septiembre de 2018, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología a partir de la incorporación de dos ministerios: el de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y el de Cultura. Un proceso similar se dio en el caso del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación que, añadiendo el de Salud, pasó a denominarse Ministerio de Salud y Desarrollo Social.

modo de síntesis de la sección, abordaremos la idea de cercanía como metáfora y analogía espacial. Retomaremos las narrativas de los funcionarios que estuvieron a cargo de los espacios de gestión durante los años 2013 y 2017 con el objetivo de recuperar parte de los sistemas clasificatorios que estructuran los debates sobre el Plan FinEs2 y vincularlos con las tramas cotidianas en torno al desarrollo de esta política educativa.

### **III.a. Sociedad y educación. El neoliberalismo como antagonismo**

En este apartado sostendremos que las narrativas de los funcionarios se encontraban enmarcadas en las visiones sobre los vínculos entre los modelos sociales y los ciclos de reforma en los que se desarrollan las políticas educativas (Suasnábar, 2018). En este sentido, durante todo el período de estudio y a pesar de los cambios en las estructuras burocráticas, es posible encontrar en los argumentos planteados por los funcionarios la apelación al neoliberalismo como elemento antagónico a partir del cual construyeron lecturas sobre la política (Mouffe, 2007).

Desde las perspectivas de los responsables del gobierno del Plan FinEs2, las reformas educativas y el consenso neoliberal de la década de los '90 (Tiramonti y Suasnábar, 2000; Tiramonti, 2001; Feldfeber y Gluz, 2011) constituyeron componentes de un modelo social excluyente (Svampa, 2005) que es necesario superar para, citando a un funcionario provincial a cargo desde el año 2016 de la gestión de la Dirección de Educación de Adultos de la provincia de Buenos Aires, "*cambiar la historia*". Es decir, "los '90" intervinieron en los discursos como expresión de un proyecto neoliberal que tuvo importantes consecuencias en el campo de la educación y, especialmente, en el nivel secundario. La orientación neoliberal de las políticas públicas y la configuración de un modelo social desigual operaba tanto en las lecturas sobre la transformación del sujeto pedagógico clásico de la educación de adultos -los analfabetos- y la configuración de uno nuevo -principalmente jóvenes- como en los debates sobre los formatos escolares y la tradición selectiva de la escuela secundaria argentina.

Es posible sostener que las relaciones entre la cuestión social y lo educativo constituyeron el escenario en donde se presentaron los distintos debates acerca del Plan FinEs2 como política pública de terminalidad educativa. Los efectos de las políticas implementadas en la década de los '90 funcionaron como contexto al momento de explicitar

el proceso por medio del cual el Plan FinEs2 concibió un nuevo sujeto educativo. Contexto que toma mayor fuerza en los discursos de los funcionarios por la instauración, en el año 2006, de la obligatoriedad de la educación secundaria. De esta manera, los desafíos en torno a la universalidad del nivel intervenían en la construcción de fundamentos políticos y legales que justificaban este tipo de políticas.

En diálogo con el campo académico, distintas investigaciones han sostenido que a partir de los primeros años del siglo XXI se llevaron a cabo modificaciones en los paradigmas de las políticas de Estado. Particularmente los cambios en las políticas de formación y empleo responden a la transición de una concepción compensatoria-focalizada a otra con vocación universalista y centrada en la idea de contraprestación al Estado. Según Jacinto (2010), las políticas educativas no solo plantearon el objetivo de la capacitación para la vida laboral sino que se recuperó el derecho a la educación formal para la vida ciudadana, configurando de esta forma nuevas institucionalidades. Dentro de las experiencias educativas orientadas a jóvenes y adultos: “... han emergido nuevas experiencias educativas que se proponen desarrollar modelos alternativos tendientes a incorporar a los jóvenes y adultos provenientes de los sectores más vulnerables” (Jacinto; 2010: 42).

El mayor nivel de institucionalización, la articulación de distintos tipos de actores (estatales y no estatales) y la acreditación oficial de la oferta que la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos presenta constituyen algunas de las principales diferencias que Jacinto (2010) observa en comparación con las políticas de formación para el empleo reinantes en la década de los '90.

Más allá del consenso entre los funcionarios en recuperar una tradición educativa democrática y una concepción activa del Estado, la diferencia entre las dos etapas planteadas - kirchnerismo y macrismo- se encontraba en la forma en que se definía la gestión de la política pública y el lugar de las organizaciones políticas en el desarrollo del FinEs2; aspecto que será abordado en el eje sobre las articulaciones y los imprevistos del mundo de la política.

### **III.b. La definición del sujeto pedagógico**

Como planteamos, la orientación neoliberal de las políticas públicas y las consecuencias sociales del modelo social intervinieron en la explicación de la transformación del sujeto:

“... la particularidad, hoy... es muy distinta hace 10, 15 años atrás eh... por empezar, prácticamente, la matrícula de adultos como tales ha descendido considerablemente y se ha dado otra irrupción a partir de los 90 de los jóvenes (...) Estamos hablando de un adulto o de un adolescente en situación de adulto porque... por algo entra a la escuela de adultos y no va a la escuela común...” (Inspectora de Adultos de la Región I. Dirección General de Cultura y Educación, año 2015).

En los orígenes de la educación de adultos fue la figura del adulto analfabeto la que contribuyó a otorgarle especificidad al nivel (Rodríguez, 1991, 1992). Si bien el nuevo sujeto se alejaba del analfabetismo como problema público, sí intervenía en las definiciones cuestiones relativas a las condiciones socio-económicas.

“El Plan FinEs2 está pensado para aquellos sectores más vulnerables porque, en general (...) el público al que está destinado, digamos, este... es obviamente para todos y todas, pero aquellas personas que acceden a un programa así, en general, son, como decíamos, aquellas personas que han tenido una trayectoria trunca y, me parece, que es el Estado (...) que tiene que estar para poder tenderle la mano y volver a incorporarlo...” (Coordinadora pedagógica. Ministerio de Educación de la Nación, año 2015).

“... generalmente son sectores muy vulnerabilizados, ¿viste? Tenemos muchos casos de madres solteras, chicos que trabajan en situaciones muy precarias y a destajo... entonces esa gente por más que se inscriba en un secundario no va

porque tiene un montón de situaciones materiales que le impiden...” (Inspectora de Adultos de la Región I. Dirección General de Cultura y Educación, año 2015).

De esta manera, se manifestaba un corrimiento en la definición del sujeto pedagógico: del adulto analfabeto al adulto-joven en situaciones de desigualdad con respecto al sistema educativo y al mercado de trabajo. Es en el cruce de estas variables que se configura el sujeto de este campo educativo específico. Los funcionarios planteaban que la riqueza del Plan FinEs2 radicaba en que éste se había apropiado productivamente de una tradición democrática característica de la educación de adultos.

Según Rodríguez (1991, 1992) a partir de los debates al interior del sistema educativo a fines del siglo XIX y principios del siglo XX -principalmente entre dos posiciones denominadas como “*democrático-radicalizada*” y “*normalizadora*”<sup>20</sup> - y las primeras iniciativas en educación de adultos se configuró un escenario discursivo propio con relativa autonomía de los otros niveles educativos. Allí se delinearón los principales significantes que hoy son reconocidos como propios del campo de la educación de jóvenes y adultos, tales como las múltiples formas que asumen los vínculos entre educación y trabajo; las tensiones entre lo escolar y no escolar; las relaciones entre territorio, política y educación en el desarrollo de experiencias educativas y la complejidad en la definición del sujeto pedagógico (Rodríguez 1991, 1992; González, 2018).

En relación a este último aspecto el Director de la Dirección de Educación de Adultos de la provincia de Buenos Aires planteaba a fines del año 2017 que el FinEs2 “*fue a buscar la matrícula y se quedó con los pibes de gorrita de 19, 20 años que en otros lados le echaban flit' al mes*”. A su vez, la ampliación del sujeto pedagógico no solo se reducía a la incorporación de jóvenes de sectores populares sino que también ocupaban un lugar

---

<sup>20</sup> Siguiendo a Puiggrós (2006), podemos decir que estas dos corrientes surgen durante los últimos años del siglo XIX y principios del siglo XX como dos tendencias en lucha entre los graduados normalistas. Al interior de la corriente “normalizadora” la autora identifica distintas posiciones políticas y articulaciones con ideologías europeas. Si bien es difícil encontrar cierta uniformidad en las posturas pedagógicas de esta corriente – principalmente entre los normalizadores laicos y los normalizadores católicos- coincidían en la concepción sarmientina del sujeto pedagógico y en rol de la escuela como formadora de ciudadanos. Por otra parte, la tendencia democrática-radicalizaba contaba con un menor nivel de institucionalización pero con presencia en los debates educativos de la época. En términos generales apoyaban la creación de un sistema de educación pública con participación democrática, discutieron fuertemente sobre las relaciones entre Estado, educación y sociedad civil, y concibieron a la educación moral como mecanismo para alcanzar una “revolución pacífica” (Puiggrós, 2006).

protagonista mujeres, jóvenes y adultas, que, siendo madres, la escuela secundaria las excluyó.

Recordemos que esta política educativa formaba parte de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y, tal cual planteaban los distintos funcionarios, ya no eran sólo los adultos los que configuraban el sujeto educativo. Jóvenes mayores de 18 años, con experiencias educativas heterogéneas, se habían incorporado a los distintos formatos de terminalidad educativa. La heterogeneidad de la experiencia de juventud y las desigualdades de origen social (Bourdieu, 1990b; Chaves, 2005; Reguillo, 2012) entraban en tensión con las distintas instituciones educativas, sus discursos y sus modelos organizacionales. En este debate, el mandato tradicional de la escuela secundaria y la forma en que esta ha definido a los sujetos pedagógicos tomaba centralidad.

Retomando las narrativas de los funcionarios, es posible sostener que en el contexto de diversificación de viejas y nuevas institucionalidades adquiere protagonismo la pregunta por el sujeto pedagógico y sus definiciones. Las instituciones educativas, como las escuelas secundarias y las sedes del FinEs2, construyen representaciones sobre sus estudiantes que intervienen en la labor de los educadores, delineando los límites y fronteras del acto educativo (Baquero, 2001; Vassiliades, 2011). Experiencias educativas democráticas e inclusivas amplían dicho concepto y, en cambio, experiencias excluyentes configuran una definición del sujeto educativo restringida y estigmatizante (Crego y González, 2015). El Plan FinEs2, en tanto política pública de terminalidad educativa, pretendía ampliar la definición del sujeto de la educación, incluyendo a aquellos jóvenes y adultos que históricamente la escuela ha excluido mediante mecanismos explícitos o implícitos.

### **III.c. Las formas de lo escolar. El formato del FinEs2**

La discusión sobre la definición del sujeto pedagógico de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se encuentra en estrecho diálogo con la problematización de los formatos escolares (Baquero y otros, 2013). La escuela es una forma educativa no natural que logró posicionarse como hegemónica a partir de su expansión a fines del siglo XIX y principios del XX (Pineau, 2013). Esta forma educativa, está definida por una “*gramática escolar*” caracterizada por:



“... la organización del tiempo y del espacio escolar; las modalidades de clasificación y distribución de los cuerpos en la escuela; las definiciones de las posiciones de saber y no saber; las formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza; las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes...” (Baquero y otros, 2013: 8)

A pesar de la hegemonía alcanzada, la obligatoriedad de la educación secundaria promovió un escenario en donde se dio la aparición de nuevas formas de lo escolar que difieren de los mandatos de la escuela moderna tradicional. En ese sentido, el Plan FinEs2, como otros formatos que se presentan como alternativos -como las Escuelas de Reingreso en Ciudad Autónoma de Buenos Aires<sup>21</sup>- generaron un efecto de “desordenamiento” al interior del sistema educativo (Southwell, 2009). Esto provocó una fuerte crítica al carácter selectivo del nivel secundario y a la identificación de la tradición del nivel de adultos como inclusora. De esta manera, se presentaba a la oferta educativa del nivel de adultos como la que logró interpelar a los sujetos que la escuela secundaria clásica ha excluido históricamente.

“... este programa (...) vino a romper una tradición y un paradigma y que era el de una educación secundaria solamente para algunos sectores. En nuestro país, la secundaria, desde sus orígenes, se conformó y configuró orientada a un sector, a una elite dirigente, a quienes iban a ir a la universidad, a los futuros funcionarios y dirigentes de nuestro país (...) y cuando vos instalás un plan que abre la secundaria, no solamente la saca de ese espacio exclusivo y reservado para algunos y la instala en la posibilidad del acceso a los sectores populares...” (Directora de la Dirección de Educación de Adultos. Dirección General de Cultura y Educación, año 2015).

A partir de los encuentros con los funcionarios es posible reponer las tensiones que se generaron al interior del sistema educativo entre los diferentes formatos que ofrece la Dirección de Educación de Adultos de la provincia de Buenos Aires, especialmente entre los

---

<sup>21</sup> Las escuelas de reingreso son una política del gobierno de la Ciudad Autónoma de Bs. As que tiene como objetivo promover que los jóvenes que no finalizaron los estudios obligatorios concluyan el nivel secundario.

CENS y los FinEs2, y también entre esta Dirección y la Dirección de Educación Secundaria, en donde hasta el año 2018 se gestionaban los Bachillerato de Adultos. El problema en torno al vaciamiento de la matrícula, expuesto por los defensores de los CENS, hizo eco en la estructura burocrática encargada de la gestión educativa e impulsó un proceso de reforma del formato de la escuela tradicional de adultos (CENS). Si nos posicionamos al interior de la oferta educativa del nivel de adultos, es posible dar cuenta de la distinción de ciertas definiciones:

“... el modelo del CENS, quizás, está muy ‘secundarizado’ si querés, pensando en la secundaria de los jóvenes de la edad cronológica (...) por ahí, el interlocutor es un adulto y hay que como repensar quién es el sujeto de la educación. En la medida que nosotros no repensemos quién es nuestro sujeto de la educación, que ya no es más aquel adulto de sesenta, setenta años que venía a cumplir con un sueño de terminar la escuela secundaria (...) es la escuela la que de alguna manera tiene una segunda oportunidad, no es la persona...” (Asesora de Dirección de Educación de Adultos. Dirección General de Cultura y Educación, año 2013).

En este contexto de discusión se insertaban las palabras de la asesora: distintos formatos para distintos sujetos, estableciendo, así, una crítica a las similitudes entre el formato de la escuela secundaria tradicional y los CENS. Haciendo referencia a la cuestión etaria, la asesora proponía insertar al FinEs2 en un argumento más amplio que hacía referencia tanto a la necesidad de reformas al interior del nivel como a la urgencia de re-contextualizar el debate, donde el adulto mayor dejaba de ser el sujeto exclusivo de la llamada educación de adultos.

Desde las narrativas de los funcionarios, el formato del FinEs2 implicó una variación con respecto a las escuelas secundarias tradicionales. La Coordinadora Pedagógica de la Dirección Nacional de Fortalecimiento y Ampliación de Derechos Educativos del Ministerio de Educación de la Nación sostuvo, en diciembre del año 2015, que para pensar el “éxito” de esta política pública era necesario estar atentos a lo que el formato “*flexible y cercano*” del FinEs2 había logrado.

“La escuela todavía tiene un sistema muy verticalista, es un sistema donde muchas veces no se logra contener al alumno, no tiene propuestas interesantes, no da propuestas interesantes a los alumnos (...) lo que te da el FinEs2 es la posibilidad de tener variados tipos de horario. Podes tener a la mañana, dos veces por semana a la mañana, o dos veces a la tarde, o dos veces a la noche (...) y ahí se les explica que todos podemos estudiar, que todos podemos lograr tener algo...” (Coordinadora de talleristas territoriales. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, año 2015).

La identificación que los funcionarios realizaban de la escuela secundaria como aquella institución antagónica al Plan FinEs2 y, en menor medida, a los CENS, permitió recuperar lo referido a los vínculos o tensiones que se establecen entre lo escolar y lo no escolar en la experiencia del FinEs2 y, a su vez, a las relaciones entre educación, territorialidad y política.

“... y en cuento a la rutina, tienen todas las rutinas propias del servicio educativo. Porque... hay una clase, hay un enseñar, un aprender, hay examen, hay calificación, hay notas, circulan planillas... hay actos escolares, hay muestras educativas... ocurren y se recrean prácticas de la institución escolar todo el tiempo y... cada uno de los días. Si bien también circula el mate, circula el compartir algo, eso no reemplaza y no suplanta las prácticas escolares.” (Directora de la Dirección de Educación de Adultos. Dirección General de Cultura y Educación, año 2015).

Distintas características eran destacadas por los funcionarios para comprender la gramática del FinEs2. Por un lado, la territorialidad de la política vinculada al uso de espacios barriales como sedes educativas y, por el otro lado, la apropiación de tiempos y ritmos escolares en espacios que escapaban a lo que estrictamente se entiende como dispositivo escolar tradicional (Dubet, 2004): iglesias, centros de integración barriales, clubes, unidades básicas, entre otros. Estos dos elementos se encontraban vinculados a una idea presente en las distintas narrativas: la de “*descentralización*” o “*asociatividad*” logradas gracias a las

articulaciones con distintos actores sociales. En una entrevista realizada en octubre del año 2015, el Coordinador del Programa Argentina Trabaja Enseña y Aprende del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación explicaba que “*es la escuela la que va al barrio, no al revés*”.

Si bien el formato del FinEs2 estaba enmarcado en una normativa que determinaba el carácter presencial, la asistencia a clase dos veces por semana, la aprobación de cinco materias cuatrimestrales durante tres años y la posibilidad de establecer turnos de mañana, tarde y vespertino, el plan adquiriría distintas particularidades debido a las tácticas cotidianas de los militantes y a las tradiciones de las organizaciones políticas. En este sentido, la “*descentralización*” posibilitaba que se establezcan sedes educativas donde existía una demanda por parte de actores que conocían el barrio donde se encontraban insertos. Cada organización le atribuía sus ritmos y signos a la gestión de la política, interviniendo sobre lo normativo y sobre los espacios barriales en donde funcionaban las sedes educativas.

Por último, es posible sostener que el FinEs2 logró instalar con mayor fuerza la discusión sobre la necesidad de establecer variaciones en el formato. La Coordinadora Educativa de la Secretaría de Economía Social del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación planteaba:

“... nos tenemos que sentir orgullosos, porque realmente logramos interpelar al sistema educativo (...) el volver a la escuela implicaba para el adulto (...) volverlo a situar en un lugar donde la pasó mal, donde en algunos caso fueron por situaciones económicas que dejaron, pero en otros fueron porque se sintieron expulsados por un formato... digo, no sé, otra de las ventajas de las cosas que a mí me siguen sorprendiendo de cómo impactó en la inclusión educativa fue eso, la salida a la escuela, el que sea en un lugar más cercano... (Coordinación Educativa de la Secretaría de Economía Social. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, año 2017)

La interpelación que la funcionaria planteaba hacía referencia al efecto político que la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, y específicamente el formato del FinEs2, había logrado. A partir de diversos conflictos institucionales al interior del sistema educativo, esta política pública de terminalidad educativa logró posicionar la idea de que era necesario

tensionar la homogeneidad de los formatos escolares y confirmó que la posibilidad de finalizar el nivel secundario era posible<sup>22</sup>.

### III.d. Los que “arman” la escuela. Militancia, docencia y política

En las anteriores dimensiones, las narrativas de los funcionarios que formaban parte de distintos gobiernos -kirchnerismo y macrismo- presentaban coincidencias en las formas de abordar y analizar el Plan FinEs2. Sin embargo, es posible encontrar diferencias al momento de pensar el lugar de la política y la militancia en las experiencias de gestión del FinEs2. Si bien en ambos momentos se pondera el lugar de las organizaciones sociales en el trabajo de “descentralizar” la oferta educativa, la “militancia” y lo “partidario” aparecen, a partir del año 2016, como aspectos a reconsiderar y “ordenar”.

Las organizaciones políticas ocuparon un rol central en el desarrollo de las cooperativas de trabajo y en el armado y gestión cotidiana de las sedes educativas. De esta forma, actores no escolares comenzaron a formar parte de la trama a partir de la cual el FinEs2 ingresó a cada barrio: a sus parroquias, centros de integración barrial, locales políticos y sindicales, clubes. Como planteará una de las funcionarias, el “plus” que la política le atribuyó a la gestión del Plan abrió la posibilidad de entrometerse en tramas barriales de mayor complejidad donde las organizaciones tenían un conocimiento muy importante: las relaciones de los adultos y los jóvenes con el sistema educativo (González y Crego, 2018). Hasta el año 2015, el lugar de la militancia y de las organizaciones tenían un papel central en el desarrollo de la política educativa:

“... la educación de adultos, acá en la provincia de Buenos Aires, siempre se trabajó con ese criterio. Sin la llegada al territorio y con esas ideas fuerzas de Freire es muy difícil sostener una institución (...) y también el tema de trabajo intersectorial para resolver situaciones porque no es solamente la situación de dar clases y se terminó... tenés que convivir con problemas de violencia, de género

---

<sup>22</sup> Para tener una dimensión del programa es preciso destacar que en la Provincia de Buenos Aires en el año 2014 han egresado 50.229 estudiantes, mientras que en el año 2015 fueron 19.500 en julio y 30.000 en diciembre (González y Di Bastiano, 2016). Información extraída del portal oficial de FinEs del Ministerio de Desarrollo Social: <http://www.fines2.com.ar/index.php/fines2/361-datos-historicos-en-la-provincia-de-bs-as#.V1ALTvnhDDc>

intrafamiliar, laboral, etcétera, etcétera, etcétera (...) el maestro de adultos y la escuela de adultos, eso... lo capta perfectamente y lo resuelve y para eso necesita relaciones intersectoriales con organizaciones barriales...” (Inspectora de Adultos de la Región I. Dirección General de Cultura y Educación, año 2015).

Las narrativas de los funcionarios que estuvieron a cargo de la gestión hasta el año 2015 coincidían en señalar el rol central de las organizaciones en el barrio, capaz de sostener una presencia y un trabajo cotidiano con los jóvenes y adultos.

“... cómo, de alguna manera, en términos de contención y en términos de trabajo, cómo la organización social puede dar un plus y, otra vez, digamos, aparece esta idea, si se quiere, que lo educativo no es territorio privativo de la escuela...” (Asesora de Dirección de Educación de Adultos. Dirección General de Cultura y Educación, año 2013).

“... la militancia se puso el plan en los hombros (...) porque las personas que están en el FinEs muchas veces son... militantes de su barrio y... nunca tuvieron la palabra, nunca le dieron la palabra y en el FinEs2 tenés tu propia palabra, sos escuchado, tenés voz (...) y los militantes, realmente, han sostenido, la verdad que es un trabajo que hay que sostenerlo día a día, hay que ir a buscar a la gente (...) y, bueno, todo eso es el trabajo del militante...” (Coordinadora de talleristas territoriales. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, año 2015).

Las figuras que, en cierto punto, amalgamaban el trabajo de las organizaciones políticas y las relaciones entre educación, política y territorialidad eran, por un lado, las de referente de sede o referente territorial y, por el otro lado, “*los docentes FinEs*”, es decir, profesores con un perfil militante. Como planteaban los funcionarios, muchas veces eran ellas, principalmente mujeres, las encargadas de “*abrir y cerrar la sede*” o “*de estar atrás de la matrícula*”. Es en este tipo de trabajo, no rentado, donde se sintetiza lo que la asesora planteó como el “*plus*”: aquellas actividades que los militantes barriales realizaban en territorios donde el alcance de las escuelas públicas de adultos ha sido insuficiente.

Por otro lado, la forma que hasta el año 2016 se designaban docentes posibilitaba que las propias organizaciones políticas, en articulación con las Inspecciones de Educación de Adultos, tuviesen la posibilidad de seleccionar docentes que cumplieran con una serie de requisitos: título habilitante o el 50% de la carrera aprobada. En el caso de la provincia de Buenos Aires, estos eran idénticos a los necesarios para la inscripción en los listados de emergencia de la Secretaría de Asuntos Docentes (SAD) de la Dirección General de Cultural y Educación. La diferencia consistía que el proceso de designación no se llevaba a cabo por medio de actos públicos organizados por la SAD sino por aprobación de proyecto pedagógico y curriculum presentados por los docentes o las organizaciones ante las Inspecciones de Educación de Adultos. Según los convenios establecidos, las organizaciones contaban con una autonomía relativa para la designación de docentes de las sedes que coordinaban.

Esta última característica y los espacios donde las sedes educativas funcionaban constituyeron dos aspectos que los funcionarios a cargo del Plan FinEs2 a partir del año 2016 retomaron para sostener, según los dichos de la Coordinadora Educativa de la Secretaría de Economía Social del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, que *“era una nueva gestión”* y por ende era momento de *“ordenar algunos de los desmanes que hubo con el programa”*. La idea de desmán hacía referencia, principalmente, al carácter militante de la implementación del Plan FinEs2.

Algunos de las modificaciones impulsadas por la nueva gestión fueron el cierre de algunas sedes educativas con reducida matrícula y la implementación de la designación docente por acto público en la SAD. Estas variaciones constituyeron elementos a partir de los cuales los funcionarios plantearon sus diferencias con la gestión anterior.

**Imagen 11: volante de la convocatoria a jornada de defensa ante la modificación del proceso de designación docente**



Fuente: Mesa de organizaciones FinEs2 La Plata, año 2016

Sobre el conflicto en torno a las relaciones entre militancia, sedes educativas y docencia, el Director de la Dirección de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires, sostuvo:

“Nosotros definimos tres áreas: la territorial, la administrativa y la pedagógica. Lo que definimos es que la organización social tiene que tener un fuerte componente en lo territorial pero no en lo administrativo y en lo pedagógico. O sea nosotros tuvimos algunas malas experiencias cuando llegamos que en la designación de docentes, que todavía no se hacía por acto público, bueno... había una influencia muy grande de las organizaciones sociales y la calidad de los docentes que



llegaban no eran muchas veces... es decir muchos no tenían el título habilitante (...) Es decir, si vos tenés un militante con título habilitante, está todo bien (...) el problema era que había muchos casos donde no tenían título habilitante (...) había una utilización política en esto...(…) por eso también tratamos de que no se abra en una unidad básica pero tampoco en un local de cambiemos, para decirlo con todas las letras. Ni una cosa, ni la otra. Yo creo que le hacemos bien a esto si lo tratamos de la manera más aséptica posible, lejos de la política... nosotros no rechazamos a ninguno que tenga la gente pero que tenga la *gente en serio...*” (Director de la Dirección de Educación de Adultos. Dirección General de Cultura y Educación, año 2017).

En sintonía con estos planteos, los equipos de gestión del Ministerio de Educación y Deporte y del Ministerio de Desarrollo Social de Nación plantearon que las indicaciones eran tener “*un perfil un poco más bajo*” y construir una forma de gestión que apoye el desarrollo de la política pública pero “*no confrontativa*” con el resto de los ministerios y equipos de gestión provinciales. La distinción entre la “*militancia de la política pública*” y la “*militancia con la política partidaria*” constituía un nuevo criterio de gestión frente “*al plus de la militancia*” que había ordenado las narrativas de los funcionarios a cargo de la gestión del FinEs2 hasta el año 2015. Si bien el lugar de las organizaciones constituía una de las dimensiones compartidas por los funcionarios, el cambio en el escenario político electoral generó, como analizaremos en esta tesis, importantes variaciones en la experiencia de gestión del FinEs2.

### **III.e. Articulaciones e imprevistos del mundo de la política**

Continuando con el análisis desarrollado en la dimensión anterior, las transformaciones en el escenario político luego del proceso de elecciones generales, implicaron un proceso de cambio en la estructura burocrática del Plan FinEs2. Las responsables a cargo de las coordinaciones creadas en los dos ministerios nacionales afirmaban las variaciones en las lógicas de gestión:

“... es otro perfil de gestión... lo territorial está a cargo de la Provincia, ellos son los responsables pero no intervenimos directamente en el territorio (...) es otra mirada sobre los programas nacionales y lo que tiene que hacer el Estado Nacional... me parece que esa mirada está más orientada a dejar más en mano de las provincias las decisiones... antes el estado nacional estaba más presente, más invasivo en algunas situaciones con las provincias. Me parece que esta nueva gestión considera que la provincia tiene que tener más autonomía” (Coordinadora Educativa del Área de Jóvenes y Adultos de la Dirección de Formación Profesional. Ministerio de Educación y Deporte, año 2017).

Las transformaciones en el gobierno de la política educativa se articularon con las variaciones en las tramas políticas locales y en las articulaciones que se tejían para, por ejemplo, sostener espacios en donde las sedes educativas del FinEs2 funcionaban. El Director de la Dirección de Educación de Adultos de la provincia de Buenos Aires explicaba estas relaciones:

“... cuando llegamos encontramos que estaba todo muy abrochado, muchas cosas, a lo político y... nos pasó... alumnos que iban a una básica, pierde Scioli y la básica cerró... y, chau, y la gente vino acá en diciembre... ahí fue que no convencimos del lugar central que tenían que tener los CENS. Se dio mucho en esa época, el cuentapropismo de los punteros que eran los que tenían todos los papeles y en realidad el alumno terminaba siendo un rehén de los punteros políticos y bueno... ahí era la parte que no nos gustaba. Nosotros creemos que la asociación con las organizaciones sociales tienen que tener maneras, recursos, para sostener mínimamente esto (...) también es la realidad, hay que decirlo, es que... cuando Desarrollo Social cambia a esta nueva gestión, bueno, los referentes tenían un color político distinto (...) Yo creo que las organizaciones sociales tienen que conformarse y tener un financiamiento propio más allá de la coyuntura política (...) cuando el financiamiento tuyo depende de la coyuntura política y bueno, a veces te va ir bárbaro y a veces que desapareces. Y eso es lo que pasa, hubo muchos actores en el FinEs2 que desaparecieron porque tenían que ver con

la coyuntura política de lo que estaba...” (Director de la Dirección de Educación de Adultos. Dirección General de Cultura y Educación, año 2017).

La referencia que el funcionario realizaba sobre la necesidad de establecer nexos institucionales entre las sedes educativas del Plan FinEs2 y los CENS se entendía a partir del proyecto de revisar los vínculos entre el desarrollo cotidiano de esta política educativa y determinados espacios barriales asociados a la idea de “*política partidaria*”, como las unidades básicas. Los CENS y las escuelas secundarias tradicionales se insertaban al interior de la burocracia educativa, presentaban una estructura administrativa mayor (directores, preceptores, entre otros) y su funcionamiento cotidiano se encontraba regido por una serie de reglamentos y estatutos, como el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires. A partir de la contraposición entre instituciones del sistema educativo, los funcionarios que ocuparon cargos de gestión a partir del año 2016, planteaban “*las nuevas lógicas de gestión*” vinculadas a la necesidad de “*institucionalización*” del FinEs2 o, en otros términos, llevar a cabo tareas para “*ordenar*” y “*controlar*”.

Como planteamos, las políticas socio-educativas de los primeros años del siglo XXI se caracterizaron por mayores niveles de institucionalización, articulación de distintos actores estatales y no estatales y acreditación oficial (Jacinto, 2010). En el caso específico del Plan FinEs2, a estas características se sumaban otras: un funcionamiento cotidiano donde las sedes, los recursos necesarios para la transformación de los espacios barriales en espacios educativos y, en muchos casos, la retribución monetaria de las referentes de sede, se garantizaba por medio de articulaciones gestadas al interior de tramas políticas locales. Existía un fuerte compromiso de los distintos actores que participaban de esta política educativa, incluido docentes, para garantizar el sostenimiento del Plan (Finnegan y Brunetto, 2014). De esta forma, las articulaciones e imprevistos del mundo de la política están relacionados a las apropiaciones que las organizaciones desarrollaban cotidianamente en la implementación del Plan FinEs2 en distintos barrios.

### III.f. La “cercanía” como metáfora y analogía espacial

Las cinco dimensiones descritas permiten sistematizar una presentación del Plan FinEs2 como política pública de terminalidad educativa. La elección de estos niveles de análisis responde al diálogo con distintos funcionarios pero también a aquellas cuestiones observadas durante el proceso de trabajo de campo en los barrios de La Esmeralda y La Colmena.

La noción de “*cercanía*” constituye una metáfora espacial presente tanto en las narrativas de los funcionarios a cargo de la gestión del Plan FinEs2 como de la organización política que se ocupaba de la gestión de las tres sedes educativas: el CIB, el “*local*” y la parroquia. A continuación, sistematizaremos lo analizado a partir de los distintos significados atribuidos a esta noción.

En la variedad de dimensiones analizadas, el componente territorial es un elemento característico que se encontraba presente en las narrativas de los funcionarios pertenecientes a los dos gobiernos -kirchnerista y macrista- electos durante el período de estudio. Para abordar los significados de esta metáfora, retomaremos dos perspectivas. Por un lado, la perspectiva espacial, trabajada en capítulos anteriores, sostiene que la noción de territorio permite recuperar aspectos vinculados a las formas en que la política pública se desarrolla a partir del despliegue de estrategias territoriales. Por otro lado, territorio y cercanía, constituyen ideas que, desde el campo de las políticas sociales, hacen referencia a una concepción específica del papel del Estado en el desarrollo de la política pública (Perelmiter, 2016; Salerno, 2018).

A partir de los aportes de Perelmiter (2016) podemos vincular el Plan FinEs2 con una tradición de política de asistencia social en Argentina y la configuración a partir del año 2003 de una burocracia de tipo plebeya. Retomando a Weber, la autora sostiene que en la configuración de los Estados modernos la burocracia estatal se fundamentó a partir de determinada lejanía e impersonalidad, característica histórica que se interrumpe a partir de la gestión de Alicia Kirchner en el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación a partir del año 2003.

La ruptura de la lejanía espacial que caracterizó a la política social durante el kirchnerismo se explicaba, en parte, por un aumento del presupuesto en dicha área y, también, por una serie de críticas a la forma en que asumió, en la década del '90, la dinámica territorial

en las políticas nacionales: la distancia entendida como lejanía objetiva, exceso de mediaciones, asimetría política e impersonalidad e indiferencia. En palabras de la autora, a partir del 2003 se llevó a cabo un

“... cuestionamiento a cierta forma ‘consagrada’ del trabajo estatal, aquella que supone y reproduce la distancia respecto de la sociedad. Crear oficinas locales, viajar de manera continua por el país (...) reclutar masivamente trabajadores sociales y militantes de base, valorar el trato directo y afectivo con personas asistidas, desdeñar la jerarquía de la investidura estatal y rechazar una actitud desapegada respecto del sufrimiento de las personas fueron algunas de las acciones en las que la distancia se postuló tácticamente como un problema, como algo a superar” (Perelmiter, 2016: 17).

En este contexto, la idea de burocracia plebeya hace referencia a una manera de actuar en el Estado y una forma específica de personificar su autoridad. Esta concepción de la política social vinculada a la noción de cercanía no es exclusiva del kirchnerismo. Tanto el Director de la Dirección de Educación de Adultos de la provincia de Buenos Aires como la Coordinadora Educativa de la Secretaría de Economía Social del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación del período macrista, acordaban que “*Vidal tiene una forma distinta de gobernar dentro del macrismo*”. Esta forma específica de gobernar y de entender la política, representada en la figura de Vidal como una de las referentes de un sector al interior del macrismo, es lo que Salerno (2018) denomina como “una nueva derecha embarrada”. En el análisis de los perfiles, concepciones y modos de interacción política de los funcionarios del Ministerio de Desarrollo Social de Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante la gestión PRO, el autor sostiene que entre los años 2007 y 2015 se articuló una perspectiva objetivista, vinculada al modelo gerencial, y una narrativa en torno a la noción de cercanía:

“Funcionarias objetivas pero embarradas, sensibles al sufrimiento de los sectores más desfavorecidos de la ciudad, ocuparon el máximo cargo del área (...) Sin embargo, a diferencia del kirchnerismo, que construyó un estilo de gestión en oposición al de la gerencia social que revalorizó la militancia y la búsqueda de

proximidad, observamos que los funcionarios PRO se mostraban cercanos, al tiempo que jerarquizaban en sus discursos las herramientas de la gerencia social que promovían los organismos internacionales” (Salerno, 2018: 96)

Las ideas de lo objetivo en la gestión de las políticas sociales y de lo cercano constituyen elementos que, desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, se presentaban como la característica de “*la nueva gestión*”. Los argumentos de los funcionarios entrevistados durante el año 2017 acordaban con las evidencias que Salerno (2018) encuentra: la política social era entendida a partir de la articulación del enfoque de la gerencia social de los organismos internacionales con la búsqueda de una cercanía directa.

En este aspecto radicaban las diferentes concepciones de la noción de cercanía como metáfora para comprender el Plan FinEs2. Si en el macrismo esta noción estaba vinculada a la idea de lo apartidario y objetivo, durante el kirchnerismo existía una asociación con la militancia organizada y con el “*plus*” de la política. Para profundizar las diferentes concepciones sobre la cercanía retomaremos algunos dichos de la Coordinadora Educativa de la Secretaría de Economía Social del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación sobre la gestión de Stanley:

“... si vos ves, mucho no le gustan los actos pero le encanta ir a ver una comisión y charlar con las mujeres de la comisión, ¿entendés? Es como... promueve de hecho, a veces a nosotros con mi jefe promueve que vayamos una vez cada quince días al territorio a charlar con la gente para ver cómo están, cómo se sienten con la política pública, qué problemas encuentran, a dónde no estamos llegando, casi como una bajada hay que ir una vez por mes, una vez cada quince días al territorio y charlar con los titulares. Ahora, actos masivos, traslado de gente, eso mucho no gusta. Hicimos algunos porque... alguno hicimos pero ese no es el estilo... Qué sé yo, eso, son como otras formas... es como hay una indicación clara de cercanía pero desde un lugar más diferente, es una cercanía bastante diferente a la kirchnerista (...) pero realmente apuntan a tener una cercanía porque es un concepto que ellos de verdad usan y bajan (...) y el FinEs una re una política del PRO... hay articulación de ministerios, desarrollo, educación, las jurisdicciones y

la sociedad civil, entra perfectamente” (Coordinadora Educativa. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, año 2017)

La funcionaria presentaba una serie de nociones necesarias para comprender la especificidad de la experiencia de gestión del Plan FinEs2 durante el macrismo: “*articulación y el mano a mano*. Estas nociones se oponían a la idea de “*la militancia se puso el plan en los hombros*”, predominante durante el kirchnerismo. A partir de estas diferencias podemos entender las dimensiones de análisis trabajadas en el capítulo y algunas concepciones en las que sí había acuerdos.

En ambos momentos esta noción representaba un conjunto de características vinculadas a las discusiones en torno al formato del FinEs2 y las tensiones con la tradición selectiva de la escuela secundaria. La cercanía incluía un conjunto de significados asociados a la ubicación de las sedes educativas en barrios presentados como “*periféricos*”; la posibilidad de elegir los días y horarios según las demandas; las influencias de corrientes pedagógicas cercanas a la educación popular y el trabajo que los referentes barriales y docentes “*comprometidos*” realizaban. Estos aspectos constituían algunos de los elementos que configuraban la “*flexibilidad*” del formato del Plan FinEs2 en oposición a una escuela secundaria caracterizada como verticalista y con dificultades para interpelar a sus estudiantes.

“Hay algo que tiene el FinEs, esto, por un lado, como que hay un formato más, no me gusta la palabra, pero es algo de lo flexible que... me parece, que es... donde recae la clave del éxito. Un poco la cercanía, si bien hay escuelas de adultos (...) no están tan cerca de tu casa, hay algo de la cercanía de la sede... al domicilio, al barrio. La construcción colectiva con el vecino, con el familiar. Hay algo que se da, mucho más vinculado a la educación popular que, evidentemente, en la escuela de adultos se dejó de dar (...) hay algo de esta práctica más horizontal que se produce, esto más teorizando, en el aula del FinEs2 que, me parece, en la escuela secundaria tradicional, o en el CENS, se produce de una manera diferente...” (Coordinadora Pedagógica. Ministerio de Educación de la Nación, año 2015)

“Nosotros planteamos que... nosotros no debemos ir a la escuela, que el estado debe garantizar que la escuela venga a mí... y cuando digo venga a mí, digo venga a mi barrio... entonces... no porque no pueda ir, sino porque el Estado me debe garantizar a mí eso... entonces la escuela fue al barrio. Fue a ese lugar donde nunca me echaron que fue la sociedad de fomento, la iglesia... porque la escuela me echó, en algún momento me echó” (Coordinador del Programa Argentina Trabaja Enseña y Aprende. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, año 2015).

Lo inclusivo, lo flexible y las tácticas para construir espacios educativos que se diferencien del formato excluyente de la escuela secundaria constituían algunos de los acuerdos. Sin embargo, es importante destacar que lo cercano se construía a partir de nexos, acuerdos y apropiaciones llevadas a cabo por las organizaciones políticas. En este sentido, durante el macrismo la cercanía y la experiencia del FinEs2 implicaban un proceso de reducción de las articulaciones con las organizaciones, es decir, de lo presentado como “*partidario*”. De esta forma, los argumentos sobre el derecho a la educación secundaria se enmarcaban en un paradigma distinto, centrado en una matriz de resolución individual, no colectiva. En diálogo con lo abordado al inicio del capítulo sobre las nociones de ciudadanía y los vínculos con la acción política, presentaremos a continuación las conclusiones parciales.

#### **IV. A modo de cierre. Síntesis parciales**

En la primera parte del capítulo retomamos la distinción que Marshall (2004) propone entre clase e igualdad social como principios antagónicos de las sociedades contemporáneas. A su vez, nos nutrimos de la perspectiva antropológica de la ciudadanía para poner en tensión la concepción individual y universal presente en las lecturas clásicas. Recuperando los aportes de Lazar (2013) y Manzano (2016) sostuvimos que procesos de participación política permiten configurar ciudadanía específicas que contribuyen al cumplimiento de derechos sociales, como es el caso de la educación secundaria. En este sentido, problematizar el lugar de las organizaciones políticas en la configuración de experiencias de terminalidad educativa de estudiantes del Plan FinEs2 nos permite afirmar la importancia de las prácticas y luchas



que colectivos llevan a cabo cotidianamente con el objetivo de ampliar la definición y la “cartografía de los posibles” (Rancière, 2014).

A su vez, sostuvimos la necesidad de retomar un enfoque de análisis del Plan FinEs2 que preste atención al desarrollo de articulaciones, imprevistos y apropiaciones a partir del despliegue de tácticas vinculadas a modos de hacer y al mundo de lo vivido (De Certeau, 1996; Shore y Wright, 1997; Ingold, 2015). Ambas lecturas nos permiten sostener uno de los argumentos centrales: las transformaciones en los escenarios electorales y en las matrices de gestión de la política educativa correspondiente a los dos gobiernos -kirchnerista y macrista- afectaron las tramas políticas de los barrios La Colmena y La Esmeralda, profundizando las dificultades por sostener prácticas de resolución colectiva del derecho a la educación secundaria.

En diálogo con el breve recorrido por la configuración del sistema educativo argentino, podemos sostener que el desarrollo de esta política pública de terminalidad educativa se enmarcaba en un sistema segmentado y fragmentado desigualmente, siendo el nivel secundario uno de los más expulsivos. En este marco de debate cobra pertinencia analítica indagar las potencialidades de la articulación con organizaciones políticas para traccionar el cumplimiento de derechos y mitigar las tramas de la desigualdad social. Para ello, es necesario estudiar las prácticas cotidianas a partir de las cuales las sedes educativas del FinEs2 funcionaban. En el próximo capítulo abordaremos este problema.

## **Capítulo 4. Hacer escuela en las sedes del FinEs2. Convivencias y tensiones sobre los modos de hacer**

*“Si la desigualdad tiene muchas caras, muchas aristas y muchas dimensiones, la búsqueda de la igualdad también es multifacética y tiene que desplegarse por diversas rutas” (Reygadas, 2004: 25)*

Como hemos planteado, el “*volver a la escuela*” en el marco del FinEs2 requería de espacios para el desarrollo de la tarea educativa. En este aspecto, identificamos el despliegue de modos de hacer a partir de los cuales la organización política transformó tácticamente los espacios barriales y desarrolló distintas formas de estatalidad, interviniendo sobre lo normativo y atribuyendo ritmos y signos específicos a la gestión de la política pública educativa. En base a este argumento, nos preguntamos: ¿Cómo es posible “hacer escuela” en un “*local*” político o en una parroquia? ¿Cómo conviven actividades políticas, laborales y educativas en un mismo espacio? ¿Cómo las referentes de sedes establecen acuerdos con los estudiantes y los docentes? ¿Qué jerarquías y tensiones se ponen en juego en este hacer? Estos interrogantes atraviesan el siguiente capítulo que busca responder a la pregunta por los modos de hacer escuela en las sedes educativas del FinEs2.

El capítulo se encuentra organizado en tres apartados. El primero, se presentan brevemente una serie de categorías que serán desplegadas en el transcurso del análisis de lo que implica el “hacer escuela”. En el segundo, se plantearán una serie de escenas de campo que permitirán analizar tácticas militantes que crean escuelas y que inventan la cotidianeidad de las sedes del Plan FinEs2. En su conjunto permitirán analizar las distintas dimensiones de los modos de hacer escuela en los espacios educativos del FinEs2. Finalmente, se avanzará en una síntesis de lo abordado a partir de la hipótesis de las formas de verificación de la igualdad (Rancière, 2007).

### **I. Hacer escuela: el FinEs2 desde las nociones de tácticas y modos de hacer**

El interrogante en torno a cómo se hace escuela en las sedes del Plan FinEs2 requiere, necesariamente, el esfuerzo analítico de hacer foco en la cotidianeidad escolar (Rockwell,

2011); en la capacidad creativa de la agencia (Dalton, 2004) y en la confianza otorgada al prójimo y a su hacer astuto (De Certeau, 1996). A continuación, presentaremos algunas líneas conceptuales utilizadas en este capítulo.

Rockwell (1982) plantea que las tensiones entre el marco normativo y la experiencia escolar exige estudiar los ámbitos cotidianos dentro del horizonte de la experiencia vivida de los actores. Desde esta perspectiva, sostiene que para “*hacer escuela*” es necesario ofrecer otros mundos, otras lenguas y, de esta manera, la escuela hace Estado en un proceso de negociación y elaboración contingente. Por otra parte, Masschelein y Simons (2004) afirman que el hacer escuela se encuentra asociado al ofrecimiento de un tiempo libre:

“...una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece tiempo libre, que transforma conocimientos y destrezas en bienes comunes y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo” (Masschelein y Simons, 2004: 12)

Para estudiar la producción de otras formas de lo escolar pondremos el eje en el trabajo artesanal o, en términos de De Certeau (1996), en la “*inventividad artesanal*”. Estudiar las prácticas cotidianas requiere el esfuerzo de dar cuenta de las distintas maneras de hacer y de instalar la pregunta por la lógica o el estilo de las prácticas ordinarias: ¿es posible pensar que en la gestión de las sedes del Plan FinEs2 y en el modo de hacer escuela se configuraba un hacer asociado a un estilo específico? Para abordar esto, la noción de táctica es central. La distinción entre esta categoría y la de estrategias es una forma de plantear la distribución desigual de fuerzas y poderes, de lugares propios y no propios (De Certeau, 1996). En palabras del autor:

“... la táctica depende del tiempo, atenta a ‘coger al vuelo’ las posibilidades de provecho (...) Necesita constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos ‘ocasiones’ (...) Lo hace en momentos oportunos en que combina elementos heterogéneos (...) Estas tácticas manifiestan también hasta qué punto la

inteligencia es indisociable de los combates y los placeres cotidianos que articula...” (De Certeau, 1996: L)

La noción de tácticas permite dar cuenta de los movimientos que alteran la organización de lo espacial en un contexto marcado por “las cuotas desiguales de poder”. En este sentido, las tácticas desplegadas por las referentes de sede para gestionar esta política pública de terminalidad educativa eran resultado de articulaciones y convivencias de temporalidades asociadas a mundos que se encontraban vinculados. De allí que, en el transcurso del capítulo, las temporalidades de la política y de lo educativo tomarán protagonismo.

Estudiar el despliegue de las tácticas de los distintos actores que cotidianamente configuran la experiencia del Plan FinEs2, requiere asumir una posición epistemológica centrada en la posibilidad del hacer. Si bien es posible sostener que el FinEs2 se enmarca al interior de las desigualdades del sistema educativo y da cuenta de las prácticas y tradiciones excluyentes de la escuela secundaria, también permite observar algo más: las resistencias y los modos de hacer escuela. En relación a dicho planteo, De Certeau (1996) afirma que la microfísica del poder:

“... privilegia el aparato productor (de la ‘disciplina’), aun si, en ‘la educación’, descubre el sistema de una ‘represión’ y si muestra cómo, entre bastidores, tecnologías mudas determinan o provocan el cortocircuito de las escenificaciones institucionales. Si es cierto que por todos lados se extiende y se precisa la cuadrícula de la ‘vigilancia’, resulta tanto más urgente señalar cómo una sociedad entera no se reduce a ella; qué procedimientos populares (también ‘minúsculos’ y cotidianos) juegan con los mecanismos de la disciplina y sólo se conforman para cambiarlos; en fin, qué ‘maneras de hacer’ forman la contrapartida, del lado de los consumidores (o ¿dominados?), de los procedimientos mudos que organizan el orden sociopolítico. Estas ‘maneras de hacer’ constituyen las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural” (De Certeau, 1996: XLIV)

Desde esta perspectiva, lo disciplinario es posible de ser modificado a partir de una multitud de tácticas articuladas en los detalles de lo cotidiano y vinculadas a la creatividad de la agencia. En este sentido, la “*inventividad artesanal*” (De Certeau, 1996) hace referencia a que, sin dejar de lado los marcos desiguales que intervienen en la configuración de lo social, la posibilidad de la acción constituye una constante. La creatividad, entonces, habilita a pensar, trazar y delinear modos de hacer escuela ligadas a la potencialidad de lo artesanal.

La apuesta por comprender los modos de hacer y la creación de microlibertades requiere dar cuenta de las regularidades o de las características comunes que presentan las prácticas y que, conjuntamente, configuran una forma específica de hacer escuela. Teniendo en cuenta este entramado analítico, las escenas que desarrollaremos a continuación pretenden contar algo de lo común y de lo cotidiano. De esta forma, se busca introducir al lector al análisis de las experiencias particulares, buscando las tensiones, las disputas y las complicidades en la trama vincular que reúne a las referentes de sede, los estudiantes y los profesores.

## **II. Hacer escuela. Escenas que arman**

Retomando a Rockwell (1997), es posible afirmar que el análisis de los debates y las preocupaciones normativas no son suficientes para conocer la experiencia viva de una escuela y las particulares formas de configurar el tiempo y el espacio escolar. Las complejas relaciones entre las experiencias vividas y los marcos normativos que actualmente regulan las instituciones educativas, tales como el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires, nos permiten indagar sobre las maneras en que distintos actores escolares y sociales construyen y configuran un particular modo de hacer (De Certeau, 1996). En la misma línea, Redondo (2018) sostiene que las experiencias educativas significativas pueden no corresponder con las directivas oficiales y que dicha brecha

“... abre un espacio desregulado, en el cual predominan interpretaciones propias sobre la legislación vigente. Ello posibilita la construcción en cada escuela de propuestas institucionales y educativas de manera más autónoma, alternativa y

democrática, o bien, por el contrario, habilita un exceso de autoritarismo en nombre del cumplimiento de las normativas vigentes” (Redondo, 2018: 150).

El interés por comprender las prácticas y los modos de hacer escuela en las sedes educativas del Plan FinEs2 nos exige mirar detenidamente aquello que acontecía cotidianamente. A partir de los interrogantes planteados en la introducción del capítulo y en el abordaje teórico desarrollado, a continuación presentaremos una serie de escenas que permiten conocer las formas en que las mujeres militantes de la organización política gestionaban tácticamente el Plan FinEs2, atribuyendo ritmos y signos específicos a la gestión de la política educativa.

## **II.a. Primeras escenas. Tácticas militantes que arman la escuela: yuxtaposición y articulación de temporalidades**

En los capítulos anteriores abordamos las articulaciones y apropiaciones establecidas por la organización política en el proceso de configuración de la experiencia de gestión del Plan FinEs2. Los vínculos con la Municipalidad de La Plata permitieron el fortalecimiento de los espacios barriales donde se desarrollaban las clases y la remuneración de las referentes encargadas de las sedes educativas. Tanto el CIB como el “*local*” eran espacios en donde las integrantes de la organización política trabajaban día a día con anterioridad a la inserción del Plan FinEs2 en la provincia de Buenos Aires y desarrollaban distintas prácticas militantes. En el caso de la Parroquia Santa Guadalupe, ésta comenzó a ser utilizada con posterioridad y fue ganando protagonismo a partir de las transformaciones en el escenario político-electoral, principalmente luego del año 2015. Teniendo en cuenta los usos de los espacios barriales, en esta sección abordaremos los siguientes interrogantes: ¿Cómo se crea un espacio educativo? ¿Cómo los espacios barriales configuraron sus tiempos y usos para crear escuelas?

Los relatos sobre las transformaciones de los espacios constituían un elemento compartido en las narrativas de las militantes a cargo de las sedes educativas, reflejando la preocupación por configurar un lugar adecuado para el desarrollo del acto educativo. Tanto el CIB como el “*local*” político y la parroquia fueron modificados al incorporar objetos característicos del dispositivo clásico de la modernidad: la escuela (Dubet, 2004). Las mesas y

sillas, los pupitres individuales con tapas fijas, los pizarrones y escritorios para los docentes delimitaban las fronteras del aula al interior de los espacios, también utilizados para reuniones, talleres con niños y otras actividades. A pesar de la variedad de actividades que los espacios barriales condensaban, a partir de las 17 horas predominaba un protagonismo de las escenas que daban forma a las clases del FinEs2.

Como hemos planteado, parte importante del mobiliario se gestionaba por medio de distintas direcciones y secretarías de la Municipalidad de La Plata. También, las referentes de la organización se preocuparon por establecer otros vínculos cuando era necesario resolver la compra de materiales para distintos tipos de arreglos o la incorporación de nuevos muebles, como las bibliotecas. Con el objetivo de seguir creciendo en la cantidad de comisiones y sedes educativas del FinEs2, Carolina y sus compañeras comenzaron a gestar relaciones más estrechas con la Delegación Municipal de Melchor Romero y con un concejal que donó los calefactores para la parroquia. Así mismo, los trabajadores de la cooperativa dependiente de la Municipalidad de La Plata fueron los encargados de realizar las tareas de mantenimiento de los tres espacios y acondicionar las aulas de la parroquia.

La preocupación por lo pedagógico y la resolución de lo necesario para el desarrollo del Plan FinEs2 daban cuenta de una de las dimensiones de la política en el trabajo de resignificación de los espacios. Analizar lo espacial contribuye a estudiar la yuxtaposición de temporalidades en un mismo espacio y comprender que el despliegue de una táctica vinculada a la práctica militante formaba parte de la creación y la gestión del espacio educativo. En este sentido, se podría afirmar que el FinEs2 implicaba un modo de hacer política asociado a la noción de espacio. En palabras de Mançano Fernandes (2005):

“De la misma manera que algunos movimientos producen y construyen espacios también se espacializan y poseen espacialidades. La producción o la construcción del espacio se da por la acción política, por la intencionalidad de los sujetos para la transformación de sus realidades. Los espacios políticos son reproducidos por el movimiento de la acción, constituyendo la espacialización” (Mançano Fernandes, 2005: 7).

Para comprender el despliegue de la táctica de la gestión política de las sedes educativas, desarrollaremos una escena de campo que permitirá dar cuenta de cómo en un mismo lugar convivían y articulaban distintas temporalidades y narrativas. A continuación, transcribiremos un fragmento de la jornada del campo del día viernes 23 de octubre del 2015, dos días antes de las elecciones locales, provinciales y nacionales.

“Apenas pasadas las 17 horas se empezó a producir ese movimiento que venía siendo característico del local en las semanas previas a las elecciones: mientras ingresaban los estudiantes, salían y entraban grupos de mujeres que estaban realizando distintas actividades en el barrio, vinculadas, principalmente, a la campaña electoral del Frente para la Victoria-Partido Justicialista. El local era el punto de encuentro donde Carolina o Mabel organizaban y dividían las actividades diarias a realizar (...) Cuando llegó la docente de la primera hora, comenzó a hablar con Mabel (la responsable del CIB) por un problema de asistencia con un estudiante del CIB (...) Al comenzar la primera clase, el espacio del escritorio donde Carolina y sus compañeras se sentaban adquirió otra dinámica: se hablaba en voz baja y las llamadas al celular eran atendidas en la vereda. Mientras la clase se desarrollaba, comenzamos a charlar sobre las tensiones con sus referentes políticos en el Municipio. Las diferencias se explicaban por las búsquedas de recursos por otros medios y el acercamiento a la Delegación. Días atrás Marcos, el delegado, le prestó el camión atmosférico para desagotar los pozos de las casas de los vecinos que conocían o que se habían acercado al local para ‘pedir una mano’. Carmen, una de las referentes de sede de la parroquia, había sido la encargada de dirigir al chofer del camión. Para Carolina, el ‘trabajo político’ que estaban haciendo con la Delegación estaba vinculado a una nueva forma de ‘hacer política’ donde era necesario abordar problemáticas más importantes, como ‘las mejores en las casas del barrio’” (Diario de campo, 23/10/2015).

Esta escena permite pensar cómo en un mismo espacio se articulaban distintas temporalidades: las clases del FinEs2 se desarrollaban al mismo tiempo que las actividades de



militancia al interior del Partido Justicialista de La Plata. Desde las perspectivas tradicionales, el terreno de lo educativo está ligado a lo sagrado, a un espacio transcendental, “fuera del mundo” (Dubet, 2004) y ajeno a la idea de lo militante. Por ende, las temporalidades de la política y lo educativo son consideradas como contradictorias entre sí. Sin embargo, en los espacios barriales la convivencia se lograba a partir de una preocupación política en torno a lo educativo. La temporalidad propia de la práctica militante permitía tanto el desarrollo del FinEs2 como el acceso a otros beneficios o políticas sociales. Se afirmaba, así, una concepción donde el FinEs2 constituía una “oportunidad” acorde a una nueva forma de “hacer política” y, en ese sentido, las temporalidades se potenciaban entre sí.

En relación a este argumento, una de las profesoras, Manuela, sostenía que el “local” “era como la sede central, donde siempre pasaba gente por ahí, siempre había 4 o 5 personas mientras yo daba clases ahí mirando”. En palabras de Manuela, la preocupación por la educación y por otro tipo de problemáticas del barrio no se contradecían con las prácticas que las militantes hacían diariamente:

“... a mí me parece que hay un poco de todo... había un poco que ellas... tenían una preocupación porque había muchos pibes que no habían terminado el secundario en el barrio (...) y tenían claramente un compromiso con el barrio, no era que no lo tenían... eran minas que si bien participaban desde la política y todo lo que tiene que ver con la movida de la política partidaria, no por eso ellas no tenían un compromiso” (Entrevista a Manuela, docente, año 2017).

Con la idea de “la movida de la política partidaria” Manuela hacía referencia a la complementariedad entre la participación en las marchas, la presencia en reuniones y la preocupación por lo educativo. En relación a esta lectura de lo que acontecía en las sedes educativas o lo que hacían (o no hacían) las referentes de sede, muchos de los docentes sostenían un discurso de defensa de la agencia de las responsables de gestionar el FinEs2 en los barrios La Colmena y La Esmeralda. En otros términos, un apoyo de las tácticas militantes llevadas a cabo para impulsar dicha política educativa. Una concepción de la política alejada del economicismo o moralismo, permitía pensar al FinEs2 en el marco de la trama política barrial (Quirós, 2011a, 2011b).

La preocupación por lo educativo constituía un elemento presente en lo cotidiano, tanto en los momentos donde las referentes de sede acordaban los criterios de selección docente -dimensión que analizaremos en la siguiente sección- como en la recreación de rituales y espacialidades escolares. Si nos detenemos un momento en este último aspecto, es posible identificar las distintas formas que asumía la demanda por lo escolar a partir de una percepción, generalizada en muchos estudiantes, que el FinEs2 era “*muy político*”. Por un lado, se establecía una crítica a los contenidos de determinadas materias de la orientación en las Ciencias Sociales -como Comunicación y Medios, Estado y Nuevos Movimientos Sociales, Políticas Públicas y Derechos Humanos-. Por otro lado, desde la experiencia de los estudiantes, lo escolar era presentado como opuesto a la política y era asociado a determinadas prácticas al interior de las sedes educativas. Para abordar estas dos acepciones de la crítica, retomaremos el siguiente fragmento de entrevista a un estudiante:

“R: Sí vamos por las materias es una porquería, porque era todo política, era política y... también con el tema de la sociedad y todo eso. No aprendimos mucho lo que era la escuela-escuela. Para mí era todo política.

P: ¿A qué llamas política?

R: Y que te... bueno... te hablaban mucho del gobierno, del pueblo... de todo eso, no me gustaba... me sacaba la cabeza. Había materias... o sea... tuvimos química, física, todo eso, pero nunca tuvimos biología, esas cosas nunca las tuvimos. Tuvimos otras materias...” (Entrevista a Darío, 21 años, estudiante, año 2017)

Los estudiantes planteaban que el abordaje de determinados temas -como el feminismo y la problematización de los modelos sociales impulsados desde las políticas públicas- no constituían conocimientos que la escuela debería abordar. Si bien estos temas eran parte de los planes de estudios del nivel -establecidos por la resolución 6321/95 y la disposición 27/11 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires- existía, en ese sentido, una demanda por una concepción de lo escolar vinculado a la transmisión de saberes tradicionales, “puros” o, en otros términos, ligado a una concepción de la escuela como un lugar de conocimiento legítimo (Crego, 2012).

En relación a la segunda acepción de la crítica, se establecían determinados cuestionamientos vinculados a la inserción del Plan FinEs2 en la trama política barrial. Esto implicaba ciertas tensiones ante la convivencia de la temporalidad educativa con otra ligada al trabajo militante. La presencia de distintos políticos locales en momentos de las campañas electorales o las charlas que las referentes de sede organizaban con los funcionarios de la Municipalidad eran percibidos, por algunos estudiantes, como elementos ajenos a la institución escuela. Si bien reconocían que el Plan FinEs2 se encontraba inmerso en el mundo de la política, esto no era valorado como positivo en momentos donde la convivencia de las temporalidades se tornaba más problemática. Uno de los eventos de campo clave para comprender esta tensión, recurrente en las narrativas de los estudiantes, fue durante la campaña electoral del año 2015.

“... con el cambio de gobierno y las elecciones (...) ahí sí sentí de que iban a poner un poco de miedo. Como que el FinEs se iba a terminar sin dar la posibilidad, sin saber si se iban a terminar y en realidad no se terminó. Ahí sí me dio la sensación que... que yo creo que ahí yo le dije en ese momento, no me acuerdo las personas que fueron, pero entre ellas estaba Carolina.... yo realmente, le dije que yo no iba a hacer política a la escuela, que yo iba a estudiar, que no iba a perder el tiempo realmente. A hacer política voy a otro lugar” (Entrevista a Patricia, 47 años, estudiante, año 2017).

En esta concepción de la política existía cierto descrédito ante las promesas o los discursos de los políticos. En palabras de Marcos, otro estudiante: *“prometían cosas que después no cumplían, y todas esas cosas, como todos los políticos, te prometen que te van a dar todos los beneficios y después cuando los votas, ja-ja”*. Sin embargo, esta desconfianza no implicaba el reconocimiento al trabajo diario de las referentes de sede en la coordinación de distintas actividades que se condensaban en los tres espacios barriales.

A partir de los cuestionamientos realizados por los estudiantes, algunos de los docentes sostenían que lo que intentaban instaurar en el FinEs2 estaba vinculado a una ruptura de una concepción tradicional de la escuela donde *“el estudiante va solo a estudiar y el conocimiento es visto como lo teórico”*. En palabras de una de las docentes:

“... nuestras materias eran sobre política y era necesario problematizar esos temas... y... en algún punto... Mariano hacía rap y hablaba de un montón de estas cosas en sus letras y varios de ellos tenían recorridos en la música. Juani hacía cumbia... y la cumbia también tiene que ver con esto... pero ninguno valoraba esos espacios como lugares de saber y aprendizaje, ¿no? Entonces, para mí... yo creo que van como más a eso... yo no quiero problematizar o... hablar de estas cosas dentro de una escuela, acá dame fórmulas, dame lo que sea, como está visión mecánica de la escuela, vos venís, toma este texto, estudialo de memoria, mañana venís, me lo repetís y estás aprobado, ¿no? Me parece... que los profes que vamos más con una visión de educación popular, de deconstruir y reconocer a un otro, sus saberes, sus lógicas, pensando cómo abordarlo eso dentro de un aula, de la apropiación del espacio, de los vínculos, de la colectividad... me parece que no tiene nada que ver y eso es lo que molesta. Estar acostumbrado a algo que de repente... genera resistencias por lo menos (...) y creo que ese es nuestro desafío, estar ahí sabiendo que el sistema propone otras lógicas, sabiendo que ellos están adaptados a esas lógicas que propone el sistema... y nosotros intentar romper con eso sin violentar... demasiado” (Entrevista a Manuela, docente, año 2017).

En los espacios de las sedes educativas se hacían presentes las apuestas de los docentes por la interrupción de una lógica escolarizada o tradicional. Coincidiendo con los planteos de Crego (2016), los docentes del Plan FinEs2 en la ciudad de La Plata, centralmente hasta el año 2015, presentaban una preocupación pedagógica explícita por construir lógicas de trabajo “*flexibles*”, atentas a las trayectorias de los estudiantes. El interés por problematizar las formas de enseñanza dialogaba con el reconocimiento por parte de los docentes de lo que los estudiantes “*iban a buscar*”. Es así que las demandas por las prácticas y los rituales escolares hicieron eco en el transcurso de las distintas comisiones del Plan FinEs2. Conversaciones pedagógicas entre los docentes y las referentes de sede daban cuenta de esta percepción. La profesora de Ciencias Políticas, antes de ingresar al aula del último año, nos planteaba que una alumna “*se queja de que no hacían nada... es más de la vieja escuela... a ella le gusta hacer, hacer, hacer y necesita tener todos los trabajos en la carpeta*”. A partir de la identificación y del registro de las demandas y prácticas de los estudiantes -como la de

publicar sus notas u otro tipo de evaluaciones en sus redes sociales- se inició un proceso de configuración de un modo de hacer escuela en las sedes del FinEs2 que permitió la recreación de rituales escolares.

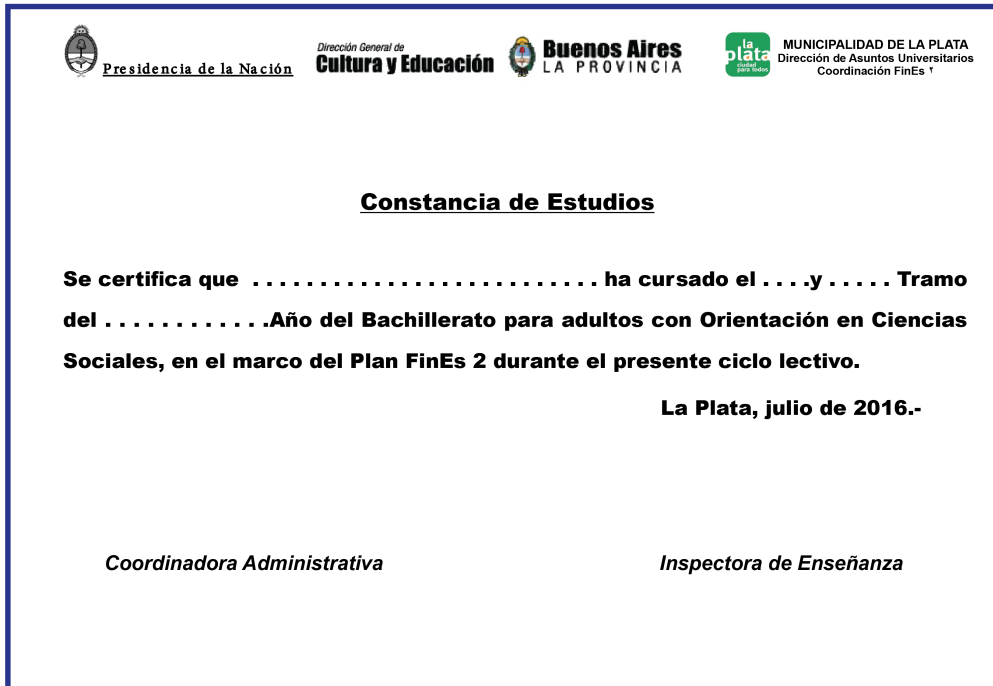
La cotidianeidad del FinEs2 se estructuró a partir del trabajo en grupos, el uso del pizarrón por parte de las docentes, las exposiciones orales de los estudiantes, la organización de salidas educativas al barrio o a la Universidad Nacional de La Plata, la entrega periódica de trabajos prácticos, la firma de carpetas, los actos de egresados y la confección de boletines y certificados de cursadas internos en los que, cuatrimestre tras cuatrimestre, los docentes y referentes volcaban las calificaciones y el porcentaje de asistencia que debían completar en las planillas entregadas a la Inspección de Educación de Adultos. Para profundizar este análisis de este aspecto, relataremos a continuación una escena donde analizaremos las formas en que las tácticas cotidianas daban respuesta a las demandas de rituales escolares.

“Estefanía, la profesora de Ciencias Políticas, estaba charlando con Estela, la referente de la sede de la parroquia, sobre la entrega de las planillas. Pasadas las 17 horas, Manuela entró al salón principal y al sentarse en la mesa redonda que hacía de escritorio comenzó a revisar las planillas. Ese miércoles era el último día de clase ya que el viernes festejarían el egreso de una de las comisiones de la parroquia. Estela, orgullosa, sacó un folio de su cartera repleto de impresiones. Le pregunté qué eran y me contó que con Manuela habían hecho boletines y ella se había encargado de ir a imprimirlos en un papel grueso. Me pasó uno de los modelos para que los vea: los boletines estaban armados según la comisión y con las materias que correspondían según el cuatrimestre. Solo era necesario completar los nombres, apellidos y documentos de cada estudiante. Carmen, que venía de la cocina con la pava, comenzó a gritar que ‘al fin tenemos boletines, los hicimos nosotros porque en Inspección venían prometiéndonos, pero nunca los hicieron’. Los boletines tenían un recuadro donde cada fila correspondía a una materia, con celdas tanto para la nota numérica como para la firma del docente de la asignatura. Entre los cinco, comenzamos a completar los datos de los estudiantes de las tres comisiones de la parroquia (...) La jornada del día continuó con gran intensidad. La mesa redonda funcionaba como el espacio de preceptoría

de cualquier escuela. Los reclamos y pedidos de certificados hacían eco en los nervios de las referentes de sede, principalmente las visitas de egresados que se acercaban en la última semana para pedir constancia de estudios para presentar en sus trabajos o distintos tipos de instituciones (...) Grupos de estudiantes completando carpetas y trabajos prácticos para finalizar los procesos de evaluación, mesas especiales con recuperatorios, reclamos y negociaciones entre estudiantes y profesores para tener nuevas oportunidades, tácticas de las alumnas más grandes para ayudar a los más jóvenes, Carmen y Estela yendo y viniendo de los tres salones de la parroquia para recolectar las planillas y llevarlas en la semana a la Inspección de Educación de Adultos...” (Diario de campo, 12/7/2016).

La entrega de boletines y la impresión de certificados para los egresados que las referentes de sede realizaron con la ayuda del profesor de Informática en el año 2016 constituían respuestas a las demandas de mayor institucionalización por parte de los estudiantes. Tanto los boletines como los certificados incluían los logos de las distintas instituciones o niveles gubernamentales que formaban parte de la estructura de gestión de dicha política educativa. Asimismo, eran firmados por la Inspectora de Educación de Adultos gracias a que Carmen y Estela, las referentes de sede, se ocupaban de llevarlos a la Inspección con tiempo suficiente para efectivizar la firma.

## Imagen 12: Constancia de estudio entregada



La constancia de estudio puede ser retomada como un objeto que resume las demandas por la recreación de rituales y signos escolares. La materialidad del certificado se enmarcaba en trayectorias familiares donde el acceso a la escuela secundaria no había sido posible. En las trayectorias educativas de jóvenes y adultos de clases populares, tener una certificación hacía referencia a uno de los aspectos centrales del proceso de volver a la escuela: la legitimidad de un símbolo ligado a instituciones escolares tradicionales. La creatividad por parte de los docentes y referentes para, en términos de De Certeau (1996), inventar artesanalmente distintos signos y rituales habilitaba a atribuir o añadir a las experiencias de terminalidad educativa en el Plan FinEs2 formalidades asociadas al imaginario de una escuela que los había excluido.

La articulación del trabajo entre docentes y referentes generaban efectos virtuosos para hacer frente y responder a algunas de las críticas de los estudiantes en torno “a lo político” del FinEs2. De esta forma, las prácticas cotidianas de estos dos actores del FinEs2, posibilitaba un modo de hacer escuela en las sedes educativas donde se recreaban rituales y espacialidades ligadas a lo escolar. Para finalizar, retomamos la conceptualización de Massey (2012) respecto a la idea de yuxtaposición en la producción de lo espacial:

“Los lugares y los espacios, más que localizaciones con coherencia propia devienen focos de encuentro de lo no relacionado. Aún más, si eso es así, entonces lo espacial se convierte en generador de narrativas. Al poner en contacto distintas temporalidades, lo espacial provoca interacción, la cual pone en marcha nuevos procesos sociales” (Massey, 2012: 139).

Concebir a los espacios educativos a partir de la yuxtaposición de distintas temporalidades y narrativas ligadas a escenarios locales, nos permite retomar la idea de articulación entendida como la posibilidad de vinculación de dimensiones sociales que no se encuentran ligadas o unidas necesariamente (Hall, 2010). En este sentido, la convivencia y yuxtaposición -a pesar de las tensiones- de temporalidades heterogéneas en las sedes del FinEs2 refleja que la producción de un espacio educativo no es algo que se encuentra dado a priori sino que implica un trabajo sostenido a partir del despliegue de una serie de tácticas militantes asociadas a una forma particular de hacer escuela. A continuación, mostraremos que dicha forma está vinculada a la creación de una temporalidad específica: la escolar.

## **II.b. Segundas escenas. Tácticas militantes que inventan la escuela: los actos de recibimiento, los criterios pedagógicos y el valor del conocimiento**

En esta sección retomaremos una serie de escenas de campo para analizar las tácticas militantes a partir de las cuales se configuran cotidianidades escolares. Para ello abordaremos: el acto de recibimiento como un modo de hacer que permite la consolidación de un espacio de reconocimiento donde era posible “*estar ahí*” y autoperibirse como estudiante, el proceso de construcción de criterios pedagógicos y, finalmente, el lugar del conocimiento en las sedes del Plan FinEs2.

### *La posibilidad de estar ahí como acto de recibimiento*

Como desarrollamos en los capítulos 1 y 2, las primeras comisiones del FinEs2 que fueron abiertas en el “*local*” y en el CIB se organizaron a partir de los horarios de los



trabajadores insertos en la cooperativa que coordinaba la organización política. Carolina, sostenía la importancia de la terminalidad de los estudios para brindar nuevas “oportunidades” porque “los compañeros que siempre estuvimos excluidos, necesitamos formarnos”. Luego de las dos primeras comisiones, los espacios adquirieron otra dinámica a partir del sostenimiento de tácticas políticas centradas en la promoción de los espacios educativos del FinEs2 en los distintos barrios de Melchor Romero. Salir a caminar y a “volantear” en los meses de inscripción -marzo y junio- constituían algunas de las prácticas que las militantes desplegaban para alcanzar el cupo de 20 inscriptos necesario para la apertura de las comisiones y su aprobación desde la Inspección de Educación de Adultos.

Luego de los primeros años, los recorridos y “volanteadas” ya no fueron necesarios. Las sedes educativas se constituyeron como lugares donde se recibían y atendían a jóvenes, padres, madres, abuelos y tíos que concurrían a preguntar sobre la inscripción y sus requisitos. Este proceso de dar a conocer el Plan FinEs2 en Melchor Romero generó efectos de tal forma que, en el año 2015, en una de las comisiones que se llevaba a cabo en el “local” concurrían alrededor de 50 estudiantes.

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

Uno de los aspectos centrales de la disposición a construir espacios donde el “estar ahí” era posible estaba vinculado a la idea de cercanía: el conocimiento de los vecinos y un saber que permitía identificar qué decir frente a distintos tipos de situaciones. Ese aprendizaje acumulado en la experiencia militante de las mujeres se hacía presente en momentos claves,

como las “*volanteadas*”, cuando era necesario hacer frente a discusiones políticas o a reacciones de distinta índole. De esta manera, la empatía cuando una vecina entraba al local agitando la mano y marcando con dos dedos la v de victoria -característica del peronismo- y relatando su admiración por Pablo Bruera o los silencios incómodos cuando un hombre mayor ingresó a la parroquia para inscribir a su nieta en el Plan FinEs2 y planteó sus ideas sobre la necesidad de la vuelta a la dictadura cívico-militar para hacer frente a la droga y a la delincuencia, constituían distintos actos de recibimiento. Estos posibilitaban, con tensiones, que las sedes educativas se constituyeran en espacios de referencia para la terminalidad educativa, las consultas sobre trámites y el acceso a distintas políticas sociales; dimensión que abordaremos en el próximo capítulo a partir de la noción de soportes (Dubet y Martuccelli, 1998).

En relación a la idea de actos de recibimiento, recuperábamos en el capítulo anterior una escena donde un estudiante planteaba la importancia de saber que Carmen se preocupaba por él. A partir de ese relato, afirmaba una serie de oposiciones entre su experiencia en el FinEs2 y en las “*escuelas públicas*”, especialmente la Escuela Secundaria cercana al barrio. Los actos de recibimiento dirigidos a los estudiantes y a sus familiares directos se ponían en juego, principalmente, a partir de las 17 horas, horario en el que comenzaban a ingresar los estudiantes. A pesar de que cada referente tenía un estilo y trato particular, existía la práctica generalizada de nombrar a cada estudiante por su nombre y una preocupación por sostener preguntas sobre sus biografías: paternidades, maternidades, amistades, noviazgos y otras esferas de la vida. Este acto de recibir también se articulaba cuando los docentes se integraban en el espacio y establecían otros tipos de vínculos más allá de los asociados a la transmisión de los contenidos de las distintas asignaturas.

Sobre el acto cotidiano de recibir, Redondo (2018) sostiene que puede ser leído desde diferentes perspectivas e interrogantes, siendo uno de ellos la pregunta por la igualdad: “¿Incluye esta posición, esta disposición, un sentido político y, al mismo tiempo, un sentido pedagógico?” (Redondo, 2018: 126). Retomando este interrogante, es posible comprender un modo de hacer vinculado al proyecto de configurar un espacio de reconocimiento donde la hospitalidad (Derrida, 2000) de ser nombrado se articulaba con una apuesta por reconocer la ampliación del sujeto pedagógico. Desarrollaré a continuación dicha idea.

“Llegué un rato antes de las 17 horas al local y ya había mucha gente sentada sobre el escritorio. Los días de trabajo son más intensos por la campaña a las elecciones municipales de Pablo Bruera. Me senté y Marta me convida un mate. Le pregunté cómo estaba y le comenté que la veía con cara de cansada. Marta me contó que ‘estaban trabajando a full y que ayer caminaron un montón por el cierre de la campaña’, alrededor de 80 cuadras (...) de una forma graciosa, dijo que había sido ‘la peregrinación de Santo Pablo’ (...) A partir de las 17 horas comenzó ese movimiento característico. La puerta de doble hoja quedó abierta y comenzaron a llegar los estudiantes. Carolina o Marta recibían a los estudiantes gritando los nombres mientras ingresan al local. Antes de sentarse en los pupitres individuales que delimitan el espacio áulico, pasaban por el escritorio para que alguna de las referentes de sede coloque el presente del día en las listas armadas manualmente en un cuaderno A4. La comisión de los días miércoles y viernes es una de las más numerosas: tiene alrededor de 50 estudiantes. Me sorprende como Carolina conoce los nombres de la gran mayoría y los saluda al ingresar (...) Cuando gran parte de ellos ya estaban sentados, Carolina se para, y comienza a revisar con la mirada la cantidad de estudiantes. Parecía que estaba buscando a alguien. Le preguntó a Marta: ‘¿No vino Karen?’ Ella le contestó que no pero que le había avisado por WhatsApp que estaba en camino” (Diario de campo, 23/10/2015).

“Me encontré con Carmen un rato antes de las 17 horas y entramos al salón principal de la parroquia. Es invierno y hacía mucho frío. Me dijo que la ayude a prender las estufas porque están yendo muchas estudiantes mujeres con sus hijos. Carmen dejó rápidamente su cartera en la mesa de madera redonda del fondo que usa como escritorio y nos dividimos los calefactores de las tres aulas para ganar tiempo. Luego de prenderlas y acomodar algunos bancos que no estaban alineados, Carmen, como suele hacer todos los martes y viernes, se acercó a la puerta de entrada para recibir a los estudiantes. Unos minutos después de las 17 horas, se armó una fila para ingresar al salón principal. Carmen saluda con un beso y un abrazo sostenido a todos los estudiantes mientras cruzan la puerta y los

va nombrando a cada uno. Algunos de los estudiantes más jóvenes del tercer año le hacen chistes por los tiempos de ingreso pero cuando les llega el momento, no apuran la temporalidad del ritual” (Diario de campo, 28/06/2016).

Las mujeres con hijos, los “*pibes del fondo*” del barrio, los adultos que no finalizaron el nivel secundario por ingresos tempranos al mercado de trabajo eran los estudiantes de las sedes educativas. Ellos nombraban y percibían sus trayectorias escolares como acciones y fracasos individuales producto de las dificultades por el paso por los distintos niveles educativos -entre la primaria y la secundaria-, por situaciones como migraciones, cambios en las composiciones familiares o por la imposibilidad de complementar las tareas educativas con otras esferas vinculadas al trabajo –doméstico y extradoméstico– y, entre las mujeres, la maternidad (Crego y González, 2015). De esta forma, el proceso de “*volver a la escuela*” gracias al ingreso al FinEs2 se articulaba con trayectorias escolares y educativas que se encontraban permeadas por las tramas de la desigualdad social y escolar (Battistini y Mauger, 2012; Terigi, 2007, 2009). Como planteamos en el capítulo 3, las lógicas desiguales en los ámbitos educativos son profundizadas cuando prácticas e imaginarios institucionales no se corresponden con la definición del típico sujeto de la escuela secundaria tradicional (Tedesco, 1993). Si establecemos una mirada histórica más amplia entre el origen histórico y la actualidad de la escuela secundaria, principalmente luego de la sanción de la obligatoriedad del nivel en el año 2006, es posible sostener la presencia de distintas transformaciones y desafíos en torno a la efectiva universalidad. Sin embargo, y sin intención de invisibilizar experiencias escolares democráticas, el mandato tradicional se encuentra arraigado y actualizado en los discursos docentes y en las culturas institucionales (Terigi, 2008; Freytes Frey, 2012). La universalización de la educación secundaria es tensionada cuando en las escuelas se construyen prácticas y discursos que posicionan al joven en un escenario de expulsión. Siguiendo a Martinis (2006), la forma en que se define a los estudiantes condiciona el desarrollo de la práctica pedagógica y, con ella, a los sujetos intervinientes.

Teniendo en cuenta este marco de discusiones, el ser nombrado al momento de cruzar la puerta de entrada no constituye solo una cuestión de reconocimientos de los estudiantes por parte de las referentes por vivir en un mismo barrio o cercano a éste. Las experiencias escolares vinculadas a la exclusión se contrarrestaban con una disposición de las responsables

de sede, y también de algunos de los docentes, de configurar un espacio donde se habilite el “*estar ahí*”. Si bien la existencia de políticas públicas de terminalidad educativa, como el Plan FinEs2, permitían actualizar los interrogantes sobre la configuración del sistema educativo y la persistencia de segmentación desigual (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2004; Di Piero, 2016, 2018), el acto de recibimiento constituía una táctica que verificaba la posición de los adultos y jóvenes como sujetos pedagógicos.

“Me acerqué a saludar y Carmen y Manuela estaban charlando sobre Juan, un estudiante: ‘Juan es un pibe que estaba en la esquina, con problemas con la droga, está solo... un día vi en su Facebook que decía que estaba solo y fui hasta su casa para decirle que él no estaba solo’. Carmen continuó relatando parte de su historia familiar y comenzó a delinear criterios pedagógicos: ‘hay que perdonarle las faltas que tiene porque si no termina, se va a la esquina... tiene que estar adentro’. Manuela parecía estar de acuerdo y nos contó que en las clases trabajaba muy bien: ‘es un diamante en bruto, siempre se queda pensando en los temas que estamos viendo en la clase y el otro día le presté el libro de Galeano para leer en su casa’” (Diario de campo, 24/11/2015).

En esta escena acontecida en el escritorio del “*local*”, el “*estar adentro*” se constituye como un criterio pedagógico necesario de ser sostenido cotidianamente. A su vez, permite afirmar que algo de lo que acontece en los espacios de las sedes educativas del FinEs2 entra en tensión con las lógicas escolares excluyentes que configuraron parte de las experiencias escolares de los estudiantes. Finalmente, nos interesa remarcar que en la cotidianeidad de las sedes educativas existía una preocupación explícita por el lenguaje: llamarlos por el nombre, reconocerlos como estudiantes, y, como veremos más adelante, tensionar las formas en que los juicios profesoriales intervenían en la configuración de las experiencias educativas. Esta disposición, condensada en lo que nombramos como actos de recibimientos, posibilitaba el desarrollo de una táctica generalizada que permitió configurar espacios de reconocimiento donde era posible “*estar ahí*” y autoperibirse como sujetos educativos. De esta manera, los modos de nombrar y los rituales llevados a cabo por las referentes de sedes del Plan FinEs2 significaban una posición en donde se verificaba la igualdad como sujetos (Rancière, 2007).

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

La última escena retomada, donde la referente de sede conversaba con una de las docentes sobre un estudiante, daba cuenta de que existían ciertos acuerdos sobre los criterios pedagógicos. El “*tiene que estar adentro*” porque sino “*se va a la esquina*” y, por ende, la necesidad de tomar la decisión de “*perdonarle las faltas*”, constituía una complicidad sobre cómo actuar ante un caso que no cumplía el 75% de asistencia requerido para la aprobación de las materias. Estos acuerdos fueron producto de un proceso continuo de trabajo donde las referentes de las sedes y los docentes construyeron cierto sentido común en torno a los modos de hacer escuela. Para ello, fue necesario contar con la posibilidad de elegir los docentes y sostener un plantel relativamente estable, lo que generó ciertas tensiones desde el año 2016 cuando se modificaron los procesos de designación a partir de la inscripción y el desarrollo de actos públicos en la Secretaría de Asuntos Docentes (SAD) de la Dirección General de Cultura y Educación. Desde ese momento, los criterios de autoridad y legitimidad implicaron otro tipo de negociaciones y acomodamientos. Desarrollaremos a continuación este proceso.

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

“Siendo casi las 19 horas llegó la docente de Lengua y Literatura. Se acercó al escritorio del local donde estábamos sentados con Carolina y Carmen y nos saludó. Carolina, se paró de la silla, y me dijo: ‘ella es Manuela, nuestra nueva docente, la raptamos este año, ya la vas a conocer, trabaja muy bien’ (...) Luego del recreo, Manuela comenzó a dar las clases en la comisión del tercero año que tienen alrededor de 50 estudiantes. El aula estaba repleta y, mientras explicaba la actividad de escritura, caminaba entre los bancos repartiendo un conjunto de fotocopias. En el fondo del aula, dos chicas se habían parado al lado de sus bancos para escuchar a la profesora y ver lo que había escrito en el pizarrón (...) La

llegada de la docente y el comentario sobre el proceso por el cual Carolina, Carmen y el resto de las referentes de sede seleccionan a los docentes llevó a una charla sobre cómo elegir a los futuros docentes y los límites a los estudiantes. Carolina y Carmen se empezaron a quejar de los docentes de Matemática e Inglés porque estaban faltando mucho. Ambas me contaban que sentían como que les tomaban el pelo porque una hora antes de comenzar las clases les mandaban un mensaje que no podían ir. Lo contaban sorprendidas porque eran docentes que ya venían trabajando en sus sedes y fueron elegidos por tener un compromiso con el lugar y los estudiantes: ‘nos jugaron una mala pasada, ahora ya lo sabemos para el cuatrimestre próximo’. Carolina agregó otras ideas sobre el proceso de selección: ‘estamos siendo más estrictos con los alumnos, no pueden llegar más tarde de las 17.20 horas porque se cierra la puerta y no pueden tener más de tres faltas’. Entonces, siguió con la argumentación: ‘es difícil mantener eso con los pibes cuando un rato antes de comenzar la clase el profesor te deja en banda o te avisa que no puede venir porque le duele la panza’” (Diario de campo, 14/10/2015)

A partir de ese año, Manuela, quien era estudiante avanzada del Profesorado en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, comenzó a trabajar en las sedes del “*local*” y en la parroquia hasta el año 2017. Cuatrimestre tras cuatrimestre era convocada por las referentes de las sedes para “*tomar*” materias vinculadas a su área, tales como Lengua y Literatura, Metodología de la Investigación y Comunicación y Medios. Manuela, quien era conocida como “*la profesora por qué*”, tomó protagonismo en muchas de las comisiones que Carolina y sus compañeras gestionaban. Carmen, referente de sede en la parroquia en el año 2017 sostenía:

“... con ella son distintas las clases, los de segundo se están quejando porque Manu pregunta todo el tiempo por qué, por qué, por qué... es que muchos profesores solo dan y ellos copian... con ella no van a aprender solo la materia, sino también como personas, van a pensar (...) y yo quiero que los profesores de acá den más, más y más...” (Diario de campo, 26/04/2016)

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

"Sentados en la mesa redonda de la parroquia y tras la pregunta de una estudiante por los nuevos profesores, Carmen comenzó a contarme lo que ella esperaba de los profesores: ‘yo quiero que tenga valores, que enseñe valores, respeto, igualdad, por eso quiero a esta profesora, porque está acostumbrada a trabajar allá en el fondo y sabe cómo trabajar con los pibes rebeldes’ y, señalando el sector de la izquierda del aula donde se suelen sentar los varones más jóvenes, continuó: ‘yo quiero más, les quiero dar más’” (Diario de campo, 5/04/2016).

La presencia de las referentes de sede en los mismos espacios donde las clases se dictaban implicaba la observación constante sobre lo que estaba sucediendo. Las felicitaciones a los docentes luego de una propuesta de actividad de trabajo valorada positivamente y la preocupación por que las clases sean “*más didácticas*” daban cuenta de la importancia de este último criterio. Que el mismo docente sea seleccionado cuatrimestre tras cuatrimestre y año tras año, no significaba una suspensión o una pausa de esta preocupación. Este es el caso de uno de los profesores de Matemática que, luego de trabajar varios años en las sedes educativas, las referentes observaron un cambio tanto en las prácticas pedagógicas en el aula como en la actitud hacia algunos estudiantes, especialmente los más jóvenes. Unas



semanas antes de finalizar el último cuatrimestre del tercer año de una de las comisiones de la parroquia, Carmen se acercó y mirando a su compañera Estela sostuvo:

“... ‘no sé qué hacer, fue docente los tres años y ¿si siempre les enseñó mal? Yo sé que Mariano es un zapato y no se sienta ni un minuto pero {el profesor de Matemática} lo desaprobó siempre y no lo ayuda para que vaya a rendir la previa a Inspección’. Aún más preocupada por la situación continuó: ‘imagínense que quiera estudiar Ingeniería, no va a entender nada porque les enseñó mal, se va a sentir que es un fracasado (...) ‘es importante que los chicos hagan otras cosas, que aprendan y que no sea el típico profesor que dicta esos problemas: un auto va a la velocidad de... eso ya no sirve’” (Diario de campo, 28/06/2016).

Observar las clases, conversar y negociar los criterios con los docentes y comparar actitudes y prácticas pedagógicas constituían recursos para las tomas de decisiones sobre a quién convocar o no. A “*este le echamos fliit*” o “*esta será nuestra próxima profesora de Matemática*” constituían algunas de las determinaciones que las referentes de sede tomaban cotidianamente para definir un elemento central de la cotidianeidad de las sedes educativas del FinEs2: los docentes que la acompañarían los cuatrimestres y con los que configurarían un modo particular de hacer escuela.

Como planteamos anteriormente, a partir del año 2016 y bajo la nueva gestión en la Dirección de General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, y específicamente en la Dirección de Educación de Adultos, el proceso de designación docente se modificó. La autonomía relativa con lo que las organizaciones políticas contaban para elegir a los docentes -vía revisión y aprobación de la documentación por parte del equipo de la Inspección de Educación de Adultos- fue reemplazada por el método de designación docente a partir de actos públicos por asignaturas según puntajes docentes en las Secretaria de Asuntos Docentes (SAD) de la ciudad de La Plata.

Durante el año 2016, muchos de los profesores continuaron trabajando en la sede de la parroquia luego de tomar los cargos en la SAD. Sin embargo, fue en el año 2017 que se produjeron una serie de modificaciones y tensiones en la cotidianeidad de la sede educativa debido a las negociaciones sobre los modos de hacer escuela con nuevos docentes. De esta

manera, en el transcurso del último año del trabajo de campo se observaron ciertos conflictos debido a desacuerdos sobre las formas de enseñar o la puesta en duda de la validez de los criterios desplegados anteriormente.

“... el grupo del tercer año de la parroquia estaba por egresar. También era momento de pedidos de excepciones de estudiantes que, por distintos motivos, no habían alcanzado el porcentaje de asistencia o la entrega suficiente de trabajos de prácticos. Ese día se acercó Romina que no había podido concurrir gran parte del último cuatrimestre por tener un embarazo de riesgo. Parte de los docentes habíamos coordinado con su hermana o con Carmen o Estela para hacerle llegar las actividades. Solo faltaba arreglar con el profesor de Química, designado por acto público (...) Estela venía enojada de la cocina y al pasar me dijo: ‘estoy re caliente’. Al rato, se sentó y me contó que se había peleado con el profesor de Química porque le había dicho que no iba a incorporar a Romina en las planillas de estudiantes: ‘Esta Romina... yo le dije que venga a hablar con el profesor antes... yo no quiero que la apruebe, yo quiero que la mande a CREC<sup>23</sup> y que si ella rinde bien, bueno, ya está, pero que vaya a CREC’. Pero eso no fue lo único por lo que Estela se había enojado: ‘me dijo que él era la autoridad y que decidía eso... pero yo también soy la autoridad acá, yo soy la que abro la puerta todos los días, y ahora voy a tener que ir a Inspección a charlar todo esto porque no sé qué hacer’” (Diario de campo, 29/11/2016)

“Luego de organizar las mesas del aula, Estela me contó que había tenido una discusión con el nuevo profesor de matemática y con los estudiantes. El profesor se había acercado a ella para quejarse de que en todos los Fines que estaba trabajando no había podido empezar con los contenidos del tercer año porque los estudiantes ‘no entendían nada’. Estela, a modo de interrogante, se planteaba: ‘si vos decidiste ser profesor, tenés que buscar la forma en que entiendan, ¿no?’. Asimismo había charlado con los estudiantes para ‘pararles el carro’ y les dijo: ‘si ustedes no son respetuosos con él yo no tengo dónde agarrarme’. Estela

---

<sup>23</sup> El CREC (Curso de Recuperación y Evaluación Continua) es una instancia de evaluación final (generalmente desarrolladas en julio y/o diciembre) para los estudiantes que no acreditaron la promoción de las materias.

reflexionaba por los distintos formatos al interior del sistema educativo y las posiciones de los docentes: ‘Igual hay que entenderlo, se tiene que acomodar... capaz que viene del sistema común y hay que darle tiempo (...) Los chicos me dijeron que después de la charla el profesor bajó como cinco cambios’” (Diario de campo, 12/5/2017).

En estas escenas es posible dar cuenta del rol educativo de las referentes de sedes. En las negociaciones con los docentes sobre los acuerdos en torno a los modos de hacer escuela se visualizaba disputas cotidianas para que los jóvenes y adultos sean reconocidos y legitimados como estudiantes en el marco del sistema educativo. En esta apuesta y en la constitución de criterios comunes hay una convivencia, no libre de tensiones, de temporalidades que reflejaban el reconocimiento de una concepción política de la educación. Las tácticas que guiaban y delineaban el modo de hacer escuela en las sedes del Plan FinEs2 estaban asociadas a esta forma de concebir y comprender las disputas cotidianas en torno a las formas de inclusión y exclusión educativa.

A partir de las modificaciones en la estructura del gobierno de la educación de la provincia de Buenos Aires se impulsaron nuevas formas de selección docente que influyeron en la cotidianeidad de las sedes educativas. El análisis de distintos fragmentos del diario de campo nos permite comprender que la construcción de criterios pedagógicos había sido fruto de un extenso proceso de trabajo en el que las referentes de sede establecieron negociaciones con un grupo de docentes a partir de legitimidades compartidas. El “*abrir la puerta*”, el “*estar ahí*”, el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes constituían parte del fundamento de la legitimidad de las referentes de sede para impulsar acuerdos con los profesores que sostenían su trabajo cuatrimestre tras cuatrimestre. Sin romantizar el lugar de los estudiantes, las referentes buscaban sostener con los docentes el respeto por los acuerdos construidos sobre las exigencias y normas establecidas, puestos en crítica en los dos últimos años del trabajo de campo, principalmente durante el 2017. Para finalizar esta sección recuperaremos el relato de algunos docentes con el objetivo de analizar la forma en que la construcción de criterios de evaluación intervenía en el modo de hacer escuela.

En coincidencia con lo planteado por las referentes de sede, la idea de lo flexible se hacía presente y se conjugaba con un análisis de, por un lado, las trayectorias escolares de los

estudiantes y, por el otro lado, de la necesidad de no reproducir la rigidez del dispositivo escolar tradicional. En este sentido, la crítica a la escuela constituía una preocupación constante de los docentes e intervenía en la cotidianeidad de las sedes del Plan FinEs2 como una dimensión central a tener en cuenta en el momento de definir criterios pedagógicos y de evaluación. En relación a la pregunta por el dispositivo escolar, coincidimos con Crego (2016), quien sostiene que:

“... la centralidad que los estudiantes tienen en el discurso docente en tanto sujetos que han sido violentados en otras instancias del proceso educativo en particular y de la vida en general. La violencia aparece discutiendo con lecturas de sentido común al ser representada de manera más amplia y compleja (...) La experiencia del FinEs2 y el trabajo docente en este formato aparece entonces atravesada por el reconocimiento de las trayectorias de los jóvenes caracterizadas por diversos procesos de desigualdad entre los que aparece la escuela que ‘los expulsó’, que ‘les mintió’” (Crego, 2016: 224).

Para los docentes, "*ser flexibles*" se articulaba con una preocupación por lo justo como criterio de diferenciación legítima entre estudiantes que contaban con distintos porcentajes de asistencia, compromiso, niveles de participación en clase y entrega de los trabajos prácticos requeridos. La tensión entre lo flexible y lo justo constituía una constante en el grupo de docentes, lo que generaba el desarrollo de tácticas diferenciadas para "*ser justos*": espacios de tutorías, exámenes orales, trabajos prácticos complementarios, entre otros. Dicha disyuntiva se hacía presente, principalmente en los cierres de cuatrimestre, cuando las evaluaciones finales y los pedidos de excepción tomaban protagonismo. A continuación, retomaremos un fragmento de una escena donde charlábamos con dos profesores, Manuela y Marcelo, sobre los criterios de evaluación a seguir:

“Mientras ayudábamos a Marta a limpiar y ordenar el salón del CIB, charlamos con Manuela y Marcelo sobre ‘los pibes’, un grupo de estudiantes más jóvenes que no suelen cumplir -o lo hacen con resistencias- las actividades planteadas. Entre risas y, seriedad, propia de la reflexión que Marcelo estaba haciendo,

sostuvo: ‘hace tres años que vienen y no hacen nada, pero vienen...’. Manuela lo interrumpió y dijo: ‘este año no los voy a aprobar por lástima... por lo menos les voy a dar un trabajo que sea más largo y más difícil’. Marcelo, contribuyendo de alguna forma a la táctica que Manuela estaba pensando, compartió lo que él había hecho en su materia, Ciencias Políticas: ‘yo les dije que si seguían así estaban desaprobados y ahí fue donde se pusieron las re pilas... les tomé un trabajo y lo hicieron re bien, estuvieron como una hora con la cabeza gacha escribiendo’” (Diario de campo, 5/10/2017)

“*Es tan difícil ser justo*”, repetía una de las docentes mientras la ayudaba a completar las planillas de temas tratados, asistencia y calificaciones en una de las mesas de la parroquia. Lo justo, lo flexible y el “*no regalar notas*” se combinaban en las narrativas docentes en un proceso de configuración de criterios donde el ir y el estar tenían un peso importante. Sin embargo, este criterio se encontraba tensionado con la importancia atribuida al conocimiento a transmitir y al cumplimiento de ciertas condiciones mínimas como la aprobación de los trabajos prácticos desarrollados en el transcurso del cuatrimestre. Si bien estos criterios formaban parte de un modo de hacer propio de los docentes, en el transcurso de la sección analizamos las negociaciones y convivencias con el trabajo cotidiano que las referentes realizaban. La posibilidad de contar, hasta el año 2016, con un equipo sostenido de profesores permitió el acuerdo de criterios pedagógicos compartidos y apoyos entre éstos y las referentes de sede. En este sentido, una de las docentes sostenía:

“Yo creo que tenía que ver... cuando ya estabas un tiempo más ahí, el segundo año... ya tenía otra confianza con ellas {las referentes de sede}, ¿no? Entonces, yo entendía que ellas ayudaban a quienes sabían que tenían problemas reales y que iban a continuar yendo al Fines, ¿viste? Bueno... Romi, por ejemplo, que estaba embarazada... esto de poder darle trabajos por fuera, que también a nosotros nos generaba un gran esfuerzo porque, digo, vos tenés que planificar una clase para tantas personas, además tenés que planificar un trabajo que no sea igual a eso para otra piba, intentar llegar a ella para que darle el trabajo o ver quién se lo da porque también insistíamos en eso, no era algo que naturalmente se daba...”

después corregir... y después había veces que no estaba el trabajo o estaba a medias (...) digo, había un montón de cosas que tenían que ver con ya conocer un grupo y ver a quiénes les daba esas facilidades y a quiénes no, era también insistir, insistirle a Romi andá a la escuela, andá a la escuela, andá a la escuela (...) no te tires a chanta porque decís que no podés ir... había otros profesores que no le dieron esa posibilidad, que también me parece que es lógico por no conocer el grupo y no entender, tampoco, algunas cosas que tienen que ver con sus realidades (...) yo creo que eso es importante (...) esto de conocer al grupo y venir construyendo con el grupo... no es lo mismo que alguien nuevo que cae {en relación a la designación docentes desde Inspección o desde la SAD}, no sé qué es mejor y qué es peor pero yo creo que es mejor construir (...) hay una confianza que se construye ahí... en el estar, ¿viste?, estar, para que ellos vengan y te cuenten cualquier cosa que les pasa o cualquier cosa de papeleo, pero estar...” (Entrevista a Manuela, docente, año 2017).

Las ideas de “*hacer favores*” o “*no entender*” hacían referencia a un criterio que Manuela denominaba como “*las lógicas del territorio*”. Para dar clases en el FinEs2 era necesario comprender estas lógicas “*estando*” y exigiendo que los estudiantes también “*estén*”. De esta manera, el “*estar*” constituía un criterio que tanto las referentes de sede como los docentes compartían y configuraba gran parte del hacer escuela.

“... la mayoría de los profesores que entramos no sabíamos dar clases en el FinEs2 y empezamos a moldearnos a las diferentes lógicas que te propone... el territorio, ¿no?, lo contextual, digamos (...) ser más permeable... me parece que es... reconocer al otro que tenés enfrente, ¿no? Es esto que todos entendemos en la teoría que no se puede dar un mismo programa en siete escuelas diferentes pero la mayoría lo hacen. Entonces, es empezar a entender cuáles son los intereses que tiene ese territorio, cuáles son los deseos, cuáles son las motivaciones o las no motivaciones, cuáles son sus realidades, digamos, para poder adaptar el contenido a lo que ellos puedan o quieran problematizar” (Entrevista a Manuela, docente, año 2017).

Para finalizar, es necesario realizar la siguiente aclaración. En los análisis de los discursos y posiciones docentes, la categoría de contexto ha sido objeto de críticas por constituir un significante que habilitaba la suspensión de los actos de transmisión en escuelas de sectores populares o en condiciones educativa (Redondo, 2006; Vassiliades, 2011; Southwell y Vassiliades; 2013). En este caso, la idea de contexto está asociada a, por un lado, la noción de territorio y, por el otro lado, al desafío de impulsar proyectos y prácticas pedagógicas que vinculen la transmisión de conocimientos con la comunidad y con el lugar donde las sedes educativas del FinEs2 se insertaban.

En esta sección hemos analizado la construcción de criterios pedagógicos en un proceso dinámico en el que tanto las referentes de sede como los docentes a cargo de las asignaturas formaban parte: no faltar, respetar y no contradecir las exigencias dirigidas a los estudiantes, ser flexibles y la preocupación compartida por la transmisión de conocimientos. Estos acuerdos fueron producto de un proceso continuo de trabajo donde estos actores construyeron cierto sentido común en torno a los modos de hacer escuela. Las experiencias sostenidas de gestión de las sedes educativas del FinEs2 posibilitaron la configuración de un grupo estable de docentes donde la complicidad se hacía presente. Esto se interrumpió a partir del año 2016, y principalmente en el 2017, cuando se vieron modificadas las pautas de designación docente. A partir de ese momento, se produjeron una serie de tensiones en torno a la validez de los criterios de legitimidad y autoridad. Sin embargo, las tácticas de las referentes de sedes posibilitaron el desarrollo de nuevas negociaciones, no siempre fructíferas. A pesar de ello, es central reconocer que el hacer escuela en las sedes educativas del FinEs2 implicaba la puesta en práctica de diversos modos de hacer donde la agencia adquiere un sentido sumamente creativo (Dalton, 2004).

### *El lugar del conocimiento. Tensiones e invenciones*

“Yo entendía que ir a dar las clases tenía que ver con aprendizajes mismos del proceso de estar en el aula y de construir un montón de cosas ahí (...) De hecho creo que así se construyen los vínculos... la gente hace también... de onda porque sabe que vos estás planificando las clases para que a ellos les interese un poco más. A algunos les interesan y otros lo hacen de onda porque vos te ganaste un lugar, nada más (...) en ese sentido, por ejemplo, yo planificaba todas las clases e

intentaba que les interese lo que estaba llevando, ¿no?, más allá de ser temas que a mí me parecían que tenía que darlos. Es decir, hay algunos que les interesa, le ponen onda e intentan hacer las cosas porque les interesa la actividad que vos llevas, los motiva y hay otros que lo hacen, aunque son vaguísimos, lo hacen por respeto a vos, porque saben que vos llevaste las cosas, las planificaste, compraste esto, compraste otro... y bueno, dale, te hago el afiche... qué se yo, es como una demostración de respeto” (Entrevista a Manuela, docente, año 2017).

Iniciar esta sección con el fragmento de una entrevista nos permite avanzar en el análisis de una última dimensión que consideramos central para comprender el proceso de hacer escuela: la relación con el conocimiento. Para ello, abordaremos la idea de vínculo pedagógico y el elemento triangular que media entre el docente y el estudiante, la cultura (Núñez, 2005). De esta forma, nos preguntaremos ¿Cómo se configuraban las relaciones con el conocimiento? ¿Cómo se distribuía el bien simbólico? Para abordarlas, recuperamos los aportes de Kantor (2008) quien sostiene que:

“La intención de analizar y fortalecer el trabajo de educar más allá de la escuela, en un entorno cultural cada vez más dinámico y desafiante, en condiciones de fragmentación local y de oportunidades desiguales, obliga a mirar de frente complejidades, potencialidades y perplejidades que atraviesan cotidianamente la tarea en ámbitos muy diversos” (Kantor, 2008: 11)

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



“La profesora de Química del tercer año de la parroquia había organizado una visita a la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata. Carmen estaba muy entusiasmada porque se repetiría una de las experiencias que había acontecido años atrás con un grupo que egresó en la sede del local político. La oportunidad de ocupar los laboratorios de dicha facultad fue posible porque parte de los docentes de las materias del área de las Ciencias Exactas del Plan Fines2 se encontraban estudiando y/o trabajando en dicha institución (...) En el laboratorio todo estaba montado: los estudiantes en sus lugares frente a los instrumentos, la docente caminando alrededor de las mesadas largas, las preguntas y el conocimiento que iba y venía. La posibilidad de experimentación se hacía tangible y real” (Diario de campo, 17/7/2016)

Semanas después, en el colectivo hacia el centro de la ciudad de La Plata, le pregunté a la profesora qué le habían dicho los estudiantes sobre la visita. Ella afirmó: “*estuvo buenísimo, había algunos que manejaban los instrumentos como expertos, re bien... midieron el ph, hicieron H2O, usaron chaqueta, la pasaron re bien... igual los volví locos, cuidado con eso, cuidado con lo otro*”. Los conocimientos aprendidos en el aula de la parroquia se pusieron en juego a partir de la experimentación en un espacio universitario especializado para ello. En la memoria de las referentes de sede, esta experiencia en la Facultad se articulaba con otra: la realización de una revista por parte de un grupo de estudiantes de la sede del “*local*” a partir de distintos experimentos y análisis obtenidos en las instalaciones de la misma Facultad.

Los conocimientos específicos de la Química y el acceso al espacio universitario toman centralidad en esta escena. Las posibilidades del “*estar ahí*”, experimentar y habitar aquellos espacios educativos con una fuerte tradición excluyente, generaban movimientos y alteraciones en el orden de lo simbólico, ampliando la frontera de lo que es posible hacer o no hacer en las sedes educativas del FinEs2 (Crego y González, 2015). Desde una perspectiva similar, pero sin posibilidades de gestionar el uso de los espacios de la Facultad de Ciencias Exactas, la profesora de Física del segundo año de la sede de la parroquia organizó sus propuestas, durante el año 2016, a partir de distintos tipos de experimentaciones.

“Esperando en la esquina de la parroquia me encontré con dos estudiantes del segundo año. Mientras charlábamos sobre los recorridos de los colectivos, una de ellas sacó de la mochila una madera repleta de agujeros. Al mostrármela, me explicó que era una actividad que estaban haciendo en Física con leds para comprender la circulación de la electricidad. La madera se convertiría en un futuro cartel. La compañera la felicitó por lo prolijo que le había quedado. Antes de ingresar al salón principal, me dijeron que la materia les venía gustando mucho porque la profesora explicaba la teoría y luego trabajaban mucho con experimentos en el aula o en sus casas (...) Eran cerca de las 19 horas y llegó la profesora de Física. Se acercó a la mesa donde estaba sentado y tomamos unos mates mientras los estudiantes estaban en el recreo. Cuando se sentó, apoyó un bolso bastante grande que parecía contener materiales. Le pregunté si iban a trabajar con experimentos y le conté lo que había charlado con sus estudiantes. Ella me respondió que había traído muchos componentes para trabajar con electrónica: ‘traje unas baterías y leds para hacer algunos experimentos... si no me matan, es un embole estudiar las leyes de la Física solo con teoría... es mejor aprender de esta forma’ (Diario de campo, 7/06/2016).

**Imagen 13: Experimento con leds**



El hacer y la posibilidad de experimentar constituían valores y propuestas identificadas como positivas tanto por los estudiantes como por las referentes de sede. Durante el horario de la clase, el salón del segundo año se convertía en un espacio que era visitado por los estudiantes de las restantes comisiones que se encontraban en la parroquia. Preguntas, inquietudes y dudas eran respondidas y resueltas por los estudiantes mientras la docente observaba. Carmen y Estela sacaban fotos y las publicaban orgullosamente en sus perfiles de Facebook. Carolina, quien durante esos años no estuvo a cargo de la sede de la parroquia, compartía las publicaciones. El conocimiento, de esa forma, circulaba en el proceso de configuración de las experiencias de terminalidad educativa (Dewey, 1958).

Sin embargo, no todas las propuestas generaban buenos resultados y las tensiones también se hacían presentes. En Lengua y Literatura, Manuela, la catalogada “*profesora por qué*”, había decidido trabajar los contenidos del último año a partir de una dinámica similar a los talleres de escritura. Las clases solían tener distintos momentos: lecturas varias, actividades de escritura espontánea, construcción de glosarios, desarrollo de explicaciones generales sobre redacción, argumentación y ortografía. En las dos horas, se promovía la configuración de un espacio ligado a la idea de producción. La docente, se había propuesto que los estudiantes realicen la lectura completa de un libro y redacten un trabajo final escrito sobre el mismo. El libro seleccionado fue “Cuando me muera quiero que me toquen cumbia” de Cristián Alarcón. Patricia, una de las estudiantes, se había ocupado de la impresión de todos los ejemplares de los libros en su trabajo para no generar gastos. Pero, la selección de la lectura implicó algunas tensiones:

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

Los planteos de Patricia sobre la selección del libro para el trabajo final ponían en tensión el uso de uno de los criterios pedagógicos y didácticos movilizados por la docente: lo cercano y lo conocido como forma de abordar, en el trabajo final, las juventudes y la complejidad de las tramas barriales cotidianas (Zelmanovich, 1988). Más allá de aciertos o desaciertos, de respuestas positivas o tensiones ante las propuestas pedagógicas, existía una posición de los profesores en proponer algo diferente o, en términos de Kantor (2008), de “hacer la diferencia”. El desarrollo de esta propuesta estaba vinculada a un modo de hacer escuela donde el reparto de bienes simbólicos y la apuesta a la verificación de la igualdad en un orden desigual tomaban protagonismo (Antelo, 2008; Manzano, 2006). Sin la posición filosófica de algunos de los docentes en torno a la igualdad pedagógica de los estudiantes (Rancière, 2007), la posibilidad de visitar el laboratorio de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata, el desarrollo de experimentos para explicar las leyes de la Física o la configuración de un espacio de lectura y producción de textos, hubiese sido imposible de materializar.

En este sentido, la noción de vínculo educativo (Herbart, 1883; Nuñez, 2003, 2005; Redondo 2018) nos permite ensayar un cierre al análisis de estas escenas. Retomando los aportes de Nuñez (2003), es posible afirmar que no hay acto educativo, sin transmisión de conocimiento y sin un deseo ligado al

“... encuentro entre el sujeto y el agente de la educación, y de éstos con los tiempos sociales. No hay educación (ni escolar ni social) sin la función instructiva, esto es, sin que algo de los patrimonios culturales se ponga en juego, sin que algo de los tesoros de la humanidad se distribuya y afile simbólicamente a todos y cada uno de los sujetos de la educación” (Núñez, 2003: 33).

A pesar de las dificultades en la organización de los espacios de las sedes educativas, en la convivencia de temporalidades y en las negociaciones entre diversos criterios pedagógicos, para que haya transmisión y distintas formas de vincularse con el conocimiento, es necesario que acontezca algo nuevo. Es así que las distintas respuestas o reacciones que hemos analizado en la sección dan cuenta que algo de lo nuevo y de lo imprevisible aconteció en la cotidianeidad de las sedes educativas del Plan FinEs2.

\*\*\*

En esta sección hemos analizado distintos modos de hacer que producen y configuran la cotidianidad en las tres sedes educativas del Plan FinEs2. Estos modos de “hacer escuela” se encontraban vinculados a tácticas militantes que, por un lado, posibilitaron el armado de las escuelas en los espacios barriales y, por el otro lado, hacían referencia a la invención práctica de las sedes del FinEs2. La yuxtaposición y articulación de temporalidades, los actos de recibimiento como formas de ampliación del sujeto pedagógico; la construcción de criterios y acuerdos pedagógicos entre referentes de sede y docentes, y las invenciones y tensiones ante los actos de transmisión de conocimientos se articulaban y complementaban en un desafío en torno a la democratización del acceso al nivel secundario. Los análisis abordados nos permitió avanzar en la definición de un modo específico de hacer escuela ligado a negociaciones, acuerdos y convivencias de prácticas y criterios heterogéneos. A continuación, finalizaremos el capítulo con una sistematización de los argumentos centrales.

### **III. Hacer escuela: los modos de hacer como formas de verificación de la igualdad**

En el transcurso del capítulo abordamos una serie de escenas que refieren a las tácticas desplegadas por docentes y referentes de las sedes educativas del FinEs2. Sostuvimos que el interés por comprender las prácticas y los modos de hacer escuela requiere mirar detenidamente aquello que acontecía cotidianamente.

El primer grupo de escenas hacían referencia al proceso de armar la escuela. Analizar lo espacial permitió dar cuenta de la yuxtaposición de temporalidades en un mismo espacio y sostener que el despliegue de tácticas vinculadas a prácticas militantes posibilitó la creación y gestión de los espacios educativos. La convivencia de las temporalidades de la política y lo educativo era lograda gracias a una preocupación sostenida, de las referentes y de algunos docentes, por los actos de transmisión. Para profundizar este aspecto, abordamos la recreación de rituales y espacialidades ligadas a lo escolar: la entrega periódica de trabajos prácticos, la firma de las carpetas, los actos de egresados y la confección de boletines y certificados de cursadas.

El segundo grupo de escenas fueron organizadas a partir de modos de hacer cotidianos: el acto de recibimiento, los acuerdos y conflictos en el proceso de definición de

critérios pedagógicos y las tensiones e invenciones en las formas de transmisión de conocimientos. Estos constituían tácticas militantes orientadas a inventar cotidianamente la escuela en las sedes educativas del FinEs2. El desarrollo sostenido de una práctica orientada a mantener las puertas abiertas posibilitó configurar un espacio de verificación de la posición de los adultos y jóvenes como sujetos pedagógicos. A su vez, los criterios pedagógicos desplegados fueron producto de un extenso proceso donde las referentes de sede establecieron negociaciones con un grupo de docentes, compartiendo principios de legitimidad y autoridad. Finalmente, abordamos la idea de vínculo pedagógico y el elemento de la cultura para dar cuenta de una serie de prácticas docentes centradas en las ideas de hacer, experimentar y producir.

Estas series de escenas y tácticas reflejan conjuntamente una forma de hacer escuela en las sedes del Plan FinEs2 que puede vincularse a la importancia atribuida a la temporalidad educativa y a las formas de verificación de la igualdad, argumento que nos interesa profundizar en estas últimas páginas.

En el análisis de las convivencias y tensiones en torno a la política y a lo escolar en las sedes educativas, retomábamos una concepción de la política alejada del economicismo y el moralismo (Quirós, 2011b). Esta perspectiva nos permitió enmarcar al FinEs2 en la trama política colectiva y reconocer un discurso docente de defensa de las tácticas desplegadas por las referentes. En relación a este planteo, Quirós (2011a) afirma que el clientelismo constituye un “acto de transgresión” al mezclar en la “política popular” lo que no debe ser mezclado: el dominio de la economía -asociado a la idea de satisfacción de necesidades y búsqueda de intereses personales- y el dominio de la política -vinculado al compromiso y a la entrega desinteresada por el bien común- (Quirós, 2011a). Retomando los aportes de la autora, es posible afirmar que en el FinEs2 se combinaban elementos que, desde una perspectiva tradicional, no debían ser mezclados: la educación y el trabajo político de las referentes de sede al interior del Partido Justicialista de la ciudad de La Plata. De esta forma, lo sagrado -es decir, lo educativo- y lo profano -la política- se combinaban en los espacios de las sedes educativas (Dubet, 2004).

Nuestra perspectiva intenta dar cuenta que esta mezcla presentaba algo virtuoso. Es decir, el despliegue de tácticas militantes permitió el impulso y la gestión de esta política educativa en los barrios de La Colmena y La Esmeralda, consolidando un espacio donde los

adultos y los jóvenes “*tenían que estar adentro*” a partir de un modo de hacer y una posición que verificaba la ampliación del sujeto pedagógico. Un ejemplo de ello eran los actos de recibimiento en tanto reflejaban una preocupación sostenida por el lenguaje y la hospitalidad. Carmen, una de las referentes, sostenía a partir de un conflicto de un estudiante con uno de los profesores de matemática que “*palabra emitida*” era una “*flecha lanzada*”. Al preguntarle sobre el significado de la frase, me contestó: “*no es un dicho, es así... le puedes cagar la carrera a un pibe por lo que hizo siendo un pendejo hace 13 años*”.

Con esas palabras, la referente de sede denunciaba la productividad de los juicios profesoraes en las trayectorias escolares y educativas y en la configuración de matrices excluyentes al interior del sistema educativo (Bourdieu y De Saint Martin, 1998; Kaplan, 1997). Retomando la investigación de Redondo (2018), podemos sostener que los modos de decir están vinculados a las formas de “hacer escuela”: “Estos lenguajes reponen la ausencia de otros e incluyen, desde una posición de igualdad, a quienes tantas veces son excluidos/as” (Redondo, 2018: 183). La preocupación por el lenguaje y por las prácticas pedagógicas se vinculaba al ejercicio de principios de autoridad y legitimidad por parte de las referentes de sede que permitían una revisión de las prácticas de los profesores hacia los estudiantes.

De la misma forma, el despliegue de tácticas militantes posibilitó que el “*local*” político, la parroquia y el CIB se configuren como espacios con presencia de símbolos de estatalidad; característica central de la institución escolar (Dubet, 2004; Pineau, 2013). Las consultas constantes sobre los procesos de inscripción al Plan FinEs2 y el acceso a políticas sociales (como el Progresar o el Jóvenes con Más y Mejor Trabajo) daban cuenta de la circulación de información entre los vecinos: allí era posible acceder a derechos. Que las sedes educativas adquieran símbolos de estatalidad fue producto de una combinación virtuosa entre, por un lado, los efectos de la política pública que reconocía a espacios barriales como escolares y, por otro lado, el despliegue de una serie de tácticas que contribuyeron a configurar un modo de hacer escuela ligado a la idea de igualdad. Es a partir de este marco que es posible comprender el proceso a partir del cual se imprimieron lógicas estatales y escolares para el desarrollo de actos de distribución de bienes simbólicos (Antelo, 2008). Con tensiones, la ampliación del sujeto pedagógico y las distintas formas de transmisión de conocimientos caracterizaron el modo de hacer escuela en las sedes educativas del FinEs2 y la construcción de espacios de encuentro, reconocimiento y socialización.

En conclusión, es posible sostener que las tácticas analizadas permitieron el sostenimiento de una temporalidad escolar. Como plateamos al inicio del capítulo, la idea de “hacer escuela” está ligada a la producción de un tiempo específico: el tiempo libre (Masschelein y Simons, 2004). El hacer escuela se vinculaba a la posición de los docentes y referentes de sede de proponer algo nuevo, algo diferente: las visitas a la Universidad Nacional de La Plata; las lecturas y escrituras compartidas: el diseño, la escritura e impresión de una revista escolar; el aprendizaje de las leyes de la Física a través de experimentos. El tiempo libre en las sedes del Plan FinEs2 era, entonces, un tiempo de producción de algo diferente, de “pensamiento, estudio o ejercicio” (Redondo, 2018).

La preocupación por el lenguaje y los modos de decir, la impresión de lógicas estatales y escolares en los espacios barriales y el sostenimiento de una temporalidad escolar configuraban, conjuntamente, un modo específico de hacer escuela con efectos filiatorios. Esto implicaba la preocupación por el reparto de lo común y la apuesta por irrumpir en un orden desigual no solo material sino también en el mundo de los signos (Antelo, 2008). De esta forma, es posible identificar en las tácticas descritas la presencia de múltiples posiciones en torno a la verificación de la igualdad (Rancière, 2007, 2012). En el próximo capítulo retomaremos los debates aquí abordados y profundizaremos la respuesta a la pregunta por las temporalidades y por el proceso de “*estar en la escuela*”.



## Capítulo 5. Estar y transitar la “escuela”. Temporalidades, desigualdad, soportes y biografías estudiantiles

*“... independientemente de cómo se la defina, una experiencia no puede limitarse a duplicar la realidad previa de quien la sobrelleva y dejarlo, por decirlo así, en donde estaba antes, es preciso que algo se modifique, que acontezca algo nuevo, para que el término sea significativo (...) algo digno del nombre ‘experiencia’ no puede dejarnos, repito, donde comenzamos”*  
(Jay, 2009: 21)

La pregunta por la experiencia escolar ha sido ampliamente abordada en el campo de las Ciencias Sociales (Dubet y Martuccelli, 1998; Kessler, 2002; Nobile, 2014; Kantor, 2008; Crego, 2018; Redondo, 2018), impulsando una serie de indagaciones sobre el formato de la escuela secundaria (Tiramonti y Montes, 2011; Baquero y otros, 2013) y las configuraciones de trayectorias escolares y educativas (Terigi, 2007, 2009; Bracci y Seoane, 2010; Jacinto, 2012). En este capítulo, analizaremos el proceso de estar y transitar la “escuela” con el objetivo de dar cuenta de la necesaria articulación de distintas temporalidades que hacen a las biografías estudiantiles (Crego y González, 2018).

La noción de temporalidades hace referencia al quehacer social de los individuos y a las lógicas que adquieren las prácticas sociales que organizan la vida cotidiana: familiares, laborales, educativas, de ocio. De esta forma, nos preguntaremos: ¿Cómo los distintos estudiantes negocian y articulan las diversas temporalidades? ¿Cómo son habitadas y tramitadas las tensiones entre las esferas de la vida? En definitiva: ¿Cómo es posible estar y transitar la “escuela”? Encontraremos que los modos de estar son diversos y en ellos intervienen una serie de soportes que facilitan y posibilitan que dicha negociación sea fructífera en términos de continuidad y finalización de los estudios secundarios. Este interrogante general que atraviesa el capítulo, nos permite retomar una serie de preguntas sobre el formato educativo, la incidencia en el desarrollo de las experiencias de terminalidad educativa y los efectos de las transformaciones de la trama política en la permanencia de soportes ligados al trabajo de las referentes de sede.

Para abordar las preguntas planteadas, el capítulo se estructura en cuatro partes. En la primera, presentaremos las nociones de experiencia, temporalidad y soportes. En la segunda,

retomamos una concepción ampliada de lo escolar para analizar los modos de estar en las sedes educativas del Plan FinEs2 a partir de las negociaciones y tensiones entre distintas temporalidades que forman parte de las biografías estudiantiles. Abordaremos tres tipos: el “destiempo” del tiempo escolar hegemónico, la escuela pausa: estar ahí para “salir” y la escuela como negociación permanente. En la tercera parte, retomamos dos argumentos para discutir los discursos meritocráticos que presentan las articulaciones entre temporalidades como resultados individuales: las desigualdades al interior del mercado de trabajo y los soportes que intervienen en las experiencias de terminalidad educativa. En la cuarta parte, avanzamos en una sistematización de lo abordado presentando los puntos centrales del proceso de estar y transitar la escuela.

## **I. Experiencia, temporalidad y soportes: un entramado conceptual**

Toda experiencia social es definida por las relaciones sociales que ligan y vinculan a los distintos individuos entre sí (Dubet y Martuccelli, 1998). También el espacio y el tiempo constituyen dimensiones indisociables de toda experiencia y que las formas de concebir lo espacial y temporal difieren según las construcciones culturales (Jay, 2009; Munn, 1992). En esta sección, abordaremos una serie de vínculos entre las nociones de temporalidad, experiencia escolar y soportes que constituirá el entramado conceptual para el análisis de las escenas de campo.

Según Diker (2004), la historicidad y las intersecciones entre lo social y lo individual permiten estudiar cómo en el desarrollo de experiencias educativas suceden acontecimientos que irrumpen en las biografías individuales y familiares y, en determinados contextos y propuestas, “interrumpen destinos sociales”. Para Kessler (2002) la experiencia educativa está ligada a las representaciones y sentidos que los individuos le otorgan a la educación, a la escuela y los vínculos que se establecen entre los actores educativos. De esta forma, las experiencias educativas incluyen una serie de construcciones simbólicas que se encuentran vinculadas al presente -y a la lectura de la experiencia vivida-, al pasado -en relación a las propias trayectorias sociales y biográficas- y al futuro -donde se ponen en juego expectativas y deseos vinculados al tránsito por lo educativo y/o lo escolar- (Crego y González, 2015). Desde la perspectiva de Dubet y Martuccelli (1998):

“Se definirá la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. En este sentido, la socialización y la formación del sujeto son definidos como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia (...) Pero por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. Estas lógicas de acción corresponden a las tres ‘funciones’ esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de las competencias y educación” (Dubet y Martuccelli, 1998: 79).

Desde estas perspectivas, asumimos que la noción de experiencia escolar hace referencia a los modos diversos de habitar, estar y transitar la escuela (Antelo y Abramowski, 2000; Frigerio y Diker, 2004; Crego, 2018; González y Crego, 2018). En este proceso se conjugan, por un lado, componentes históricos y estructurales que son propios del proyecto educativo de la modernidad y del sistema educativo argentino y, por el otro, elementos propios de las experiencias colectivas y subjetivas.

En el desarrollo de este capítulo sostendremos que para que las experiencias educativas acontezcan es necesario configurar una forma de estar y transitar las sedes educativas del FinEs2 a partir de una efectiva articulación de temporalidades que hacen a las trayectorias biográficas de los estudiantes (Longo, 2007; Muñiz Terra, 2012; Roberti, 2015, 2018). Por la centralidad de la noción de temporalidades, expondremos a continuación algunos elementos conceptuales.

Como dijimos, toda experiencia recupera la posición del sujeto en un determinado marco social que se encuentra estructurado por dos dimensiones: espacio y tiempo (Munn, 1992; Guber, 2009). De este modo, esta última noción nos permite partir de las subjetividades y narrativas de los estudiantes no como meras individualidades sino a sabiendas de que allí se traduce y articula algo de lo social. Siguiendo a Guber (2009), las dimensiones temporales y

espaciales de la vida social se conjugan entre sí de tal forma que se torna dificultoso diferenciarlas. En este sentido, al hablar de temporalidades también hacemos referencia a los distintos espacios y mundos de la vida de los jóvenes y adultos. En palabras de la autora:

“En tanto una de las dos dimensiones fundantes (junto con la espacial) por las que se conceptualiza y ordena (disciplina) la acción humana, la temporalidad es cultural y socialmente específica, y por consiguiente, sujeta al control, interrupción, reordenamiento y re-creación sociales. Los calendarios y relojes, las jornadas y ritmos laborales, las sesiones conmemorativas, festivas o funerarias, son algunos ejemplos. Es conocida la clasificación cultural entre sociedades con temporalidad cíclica, mítica y circular (...) y sociedades con temporalidad acumulativa, lineal y progresiva (...) Pero ya desde los años 1970 admitimos la coexistencia de distintas nociones en una misma sociedad o sector social, sean preindustriales o capitalistas, que algunos identifican con distintos aspectos de la vida social...” (Guber, 2009: 5)

Las categorías de tiempo y temporalidad nos permiten pensar las lógicas de acción de los individuos en un inter-juego entre agencia y estructura (Bourdieu, 1984; Corcuff, 2013). Al hablar de temporalidades se hace referencia tanto a las distintas formas de experimentar el tiempo como a las lógicas de acción de los individuos. También, da cuenta de la organización del orden social a través de una manera particular de calcular los distintos tiempos que se encuentran presentes en una sociedad bajo un modo de producción capitalista: el tiempo del empleo, el tiempo del ocio, el tiempo de la escolarización, entre otros. Díaz Larrañaga sostiene que “... pensar el tiempo y la temporalidad social es pensar las relaciones históricas, hegemónicas y de poder, ancladas en prácticas de sociabilidad que marcan nuestros modos de actuar, percibir, recordar u olvidar, pensar, ser sujetos sociales” (Díaz Larrañaga, 2006: 8).

Siguiendo estas perspectivas, concebimos a las temporalidades como lógicas de acción e interacción vinculadas a “... las distintas esferas del mundo de la vida de los jóvenes y adultos, lo que incluye disposiciones, vínculos y modos individuales y colectivos de concebir el uso del tiempo, el cuerpo y el espacio” (González y Crego, 2018: 86). En este sentido, la temporalidad no sólo refiere a las formas subjetivas en que el tiempo es concebido sino

también en cómo los sujetos organizan sus lógicas de acción en base a determinados condicionamientos estructurales.

Tal como planteamos, en el mundo de lo vivido las dimensiones de espacio y tiempo no pueden ser distinguidas entre sí (Munn, 1992). En la escuela el tiempo adquiere una lógica vinculada a la forma en que el proyecto de la modernidad concibió el espacio escolar. El programa institucional de la escuela moderna definió un espacio perteneciente al orden de lo trascendental capaz de ofrecer un tiempo fuera del mundo y vinculado a lo sagrado. Sin embargo, a lo largo de la historia de los sistemas educativos, las mutaciones de dicho programa han provocado que aquello del orden de lo profano ingrese al mundo escolar, consolidando el “fin del santuario” (Dubet, 2004). En este sentido, Dubet y Martuccelli (1998) sostienen que para pensar la experiencia escolar es necesario incorporar la dimensión de que los estudiantes tienen

“... una vida fuera de la escuela y administran más o menos todas estas dimensiones de una experiencia que se transforma a medida que ellos franquean las etapas de su formación, la cual se modula diferentemente según su posición en el sistema, según diversas situaciones sociales” (Dubet y Martuccelli, 1998: 14).

Como afirmaremos, las posibilidades de equilibrar o poner en pausa una serie de desventajas que dificultan la continuidad de los estudios se encuentra en relación con las posiciones de los estudiantes y la existencia, la activación o no de soportes para complementar y articular “espacios competidores de la escuela” (Saraví, 2009; Martucelli, 2006, 2007). Profundizando la especificidad de la temporalidad propia de la escuela, es posible afirmar que si bien se han impulsado mutaciones en los formatos escolares y se han producido distintas olas de masificación de la educación secundaria (Tenti Fanfani, 2000; Puiggrós 2003; Feijoó y Corbetta 2004), persiste una desigualdad en el acceso a la temporalidad escolar (Crego, 2018; González y Crego, 2018). En gran parte, las escuelas crean y reproducen la linealidad de un tiempo cronológico vinculado a lo que Redondo (2018) retoma, siguiendo a Kohan (2014), como tiempo chrónos, es decir, un “... tiempo escolar tradicional, lineal y sucesivo” (Redondo, 2018: 169). Desde una lectura similar, Plá Pérez (2015) sostiene que:

“El tiempo en la escuela se percibe cíclico, en él, los procesos se repiten año tras año: las evaluaciones, las fechas patrias, las actividades, el paso de un ciclo escolar a otro, parecen tener más una lógica burocrática carente de exaltaciones que una dimensión histórica del tiempo. Esto no implica que no haya un antes y un después o que predomine una carencia de futuro, pues los grados escolares marcan un devenir y el sentido escolar se proyecta hacia un futuro por crear o un ideal por venir. La vida cotidiana dentro de la escuela es repetitiva, convirtiéndola en cierta manera en una sensación de presente inmutable. Esa permanencia, esa estabilidad aparentemente cerrada, marca tanto las experiencias del tiempo histórico, como en muchos casos, las experiencias personales de los niños y los jóvenes” (Plá Pérez, 2015: 26).

Esta temporalidad lineal se corresponde con una concepción de la forma escolar ligada a la extraterritorialidad. Retomando a Vincent (1980), Dubet y Martuccelli (1998) afirman que

“... muchos elementos escolares participan en esta extraterritorialidad de la escuela: un lugar distinto, un tiempo propio, una disciplina específica, una distancia entre los saberes escolares y las actividades sociales y, sobre todo, la construcción de un tipo particular de relación social: el lazo pedagógico” (Dubet y Martuccelli, 1998: 402).

También, esta forma específica de concebir el tiempo escolar se articula con la definición de un determinado sujeto pedagógico. La conceptualización, un tanto hegemónica, de la juventud como moratoria social entra en perfecto diálogo con el formato escolar tradicional. La escuela es diseñada para un joven cuyas condiciones sociales le permiten poner en suspenso otras temporalidades tales como la laboral, el trabajo doméstico, la paternidad/maternidad. Así se establecen y definen las condiciones necesarias para la permanencia en el sistema educativo. La juventud, entonces, es entendida como transición entre la infancia y la adultez, incluyendo la posibilidad de postergar responsabilidades ligadas a la adultez (Margulis y Urresti, 1996; Margulis, 2005). Es evidente que esta conceptualización solo es válida para los jóvenes de sectores medios y altos que logran

garantizar la continuidad de los estudios a partir de la demora de, por ejemplo, tempranas inserciones en el mercado de trabajo (Pérez, 2008).

La necesidad de discutir las formas de ser estudiante y de habitar las instituciones educativas exige retomar las perspectivas críticas (Bourdieu, 1984; Chaves, 2005; Reguillo, 2012). La noción de heterogeneidad cobra protagonismo y permite recuperar las trayectorias y posiciones juveniles que se encuentran signadas por las complejas tramas de la desigualdad social (Battistini y Mauger, 2012). De esta forma, las perspectivas que sostienen la emergencia de una nueva condición juvenil habilitan el análisis de las transiciones a la vida adulta dando cuenta de las heterogéneas condiciones materiales de existencia y las producciones y posiciones de los jóvenes (Dávila León y Ghiardo Soto, 2005; Miranda, 2006).

En suma, un tiempo uniforme, acorde a los objetivos homogeneizantes de la institución, desconoce al menos dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, la posibilidad del encuentro de diferentes grupos de edad en el aula; en segundo lugar, las biografías de estudiantes que por fuera del tiempo escolar tienen como guías de acción otros códigos, otros tiempos, otras formas de sentir, hacer y estar. Es decir, desconoce los modos en que el estar y transitar la escuela dialoga con otros mundos de la vida de los jóvenes.

En el caso de las sedes educativas del FinEs2 se establecen una serie de “desordenamientos” de las concepciones aquí descritas (Southwell, 2009; González y Crego, 2015), también presentes en otro tipo de experiencias escolares. Un ejemplo de ello es la ruptura de la organización espacial a partir de la construcción de espacios áulicos multi-edad que se oponen al formato graduado. En este sentido, la historia de la educación de adultos se estructura en base a la articulación de distintas experiencias que pusieron en jaque, de forma no hegemónica, a la escuela secundaria clásica (Rodríguez, 1991). También, como hemos planteado, el Plan FinEs2 y la experiencia analizada permitió ampliar el sujeto pedagógico, incorporando en sus definiciones otro tipo de jóvenes y adultos. A pesar de dichos desordenamientos, tanto en las escuelas tradicionales como en las sedes educativas del FinES2 es indispensable la negociación de temporalidades para que la experiencia educativa acontezca.

En el capítulo anterior hemos analizado una serie de escenas pedagógicas que permite sostener que el tiempo escolar no solo es lineal, acumulativo y tradicional. Además del tiempo

chronos, algunas de las experiencias educativas que cotidianamente acontecían en las sedes educativas del FinEs2 se encontraban ligadas a otro tiempo, el aión. Éste es un tiempo vinculado a lo extraordinario, a la experiencia vivida, un tiempo de producción y pensamiento, un tiempo donde el “tiempo libre” se torna posible (Masschelein y Simons, 2004; Kohan, 2014; Redondo, 2018). Ingresar, transitar y estar en un espacio donde el tiempo aión sucede requiere necesariamente de la negociación de temporalidades.

Por último, es necesario hacer algunas referencias a la idea de soportes. Martuccelli (2006, 2007) retoma esta noción con el objetivo de problematizar la concepción moderna de individuo héroe y autónomo y estudiar los sostenes con los que cuentan los sujetos. Este concepto nos permitirá afirmar que las articulaciones y negociaciones entre diversas temporalidades presentan una dimensión colectiva, no individual. La familia, vecinos, las referentes de sede, la organización política del barrio y las políticas estatales, permitían o facilitaban, de alguna forma, las posibilidades de “estar en la escuela”. De esta forma, el autor afirma que no hay individuo sin soportes y que es falaz la idea del autosostenimiento:

“...la representación dominante del individuo es una imagen heroica que hunde sus raíces en una tradición a la vez aristocrática y democrática. Aristocrática: hago referencia, por supuesto, al modelo del “gran” hombre, del hombre “fuerte”, aquél que es capaz de sostenerse cuando todo alrededor suyo se cae. Democrática: para ser un ciudadano es necesario, sobre una base igualitaria, que todos los individuos tengan la capacidad de autosostenerse, sobre todo moralmente” (Martuccelli, 2006: 20).

Los soportes constituyen una serie de elementos materiales e inmateriales, reales o imaginarios elaborados y tejidos a través de relaciones con los demás (Martuccelli, 2007). Son de tipo relacional en el sentido de que requieren de vínculos y relaciones sociales y componen un aspecto activo en las biografías de los individuos. Como dijimos, sostener y transitar la escuela es un trabajo que se hace con un otro y, por ende, ingresar al mundo de la temporalidad escolar requiere de la articulación y la negociación de distintas esferas de vida. En este trabajo, los soportes forman parte de las tramas de relaciones sociales de los estudiantes y constituyen un aspecto central de las experiencias de terminalidad educativa.



Para finalizar el apartado, sostenemos que en la configuración de las experiencias educativas en el FinEs2 intervenía un proceso vinculado a las negociaciones de temporalidades que hacen a las biografías de los estudiantes (Longo, 2007). Sin intención de asumir una lectura individualista y meritocrática del éxito o fracaso (Di Piero, 2016), en las trayectorias biográficas -y específicamente escolares y educativas- de los estudiantes del Plan FinEs2 es posible reconocer que temporalidades consideradas por fuera de la institución escolar y de su calendario gradual -como el ingreso al mercado de trabajo, las maternidades, los trabajos domésticos vinculados al cuidado de hermanos u otros familiares- tensionaron, dificultaron e imposibilitaron la continuidad de los estudios. Como planteamos en esta sección, estas temporalidades pueden ser consideradas, desde la perspectiva de Saraví (2009), como “espacios competidores de la escuela”. En este sentido, el proceso de terminar la escuela en el marco del FinEs2 constituía una segunda, tercera o hasta cuarta oportunidad en el que, a pesar de algunos casos que analizaremos en este capítulo, la articulación y complementariedad de temporalidades fue posible de sostener. En el proceso de estar y transitar la escuela, los soportes constituían una dimensión central que intervenía en las negociaciones entre temporalidades.

## **II. Estar y transitar la escuela: temporalidades negociadas y tensionadas**

La posibilidad de “*volver a la escuela*” o, en otros términos, de ingresar y transitar un espacio y tiempo escolar está vinculado a las tramas de la desigualdad social que intervienen de forma diferencial en las configuraciones biográficas. Reygadas (2004) plantea una interesante pregunta sobre cómo estudiar la desigualdad social. Sostiene la necesidad de configurar un “marco multidimensional” que conjugue tres teorías que han sido abordadas de forma aislada: individualista, interaccionista y holística. La primera hace referencia a la distribución desigual de atributos -internos y externos- y aspectos individuales que intervienen en las posibilidades, según el contexto social, de apropiación de la riqueza. La segunda está asociada a las lógicas de reproducción de la desigualdad en las relaciones e interacciones sociales en los espacios colectivos. Retomando a Tilly (2000), la perspectiva interaccionista permite conocer cómo los sistemas categoriales estructuran y condicionan el espacio social, contribuyendo a la persistencia de la distribución desigual de recursos y

oportunidades. La tercera hace foco en las dinámicas de las estructuras sociales a partir del estudio de las relaciones entre los campos y las posiciones y relaciones de poder que allí se configuran.

La estructuración de posiciones desiguales en el espacio social permite pensar la combinación de las desigualdades y desventajas en las trayectorias biográficas de distintos sujetos, como los jóvenes y adultos de sectores populares. En este sentido, a partir de la idea de espacio social jerarquizado es posible problematizar como: "... no hay espacio que no esté jerarquizado y no exprese las jerarquías y las distancias sociales, el espacio social se retraduce en el espacio físico de manera turbia, por lo que su comprensión requiere de esfuerzos analíticos complejos" (Bayón, 2012: 134).

Desde esta preocupación por comprender las tramas de la desigualdad social que intervienen en el proceso de estar y habitar la escuela, es una tarea central analizar cómo las esferas o los mundos de la vida de los estudiantes son negociadas y tensionadas para que el estar en las sedes educativas del Plan FinEs2 sea algo del orden de lo posible. En este proceso, nos interesa dar cuenta que lo que se presenta como individual se enmarca en tramas sociales colectivas y refleja circunstancias donde la desigualdad asoma en sus formas más sutiles (Grassi y Danani, 2009).

Para la organización de las escenas que describiremos a continuación la noción de temporalidad cobra centralidad. Las trayectorias biográficas y los distintos mundos de la vida de los estudiantes hacen referencia a distintas temporalidades que son necesarias articular y complementar para poder finalizar los estudios en el marco del FinEs2. Las formas en que estas son vividas y articuladas tienen estrecha relación con la organización de lo social, la estructuración de las posiciones y disposiciones sociales y los procesos de acumulación de desventajas (Bourdieu y Wacquant, 1995; Bourdieu, 1997; Saraví, 2009; Gutiérrez, 2011). Consideramos que, en los sectores populares, las negociaciones adquieren ciertas particularidades que devienen de las condiciones estructurales de vida que hacen que, entre otras cosas, sea efectiva la posibilidad –a veces necesidad- de abandonar la escuela como resultado de dicha negociación (González y Crego, 2018). Analizaremos a continuación las distintas formas de estar, habitar y transitar los espacios educativos de esta política pública de terminalidad educativa en diálogo con dichas negociaciones.

## II. a. El “destiempo” del tiempo escolar hegemónico

En el año 2017 Patricia tenía 47 años. Hacia 10 años que se había mudado a La Plata luego de conocer a su pareja en un campeonato interprovincial de deportes. Él trabajaba como chofer para el Instituto de la Vivienda del Ministerio de Infraestructura y Servicios Públicos de la provincia de Buenos Aires y Patricia en la Casa de la Provincia de Río Negro en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Reconstruiremos a continuación su biografía.

A partir de charlas y entrevistas durante los años de trabajo de campo parte de su historia familiar se hizo presente. Patricia nació en Bahía Blanca, sur de la provincia de Buenos Aires. Hasta los 6 años vivió en esa ciudad junto a sus padres y 5 hermanos. El padre era trabajador ferroviario y delegado y militante sindical. Luego del último golpe cívico-militar en 1976 y la desaparición de compañeros de su padre, se exiliaron y radicaron en Viedma, capital de la provincia de Río Negro.

En la ciudad de Bahía Blanca la organización del sistema represivo se articulaba a partir de distintas instituciones: el V Cuerpo del Ejército, la Prefectura Naval, la Base Aeronaval Comandante Espora, Policía Bonaerense, Policía Federal, la Base Naval Puerto Belgrano y órganos de inteligencia como el Batallón de Comunicaciones 181 (Zapata, 2010; Barragán y Zapata, 2015). La efectividad del aparato represivo en dicha ciudad, como en el resto de país, tuvo como consecuencias la desaparición, el exterminio y la persecución sistemática de personas. Patricia recordaba esos momentos de su vida con mucho dolor y angustia.

Radicados en Viedma, su padre comenzó a trabajar en el sector de la construcción y su madre como empleada doméstica en distintas casas. Años más tardes se separaron y por falta de trabajo, Patricia y sus hermanos empezaron a trabajar con el objetivo de aportar a la organización de la economía familiar. Por dicho motivo, sus hermanos mayores tuvieron que dejar la escuela secundaria y Patricia a los 10 años, mientras estudiaba en la escuela primaria, comenzó a trabajar como niñera de los hijos de su maestra de plástica. El tránsito por los primeros años de la escuela secundaria los realizó en complementariedad con dos empleos, en una heladería y luego en un supermercado, hasta los 16 años que ingresó como cadete en el Instituto de Planificación y Promoción de la Vivienda de Río Negro.

La conformación de una familia propia con 3 hijos y las inserciones laborales a temprana edad dificultaron la continuidad de la escuela. En cuarto año del nivel secundario, ya inserta como empleada estatal, decidió no continuar sus estudios. A su vez, Patricia sostenía que en ese momento terminar el secundario “*no era tan necesario... ya con primaria ya podías entrar*” y alcanzar un “*buen trabajo*”.

“... conseguí ese trabajo tan seguro que fui tan hueca que en ese momento dejé de estudiar en cuarto año del secundario, porque en realidad uno se piensa que ya tiene todo, tiene un trabajo seguro y todo eso y dejé de estudiar (...) como que para mí la escuela no me importaba, pero era por la edad, era porque yo ya me sentía como que ya tenía todo ganado (...) También, en ese momento, no era tan necesario, porque yo lo veo ahora, como que me sentía... cuando yo digo, ‘no tengo el secundario’, o hablaba con otra gente que no lo tenía. Pero en sí después vi que hay mucha gente de mi edad que está como yo, que tampoco terminó el secundario. Como que, le ha pasado lo mismo y sobretodo en mi trabajo vi eso. Porque, por ejemplo, una de mis amigas que terminó la tecnicatura, su secundario también lo terminó de grande, no es que lo terminó en tiempo y forma (...) Entonces mis amigas de Viedma me embalan mucho, ellas también decidieron un día decir ‘nos anotamos, en vez de boludear, ir tanto al gimnasio, ¿nos anotamos para estudiar? Y bueno, dale’. Yo hice lo mismo pero acá... Y bueno, así que esa era mi meta, terminar el secundario por lo que yo ya te había dicho. Primero por mí, segundo por ellos, me daba cosa exigirle a mis hijos, y que por ejemplo Fer me dijera... ‘vos qué te haces si no terminaste el secundario’. Y era algo que me clavaba un puñal porque él tenía razón, y... pero bueno, eran otras épocas. Vos conseguías trabajo en esa época. Vos dejabas un trabajo, ibas a buscar otro y conseguías. Era lo que yo le decía a él, que por ahí hoy en día, ya casi que ni con secundario. Se hace muy difícil, se hace muy difícil para los jóvenes conseguir trabajo...” (Entrevista a Patricia, 47 años, estudiante, año 2017).

La idea de tiempo escolar hegemónico hace referencia tanto a la concepción de sujeto educativo de la escuela tradicional como a las formas de procesamiento e institucionalización

de las edades a partir de una concepción gradual y acumulativa de organizar los tiempos y espacios. La idea de “*en tiempo y forma*” que Patricia recuperaba para construir similitudes con las experiencias de vida de sus amigas hace referencia a la normatividad del discurso escolar en los momentos donde las estudiantes del Plan FinEs2 narraban sus trayectorias escolares (González, 2014). En la narrativa de un grupo de estudiantes, en el que se incluye a Patricia, hay una presencia muy fuerte del lugar del conocimiento en la experiencia de terminalidad educativa.

La forma en que Patricia habitaba la escuela era a partir de una profunda preocupación y participación en las actividades que los distintos docentes proponían. Orgullosa, siempre compartía que en su boletín tiene “*todos 10*”. Tema reiterado en el aula para hacer enojar a una de sus compañeras, Antonela, que había obtenido las mismas notas que ella, salvo en una de las materias que obtuvo un 9. Junto con otras estudiantes son las que comenzaban a resolver las actividades y propuestas docentes sin ningún tipo de resistencia y con gran entusiasmo. Profundizaremos esta dimensión de análisis a partir del desarrollo de una escena de campo del año 2016, donde me desempeñaba como docente de una de las materias del último tramo.

“En una de las actividades que propuse, Patricia me llamó para hacerme una pregunta. Me acerqué y comenzó a leer un fragmento de uno de los artículos sobre el proyecto de ley de participación de los trabajadores en las ganancias empresariales presentado en el año 2009 por Hector Recalde. La interrumpí y ella hizo lo mismo conmigo: ‘no, ya sé, escuchá’. Mabel, su compañera de banco, comentó: ‘hoy vino...’. Frente a la actitud de Patricia y principalmente su cara de preocupación, le pregunté si le pasaba algo, a lo que me contestó con un cortante ‘no’. Siguió leyendo y me hizo las preguntas. Luego de explicarle, seguí recorriendo los grupos. Unos minutos después, Patricia me volvió a llamar. Esta vez no era para preguntarme algo sobre la actividad: ‘Fede te pido perdón, no fue mi intención tratarte mal’. Le contesté que no se preocupe y que no me había tratado mal. Le aclaré que solo le había preguntado porque había tenido la sensación que estaba preocupada o nerviosa por algún motivo.

Patricia, solía hablar en voz alta. Le gustaba participar y ser escuchada. Cuando algún docente la interrumpía para garantizar la participación y la escucha de otro estudiante, se ofendía. Pero esta vez apenas susurraba. Se acercó a mí y me dijo que estaba ‘así’ porque la ponía mal no entender nada de química: ‘no le entiendo nada, yo creo que ninguno entiende pero a mí me pone así Fede, imagínate que estoy transpirada, yo nunca transpiro, a mí me gusta entender...’. Patricia estaba realmente angustiada. Intentando desdramatizar la situación le dije que no se preocupe y que le recomendaba que, sin vergüenza, le diga al profesor que no entendía todas las veces que sean necesarias. Su respuesta fue: ‘yo le digo todo el tiempo, no entiendo, no entiendo, no entiendo, pero digo, va a pensar que soy lela’, y se comenzó a reír. Le contesté que la entendía pero que tenga paciencia y que hable con el profesor. Antes de irme, le comenté que lo que me llamaba la atención es lo callados que estaban todos durante la hora de Química. Sin dejarme terminar la idea, me dijo: ‘sí, ¿eso te sorprende? Por algo estamos todos callados’” (Diario de campo, 5/10/2016).

El “destiempo” del tiempo escolar hegemónico ocupa un lugar paradójico. Si bien esta idea podría ser entendida como la construcción normativa de un tipo ideal de alumno, aquí hace referencia a las tensiones que es posible establecer con la concepción de alumno esperado por la escuela secundaria tradicional. También se aleja de aquellas definiciones que marcaron los inicios de las escuelas de adultos cuyos sujetos fueron reconocidos a partir de la condición de analfabetismo (Rodríguez, 1997; Moreno, 2015). Patricia, como muchas de sus compañeras de edades similares, escapaba a estas representaciones. El destiempo, aquí, aparece como la posibilidad del encuentro con la escuela, estableciendo rupturas con aquellas concepciones tradicionales de alumno que se encuentran organizadas a partir de una concepción lineal y acumulativa del tiempo y la edad (González y Crego, 2018).

Desde esta perspectiva, Patricia ingresaba al juego de la temporalidad escolar tradicional a destiempo. O, dicho de otra forma, pudo elegir el tiempo escolar a destiempo, cumpliendo, sin embargo, con todos los requisitos del alumno ideal: sentada en la primera fila, participaba activamente, estudiaba, se interesaba y se comprometía profundamente con los contenidos y con los docentes. De esta forma, en los espacios derivados de las nuevas

propuestas de terminalidad educativa este grupo de estudiantes encontraba un lugar para cumplir con el oficio de ser alumna (Saraví, 2009; Crego, 2018). Patricia, en la experiencia en el FinEs2, lograba una negociación en parte retroactiva por aquella que no fue posible cuando en edad escolar tradicional las temporalidades biográficas -como la laboral y la familiar- estaban atravesadas por las complejas tramas de la desigualdad social. La negociación retroactiva de temporalidades se daba a la par de un proceso de reactualización de proyecciones postergadas y creación de nuevos proyectos, donde terminar el nivel secundario constituía una necesidad, un requisito y un paso central.

“Cuando entré al Instituto yo me perdí una categoría... cuando entré a planta permanente no me dieron una categoría más de la que me correspondía por no tener secundario. Entonces ya en ese momento yo ya empecé a perder, pero no me importó... pero sí lo tenía pendiente. Aparte te digo, porque cuando yo entré a trabajar, uno es joven, no lo piensa, y la escuela te sirve (...) Ahora que ya terminé se me ocurrió, porque yo ya tenía la meta de que quería terminar la secundaria, que quería hacer la tecnicatura para poder estar más tranquila con mi bendita jubilación” (Entrevista a Patricia, 47 años, estudiante, año 2017).

El destiempo, en estos casos, no se traducía en un sin-sentido de la educación o en una pérdida del valor otorgado a los conocimientos. Todo lo contrario, en el oficio de estudiante desplegado en la experiencia del Plan FinEs2 se ponía en juego una forma particular de significar los saberes escolares y habitar el espacio áulico donde ser estudioso y aplicado tomaban protagonismo. En este grupo, Patricia no constituía un caso exclusivo. La mayoría de las estudiantes de este grupo, mujeres adultas, presentaban una posición activa en los espacios educativos a partir de la apuesta de distintas aspiraciones y proyectos: las relaciones con la escolaridad de sus hijos, las posibilidades de seguir estudiando una “*carrera corta*”, la búsqueda de nuevos empleos o mejoras al interior de sus trabajos. En estos relatos es posible observar las apuestas de “*terminar la escuela*” bajo formas alternativas y las maneras de estar en las sedes educativas del Plan FinEs2: la temporalidad escolar era significada como oportunidad para ser parte de una experiencia donde el conocimiento adquiriría valor y centralidad.

“... yo quería terminar la primaria y la secundaria, era algo como que me quedó ahí. Yo cuando estaba en Bolivia, cuando me sacó de la escuela mi abuela, bueno, es como que yo quería seguir estudiando. Y siempre quise seguir estudiando. O sea, a pesar de que yo entré a segundo, que ya entré grande a la escuela allá, siempre aprendí rápido y quería terminar (...) quería saber un poco más, porque bueno, sabía leer y escribir pero no sabía muchas cosas así que... yo digo, tengo mi hijo y... aparte por ahí más para tener un mejor trabajo, un futuro, qué se yo...” (Entrevista a Sandra, 34 años, estudiante, año 2017).

“... con el transcurso de los meses dije ‘estaría bueno estudiar enfermería’... Pero al principio no, era para terminar y para eso buscar un mejor trabajo. Pero después sí, me fue gustando el tema de estudiar...” (Entrevista a Lorena, 22 años estudiante, año 2014)

“*Abrir la mente*”, “*desarrollarse*”, sentirse con seguridad para proyectar la terminalidad de la “*escuela*” y la continuidad de los estudios, disfrutar la realización de trabajos prácticos y el juntarse en grupo para “*leer y hacer tareas*” constituían algunas de las experiencias vinculadas a una valoración de la temporalidad escolar entendida como la conjugación de un tiempo y un espacio dedicado para el estudio. En este grupo, el FinEs2 aparecía como oportunidad y revancha de aquello que no fue posible en otro momento de sus biografías. También, y a diferencia de los estudiantes más jóvenes donde la vuelta a la escuela adquiría otro significado por cierta cercanía temporal, las dudas, incertidumbres y miedos se encontraban más presentes.

Para este grupo de estudiantes, estar y transitar la escuela se vinculaba a una idea que es necesario profundizar: la negociación retroactiva de temporalidades, principalmente las vinculadas a lo laboral y a la maternidad. En palabras de una de las estudiantes:

“... yo empecé el FinEs2 porque era algo que a mí me había quedado, porque en realidad cuando yo quise empezar el secundario, habré hecho cinco meses, seis, desde que empecé el secundario cuando mi papá se fue (...) tenía quince años, que



fue cuando mi papá se fue del todo y, bueno, como la situación económica era... y tuve que... que dejar, porque no teníamos plata para nada. Después me dediqué solo a trabajar y... y ya te digo, como era yo, mi mamá y tengo tres hermanos varones también pero mis hermanos varones eran grandes, cada uno hacía su vida. Éramos yo y mi mamá las que quedábamos. Y en ese tiempo no es que vos ibas a trabajar para comprarte un par de zapatillas, ibas a trabajar para poder comer, ¿Entendés? Sino no comía, entonces no me alcanzaba a mí para todo. Y nunca... dije bueno... y mira, mi sueño siempre fue ser maestra jardinera. Siempre dije que quería ser maestra jardinera. Pero bueno, después empecé a trabajar y a trabajar y a trabajar, y el estudio quedó muy atrás. Y después bueno, ya quedé... tuve a los chicos...y ahí me dediqué siempre más a ellos que al trabajo. Y ahora como ellos estaban grandes, dije 'bueno, algo tengo que hacer'. Salió esto de los FinEs, cuando me dijeron dije 'sí', fui y, con la cosa de que me había quedado ahí en el tintero, me anoté y empecé” (Entrevista a Mabel, 46 años, estudiante, año 2017).

En sus biografías, la emergencia de lo económico frente a situaciones familiares complejas imposibilitó la continuidad de los estudios del nivel secundario en instituciones que, como hemos planteado en el transcurso de la tesis, sostienen y reproducen una tradición excluyente. En este grupo, el oficio de ser estudiante era vivido a destiempo de la gradualidad escolar hegemónica pero en diálogo con las trayectorias escolares y experiencias de vida previas. En este contexto, la valoración por una temporalidad ligada al aprendizaje y al conocimiento se vinculaba a una imposibilidad -pasada- de estar en la escuela y a una forma de habitar y experimentar un modo de estar en las sedes educativas del Plan FinEs2. Este proceso fue posible por medio de la resolución, en la adultez, de las complejas articulaciones entre maternidad y trabajo. Es así que en este grupo es posible identificar, principalmente, un conjunto de mujeres con inserciones laborales estables y relativamente seguras en términos de derechos laborales o de estudiantes cuyas parejas se encontraban en posiciones similares. Esto también intervenía en el momento de configurar proyectos y deseos en torno a la continuidad de los estudios, dimensión de la experiencia que estudiaremos en profundidad en el próximo capítulo. Finalmente, la negociación retroactiva entre las temporalidades escolares, laborales y familiares fue posible de ser resuelta por encontrarse en una posición de ventaja relativa frente

a otros estudiantes donde los efectos de las desigualdades de género y de acceso a empleos estables adquirirían mayor protagonismo.

## **II.b. La escuela pausa: estar ahí para “salir”**

En el año 2016, Florencia se inscribió en el segundo año de la sede de la parroquia Santa Guadalupe a los 22 años. En el transcurso de las primeras semanas de clase, era una de las primeras en llegar, se acercaba tímidamente a las referentes de sede para saludar y no hablaba con muchos de sus compañeros. Pasaron los meses y a partir de distintas conversaciones fuimos conociendo parte de su vida. Florencia era inmigrante peruana, se encontraba indocumentada por ingresar de forma ilegal al país con una mujer a quien ella nombraba como su “*mamá*” o “*mamá política*”.

Florencia nació en la localidad de Quillabamba, provincia de La Convención ubicada en el departamento de Cuzco, Perú. El fallecimiento del padre y una crisis económica vinculada al sector campesino provocaron que ella se vaya a vivir con su tía a la ciudad de Cuzco. Luego, frente a la imposibilidad de seguir viviendo con su tía materna, se mudó con una familia conocida de su tía, donde continuó sus estudios secundarios y realizó actividades laborales con quien luego denominaría su “*mamá política*”.

“Mi primer trabajo fue cuando tenía ocho años, cuando mi papá falleció, tenía que quedarme a cargo de lo que él había dejado... nosotros recopilábamos hojas de té, nos dedicábamos a la cosecha de té (...) yo recuerdo que a los siete... siete, ocho años, ya sabía lo que era ir a cobrar porque mi papá me enseñó que tenía que tener un recibo y tenía que ir a cobrar a un fábrica... como que me dejó eso para que yo aprendiera y también tenía que apoyar a mi mamá. Nosotros vendíamos la materia prima para que ellos... una empresa conocida allá, té Huyro (...) Después todo se complicó cuando mi mamá dejó lo del té porque la fábrica se fue a la quiebra y ya no había una buena ganancia ni nada (...) ahí hice mi primaria... luego mi secundaria tuve que mudarme para el Cuzco porque no podía con los recursos económicos que tenía (...) entonces tuve que irme a la casa de mi tía, donde estuve bastante bien pero mi tía quería que haga algo más entonces me dice, ‘yo sé que te va a ir bien, por qué no vas, probamos una semana y si no te gusta te

venís a casa’. Y de pronto viene ella... viene la hija mayor de ella {haciendo referencia a la mamá política} y me recoge en la casa y ahí me pasé a la casa donde ahora son mis papás políticos, personas que me apoyaron mucho. Estuve con ellos... el primer día me sentí como extraña en esa casa pero, después van pasando los días y las semanas y ellos me empiezan a tomar un cariño como hija, no como una persona que había ido a trabajar con ellos (...) Ellos fueron los que me dieron la dirección de seguir adelante, me motivaron, me inscribieron en una escuela, estuve con ellos, aprendí muchísimas cosas con ellos... me dieron esa parte quizá de familia y los hijos (...) y estuve por casi acabar la secundaria hasta que surgió esto de que me tuve que venir acá...” (Entrevista a Florencia, 22 años, estudiante, año 2016).

La crisis económica y las situaciones laborales de sus “*padres políticos*” impulsaron la construcción de un proyecto vinculado a la posibilidad de migrar a Argentina y trabajar con la hermana de su madre política. Fue así que llegaron a la ciudad de La Plata en el año 2013 con el objetivo de insertarse laboralmente a partir de la venta de zapatos y comida rápida. Florencia, a su vez, quería terminar la escuela secundaria para luego estudiar en la universidad la carrera de Psicología. A pesar de los intentos, todo aquello que se presentaba como proyectos y promesas no se hizo realidad. La venta de zapatos no funcionó y luego de una situación de violencia y robo durante un viaje para la compra de mercadería a la denominada “Feria de la Salada”, en Lomas de Zamora, decidieron volver a Perú. En ese momento, Florencia relataba que le ofrecieron dos alternativas: volver a Cuzco o quedarse en Argentina trabajando y viviendo con quien ella nombraba como “*la tía*”, hermana de la mujer con la que Florencia se crió. Sin conocer en profundidad el entramado laboral y familiar, decidió quedarse en Argentina con la idea de continuar con uno de los objetivos que la había movilizado en un primer momento: “*terminar la escuela*”, entrar en la Universidad y luego volver a Perú.

“Al saber que ya iba a terminar la secundaria, como que me entusiasmé más para querer seguir estudiando, porque había sido el objetivo por el que me había

quedado, para hacer el ciclo superior acá” (Entrevista a Florencia, 22 años, estudiante, año 2016).

Luego de que su madre política se volviera a Perú, la situación en la casa donde habitaba cambió. Florencia solo podía salir para trabajar e ir dos veces por semana a la parroquia. Durante el día cuidaba a los hijos de “*la tía*” y realizaba tareas de limpieza. Una vez por semana viajaban a Lomas de Zamora, provincia de Buenos Aires, para realizar las compras de la mercadería que, durante el fin de semana, vendían en un puesto de una feria de ropa ubicada en una localidad platense. Por el trabajo que realizaba, recibía un monto mínimo de dinero con el cual debía afrontar la compra de comida, transporte y otras cuestiones necesarias para la vida cotidiana.

Tal como sostenía en la entrevista, “*normalmente estoy en casa, no salgo para afuera porque no sé, solo aquí...*”. El “*aquí*” hacía referencia a la sede educativa del Plan FinEs2. Ella solía llegar a la parroquia caminando, ubicada a una distancia de más de 4 kilómetros de su casa, y al finalizar las clases, cuando sus compañeras o las referentes de sede la ayudaban para cargar la tarjeta SUBE (Sistema Único de Boleto Electrónico), se tomaba dos colectivos o, luego de conocer la trama cotidiana en el que Florencia vivía, la llevábamos en auto con algunos de los docentes. Es a partir de este marco que es necesario comprender la escena que desarrollaremos a continuación.

Florencia ingresó y continuó viviendo en La Plata con una “*tía*” que le prometió una vida con mejores condiciones: un “*buen trabajo*”, y principalmente, la posibilidad de “*terminar la escuela*”. En muchos encuentros, visitas y recorridas por la ciudad, entre ellos en el buffet de la Facultad de Psicología de la UNLP, con Florencia charlamos sobre sus primeros deseos que la movilizaron a venir a Argentina. Más allá de esta trama compleja, Florencia quería finalizar el nivel secundario para ingresar a la universidad. Aquí radica una de las principales dificultades. Al encontrarse indocumentada, la posibilidad del egreso del Plan FinEs2 y el posterior ingreso en los estudios superiores se encontraban condicionados a la regularización de su situación y a la tramitación del Documento Nacional de Identidad (DNI), tema en el que parte de los docentes y de la organización política se ocuparon en el año 2017.

Como dijimos, durante el 2016 Florencia se encontraba finalizando sus estudios secundarios en una de las tres comisiones de la parroquia Santa Guadalupe. En julio, un grupo de estudiantes se recibió del Plan FinEs2 en esa sede. Las referentes junto a algunos estudiantes de las otras comisiones organizaron una cena sorpresa donde se entregaron certificados y boletines. Florencia parecía contenta y ansiosa por lo que iba a pasar ese día. Efectivamente era un día extraordinario: las calificaciones de las distintas asignaturas estaban cerradas y el clima era de festejo.

“Todo salió como se esperaba. Las lágrimas y risas hicieron eco en el salón más grande de la parroquia. Florencia se quedó hasta el último minuto compartiendo el espacio con los nuevos egresados. En un momento, escuché un grito de mi nombre y el de Manuela. Era Estela, una de las referentes, que nos llamó desde una de las esquinas del salón para que vayamos a hablar con Florencia. Ellas estaban abrazadas y llorando. Le preguntamos qué era lo que la angustiaba tanto. Las vacaciones, para Florencia, significaban la interrupción de una de las posibilidades que tenía de salir de la casa: la del estudio. Con mucha angustia, nos dijo: ‘yo sé que es poco tiempo pero no sé cómo se van a pasar estas dos semanas’. Florencia, con tensiones y tristeza, sostenía un deseo de irse de la casa de ‘la tía’ pero, a su vez, quería hacer caso a los consejos de su madre: ‘irse bien’ de la casa, con el DNI y con un trabajo fijo ya que desde Perú no la podían ayudar. Carmen, otra de las referentes, le dijo: ‘vos no estás sola, estamos nosotros, están los profes, no es necesario que tengas un trabajo ya, nosotros te podemos ayudar, si no tenés para comer, en mi casa vas a poder ir a comer, te llevaré una milanesa, entre todos te cargamos la SUBE, a tus compañeros les importas’. Florencia se tranquilizó, se secó las lágrimas y se sumó a la mesa armada con tabloneros para terminar de cenar” (Diario de campo, 17/7/2016).

En esta escena el FinEs2 aparece como un tiempo propio cuya lógica es distinta al resto de la vida de Florencia. La temporalidad escolar, elegida y valorada, habilitaba el encuentro con el conocimiento y con un “otro” propio del vínculo pedagógico: docentes, referentes y compañeros. La suspensión del tiempo no escolar funcionaba como refugio de la

realidad y de la trama en la que Florencia se encontraba. De esta forma, ella apostaba a ese tiempo como refugio de otras actividades, como suspenso del encierro para forjar vínculos diferentes: una red de docentes y referentes que le permitió configurar un espacio para, en términos de Tizio (1990), “la vivencia del dolor”, contar su situación pero también movilizar la gestión del DNI y pensar en la posibilidad de irse de la casa en la que se encontraba.

La escuela, entendida en un sentido amplio e incluyendo variedad de formatos, intervino en el proceso de negociación de temporalidades. En el caso de Florencia no sólo por cuestiones particulares que hacen al FinEs2 (como los días y horarios de cursada) sino también por el esfuerzo de las militantes de la organización política en acompañar las gestiones de distintos tipos de problemáticas. Lo que interesa resaltar aquí es la dimensión colectiva de esta negociación: el estar en la escuela y hacer efectiva una pausa de otras temporalidades a favor de la escolar solo era posible con otros, es decir, a partir de la construcción de vínculos y mecanismos que flexibilizaban normas y habilitaban otras formas de estar allí (González y Crego, 2018).

La significación de la temporalidad escolar como pausa y como experiencia posibilitaba interrumpir la forma de organización de la vida cotidiana, “*salir de la realidad*”, tal cual planteaba una estudiante, no solo se observaba en el caso de Florencia que presentaba las particularidades biográficas ya descriptas. Esta forma de concebir la experiencia de terminalidad educativa, como pausa y como escape, era propia de un grupo de estudiantes, mujeres jóvenes y adultas, que concebían el espacio y el tiempo de la terminalidad educativa como un lugar propio. Recuperando la distinción clásica de los estudios de género entre las esferas de lo público y lo privado<sup>24</sup>, lo que acontecía en las sedes educativas del FinEs2 pertenecía al mundo de lo público, de lo extra-doméstico y, más allá de las tensiones que allí se presentaban, habilitaba la construcción de proyectos futuros ligados a la idea de independencia (Warner, 2008; Álvarez, 2010). Para profundizar estas representaciones, retomaremos fragmentos de una entrevista a Antonela, una estudiante de 45 años que finalizó el trayecto formativo en el primer cuatrimestre del 2017.

---

<sup>24</sup> En relación a la distinción entre lo público y lo privado, es importante aclarar que tanto las teorías feministas como el pensamiento poscolonial sostuvieron críticas a dicho binomio centradas en la necesidad de politizarlo pero sin desmantelarlo. Para los objetivos de este capítulo, retomaremos lo público y lo privado como forma de analizar las relaciones sociales de género y las responsabilidades diferenciales (Davidoff y Hall, 1994; Scott, 1999; Faur, 2014).

“... yo tenía que estar con las nenas, una vez que crecieron... si yo quería, yo me hubiera recibido en los FinEs hace rato ya, ni bien arrancaron. Pero se me complicaba con la más chiquita, entre llevarla y traerla del colegio, yo llegaba a las cinco y media pasadas a casa, entonces no me daba el horario. Una vez que empezó a la mañana, me anoté (...) lo que pasa que él {en relación a su marido} se crió sin la madre, porque la madre trabajaba todo el día... entonces él se crió con las hermanas y no quería que las hijas se criaran solas. Entonces, era así. Aparte mi marido nunca estaba, por su trabajo, ¿a quién se las iba a dejar a las nenas? (...) Así que una vez que crecieron las niñas, aproveché yo, ahora me tocaba a mí... igual no sabés lo que luchamos, para que me deje estudiar, mi hija la más grande, no sabés, se peleaban (...) Y ahora mismo, la del medio también me dice ‘Bueno, empezá a trabajar, dale dejá de ser mantenida’ (risas). Lo que pasa es ese machismo que tiene, que las mujeres son para la casa. Los viernes cuando yo llegaba del curso, a veces llegaba yo y todavía no había cocinado. Yo llegaba ocho y media, ‘¿y la comida?’, ‘ah, te estaba esperando a vos porque no sé qué voy a hacer’ y yo tenía que ponerme a cocinar. Si no, cuando llegaba no estaba, ‘las dejé a las nenas cocinándose’, claro, él me decía ‘no vayas a estudiar porque vas a dejar a las nenas solas’ y yo iba a estudiar y él dejaba a las nenas solas. Entonces, viste, había pica ahí. Pero bueno, ya pasó, ya está... igual ahora cuando me anoté en el curso de auxiliar de farmacia y me apoyó bastante” (Entrevista a Antonela, 45 años, estudiante, año 2017).

El marido de Antonela trabajaba en el sector pesquero y gran parte del año se encontraba embarcado, fuera de la casa. A pesar de que ella identificaba redes familiares cercanas a quienes podía apelar para el cuidado de sus hijas -como la madre y las hermanas, quienes vivían en la misma cuadra-, los roles de género históricamente establecidos configuraron una dinámica familiar donde ella se ocupaba del cuidado en la esfera de lo doméstico y su marido del trabajo en el ámbito de lo público (Faur, 2014). Antes de conocerlo y casarse, Antonela trabajó dos años y medio en un kiosco del centro de la ciudad y como niñera de la hija de una familiar cercana. Luego del casamiento y su primer embarazo, dejó de trabajar.

A partir de su trayectoria biográfica, la posibilidad de terminar el nivel secundario y continuar estudiando “*carreras cortas*” se vinculaba con un proyecto donde el empleo y la independencia tomaban centralidad. Después del egreso, Antonela comenzó distintos cursos vinculados al área de la salud, como el de auxiliar de farmacia o el de higiene y salud hospitalaria.

“R: Y yo, acá, tratando de salir de ama de casa, estudiando... a mí me gusta todo lo que es nuevo, ¿viste?, leer, estudiar...”

P: Anto, para ir cerrando, ¿cómo te ves de acá a cinco años?

R: Trabajando, Dios quiera... quiero estar tranquila conmigo misma, no estar tan pendiente de todo, de todos, de mis hijos, de mi marido, de todo. Y por mi parte también, para superarme, es algo pendiente que tengo ahí, tratar de salir yo, salir para adelante yo, no estar dependiendo de los demás (...) Por eso quería anotarme en los FinEs2, para terminar el secundario y después hacer algo, hacer o algún curso o algo que me dé salida laboral porque sin el secundario no tenés nada.

P: ¿Y por qué se te ocurrió esto del trabajo y del estudio?

R: Para independizarme... además viste que tenés que andar dependiendo de que le depositen, que no te depositen, que te paguen el alquiler, que no te lo paguen. Entonces... además cobran re bien, están cobrando quince mil, casi... nos dijo la farmacéutica que nos daba clases que estaban cobrando entre quince y dieciocho mil pesos, un auxiliar de farmacia...” (Entrevista a Antonela, 45 años, estudiante, año 2017).

Este último caso hace referencia a una particular negociación de temporalidades, presente en un grupo importante de estudiantes mujeres, jóvenes y adultas, vinculada a las desigualdades de género: la distribución desigual de las tareas de cuidado y las responsabilidades diferenciales según el género (Faur, 2014). En este sentido, para estar en la escuela, era necesario complementar las tareas y roles asociados al cuidado -tradicionalmente vinculadas y asignadas a las mujeres- con la temporalidad escolar. En el caso de las estudiantes mujeres, estar en las sedes educativas del FinEs2 requería articulaciones de la temporalidad escolar con otras de tipo laboral doméstica y extra-doméstica. Esto provocó profundas tensiones al interior de los hogares, principalmente con los maridos, y resistencias



por parte de las estudiantes mujeres para lograr finalizar el trayecto formativo. Esto no significaba que en el espacio educativo de las sedes del FinEs2 se encontrara exento o no irrumpieran signos propios de la problemática de las violencias de género.

Como sostuvimos en esta sección, en las reflexiones sobre las biografías de Florencia y Antonela y los modos de negociar las temporalidades, nos permitieron retomar otras experiencias de estudiantes mujeres, jóvenes y adultas, en las tres sedes del Plan FinEs2. La escuela pausa hace referencia a las formas de concebir el espacio y el tiempo de la terminalidad educativa como un lugar propio, ajeno a la esfera de lo doméstico y enmarcado en procesos de distribución de bienes simbólicos ligados a la escolaridad. En este sentido, pensar la pausa implicó, también, dar cuenta de las interrupciones que la experiencia educativa generaba en las biografías de las estudiantes (Redondo, 2006).

### **II.c. La escuela como negociación permanente**

Darío es un joven de 21 años que a finales del año 2016 finalizó su formación secundaria en la sede de la parroquia. Luego de un tiempo de convivencia con su ex pareja, volvió a la casa de su madre, trabajadora del Servicio Penitenciario Bonaerense, junto a su hermana menor. Con el padre, mecánico y dueño de un taller de mecánica general, tenía una relación conflictiva y donde lo laboral intermediaba. Por un tiempo, Darío trabajó en su taller y luego, gracias a que su padre le prestó un auto, se desempeñó como chofer de un remis.

Al momento de identificar entradas y salidas del sistema educativo, Darío construía distintos tipos de explicaciones. En un primero momento, su autodefinición como “vago” ocupaba un lugar central en el relato sobre la imposibilidad de continuar estudiando en una Escuela de Educación Técnica de renombre en la ciudad de La Plata. Esta era presentada de forma reiterada como una institución cuya lógica escolar era difícil de sostener. Si bien esta dificultad era entendida como producto de la intensa carga horaria que caracterizan a las jornadas de las escuelas técnicas en Argentina, esta experiencia escolar previa estaba presente en la narrativa de Darío como algo deseado que no pudo ser: la finalización de una carrera técnica y un empleo ligado a lo mecánica de automóviles, su gran interés.

Lo “vago”, entonces, constituía una primera explicación que, a partir del tiempo transcurrido en el campo y de distintas conversaciones cotidianas, fue posible profundizar.

Una esfera de su vida familiar explicaba de forma más compleja la interrupción de sus estudios en dicha escuela. Aquí entraba en juego, por lo menos, dos factores biográficos. La madre trabajaba en el turno nocturno del Servicio Penitenciario Bonaerense y la necesidad de cuidar a su hermana menor, cuya discapacidad imposibilitaba dejarla muchas horas con una persona que no le inspirara confianza. Estos factores complejizaban explicaciones y formas de concebir las propias trayectorias escolares que eran presentadas como “*no me gustaba*”, “*no me interesaba*”, “*era un vago*”.

Luego de una charla con su madre sobre la posibilidad de ingresar al Servicio Penitenciario Bonaerense, Darío decidió retomar los estudios en el marco del Plan FinEs2. Durante los años del trayecto formativo, solía faltar o llegar tarde. Las referentes de la sede anunciaban el ingreso de Darío al salón al identificar el motor de su auto cuando lo estacionaba en la puerta de entrada: “*Ese es Darío, seguro que recién viene de trabajar*”, decían. En su modo de estar, Darío se tomaba esas atribuciones por las exigencias de su trabajo en la remisería y por las facilidades que tenía para el estudio. En una entrevista luego del egreso, sostenía sobre su experiencia de estudiar en el FinEs2:

“... a mí no me cuesta, es concentrarme el tema... hay que hacerme concentrar, ese es el tema. Y después bueno, ya cuando me pongo a estudiar, lo agarro de toque (...) hacía los trabajos, los terminaba rápido, y los tenía a todos los chicos atrás mío. El Lea, el Leo, Pablo, los tenía a todos... al lado mío. Todos los trabajos los hacía yo y en matemática se venían todos (...) a los profes los hacía renegar mucho pero bien... me aburría y quería hacer enojar a alguien, por diversión nada más. Me ponía caprichoso y... no, pero después cuando me rompían las bolas para que haga los trabajos porque me quedaba libre, ahí sí me ponía las pilas, y que deje de faltar, porque faltaba mucho, ya el último trimestre faltaba muchísimo pero... no sabes lo que era trabajar 12 horas en el auto y después ir al colegio, te mataba. Había veces que me quedaba dormido en el Renault... eran 12 horas y después agarrar la carpeta en mi casa era medio jodido (...) Hacía de 6 de la mañana a 8 de la noche... o sea, cuando iba al FinEs salía un rato antes del laburo, o sea, salía del colegio y me iba a trabajar de nuevo... y

los días que no iba al FinEs tenía que recuperar el horario...” (Entrevista a Darío, 21 años, estudiante, año 2016)

En el caso de Darío la temporalidad laboral competía con la escolar. A partir de la idea de negociación permanente analizaremos las distintas articulaciones y negociaciones entre temporalidades para que la posibilidad de finalizar el trayecto formativo del FinEs2 se constituya como algo del orden de lo posible. A continuación, desarrollaremos una serie de escenas de campo que nos permitirán profundizar la idea de negociación permanente. En una de las primeras clases de Lengua y Literatura III los estudiantes tenían que traer de sus casas un objeto que, de alguna manera, los identifique para realizar un trabajo escrito. Ese día Darío había llegado tarde. Ingresó al aula por la puerta de chapa, saludó en voz baja y se dirigió directamente al fondo del salón donde en un tablón se sentaban los 4 o 5 chicos más jóvenes del curso.

Mientras él se acomodaba, la docente continuó explicando la actividad del día. Escuché a Darío quejarse porque se había olvidado de traer de su casa algún objeto. Cuando le acerqué un mate, vi que velozmente pasaba las hojas de su carpeta en busca de algo. Se detuvo en uno de los separadores que tenía la figura de un auto de carrera. Me mira y me dijo: *“ya fue, agarro esto, si es lo que me gusta”*. Ese día Darío hizo la actividad en base al separador que improvisadamente seleccionó de su carpeta.

La escena anterior sucedió en el primer cuatrimestre del año 2016. Durante esos meses, Darío llegó sistemáticamente tarde y sobrepasando el porcentaje de faltas que el plan permitía. Si avanzamos en el tiempo y retomamos la misma jornada en la que Florencia festejó el egreso de sus compañeros, Darío se quedó dormido en uno de los bancos de madera alargados esperando que sea la hora para irse a su casa. Un fuerte ruido de una mesa lo despertó. Se levantó y lo saludé a la distancia. Me acerqué y le pregunté si le pasaba algo y cómo podía dormir con tanto ruido. Me contestó que *“estaba muerto”* porque había trabajado toda la noche en el auto y que estaba esperando para poder irse a su casa porque no le interesaba quedarse en el festejo.

Como dijimos, Darío trabajaba con el auto de su padre en una de las agencia de remises no oficiales que funcionaban en el barrio de La Colmena. Las reiteradas llegadas tardes se explicaban por la dinámica y por la forma de organización del trabajo: el tiempo era

dinero y, por ende, las horas de estudio entraban, de alguna forma, en competencia con la lógica de acumulación de la temporalidad laboral. En este caso, el empleo tensionaba la escolaridad. Sin embargo, Darío buscaba las formas de estar allí, en la “*escuela*”, esperando el horario de salida para poder ir a su casa o continuar trabajando.

Las negociaciones entre estas dos temporalidades y las dificultades en su complementariedad se hacen más visible en una segunda escena. En este caso, es posible construir el relato en primera persona porque yo era el docente de la materia. La clase había comenzado y nos encontrábamos trabajando con un artículo sobre las relaciones entre el Estado y las organizaciones sociales. Darío parecía molesto y cansado pero seguía allí. En el transcurso de la clase me preguntó si este año no iban a tener más materias como “*Química, Física y eso*” porque las materias “*políticas*” no le gustaban, estaba cansado de “*eso*”. Le expliqué que eran pocas las materias del campo de las ciencias exactas o de las ciencias naturales porque era un bachillerato con orientación en ciencias sociales. Darío me miraba, parecía que entendía pero el cansancio o el desinterés ganaban. El diálogo entre nosotros terminó: “*me tendría que ir a trabajar*”. Minutos más tarde, sin mirarme ni consultarme, agarró la carpeta, la cerró y mientras caminaba hacia la puerta me dijo que se iba a trabajar. Al instante, su repentina pero ya anunciada huida provocó chistes por parte de sus compañeros de banco y frente a mi cara de sorpresa, algunos de ellos me aconsejaron que no me haga problema “*porque siempre es así*”.

El modo de estar y transitar las sedes educativas del Plan FinEs2 y sostener la terminalidad educativa se enmarcaba en una idea de escuela como negociación permanente. El caso de Darío constituye un ejemplo de un grupo importante de estudiantes jóvenes, hombres y mujeres, con inserciones laborales precarias e informales, donde la temporalidad vinculada al empleo tensionaba la escolar al punto de obstaculizar o poner en jaque la propia experiencia educativa. La inserción laboral, aún en condiciones de suma precariedad, otorgaba algo a estos jóvenes que la escuela no ofrecía. En principio, un ingreso económico, objetivamente necesario para la reproducción familiar (Sáenz y Di Paula, 1981; Torrado, 1981; Gutiérrez, 2007). En biografías signadas por la acumulación de desventajas, el dejar la escuela aparecía como una posibilidad real y efectiva (González y Crego, 2018). Darío la dejó y volvió, haciendo convivir explícitamente el conflicto entre las temporalidades. Reflejo de

esto es la escena en la que se paró en el medio de una clase para irse a trabajar pero, conflicto mediante, seguía asistiendo a clase.

Retomando las trayectorias escolares de muchos de los estudiantes del Plan FinEs2, es posible plantear una idea en torno a las posibilidades que el formato de esta política educativa habilitaba: la suspensión de algunas de las características propias del formato tradicional daba lugar a la posibilidad de convivencia, con tensiones, del tiempo escolar y laboral. Para Darío, la posibilidad de estar allí, del ser parte del espacio escolar, era producto de una negociación permanente entre la temporalidad escolar y la temporalidad ligada a un empleo donde el tiempo dedicado a la actividad se encontraba en estrecho vínculo con la remuneración recibida. Sin embargo, a pesar de las tensiones con los docentes, las referentes de sede, los acuerdos y desacuerdos para la aprobación de las materias, Darío egresó y, en este sentido, la negociación permanente fue fructífera. Como analizaremos a continuación, no todas las negociaciones tuvieron los mismos resultados.

Las referentes de sede hacían un seguimiento de las asistencias a clase en paralelo a los registros de los docentes. Cuando identificaban reiteradas faltas o llegadas tarde, desplegaban una táctica donde las comunicaciones por teléfono, principalmente los mensajes por Whatsapp, significaban una llamada de atención, un recordatorio de las exigencias necesarias para estudiar en el Plan FinEs2 y, a la vez, una invitación a volver. A inicios del año 2016 se incorporaron tres nuevos estudiantes a una de las comisiones de la parroquia: “*los hermanos juanes*” y Braian, quien se inscribió en reiterados momentos en distintas sedes del Plan Fines2 del barrio. Retomando estos casos, mostraremos cómo en el proceso de estar en la escuela, la negociación permanente de temporalidades dificultaba la continuidad de los estudios y la posibilidad de la experiencia de terminalidad educativa.

Durante la clase de matemática, Carmen estaba con el celular intentando llamar reiteradamente a la madre de “*los juanes*”. Estaba enojada porque habían sobrepasado el criterio acordado de las faltas y temía tener problemas con algunos de los docentes para, como abordamos en el capítulo anterior, negociar nuevos permisos:

“Carmen iba y venía con el celular y los auriculares puestos porque no funcionaba uno de los parlantes. Al mismo tiempo me contó que ya había ido a charlar con la madre pero ninguno de los dos estaba en la casa: ‘ya son grandes para que tenga

que ir a hablar con la madre... no sé qué tienen en la cabeza, los pibes tienen que estudiar primero pero están trabajando un montón con el padre, por eso vienen todos sucios de la obra' (...) Al terminar la clase, Manuela se acercó durante el momento de recreo. Carmen, angustiada y nerviosa, nos dijo: 'los pibes dejan la escuela porque tienen que trabajar por eso digo que esto {señalando y haciendo referencia al aula vacía} es una oportunidad y por eso me da rabia que no estén'" (Diario de campo, 7/06/2016)

A pesar del seguimiento de algunos docentes y referentes de sede, que luego analizaremos como soportes de la experiencia, "*los hermanos juanes*" dejaron de ir. Carmen se había enterado que al ingresar a una obra "*grande*" no les daban el permiso para retirarse antes. "*Los patrones son una mierda, no los dejan salir temprano*", solía repetir la referente de sede cuando se comunicaba con los estudiantes, hermanos y algún integrante de las familias para charlar y consultar sobre las inasistencias. En este caso particular la necesaria negociación de temporalidades para estar en la escuela era clara: para "*los hermanos juanes*", la necesidad de garantizar el trabajo y contribuir a la economía de la familia era mayor.

Esto no quería decir que la temporalidad escolar no sea valorada en sí misma. Durante los primeros días de clase los hermanos estaban en la sede, "*sucios*", como decía Carmen, y muchas veces con las manos lastimadas. Luego de trabajar con el padre en alguna obra, usaban una moto familiar y casi sin útiles, se acercaban a la sede de la parroquia. Si bien existía relativo consenso en que "*los juanes no hacen nada*", durante los primeros meses, estuvieron presentes, sentados en las mesas del fondo del salón con los estudiantes más jóvenes, intentando participar y estudiar, con grandes dificultades. El resultado no exitoso de la negación entre las temporalidades escolares y laborales requiere correr el eje de análisis desde la falta -como las dificultades para comprender conocimientos considerados básicos o respetar normas de convivencia- hacia la necesidad de repensar las formas en que las escuelas están siendo habitadas en una sociedad donde las posiciones y los procesos de acumulación de desventajas generan que los "*espacios competidores de la escuela*" adquieran protagonismo y necesidad prioritaria (Saraví, 2009).

La experiencia de Brian en las sedes educativas del FinEs2 también da cuenta de la idea de negociación permanente, pero aquí no se ponía en juego la temporalidad laboral.

Brain no trabajaba, vivía con su abuela y solía, como decía él, andar por la calle. Para él, terminar la escuela era una necesidad para poder ingresar a la carrera de Periodismo Deportivo en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Cuando nos conocimos en el año 2015, me dijo: “*quiero terminar... Periodismo deportivo, ¡allá voy!*”. Al hablar, opinar, discutir e intercambiar con los profesores, todos sus compañeros se daban vuelta para mirarlo: “*es un bocho pero está re jugado*”, me explicó Mariano, uno de sus compañeros, cuando en reiteradas veces intentamos, junto a los docentes y referentes, que continúe estudiando.

“La clase de la profesora Manuela seguía y, en grupos, los estudiantes estaban completando unos afiches. Brain desapareció mientras trabajaba con Patricia y Mabel. Ellas lo habían llamado para que se sume a la actividad ya que ese día, Brain estaba particularmente molesto y discutiendo. El olor lo delataba: Brain había tomado alcohol antes de ingresar a la sede. Patricia y Mabel me llamaron y me dijeron que habían visto un ‘*flaco raro*’ en la calle y que Braian había salido. Salí a buscarlo y estaba en la esquina tomando algo de una botella de plástico. Rápidamente se acercó y entramos juntos. Le pregunté si estaba todo bien y me contestó que sí, que ‘ya había entendido el concepto’ de la actividad. Nos sentamos en una esquina del aula y comenzamos a charlar. Manuela se acercó y luego continuó con la clase. Brain hablaba y se tapaba la boca con unas fotocopias. Él mismo sacó el tema y me pidió perdón por ‘fumarme’ el olor a ‘whisky’. Aprovechamos para hablar. Le comenté a Braian que estaría bueno hacer un pacto que ya habíamos charlado con los docentes: que vaya a las clases y que buscaríamos la forma de resolver el tema de las faltas pero que tenía que estar ‘más lúcido’. También le dije que los profesores pensábamos que era una persona muy inteligente. Braian se quedó pensando e intentando hablar, me agradeció. Le contesté que no era nada y al instante me cortó: ‘no digas que no es nada, porque es... no es lo mismo que decir cualquier cosa, a mí nunca me dijeron lo que vos me dijiste’. Braian continuó hablando y me explicó algunas cosas más: ‘a mí me gusta la joda, la lleca... yo sé que soy bardero’ (...) Después de intentar afianzar

la idea del pacto, Brain estuvo de acuerdo y volvió con Patricia y Mabel hasta que terminó la clase” (Diario de campo, 11/10/2016).

A pocos meses de terminar el año lectivo y luego de un accidente con su moto, Brain dejó el FinEs2. A pesar de los intentos de las referentes de sede de buscar alternativas, no volvió a la parroquia. Esta escena nos permite mostrar que en la escuela como negociación permanente ingresaban otras temporalidades, no solo laborales. La calle, “*la lleca*”, o lo “*bardero*” hacía referencia a un aspecto más o menos presente en un grupo de estudiantes jóvenes varones. Sin embargo, la mayoría de ellos finalizaron el trayecto formativo del Plan FinEs2 en diálogo con una autopercepción de la transición a la vida adulta donde, tal como planteaba uno de los estudiantes, era necesario “*rescatarse*” porque “*ya estamos grandes*”. La decisión de “*volver a la escuela*” se enmarcaba en esta idea donde era necesario encontrar un “*buen empleo*”; aspecto que profundizaremos en el próximo capítulo.

El despliegue de tácticas por parte de algunos docentes y, principalmente, de las referentes de sede tuvieron como objetivo configurar un espacio donde era posible la articulación de las distintas temporalidades biográficas, garantizar la experiencia de terminalidad educativa y, como planteamos en el capítulo anterior, configurar un lugar para habitar, alojar. En algunos casos, como el de Brain, esto no fue posible. Las dificultades para complementar temporalidades no escolares dan cuenta de la persistencia y eficiencia de las complejas tramas de la desigualdad social en las trayectorias biográficas (Battistini y Mauger, 2012; Kessler, 2014). Más allá de los esfuerzos de los actores que cotidianamente gestionan las sedes educativas del Plan FinEs2 por desplegar prácticas que buscan romper las fronteras tradicionales de las escuelas secundarias (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016), la persistencia de la acumulación de desventajas en las biografías (Saraví, 2009) dificultan e imposibilitan la terminalidad educativa. En este sentido, es interesante esbozar una pregunta por cómo en la escuela se procesan las edades y las prácticas asociadas a distintos grupos etarios (Segura y Chaves, 2015). A pesar de los esfuerzos por crear un espacio o un lugar para estar, las prácticas juveniles asociadas a la idea de “*la calle*” tensionaban la experiencia escolar, a tal punto de obstaculizarla, haciendo de la escuela un espacio de negociación permanente.

\*\*\*



En esta sección hemos descripto tres tipos de negociaciones de temporalidades que remiten a los modos de estar en las sedes educativas del FinEs2. La primera, el “destiempo del tiempo escolar hegemónico”, hacía referencia a un grupo de estudiantes mujeres adultas que, de forma retroactiva, lograron articular las temporalidades escolares, laborales y familiares para poder asistir a la escuela. Inserciones laborales relativamente estables al interior del grupo familiar y la resolución de tareas de cuidados tradicionalmente asignadas a las mujeres facilitaban la posibilidad de estar allí. Estas últimas características las diferencian del segundo grupo de estudiantes, jóvenes y adultas mujeres: “la escuela pausa: estar ahí para ‘salir’”. Inserciones laborales informales y precarias, y un modelo de familia con un ordenamiento de roles y territorios diferenciados para hombres y mujeres (Faur, 2014), dificultaban pero no impedían el sostenimiento de la experiencia de terminalidad educativa. El tiempo y espacio escolar era concebido como un lugar propio y de escape de las actividades y roles vinculados al cuidado. La tercera, “la escuela como negociación permanente”, refería a un grupo de estudiantes jóvenes, varones y mujeres, donde la negociación de temporalidades escolares, laborales y otras asociadas a prácticas juveniles, como “*la calle*” o “*el bardeo*”, se hacían presentes. La posibilidad de terminar la escuela en el marco del FinEs2 exigía cierta complementariedad que no fue posible en todos los casos, aunque sí en la gran mayoría. Más allá de un espacio ligado a la distribución de bienes simbólicos, para los estudiantes el modo de estar en la escuela estaba relacionado a la posibilidad de saldar una deuda, tener un espacio propio, de encuentro y de diversión.

La escuela, entendida a partir de una diversidad de formatos, cumplía su función de procesamiento diferenciado de edades y posibilitaba, con tensiones, la convivencia de ambos grupos en el mismo espacio. Los enojos por parte del grupo de mujeres adultas hacia los jóvenes varones eran resueltos a partir de una concepción de la juventud como momento de ocio, diversión, y, en palabras de una de las estudiantes, “*boludeo*”. A pesar de las tensiones, la ayuda y la presencia activa de las estudiantes adultas en las últimas semanas de cada tramo -donde se resolvían las notas y se negociaban criterios de evaluación- era central para completar los trabajos finales y aprobar los recuperatorios. De esta forma, en las sedes educativas, convivían estos distintos modos de estar asociados a los grupos de edad.

### **III. Negociaciones no individuales: dos argumentos en contra del mérito**

Los recorridos por los mundos de la educación y del trabajo se dan en un contexto donde prima el discurso meritocrático. Las nociones de éxito y fracaso en el ámbito educativo como los discursos en torno a la cultura de trabajo intervienen en la configuración de lecturas que legitiman, en términos de Assusa (2018), “la descalificación moral de las clases populares”. En este contexto de discusiones, sostendremos que las negociaciones de las temporalidades a las que se enfrentan los estudiantes del Plan FinEs2 no son resultados individuales y se enmarcan en las formas jerárquicas y desiguales de producción del espacio social.

Para Appadurai (2017) el giro a la derecha de la democracia generó que el autoritarismo sea un riesgo y con ello un afloramiento de discursos de distintos tipos, entre ellos el nacionalismo democrático. En esta sección, sostenemos que en los últimos años en Argentina se profundizó un discurso donde el mérito individual (y, por ende, el nivel educativo y las certificaciones) adquirió centralidad y mayor protagonismo. En palabras de Busso y Pérez (2019):

“El mérito, basado en la igualdad de oportunidades (formales) para todas las personas, reaparece entonces como un principio legítimo para la asignación de posiciones sociales y económicas, un clasificador social considerado justo, ya que se basa principalmente en el esfuerzo individual (o la falta de él)” (Busso y Pérez, 2019: 136)

De esta forma, es posible sostener la presencia de una estructura meritocrática (Kessler, 2007), o en palabras de Assusa (2015) de la “meritocracia de las certificaciones formales”, en distintos discursos sobre lo escolar y lo laboral. En el caso específico de la escuela secundaria, la tradición excluyente, la obligatoriedad del nivel a partir del año 2006 y la definición de sujetos tradicionalmente excluidos como sujetos de derecho (Bracchi y Seoane, 2010; Freytes Frey, 2012) configuraron un escenario donde el mérito escolar se reactualizaba en posiciones y discursos docentes. Welschinger (2016) en una investigación sobre la incorporación de nuevas tecnologías en espacios escolares a partir del Programa

Conectar Igualdad en la ciudad de La Plata, sostiene la presencia de las concepciones de merecimiento y mérito en argumentos sobre los destinatarios del programa y los usos dados a las computadoras. Por otra parte, retomando las tensiones entre dos principios de la justicia, meritocracia e igualitarismo, Di Piero (2016) estudia un grupo de escuelas que tradicionalmente atendieron a sectores medios y altos de la ciudad de La Plata para analizar los procesos de producción y legitimación de desigualdades socioeducativas.

La necesaria articulación entre la agencia y las condiciones sociales o estructurales nos exige discutir y disputar los sentidos de los discursos meritocráticos tanto en el campo de educación como en el mundo del trabajo. Recuperando estos aportes, nos interesa señalar que las negociaciones de las temporalidades propias de las biografías estudiantiles no constituyen resoluciones individuales donde los resultados dependen de los esfuerzos (o no) de los individuos. La forma de resolución de las articulaciones de las temporalidades laborales y educativas, predominantes en los relatos y biografías estudiantiles, se enmarcan en procesos más amplios ligados a la estructuración del mercado de trabajo y a las posiciones desiguales de las clases populares (Assusa, 2018). Por ello abordaremos una aproximación al escenario laboral en Argentina y las posiciones de los jóvenes (y en particular de las mujeres jóvenes) en él. Por otro lado, la experiencia de terminalidad educativa en el Plan FinEs2 no constituía un proceso que se hacía en soledad. Estar y habitar la escuela requería del despliegue de soportes vinculados tanto a las redes y apoyos familiares como las tácticas de las referentes de sede y docentes, dimensión que también analizaremos en este apartado.

### **III.a. El escenario laboral: el lugar de los jóvenes y las mujeres**

En las escenas presentadas, la presencia de la temporalidad laboral tomaba protagonismo. Con el objetivo de enmarcar en un espacio mayor los complejos y dificultosos procesos de negociación que hemos analizado, profundizaremos a continuación algunos elementos estructurales para comprender las condiciones generales de las biografías estudiantiles.

Los cambios en los modelos sociales y las variaciones en los indicadores sociales afectan de forma diferenciada a grupos sociales, entre ellos los jóvenes y las mujeres (Pérez, 2008; Contartese y Maceira, 2006). A partir de la crisis del modelo de acumulación basado en

la valorización financiera en los años 2001 y 2002, se gesta la apertura de un nuevo escenario que presenta una de las mayores disputas en torno a la definición de un nuevo patrón de acumulación (Pérez, 2006; Arceo y otros, 2010). A partir del 2003, existe un relativo consenso respecto de una presencia más activa del Estado en los campos de la política social y redistributiva -anteriormente presente pero bajo modalidades regresivas- y un crecimiento económico que produjo una mejora de indicadores sociales. Sin embargo, la posición de los jóvenes en el mercado de trabajo no evolucionó de forma correlativa con aquella recuperación. Las diferenciaciones de raíz históricas que se encuentran presentes al interior de dicho grupo social continuaron en el periodo de la posconvertibilidad (Jacinto, 2010).

Bajo este contexto la pregunta en torno a cómo opera el origen social en los procesos de inserción laboral cobra pertinencia analítica y política. A partir de la comparación de dos momentos del periodo de la posconvertibilidad (2003 y 2010) y grupos de jóvenes de diferentes estratos de ingresos (bajo, medio y alto), Pérez y otros (2013) sostienen la persistencia de las desiguales posibilidades que poseen éstos al momento de insertarse en el mundo del trabajo. La mejora de las tasas en los tres estratos no implicó una reducción significativa de la desigualdad que existe entre ellos:

“... los jóvenes de hogares de altos ingresos tienen una ventaja relativa respecto de otros jóvenes: están sobrerrepresentados en la ocupación -en particular no precaria- y subrepresentados en la desocupación (...) la probabilidad de caer en el desempleo -independientemente de la situación ocupacional de la cual proviene el joven- resulta siempre más baja para los de estrato de altos ingresos que para los de estratos medios y bajo. Asimismo, la proporción de jóvenes que permanecen desocupados (...) también es mayor en los estratos bajo y medio (33.6% y 33.5% respectivamente) que en el estrato alto (26.3%)” (Pérez y otros, 2013: 76).

Por último, si bien entendemos a la(s) juventud(es) en plural debido a las grandes heterogeneidades que atraviesan las experiencias de ser joven, a edades tempranas las experiencias laborales no presentan grandes variaciones. Es decir, en un primer momento de la trayectoria laboral, la condición juvenil puede explicar las condiciones de precariedad. Avanzada dicha trayectoria, la educación y el status socioeconómico adquieren mayor

importancia explicativa al momento de abordar las condiciones laborales de los jóvenes (Saraví, 2009). Las diferenciaciones entre las condiciones de empleo se tornan mayores y, por ende, la consolidación de las desigualdades. El origen social de los jóvenes opera sobre la configuración de las trayectorias y los tipos de inserciones: en el caso de los jóvenes de sectores populares, las inserciones laborales precarias pueden ser definitivas, viéndose excluida la posibilidad de acceder a trabajos estables (Busso, 2016). De esta forma, las credenciales educativas, la segregación espacial y otros niveles o dimensiones de la desigualdad social son de carácter acumulativas al formar parte de los procesos de acumulación de desventaja (Saraví, 2009).

Retomando las dificultades para complementar las temporalidades escolares y laborales, el tipo de empleo y el sector de inserción constituyen factores comunes que permiten explicar la persistencia de desigualdades en las experiencias educativas. Busso y Pérez (2015), en un estudio donde abordan las articulaciones entre trabajo y estudios superiores, sostienen que:

“...la imposibilidad de llevar adelante actividades educativas y laborales puede deberse a la dificultad del grupo con menores recursos económicos para acceder a un empleo que permita compatibilizar las exigencias propias del estudio y el trabajo, ya sea por la carga horaria (o flexibilidad/inflexibilidad de la misma) o bien por el tipo de tareas realizadas (carga física, vinculación con la formación)” (Busso y Pérez, 2015: 7).

Los autores observan que tanto los sectores -principalmente construcción e industria liviana y pesada- como las características del empleo y las actividades que implica condicionan las posibilidades efectivas de la negociación. En los jóvenes estudiantes encontramos que, si bien las trayectorias laborales no son fijas ni estables, cuando analizamos las relaciones que se establecen con el mundo del trabajo existen ciertas características comunes. Los integrantes de las familias de gran parte de los estudiantes han ingresado al mercado de trabajo desde temprana edad y en actividades informales, principalmente en los sectores de construcción y de servicio doméstico. A su vez, las experiencias laborales se encontraban enmarcadas en empleos en los sectores nombrados y presentaban como

característica general la informalidad y la ausencia de derechos laborales. Es decir, las dificultades de negociación y articulación de la temporalidades educativas y laborales se enmarcaban en este condicionamiento estructural y en la forma en que el tiempo es organizado en otras esferas de lo social, como la del empleo (Guber, 2009).

En relación a las mujeres y los vínculos con el mercado de trabajo, Novick y otros (2008) sostienen que, a pesar del mejoramiento de los indicadores sociales a partir del año 2003, persiste en el caso de las mujeres la segregación vertical y horizontal, la discriminación en el mercado de trabajo y su impacto en la dinámica del empleo; situación que persiste en el período bajo análisis (Busso y Pérez, 2019). De esta forma, este grupo, heterogéneo en su interior, presenta una inserción desventajosa en relación a los hombres. En palabras de las autoras:

“... las mujeres participan menos en el mercado de trabajo, tienen una mayor tasa de desempleo, trabajan involuntariamente menos horas para el mercado y generan menores ingresos laborales mensuales que los varones (...) el aumento de la feminización de la fuerza de trabajo sigue estando asociado a la existencia de ‘techos de cristal’ e importantes brechas salariales (...) En efecto, el ser mujer, y otros atributos personales asociados al género, sigue teniendo una importante vinculación con las posibilidades de empleabilidad, tal como lo demuestra el hecho de que para ocupar el mismo puesto o función las mujeres necesiten certificaciones educativas más altas y perciban en muchos casos menores ingresos” (Novick y otros, 2008: 16)

Desde una perspectiva similar, Pérez (2016) retoma la Encuesta Permanente de Hogares (EPH-INDEC) y la Encuesta Nacional de Jóvenes 2014 para señalar el peso del trabajo doméstico no remunerado tanto en la inserción laboral de las mujeres como en los procesos formativos. Afirma que las mujeres jóvenes se encuentran doblemente condicionadas -por ser jóvenes y por ser mujeres- y constituyen el grupo social con peores indicadores sociales. A su vez, las diferencias de origen social al interior de este grupo potencian estas desigualdades ya que, a nivel individual, mayores niveles de educación están vinculados a una mayor probabilidad de obtener empleos formales y no precarios y, por ende, la posibilidad de

tener acceso a prestaciones sociales e ingresos suficientes para contratar servicios privados de cuidado (Pérez, 2016).

Las desigualdades entre varones y mujeres en las responsabilidades ligadas al cuidado también es una variable retomada por Faur (2014) para problematizar, desde la perspectiva de Pateman (1988), la idea de “*contrato sexual*”. Es decir, un modelo de familia donde el varón es el encargado de ser el proveedor y la mujer de la vida doméstica, cuyo correlato fue una división entre las esferas de lo público y lo privado. Por otra parte, las dificultades estructurales de las mujeres en el mercado de trabajo se encuentran en relación a un aspecto que hemos abordado: la distribución desigual de las tareas de cuidado según el género (Cortes, 2003). Según Faur (2014):

“... la gran mayoría de las mujeres relata que cuidar y criar a sus hijos pequeños, en superposición con un trabajo remunerado y realizado fuera de la casa, requiere un sinnúmero de piruetas y destrezas para poder mantener las distintas dimensiones y elementos convergentes, danzantes en el aire, en equilibrio, y en pos de que ninguno se desmorone. Naturalizan el hecho de volverse unas expertas malabaristas... Así, las profundas desigualdades socioeconómicas se imbrican en la organización social del cuidado (...) De esta manera, el cuidado se erige no solo como un componente de la desigualdad de género, sino también como un nudo crítico de la desigualdad socioeconómica.” (Faur, 2014: 246).

Sin políticas públicas que atiendan de forma igualitaria las tareas de cuidado, las posibilidades de articular de forma exitosa el mundo del trabajo y las actividades de reproducción familiar dependen de una estructura de posibilidades ligadas a las desigualdades socioeconómicas. Para analizar este aspecto, Faur (2014) retoma la figura de mujeres malabaristas que se movilizan en el espacio a partir de piruetas y destrezas para mantener en equilibrio tareas de cuidado, obligaciones del mercado y el cumplimiento de servicios públicos como la escuela y la salud. Estos condicionamientos estructurales que atraviesan las experiencias de las mujeres jóvenes y adultas se encuentran presentes en los procesos de negociación de temporalidades necesarios para garantizar la terminalidad educativa y poder atribuir distintos sentidos al modo de estar en las sedes educativas del Plan FinEs2.

A partir de diciembre de 2015, los debates en torno al giro a la derecha y a la configuración de un nuevo ciclo regresivo (Pérez y López, 2018) actualizaron interrogantes sobre los grupos que presentan mayores dificultades en el mercado de trabajo. El gobierno de Mauricio Macri configuró un nuevo escenario marcado por el crecimiento del desempleo, la reducción de los salarios reales, el aumento de la rentabilidad empresarial, el disciplinamiento de la fuerza de trabajo y condicionamiento de su poder de negociación (Busso y Pérez, 2016). Esto tuvo como consecuencia un empeoramiento generalizado de los distintos indicadores sociales por su estrecha dependencia de los ciclos de crecimiento y estancamiento de la economía (Neffa, 2017). El informe del INDEC, “Incidencia de la pobreza y de la indigencia en 31 aglomerados urbanos”, afirma que en el primer semestre del año 2018 se observó una suba del porcentaje de hogares por debajo de la línea de pobreza y de la indigencia con respecto al segundo semestre del año 2017 (del 19,6 % al 17,9 % y del 3,8% al 3.5%, respectivamente). Según Balza (2018), la tasa de no registro manifiesta un aumento del empleo precario, pasando del 30,6% en 2015 al 32,2% en 2017. A su vez, retomando los datos del segundo trimestre de 2018 de la EPH-INDEC, la tasa de desocupación subió del 6,6% en el año 2015 al 9.6% en el 2018. Estas cifras nos permiten caracterizar la situación social y económica que afectan a las relaciones de los jóvenes y las mujeres con el mercado de trabajo.

Retomando la EPH-INDEC del año 2017 e incorporando variables como el género y el origen social, Busso y Pérez (2019) analizan la relación educación y trabajo en jóvenes durante el macrismo. Sostienen que las políticas públicas del gobierno de Cambiemos tuvieron como consecuencias la profundización de la desigualdad social, el aumento del desempleo y un empeoramiento generalizado de los indicadores sociales.

Abordando la relación entre origen social y nivel educativo, los autores verifican que a mayores ingresos familiares aumentan las posibilidades de alcanzar estudios terciarios y universitarios y disminuye el porcentaje del nivel secundario incompleto. A su vez, en jóvenes con estudios secundarios completos la desocupación varía según el estrato: “... la desocupación del estrato de bajos ingresos es más de 4 veces superior a la correspondiente a los jóvenes del estrato de ingresos superiores” (Busso y Pérez, 2019: 143). En relación a las desigualdades de género sostienen que:



“La correlación positiva entre mayor nivel educativo y mejores condiciones en el mercado laboral presenta diferencias significativas al tomar en consideración al género (...) entre las mujeres el diferencial educativo tiene clara repercusión en la manera de relacionarse con el mercado de trabajo. Es decir, varones con disímiles niveles de educación presentan similares condiciones de ingreso al mercado laboral, mientras que entre las mujeres vemos que se incrementan considerablemente las disparidades en el acceso a la actividad y al empleo en relación a sus trayectorias educativas. Las oportunidades de ingreso al mercado laboral mejoran considerablemente en el caso de las mujeres a medida que incrementan las credenciales educativas” (Busso y Pérez, 2019: 139)

Presentar la estructuración de los modelos sociales gestados durante el período de la investigación, nos permite insertar el análisis de las negociaciones de temporalidades vinculadas a los distintos espacios y mundos de la vida de los estudiantes en un necesario diálogo entre agencia y estructura. Las desigualdades de género, las responsabilidades ligadas al cuidado de los hijos, las dificultades para concurrir a las clases del FinEs2 y sostener los arreglos y acuerdos en los empleos de los estudiantes constituían algunos de los aspectos que hemos incorporado en el análisis bajo la idea de temporalidad laboral. Frente a estas situaciones, los estudiantes identificaban en sus tramas de relaciones sociales soportes posibles de ser tomados y activados para sortear algunas de las dificultades en el proceso de negociación y articulación de temporalidades. A continuación, analizaremos el lugar de las redes y apoyos familiares y de las tácticas de las referentes de sede y docentes que consideramos relevante para sostener la dimensión colectiva del proceso de articulación de temporalidades.

### **III.b. Soportes de la experiencia I**

Como planteamos al inicio del capítulo, la idea de soportes permite discutir la figura del individuo autónomo, recuperando los tejidos materiales e inmateriales construidos a través de las relaciones con los demás. Los soportes son de carácter relacional y constituyen un elemento activo en las biografías de los individuos (Martuccelli, 2006, 2007). De esta forma,

aquello que podría ser entendido como algo individual - el “*volver a la escuela*”- presenta anclajes sociales. Retomaremos esta noción para dar cuenta de que los individuos identifican en las tramas de relaciones soportes que permiten sostener la negociación de temporalidades y configurar la experiencia de terminalidad educativa.

Es importante aclarar que las políticas educativas dirigidas a determinados grupos, como por ejemplo madres y padres gestantes, pueden constituir en sí mismas un soporte (Vázquez, 2014). En este sentido, el Plan FinEs2, en tanto política pública de terminalidad educativa, funcionaba como soporte para distintos estudiantes al ofrecer una alternativa a los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). Muchos de ellos planteaban las facilidades de concurrir a clases dos veces por semana para articular distintas temporalidades y garantizar el proceso de finalización de los estudios. Sin desconocer este aspecto central de la experiencia de terminalidad, en este apartado nos interesa destacar el análisis de una serie de soportes asociados a tramas vinculares que contribuyeron a la posibilidad de las negociaciones y articulaciones abordadas.

En las experiencias de terminalidad educativa era posible dar cuenta, principalmente, de las tensiones con la temporalidad laboral y con aquella vinculada a la reproducción familiar (es decir, a los roles y responsabilidades diferenciales de cuidado según género). Las redes y apoyos familiares, las tácticas de las referentes de sede educativa y, finalmente, las apuestas de algunos docentes constituyen los tres soportes que analizaremos a continuación.

“Mientras Carolina escuchaba las quejas de una estudiante por la ubicación de las sillas, otra estudiante se acercaba a la zona de los escritorios con un bebé en brazos. Comenzó a charlar con Carmen y le contó que había llegado tarde porque vivía en City Bell<sup>25</sup>. Gloria se sorprendió y le preguntó: ‘¿Desde allá te venís con tu hija?’. Ella le contestó que sí y que por eso llegaba a su casa ‘re tarde’. Gloria, preocupada, le preguntó por qué no le había dicho antes para darle un permiso para retirarse más temprano de la clase así no tenía que viajar de noche. Ella le contestó que no se haga problema porque en un rato la abuela, que también vivía en City Bell, pasaba a buscar a su hija. Carmen y la estudiante se sentaron y la

---

<sup>25</sup> City Bell es una localidad platense que se encuentra ubicada a 12 kilómetros de Melchor Romero. Sin embargo, al no contar con un transporte público directo es necesario el paso por el centro del casco urbano de La Plata.

ayudó a dejar los bolsos que llevaba colgando. Le comentó que tenían una colchoneta para armar una ‘camita’ para que ‘ellas’ puedan estudiar tranquilas. Fue a buscar una colchoneta finita, como las de los gimnasios, al depósito del local. Mientras limpiaba el escritorio, Carmen le comentó que estaban intentando tramitar algún tipo de cuna para estar más cómodos. La estudiante terminó de alimentar a su hija, la acostó en la colchoneta y se sentó junto a sus compañeros. Gloria se sentó al lado del escritorio para observarla. Cuando la bebé empezó a moverse, la alzó y la paseó por el local para que se vuelva a dormir. Más tarde una mujer golpeó la ventana y Carolina le hizo señas para que pase. Era la madre de la estudiante de City Bell que venía a buscar a su nieta. La hija se levantó de su silla, le dio el bolso a su madre y, luego de saludar con la mano a Carmen y a Carolina, salió del local” (Diario de campo, 23/10/2015).

Las familias, como así también las referentes de sedes, desplegaban múltiples tácticas que se articulaban entre sí y se constituían como soportes de las experiencias educativas de los estudiantes. Esto constituía un aspecto central en la posibilidad de articulación de temporalidades y mundos de la vida de quienes tenían hijos lactantes y niños de diversas edades:

“Pasadas las 18 horas ingresó una estudiante al local. Cuando se acercó a dar el presente, Carolina le consultó por qué había llegado tan tarde. Ella le contó que por un problema familiar su nuera ya no cuidaba más a sus tres hijos y por eso ella necesitaba quedarse hasta esa hora en su casa. Carolina, con calma, le preguntó si esa situación duraría hasta fin de año. Ella le contestó que sí y agregó: ‘lo que pasa es que no tengo otra solución, si tengo que dejar de estudiar, voy a dejar’. Carolina le pidió que no la ponga en esa situación y que era posible encontrar una alternativa: ‘lo que menos queremos nosotras es que ustedes dejen de estudiar a dos meses de terminar la escuela, después de estar tres años acá’. La estudiante la escuchaba atentamente pero parecía enojada. La referente de sede le propuso una alternativa: ‘¿Por qué no traes a tus hijos y nosotras te los cuidamos? Es solo una hora hasta que llega tu mamá’. Ella no parecía estar de acuerdo: ‘siempre están

comiendo y no se quieren ir de la casa por la televisión’. Carolina, en un último intento, le contestó: ‘en el local siempre hay galletitas, fibras para dibujar y es solo una hora... es importante que llegues a horario y termines la escuela’. La estudiante se tomó un tiempo para contestar y ya convencida, le dijo que sí y que empezaría a llevar a sus hijos” (Diario de campo, 2/10/2015).

A partir de estos dos registros es posible reconstruir los efectos de dos soportes: las redes y apoyos familiares y las tácticas de las referentes de sede. La improvisación de una guardería en una de las esquinas del salón con algunos juegos, fibras y colchonetas y la distribución al interior de las familias de los cuidados de los hijos constituyen soportes centrales para garantizar la experiencia de terminalidad educativa y el proceso de “*volver a la escuela*”. La distribución desigual de tareas de cuidado fue un aspecto relevante durante el período de la investigación: solo fue posible registrar el caso de un estudiante varón que se encontraba a cargo de su hijo y lo llevaba a la sede de la parroquia mientras finalizaba los estudios.

De esta manera, la posibilidad de estar los dos días de clase en las sedes educativas y coordinar las distintas obligaciones (principalmente el trabajo y el cuidado de los hijos) exigía, entonces, la configuración y activación de soportes enmarcados en redes de apoyo. En este proceso, la familia constituía una de las instituciones clave para los sectores populares donde era efectiva la dificultad para contratar servicios privados de cuidado (Bisio y Busso, 2012; Faur, 2014; Pérez, 2016).

En diálogo con lo planteado en el capítulo anterior, las apuestas de parte de los docentes se vinculaban a una idea compartida: “*dar la posibilidad*”. De esta forma, las articulaciones entre lo escolar y lo laboral eran acompañadas por un engranaje configurado por un colectivo educativo de docentes y referentes de sede preocupados por las negociaciones de las temporalidades que atraviesan las experiencias de los estudiantes (González y Crego, 2018). Tanto las llamadas por teléfono o los mensajes de WhatsApp de las referentes de sede para recordar los criterios acordados y volver a convocar a los estudiantes, como así también los espacios de tutorías llevados a cabo por docentes, constituían apoyos y soportes necesarios para garantizar el estar en la escuela.

Estos dos soportes, las tácticas de las referentes de sede educativa y las apuestas de los docentes -en articulación con las redes familiares, generalmente de otras mujeres, madres, abuelas, tías-, también fueron un aporte importante para pensar las problemáticas vinculadas al género. Tal como planteaba Manuela, una de las profesoras:

“... en el FinEs como que... era algo que explotaba en tu cara, ¿no? O sea, había muchos casos de violencia de género y de alguna manera eran necesarios de ser abordados. Los que nos teníamos que hacer cargo de eso éramos los docentes, básicamente... porque uno también valora el lugar institucional para apoyarse o para construir diferentes cosas y problematizar... y así las pibas empezar a hablar, ¿viste? (...) Y eso... a mí me parecía interesante el hecho de que podamos trabajarlo varios docentes, juntos, para poder dar esa imagen o intentar, desde un lugar de más autoridad, un acompañamiento de esas situaciones. Como decir, bueno, de última no se puede hacer nada en cuento a lo legal o hay un montón de impedimentos o limitaciones para las pibas que están en esa situación pero... en definitiva, nosotros estamos acá, estamos escuchando y podemos dar una mano en algún sentido” (Entrevista a Manuela, docente, año 2017).

Un hecho particular impulsó la problematización colectiva a partir de una serie de reuniones entre docentes y referentes de sede. A principios del año 2016, ingresó al salón la pareja de Verónica, una de estudiante adulta del tercer año, y pidió hablar con ella fuera de la parroquia. Al escuchar gritos, los estudiantes varones más jóvenes del curso fueron los primeros en salir y vieron que su compañera era arrastrada por la calle. Luego de una pelea en la que intervino la policía, la clase se interrumpió. Mientras la referente de sede acompañó a la estudiante a la comisaría para hacer la denuncia, sus compañeros se quedaron junto a los docentes. En las semanas posteriores a esta situación de violencia, el acontecimiento circuló por las distintas comisiones educativas de la parroquia. Si bien pocos estudiantes fueron los que lo vivenciaron en primera persona, el chisme, como práctica de comunicación y significación de la vida social (Fasano, 2006) tuvo una productividad importante para la cotidianeidad de la sede educativa de la parroquia: la posibilidad de configurar un proyecto de acompañamiento de distintos tipos de violencias de género. Así surgió la jornada de

violencias de género donde las tres comisiones de estudiantes de la parroquia debatieron junto a los docentes y referentes sobre cinco problemáticas: trata de personas, violencia doméstica, violencia institucional, violencia laboral y violencia en el ámbito de los derechos sexuales y reproductivos. Divididos en cinco grupos y a partir de videos disparadores del programa “Historias de género” del canal Encuentro, las experiencias y las palabras circularon. Luego, a partir de una dramatización de una escena planificada y ensayada en los grupos de trabajo debían sistematizar lo abordado en un espacio de plenario. Finalmente, el cierre estuvo a cargo de la profesora de historia de la sede y de una profesora de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UNLP, quien brindó información sobre estrategias posibles frente a los distintos casos abordados.

Antes del cierre ingresó al salón un integrante de la coordinación administrativa de la Inspección de Educación de Adultos a cargo las sedes del Plan FinEs2 de la zona oeste de la ciudad de La Plata. Esta había sido la única vez que un integrante de las estructuras de gobierno de esta política educativa visitaba algunas de las tres sedes que las referentes gestionaban. A oscuras, ya que se había cortado la luz, Carmen le pidió que dijera algunas palabras como finalización de la actividad. Con un micrófono y un equipo de sonido que había llevado el profesor de informática, dijo:

“... agradecerles, de verdad, a Carmen y Estela, por todo lo que hacen... yo me estoy dedicando a los temas de los títulos que es algo bastante complejo pero vamos trabajando... Más allá de eso, del trabajo que yo hago, yo soy profesor de historia y les tengo que confesar que cuando esto surgió, como un plan alternativo, yo mucho no estaba de acuerdo, pero bueno, hoy me llevo una sorpresa que hay sedes que trabajan muy bien, como esta... Me doy cuenta que sirve, que sirve que ustedes puedan estudiar acá, que aborden estos temas que son dolorosos y nos atraviesan a todos. Están trabajando realmente muy bien y felicito a los profesores...” (Integrante de la coordinación de Inspección de Educación de Adultos, año 2016<sup>26</sup>).

---

<sup>26</sup> Transcripción del video filmado por el profesor de Informática de la sede.

Para finalizar, es importante remarcar que las propuestas impulsadas por los docentes y, principalmente, las tácticas de las referentes de sede educativa constituían soportes que formaban parte de tramas de relaciones que se gestaban en el barrio y en las sedes educativas del Plan FinEs2. Como abordamos en capítulos anteriores, los resultados de las elecciones del año 2015 tuvieron impactos en la organización política y en la gestión de la cooperativa y de las sedes educativas. Los cambios en los procesos de selección docente y las necesidades económicas de las referentes de sedes provocaron que desde la segunda mitad del año 2016 la presencia de las mismas disminuyera. Los docentes cambiaron y solo Estela se ocupaba de las dos comisiones de la parroquia. Al respecto, uno de los estudiantes planteaba que desde que Carmen había dejado de ir, el FinEs2 era “*como un barco sin vela (se ríe) pero no... es como sin rumbo*”. Tal como plantea Martuccelli (2007) los soportes forman parte de tramas de relaciones y no se poseen de una vez para siempre. En este sentido, es necesario remarcar la importancia de las relaciones que se gestaban en las sedes educativas del FinEs2 y habilitaba la configuración de soportes vinculados a las tramas políticas de la organización.

\*\*\*

En este último apartado hemos abordado dos dimensiones de análisis para discutir la idea de que la articulación y la resolución de tensiones entre temporalidades constituyen un producto individual. La necesidad de problematizar los discursos meritocráticos nos planteó el desafío de explicitar, por un lado, las desigualdades al interior del escenario laboral para dos grupos sociales, jóvenes y mujeres, y, por el otro lado, los soportes que contribuían al desarrollo de las experiencias de terminalidad educativa. De esta forma, sostenemos que los complejos procesos de complementariedad (o no) de temporalidades vinculadas a las biografías estudiantiles constituyen procesos colectivos que exigen una mirada que vincule los niveles de la agencia y de la estructura social.

#### **IV. A modo de cierre. Síntesis del proceso de estar y transitar la *escuela***

En diálogo con la idea de experiencia educativa, al inicio del capítulo nos preguntamos cómo los estudiantes construyen distintos modos de estar en la escuela, y cómo

en el proceso de habitar y transitar las sedes educativas del Plan FinEs2 es necesario el trabajo de articulación de temporalidades. Esta última noción cobró centralidad permitiendo organizar la presentación de distintos tipos de negociaciones y grupos de estudiantes: el “destiempo” del tiempo escolar hegemónico; la escuela pausa y la escuela como negociación permanente.

La categoría de temporalidades se comprende, entonces, a partir del diálogo que se establece entre las trayectorias biográficas y los distintos mundos de la vida de los individuos. A su vez, al hablar de temporalidad también hacemos referencia a una dimensión inseparable: la espacial (Munn, 1992). Es así que las formas en que esas temporalidades son vividas y articuladas tienen estrecha relación con la estructuración de las posiciones y con la organización de los espacios sociales. Un ejemplo claro que analizamos en el transcurso del capítulo es la temporalidad laboral que si bien adquiere diferencias según el tipo de empleo, presenta lógicas similares al corresponder a un tipo específico de modo de producción.

Retomando estos aportes conceptuales, sostuvimos que los distintos estudiantes configuraron una forma particular de estar y habitar las sedes educativas del FinEs2 a partir de una efectiva articulación (o no) de temporalidades vinculadas a sus trayectorias biográficas. La posibilidad de suspender una serie de desventajas que dificultaban la continuidad de los estudios o complementar “espacios competidores de la escuela” (Saraví, 2009) se encontraban en relación con las posiciones de los estudiantes. A su vez, para discutir los discursos meritocráticos fue necesario el desarrollo de dos argumentos. Por un lado, las desigualdades al interior del mercado de trabajo, especialmente para jóvenes y mujeres, y por el otro lado, la existencia y activación de soportes que contribuían al desarrollo de las experiencias de terminalidad educativa. A partir de lo abordado, nos interesa mostrar que lo que se presenta desde algunos discursos como de la esfera de lo individual, se enmarca en tramas sociales colectivas y refleja circunstancias donde las desigualdades asoman en sus formas más sutiles (Grassi y Danani, 2009; Busso y Pérez, 2019).

Como sostuvimos, es posible enmarcar las preguntas por las temporalidades y por los modos de estar en una problemática mayor: las tramas de la desigualdad social. En las trayectorias escolares de los estudiantes, las temporalidades laborales y familiares fueron consideradas por fuera del dispositivo escolar, tensionando e imposibilitando la continuidad de los estudios. La combinación de múltiples dimensiones de la desigualdad social en las



biografías de jóvenes y adultos de sectores populares da cuenta de la configuración de espacios jerarquizados, entre ellos el escolar (Bayón, 2012).

En diálogo con lo abordado en los capítulos anteriores sobre las relaciones entre las prácticas militantes de las referentes de sede -y de la organización política en general- y el Plan FinEs2 como política pública educativa es posible retomar la idea de Reygadas (2004) sobre las distintas formas de búsqueda de la igualdad. La política es entendida como el momento donde el orden social es puesto en litigio y, por ende, visibiliza la condición contingente del mismo (Rancière, 2012). En este sentido, las tramas de relaciones que se gestan en torno a las sedes del FinEs2 constituyen formas de lucha por la igualdad al ampliar los horizontes de reivindicación (Manzano, 2006), como el educativo, y mostrar que las negociaciones de las temporalidades biográficas se enmarcan en procesos que incluyen al individuo pero que van más allá de él.

La política, desde esta perspectiva, tensiona el ordenamiento simbólico (y sus mecanismos de legitimación) que las tradiciones excluyentes del sistema educativo configuran cotidianamente a partir de múltiples prácticas escolares. Siguiendo esta perspectiva, Inés Dussel (2003) recupera el caso de un joven asesinado por la Policía Federal, estudiante del nivel secundario, para plantear el desafío de la escuela frente a los nuevos sujetos y las viejas desigualdades. En este sentido, la autora llama a repolitizar la educación, intentando desligarla de aquellos significados vinculados a la corrupción e introduciendo la pregunta por aquellos que no fueron incluidos, por los sin parte (Rancière, 2012). Así, la autora introduce la relación entre educación y política, rearticulándola con las ideas de justicia, igualdad, disenso y conflicto (Dussel, 2003).

Comprender el carácter social de las articulaciones y negociaciones que los estudiantes realizaban para estar y transitar las sedes educativas del FinEs2 requiere repolitizar la lectura de la educación y de la desigualdad educativa en tanto pone en el centro de la escena a los actores sin dar por sentado la posibilidad de la experiencia educativa. Para que esta acontezca es necesario el despliegue de tácticas, estrategias y formas de resolución de las distintas dimensiones de la desigualdad que se articulan de manera sutil en las biografías concretas de los estudiantes.

Para finalizar, retomamos estos aportes para contribuir a la idea de lo paradójico en el reconocimiento de la potencialidad de la política y la política pública en la creación de

igualdades. Reconociendo las limitaciones y los efectos de los condicionamientos estructurales en las biografías de los individuos, la configuración de tácticas y soportes adquieren un carácter paradójal. Las paradojas hacen referencia a los “restos” o la “incompletitud” de los procesos de inclusión, es decir, al reconocimiento de aquello no incluido, en donde la igualdad no se hace presente (Zelmanovich, 2013). Si bien la potencialidad de las mediaciones y de las formas de gestión del Plan FinEs2 por parte de la organización política radican en la posibilidad de modificar, interrumpir círculos excluyentes y constelaciones de desventajas (Redondo, 2006; Jacinto, 2010; González, 2014), los casos analizados en “el destiempo del tiempo escolar hegemónico, “la escuela pausa” y “la escuela como negociación permanente” dan cuenta de la persistencia de la desigualdad y de las dificultades para intervenir por parte del engranaje colectivo que hace al formato del Plan FinEs2.

## **Capítulo 6. Los proyectos futuros en las experiencias de terminalidad educativa: narrativas estudiantiles, deseos y desigualdades**

*“... hay que guardarse de llegar a la conclusión de que el círculo de las expectativas y las posibilidades no puede romperse (...) hay que contar con la autonomía relativa del orden simbólico que (...) puede permitir cierto margen de libertad a una acción política que se proponga reabrir el espacio de los posibles”  
(Bourdieu, 1999: 309)*

Ingresar al Plan FinEs2 para terminar el nivel secundario era nombrado por los estudiantes como “*volver a la escuela*”. A partir del momento de la consulta y de la inscripción en alguna de las tres sedes educativas, comenzaba a producirse en los estudiantes una serie de movimientos simbólicos que, en este capítulo, serán abordados como parte del proceso de configuración de proyectos. Las ideas de “*buen trabajo*”, de “*meta*” y otras representaciones sobre el futuro se desplegaban en diálogo con el tránsito del trayecto formativo y de las experiencias educativas que allí se construían.

Para abordar este proceso, nos centraremos en el egreso como evento central y en los espacios de las sedes educativas como lugares que los sujetos significaban de distintas maneras. Daremos cuenta que condiciones diferenciales al interior del grupo de los estudiantes intervenían sobre las formas particulares en que el proyecto se configuraba. De la misma forma, encontraremos que, a pesar de estas diferencias, las experiencias educativas de los estudiantes en el Plan FinEs2 tenían una serie de incidencias, huellas o interrupciones en sus biografías.

El capítulo se estructura en cuatro partes. En la primera, presentaremos una serie de categorías a partir de las cuales leeremos y analizaremos registros de campo y entrevistas en profundidad. En la segunda, iniciaremos con una escena de campo para luego estudiar el despliegue de distintos futuros a partir de la organización de cuatro grupos de estudiantes según las posiciones en el mundo del trabajo. En la tercera, recuperaremos las ideas de escenarios desiguales y soportes de la experiencia para dar cuenta de la dimensión colectiva de los proyectos futuros. Finalmente, sistematizaremos lo abordado en el capítulo jerarquizando algunos de los argumentos centrales desarrollados.

## I. Sobre la noción de experiencia en diálogo con los proyectos futuros

Los espacios de las sedes educativas constituyeron los lugares donde fue posible observar el proceso de configuración de proyectos. Las semanas anteriores a los egresos, donde los festejos y las charlas entre estudiantes, docentes y referentes tomaban protagonismo, se registraron momentos donde la construcción o la reactualización de deseos y nuevos futuros posibles se hacían presentes. Desplegaremos a continuación un conjunto de herramientas teóricas que nos permitirán comprender con mayor profundidad una serie de escenas de campo en donde se pusieron en juego representaciones y proyecciones sobre el porvenir.

Como planteamos en el transcurso de la tesis, el campo de la geografía de la vida cotidiana retoma la noción de espacio a partir de dos acepciones: territorio y lugar (Augé, 2000; Massey 2004; Mançano Fernandes, 2005, 2008; Lindón 2006). En este capítulo, retomamos esta última acepción ya que nos permite concebir a las sedes educativas como lugares donde se ponen en juego distintos procesos simbólicos. La idea de lugar hace referencia, entonces, a la acumulación de sentidos y significados en donde la experiencia del sujeto es central: son los individuos y los colectivos quienes cargan de sentido a un determinado espacio (Torres, 2011). Desde esta perspectiva, múltiples formas de apropiación subjetiva permitían convertir los espacios del FinEs2, como el “*local*”, el CIB y la parroquia, en lugares donde se ponían en juego un conjunto de representaciones y proyectos (Di Bastiano y González, 2016).

A su vez, este concepto nos permite retomar lo espacial en articulación con las ideas de narrativas y temporalidades. Para Massey (2012), la idea de lugar constituye un espacio generador de narrativas y de encuentro de temporalidades no relacionadas. En palabras de la autora, lo espacial es entendido como:

“... yuxtaposición o coexistencia de distintas narrativas, como el producto de relaciones sociales dinámicas (...) los «lugares» pueden ser imaginados como articulaciones concretas de estas relaciones sociales, incluyendo las relaciones locales «dentro» del lugar y todas aquellas conexiones que se extienden más allá de él. Y todo ello cargado de historias complejas y densas. Se trata de un lugar

abierto, poroso, híbrido: este es el lugar como punto de encuentro...” (Massey, 2012: 152).

Retomando estos aportes, identificamos que las narrativas de los estudiantes del Plan FinEs2 se encontraban articuladas a las esferas biográficas y a una serie de movimientos simbólicos que el tránsito por la experiencia habilitó. Como planteamos en el transcurso de la tesis, la noción de experiencia se diferencia de la categoría de práctica en lo siguiente: la primera incluye la posibilidad de que algo del orden de lo cotidiano se interrumpa, se modifique, cambie (Diker, 2004; Jay, 2009). En este sentido, la idea de movimientos hace referencia, entonces, a los efectos, a las huellas o la incidencia de la experiencia educativa en las biografías de los estudiantes (Corica, 2010; Jacinto y Millenaar, 2013; Nobile y Arroyo, 2015).

Esta perspectiva sobre la experiencia nos permite retomar aportes teóricos clásicos sobre las relaciones entre posiciones en el espacio social y disposiciones sociales (Gutiérrez, 2007). Parte de las críticas hacia la teoría de Bourdieu radican en el concepto de habitus como aquella categoría que, con intención de superar la relación dicotómica entre agencia y estructura, la profundiza al sostener que las prácticas constituyen reflejos mecánicos de las condiciones estructurales (King, 2000). Según King (2000) el concepto de habitus es una noción que se vuelve en contra del dualismo que Bourdieu pretendía superar, primando una perspectiva mecanicista y rígida del concepto.

Otro conjunto de autores, entre ellos Lahire (2004, 2009), afirman que la preponderancia que adquiere el pasado como temporalidad reinante en la configuración de las disposiciones del habitus refuerza el carácter lineal y determinante de la agencia. De esta forma, Lahire (2004) sostiene que el concepto bourdiano de habitus, constituye un conjunto homogéneo y coherente de disposiciones producto de la interiorización y primacía del pasado. En contraposición, el autor propone otra lectura donde los individuos son actores plurales con inscripciones y socializaciones múltiples, lo que implica, por un lado, sistemas de disposiciones heterogéneas, contradictorias y con importancias jerarquizadas y, por el otro lado, esquemas de acción o hábitos también heterogéneos y contradictorios. La pluralidad de pertenencias y posiciones se correlaciona con la pluralidad de disposiciones y lógicas de acción.

Teniendo en cuenta estas críticas, me interesa destacar el lugar estructural que tiene la categoría de habitus en la teoría de Bourdieu. En este sentido, es posible identificar variaciones en las definiciones de dicha noción a lo largo de su obra. Un ejemplo de ello es la conceptualización que realiza en “La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”, donde define al habitus como disposiciones irreversibles. En palabras del autor:

“En tanto que el TP<sup>27</sup> es un proceso irreversible que produce en el tiempo necesario para la inculcación una disposición irreversible, o sea, una disposición que sólo puede ser reprimida o transformada por un proceso irreversible que produzca a su vez una nueva disposición irreversible...” (Bourdieu y Passeron, 1977: 83).

En esta obra es posible encontrar una lectura rígida -y con connotaciones reproductivistas- de la noción de habitus. Sin embargo, en otras, principalmente en “Meditaciones pascalianas” (Bourdieu, 1999), es posible encontrar una concepción más flexible del término que permitirá el establecimiento de posibles relaciones conceptuales con la noción de experiencia. La idea de “la naturaleza flexible del habitus” (Dalton, 2004), se vincula a la siguiente hipótesis interpretativa: las experiencias sociales que integran las trayectorias de jóvenes y adultos presentan la potencialidad de provocar modificaciones en la estructura de prácticas y disposiciones. Para profundizar este argumento, reconstruiremos algunos de los conceptos que integran esta perspectiva.

En primer lugar, la noción de espacio social hace referencia a la pluridimensionalidad de las posiciones, configuradas por la distribución y la coexistencia de agentes y de propiedades. Los esquemas de acción y de reflexión de los individuos forman parte del espacio social al vincular las prácticas con posiciones diferenciadas. Las desigualdades en el plano de los campos de posición generan rendimientos diferenciales de los capitales poseídos, rigiendo, de esta forma, sobre las tomas de posición, es decir, sobre el sistema estructurado de prácticas y representaciones de los agentes (Bourdieu, 2010). Sin embargo, las prácticas y las disposiciones de los agentes sociales son productos de las experiencias en el espacio social y

---

<sup>27</sup> TP hace referencia al trabajo pedagógico que implica toda acción pedagógica (AP): “... la AP implica el trabajo pedagógico (TP) como producto de la inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un habitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP...” (Bourdieu y Passeron, 1977:72).

la historicidad de cada campo. De esta forma, transformaciones en los campos y cambios en el sistema de posiciones y disposiciones pueden generar prácticas y procesos diferentes que alteren las posiciones de poder.

En segundo lugar, el concepto de habitus constituye "... esquemas clasificatorios (...) producto de la incorporación de las estructuras de las distribuciones fundamentales que organizan el orden social" (Bourdieu, 1999: 131). A partir de dicha idea, Bourdieu (1999) plantea vínculos entre tres nociones: cuerpo, tiempo y disposiciones. El cuerpo se encuentra expuesto durante un tiempo prolongado a las regularidades del mundo, posibilitando el desarrollo de experiencias y la adquisición de un sistema de disposiciones asociado a dichas regularidades. Sin embargo: "estos principios prácticos de organización de lo dado se elaboran a partir de la experiencia de situaciones encontradas a menudo y son susceptibles de ser revisados y rechazados en caso de fracaso reiterado" (Bourdieu, 1999: 180).

El autor, haciendo eco de las críticas en torno a la asociación entre disposiciones y su carácter mecanicista, sostiene que los cuerpos presentan una predisposición natural: "... la condicionabilidad como capacidad natural de adquirir condiciones no naturales, arbitrarias" (Bourdieu, 1999: 180). La idea de condicionabilidad hace referencia a que el cuerpo no está dado pero sí condicionado:

"Negar la existencia de disposiciones adquiridas significa, hablando de seres vivos, negar la existencia del aprendizaje como transformación selectiva y duradera del cuerpo (...) la función de la noción de habitus, que restituye al agente un poder generador y unificador, elaborador y clasificador, y le recuerda al mismo tiempo que esa capacidad de elaborar la realidad social, a su vez socialmente elaborada, no es la de un sujeto trascendente, sino la de un cuerpo socializado, que invierte en la práctica de los principios organizadores socialmente elaborados y adquiridos en el decurso de una experiencia social situada y fechada" (Bourdieu, 1999: 181).

De esta forma, los vínculos entre agente y campo configuran el escenario de construcción de las estructuras de disposiciones que, a su vez, funcionan como espacio de los posibles orientando expectativas, proyectos y experiencias. Esta correspondencia que

Bourdieu (1999) plantea entre posiciones y disposiciones no es considerada como una mera relación de ajuste, de carácter mecánica y fatal sino que es mediada por las experiencias que los agentes transitan y construyen durante su trayectoria social. En palabras del autor:

“Los habitus cambian sin cesar en función de las experiencias nuevas. Las disposiciones están sometidas a una especie de revisión permanente, pero que nunca es radical, porque se lleva a cabo a partir de las premisas instituidas en el estado anterior. Se caracterizan por una combinación de constancia y variación que cambia según los individuos y su grado de agilidad o rigidez...” (Bourdieu, 1999: 211).

La apertura del sistema de disposiciones a las posibilidades de cambio presenta límites por el peso que tiene el pasado en la configuración del habitus. Esto, no significa concebir al pasado como un efecto destino que determina las prácticas y las trayectorias de los agentes. De esta forma, la autonomía respecto a la contingencia del presente es correlativa con la dependencia del pasado (Bourdieu, 1999). Es en esta relación compleja entre el presente inmediato y el pasado donde las disposiciones operan como espacios de lo posible, capaces de generar ajustes y aperturas, límites y potencialidades. Una concepción más flexible y menos mecanicista del habitus nos permite establecer relaciones con las nociones de trayectorias biográficas, experiencias y futuro.

Estos diálogos conceptuales habilitan a abrir interrogantes sobre las formas en que las experiencias de terminalidad educativa posibilitan o no la construcción de nuevos espacios de lo posible. Es a partir de esta hipótesis que retomamos la acepción filosófica de la noción de experiencia, contraponiéndose a la idea de práctica en la posibilidad de interrumpir las biografías individuales y destinos sociales. En palabras de Diker (2004),

“... en la experiencia, en cambio, lo que predomina es un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica. Más aún: en el sentido en que lo analizaremos acá, se puede decir que la experiencia irrumpe en las prácticas, interrumpe su devenir y las pone en cuestión” (Diker, 2004: 10).



Si entendemos el sentido de la posición como un aceptación de la posición social del individuo, es decir, un sentido de los límites y de las distancias que debe respetar y mantener (Bourdieu, 1990a), la potencialidad de la experiencia se vincula al siguiente interrogante que atraviesa este capítulo: ¿una experiencia sostenida en el tiempo, capaz de articular distintas dimensiones de la vida social de los sujetos, presenta la potencialidad de ampliar el espacio de lo posible o interrumpir destinos sociales? Para responder a esta pregunta, nos enfocaremos en las narrativas estudiantiles referidas a la configuración de futuros y a las formas en que los estudiantes simbolizaron el proceso de finalización de sus estudios secundarios.

Antes de comenzar con el análisis, haremos una referencia, por último, a la idea de narrativa. A partir del diálogo entre temporalidades biográficas e históricas, los estudiantes son sujetos que narran y proyectan sobre el espacio en los que actúan. En este sentido, las narraciones están ligadas a un “yo” que dice, actúa y siente y, por ende, es capaz de “... significar el mundo y de significarse a ellos mismas dentro de él” (Vasilachis de Gialdino, 2016: 16). La mención a lo biográfico remite, en este caso, a géneros discursivos (o narrativos) que tratan de dar sentido a lo que acontece cotidiana e históricamente (Arfuch, 2002; Meccia, 2016). En palabras de Arfuch (2002):

“La sola mención de lo ‘biográfico’ remite, en primera instancia, a un universo de géneros discursivos consagrados que tratan de aprehender la cualidad evanescente de la vida oponiendo, a la repetición abrumadora de los días, a los desfallecimientos de la memoria, el registro minucioso del acontecer, el relato de las vicisitudes o la nota fulgente de la vivencia, capaz de iluminar el instante y la totalidad” (Arfuch, 2002: 16).

En el análisis de las narrativas estudiantiles prestaremos especial atención a cómo en momentos claves del proceso de “*terminar la escuela*”, tal como el egreso, las representaciones (Jodelet, 1986) sobre el futuro se hacían presentes en diálogo con las tensiones entre lo posible y lo deseable, es decir, entre los condicionantes sociales y las oportunidades (Corica, 2010, 2012). Las representaciones sobre el futuro luego del egreso en el Plan FinEs2 abrían un abanico de oportunidades que eran desplegadas por los estudiantes jóvenes y adultos de diferentes maneras según las particularidades de las trayectorias

biográficas, tales como las redes familiares y las inserciones laborales. En el proceso de configurar o imaginar nuevos proyectos entraba en juego una serie de condicionantes sociales que tensionaban, con diferencias, las posibilidades o no de concreción. A continuación, abordaremos las miradas sobre el futuro y la configuración de proyectos sobre el trabajo, la educación, la familia y la vivienda propia.

## **II. El “*volver a la escuela*”: proyectos, futuros y deseos en la experiencia de terminalidad educativa**

Los festejos eran una constante cada vez que egresaba una comisión educativa de la parroquia, del CIB o del “*local*”. La comida compartida, las sorpresas y las entregas de diplomas, constancias de estudios y boletines constituían tácticas que hemos analizado en el capítulo 4 como parte del proceso de hacer escuela en las sedes educativas del Plan FinEs2. En esos momentos, también acontecían otro tipo de conversaciones que tomaban mayor protagonismo. En las semanas posteriores a la finalización del último cuatrimestre del trayecto formativo, tanto en los distintos espacios de las sedes como en los grupos de WhatsApp, surgían charlas sobre el porvenir, es decir, sobre los proyectos a seguir. El trabajo, la familia, la continuidad de los estudios y el disfrute del tiempo libre enmarcaban las representaciones sobre el futuro.

Para analizar el egreso como momento clave de la experiencia de terminalidad educativa, iniciaremos esta sección con una escena de campo acontecida un viernes de diciembre del año 2016. Ese día finalizaron los estudios secundarios una de las comisiones de la parroquia en la que Estela y Carmen habían acompañado como referentes de sede. En el grupo de WhatsApp, Carmen comunicó que ese día no podía estar: su nuevo trabajo como recepcionista en una clínica del centro de La Plata le impedía participar. Lamentándose, también pidió disculpas por no poder llevar los diplomas ya que por falta de “*medios*”, sostuvo, no lograron imprimirlos como lo solían hacer años anteriores. Sin embargo, reclamó que era necesario una “*ceremonia*” para festejar los “*esfuerzos*”. Al instante, una de las estudiantes, Patricia, mandó fotos de la comida que estaba preparando. Así el festejé comenzó a gestarse.

“Con Manuela llegamos un rato antes de las 17 horas. Las plataformas de cemento de la esquina de la parroquia estaban siendo ocupadas por los estudiantes de segundo y tercero. Estela, quien tenía las llaves para abrir, llegó unos minutos más tarde. Marcos, Eugenia, Antela y Agustín {estudiantes que ese día egresaban} estaban charlando. Me acerqué a ellos y Marcos me contó que con Eugenia se habían anotado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP para comenzar la carrera de Abogacía. Ambos estaban muy entusiasmados (...) Continuamos charlando sobre los cursos de ingresos y la importancia de tener a alguien conocido en la carrera para el acompañamiento. Marcos me contestó: ‘ya hablamos con una amiga que está estudiando lo mismo... porque después del curso te largan y te tenés que arreglar solo’. En ese momento, llegó Estela, abrió la puerta y entramos (...) Manuela se sentó en la mesa redonda e inició el ritual que se repetía cada fin de cuatrimestre: la firma de los boletines que cada estudiante guardaba durante el recorrido por el Plan FinEs2. Yo también firmé como profesor de Estado y nuevos Movimientos Sociales. Al rato llegaron Estefanía, la profesora de Filosofía, y el profesor de Química. Mientras firmábamos y completábamos las notas, los estudiantes de tercero comenzaron a organizar la mesa, las comidas y las bebidas para el festejo. Patricia y Mabel compraron en el supermercado manteles con lunares blancos y negros para ‘vestir’ la mesa como ‘corresponde’. La consigna era clara: ‘la mesa tiene que estar bonita’, sostuvo Patricia (...) En el momento del brindis, Patricia rompió el hielo y comenzó a hablar. Agradeció, felicitó a sus compañeros y compartió con ellos lo que para ella significaba terminar la ‘escuela’: ‘esto para mí es una meta cumplida, algo que nos faltaba a todos’ y, mirando a los jóvenes que estaban en un banco cercano, dijo: ‘con ustedes aprendí a llevarme, aprendí a entenderlos, tienen la edad de mis hijos y espero que a ustedes les sirva para seguir estudiando’. Los chicos la miraban y escuchaban con mucha atención. Al terminar, Patricia me pasó una botella que hacía de micrófono. Los felicité y también hice referencia al esfuerzo que implicaba estudiar. Enumeré algunas cuestiones que hacen referencia a negociaciones que son necesarias para poder estar: ‘la familia, el trabajo, los chicos’. Juani me interrumpió y agregó: ‘el laburo profe, eso es lo complicado’. El

profesor de Química, antes de irse, dijo: ‘espero que el papelito que les den les sirva de algo y hagan algo con él’. Luego del comentario, nadie quería hablar pero, Verónica, desde una de las esquinas, levantó la mano y dijo que ella quería hablar: ‘yo quiero agradecer a todos, a los profes que me aguantaron, que me explicaron un montón porque yo hacía mucho que no estudiaba y era más cuadrada que esta mesa.... gracias de verdad, ustedes no se imaginan todo lo que leí, no entendía nada... pero después me gustó’. Verónica siguió hablando y después de las palabras dirigidas a los profesores, agradeció a sus compañeros por la paciencia y el apoyo: ‘gracias a los chicos que al principio me ayudaron un montón y también porque me defendieron cuando me estaban cagando a palos’. Terminó haciendo referencia a los jóvenes con un mensaje sobre la continuidad de los estudios: ‘yo ya no quiero estudiar más, para mí ya terminó (risas) pero ustedes sigan que son re pibes’. Verónica estaba muy contenta y conmovida. Cerró la ronda de palabras Mabel quien hizo referencia a los primeros años y a la ‘meta’ que habían alcanzado. Mirando a los chicos les dijo que si bien ‘se había puesto pesada’ ella consideraba que era una forma de ayudarlos. Mariano, en voz bajo, le contestó: ‘vos sola decís que fuiste pesada, nosotros no lo decimos’. Así finalizó la ronda de palabras (...) Algunos de los estudiantes que comenzaron el trayecto educativo con el grupo no estaban: Fátima, los hermanos ‘juanes’ y Brain. En este festejo no hubo sorpresas a cargo de Estela y Carmen pero igualmente se generó un espacio de recuerdos, festejos y reflexividad (...) Darío estaba hablando con Juani y Mariano sobre el problema que había tenido con el padre y el trabajo en la remisería: ‘mi viejo es el dueño del auto, nos peleamos... y él no sabe diferenciar lo familiar y el trabajo’. Continuamos charlando y me explicó que lo que le importaba era otra cosa: ‘mi inscribí en el servicio penitenciario para el año que viene’. Las palabras de Darío generaron una especie de ronda donde Juani y Mariano también compartieron sus ideas sobre lo que pensaban hacer. Juani estaba contento de terminar porque, para poder garantizar los dos días de clase, había organizado horarios rotativos en su trabajo de atención al cliente en un kiosco ubicado enfrente de la terminal de ómnibus de la ciudad de La Plata: ‘es un bajón hacer rotativo pero bueno, era para terminar acá... ahora está bueno, puedo

salir los sábados... tenía que terminar, tenía que terminar la escuela'. Mariano, por su parte, agregó entre risas: 'tenemos que madurar nosotros, no maduramos más, ya estamos grandes, estamos igual que a los 15, 16 años profe'. Ambos coincidían en la importancia de 'terminar' pero Juani no estaba de acuerdo en la percepción de su compañero como alguien 'grande': 'para mí no estamos grandes'. En esa ronda donde la idea de futuro se articulaba con los mundos de la educación y del trabajo, la posibilidad de contar con el título hacía la diferencia: 'si no tenés el título no hay nada... ahora que terminé, quiero entrar en la infantería...', sintetizó Mariano" (Diario de campo, 16/12/2016).

Pese a la extensión de la cita, consideramos que la lectura de la escena permite introducir una discusión central para este capítulo: el carácter social del individuo y el proceso de configuración de proyectos como una dimensión enmarcada en las relaciones individuo y sociedad (Elias, 2000). Es decir, analizar las representaciones de los estudiantes jóvenes y adultos sobre el futuro desde una perspectiva no individualizante requiere incorporar la problemática de la reproducción social y de los vínculos entre lo individual y lo objetivo o, en otros términos, entre lo estructural, institucional y biográfico (Corica, 2010; Jacinto y Millenaar, 2013; Saraví, 2015). Para ello, retomaremos el proceso de configuración de proyectos a partir del diálogo de tres dimensiones: las posiciones en el mundo del trabajo, las relaciones con la vivienda y el hogar propio y las tramas y soportes familiares.

Coincidimos con los estudios que sostienen que, durante el primer año de egreso, o se podría ampliar a todo el proceso de terminalidad educativa, las definiciones y la reflexividad sobre las alternativas y oportunidades a seguir adquieren centralidad (González 2014; Miranda y Corica, 2014; Corica, 2015). La jornada relatada hacía referencia a este momento clave en trayectorias educativas: la terminalidad. En las conversaciones en la esquina de la parroquia, en los talleres donde se problematizaban las oportunidades educativas de la ciudad de La Plata, en las consultas de los estudiantes a los docentes sobre la universidad o las "carreras cortas" era posible dar cuenta de una preocupación por la pregunta por el futuro y por las posibilidades y deseos que la finalización del secundario y la obtención del título habilitaban. De la lectura de este registro de campo, se desprenden las formas en que la experiencia de terminalidad educativa en el FinEs2 era significada. A pesar de las dificultades

de las referentes de sede en la organización de la “*ceremonia*”, el festejo improvisado y las ideas de “*meta*” y “*logro*” reflejaban la importancia del egreso como momento deseado y esperado de la experiencia educativa.

A su vez, en el despliegue de las representaciones sobre futuros probables intervenía una serie de dimensiones que en el desarrollo de la escena es posible dar cuenta: las incertidumbres ante el proyecto de la continuidad de los estudios superiores, las negociaciones de las distintas temporalidades según las posiciones en el mundo del trabajo, los destinos y escenarios laborales y las formas en que al interior de la sede educativa se procesaban las diferencias de edades de los estudiantes. Retomaremos estos aspectos para analizar, al interior del grupo de estudiantes entrevistados, las distintas maneras en que las posibilidades sobre el futuro aparecían o se desplegaban diferencialmente.

En primer lugar, las posiciones y las lecturas sobre el mundo del trabajo y los empleos de los estudiantes tomaban protagonismo al momento de ensayar o delinear proyectos. Estudiantes insertos en un empleo formal configuraban representaciones sobre el escenario laboral distintos a aquellos con trayectorias de inserción laboral en puestos informales. Para profundizar esta dimensión, recuperaremos la perspectiva de Paugam (2015) por considerar las dimensiones objetivas y subjetivas como aspectos centrales de los problemas de la precarización y degradación del mercado de trabajo o, en términos más amplios, de la integración social.

La distinción entre empleo y trabajo, tradicional de la sociología del trabajo, nos permite incorporar estas dos dimensiones. El empleo, hace referencia al aspecto objetivo, es decir, a las formas históricas que asume el trabajo en términos de las características de contratación, estabilidad y derechos vinculados a la formalidad. En cambio, la noción de trabajo refiere a la actividad transformadora del individuo (Longo, 2014). En términos de Paugam (2015), el trabajo contribuye a pensar el aspecto subjetivo de la relación salarial, asociado al reconocimiento material y simbólico. A partir de esta diferenciación, el autor aborda dos tipos de precariedades: del empleo y del trabajo. Busso y Bisio (2012), en un trabajo sobre las dinámicas de negociación, consensos y conflictos entre el ámbito de los intercambios económicos y el ámbito de lo familiar, sostiene sobre los aportes de Paugam que:

“... la precariedad laboral es una característica de la relación laboral-contractual (intermitente, inestable, mal retribuido económicamente, falta de seguridad social, de vacaciones, etc), como así también remite a la representación que los propios trabajadores tienen de su inserción laboral (si el trabajo le resulta interesante, si se encuentra reconocido por sus pares, etc). Es decir, el autor distingue ‘precariedad del empleo’ de ‘precariedad del trabajo’, dando cuenta de ingredientes estructurales (u objetivos) y representacionales (o subjetivos) de la situación laboral” (Bisio y Busso, 2012: 179).

Sin ahondar en la problemática de la integración profesional y de la crisis de la relación salarial frente a la pérdida de colectivo protectores (Castel, 2008, 2009; Paugam, 2015), retomamos estos aportes para conceptualizar las posiciones en el mundo del trabajo a partir de una articulación de aspectos subjetivos y objetivos: por un lado, el reconocimiento material y simbólico y, por el otro, la protección social que se desprende del tipo de empleo. Sostendremos que, según las condiciones de las inserciones laborales y las formas de percibir las actividades desarrolladas, las representaciones sobre el futuro de los estudiantes egresados del Plan FinEs2 variaban.

En segundo lugar, los proyectos dialogaban con formas que asumían las relaciones entre las trayectorias laborales y las trayectorias habitacionales (Arancibia, 2016, 2017). Contar o no con una vivienda propia, de ladrillo u otro tipo de materialidad, en el mismo terreno que un familiar o no, constituían dimensiones que funcionaban como diferenciales al momento de analizar las representaciones sobre el futuro. Un estudiante joven que vivía con su familia o una estudiante adulta con un empleo formal y con una vivienda propia representaban diferencias al interior de los sectores populares que intervenían en la configuración de deseos y proyectos futuros. En este sentido, coincidimos con Cravino (2009) en afirmar que los proyectos en torno a la vivienda no solo se relacionan con la importancia de la posibilidad del albergue sino que allí también se ponen en juego relaciones sociales de estatus. Sin embargo, las trayectorias habitacionales no son resultados individuales, interviniendo, en su configuración, cuatro factores macro: el modelo de desarrollo; las dinámicas estructurantes del mercado de trabajo; la dinámica específica que asume el mercado de tierra y vivienda y las políticas públicas habitacionales orientadas a intervenir en

dicho mercado (Arancibia, 2016). Plantearemos, entonces, que las diferentes posiciones residenciales se encontraban en diálogo con los proyectos futuros y el lugar de la vivienda como aspecto deseado (Bourdieu, 1999).

Tener en cuenta las relaciones con la vivienda y el hogar propio nos lleva a analizar las solidaridades familiares y los vínculos entre proyecto futuro y familia (Bonvalent y Dureau, 2002). Las tramas y soportes familiares constituían un aspecto central de la experiencia de terminalidad educativa y ocupaban un lugar privilegiado al momento de reflexionar sobre las representaciones futuras luego del egreso (Corica y Otero, 2017). La posibilidad de continuar los estudios, cambiar de empleo y configurar nuevas estrategias residenciales se enmarcaban un proceso más amplio de construcción de redes y lazos sociales donde la familia constituía una de las instituciones claves tanto para los jóvenes estudiantes como para los adultos (Bisio y Busso, 2012). Sin embargo, encontramos en las diferencias de edades y en las diversas posiciones o roles -madres, padres, hijos, hermanos- al interior de las tramas familiares elementos que intervenían diferencialmente al momento del despliegue de proyectos futuros (González, 2014). Para finalizar, coincidimos con Corica (2010, 2012) que sostiene que:

“Las aspiraciones nacen de condiciones sociales, de los ‘mundos de vida’ que configuran esas condiciones; se nutren de cuentos que se han escuchado, de historias familiares, conocidas, de lo que le pasó al amigo (...) Ahí está la fuente y a la vez el filtro de esos sueños, el fondo de experiencia que contrasta lo ideal con lo posible, que convierte la aspiración en expectativa” (Corica, 2010: 12).

Las tres dimensiones presentadas -las posiciones en el mundo del trabajo, las relaciones con la vivienda y el hogar propio y las tramas y soportes familiares- se entrelazaban con la propia experiencia de terminalidad educativa de los sujetos y las incidencias o huellas de ésta en las biografías. Debido a la preponderancia de la dimensión laboral en la configuración de proyectos futuros, organizaremos la presentación del análisis de los datos a partir de cuatro tipos de posiciones en el mundo del trabajo. Recuperando los niveles subjetivos y objetivos explicados anteriormente, estas posiciones representan distintos grupos de estudiantes del Plan FinEs2 y las particulares maneras en que los proyectos futuros eran desplegados.



**Cuadro 1: Posiciones en el mundo del trabajo**

DIMENSIÓN		OBJETIVA: protección social según tipo de empleo	
		Empleo no registrado (informal)	Empleo registrado (formal)
SUBJETIVA: reconocimiento material y simbólico	Positivo	Reconocerse pero seguir buscando	Acá estoy cómodo
	Negativo	Dejar de <i>mulear</i>	En busca de algo mejor

Fuente: elaboración propia

### II.a. “Reconocerse pero seguir buscando”. Empleo informal reconocido positivamente

Las primeras comisiones y grupos de estudiantes que finalizaron la formación secundaria en el “*local*” en los años 2013 y 2014 estaban integradas por mujeres que se encontraban insertas en cooperativas de trabajo que dependían de la Municipalidad de La Plata. Recuperando la dimensión objetiva, sus posiciones en el mundo laboral estaban alejadas de las relaciones salariales formales, por lo que carecían de protección y derechos laborales. Las exigencias físicas del trabajo -muchas de ellas realizaban como actividades diarias la limpieza y el zanjeo del barrio- se entrelazaban con actividades políticas de las organizaciones que coordinaban las cooperativas, las cuales ellas mismas consideraban parte de las responsabilidades y obligaciones.

Sin embargo, trayectorias de inserciones bajo las mismas condiciones posibilitaba la construcción de otro tipo de criterios que se complementaban a la búsqueda de mejores condiciones objetivas. Se reconocía, de esta forma, otro tipo de ventajas como: la negociación de los horarios, el desarrollo de actividades cercanas a los hogares -lo que permitía la complementariedad de actividades de cuidados de hijos, asociadas tradicionalmente al rol de la mujer- y la posibilidad de experimentar nuevos aprendizajes vinculados tanto a la gestión de las sedes educativas del Plan FinEs2 como a otras actividades.

Este es el caso de un grupo minoritario de estudiantes que, insertos en condiciones informales en actividades vinculadas a las tramas políticas locales, desplegaban una serie de

representaciones positivas sobre sus inserciones laborales. Esto no significaba que la búsqueda de un “*buen trabajo*” no se encontrara presente en el proceso de configuración de nuevos proyectos luego del egreso. Profundizaremos el análisis de este grupo a partir de la reconstrucción del caso de Pamela, una estudiante que finalizó su formación secundaria en la sede del “*local*” en el año 2014, a los 26 años de edad.

“... *empecé, dejé, empecé y dejé todos los colegios*” afirmaba Pamela para explicar el momento en el que una amiga le recomendó empezar en la sede del “*local*”. Luego de varias experiencias en escuelas cercanas al barrio, se anotó en el año 2011 cuando su hija comenzó el jardín de infantes. El “*volver a la escuela*”, se enmarcaba, en el caso de Pamela, en una serie de proyectos vinculados a la planificación familiar, la posibilidad de continuar los estudios y mejorar su casa. “*Siempre pensando en el futuro*” sostenía, en varios momentos, para explicar los esfuerzos cotidianos para complementar temporalidades vinculadas a lo educativo, lo laboral y lo familiar. En el despliegue de estas representaciones sobre el futuro, la posibilidad de terminar el nivel secundario y el ingreso a la Municipalidad de La Plata como cooperativista tenían un lugar central. Desarrollaremos a continuación estos dos aspectos.

Para describir su trayectoria de inserción laboral, Pamela explicaba que ella comenzó a trabajar de “*chica y haciendo de todo*”. En una pollería, en un kiosco, como moza y niñera fueron algunas de las actividades que realizó. A los 24 años, por medio de su suegra y de un referente político que conoció en la sede educativa del “*local*”, ingresó en una cooperativa de barrido y recolección de residuos. Pamela, a diferencia de sus compañeras de estudio, realizaba las actividades en una oficina de reclamos:

R: Sí, sí, es otra cosa (...) porque estoy en la oficina y vas... estoy aprendiendo cosas que antes no hacía, o sea, computadora cero y ahora estoy continuamente con computadoras, eso es una ayuda también más... que me va ayudar para el día de mañana entrar en cualquier lado y hago de todo... páginas, el Word, viste esas cosas, tuve que aprender, poner nombre y apellido, armar carpetas. Manejo mucho más la computadora que antes, antes no sabía nada de computadoras y ahí me fueron enseñando... y ya está, la tengo re clara ahora (...) está bueno, aprendí más

cosas y conoces más gente, estás con políticos, con concejales, está bueno” (Entrevista a Pamela, 26 años, estudiante, año 2014).

Las valoraciones positivas vinculadas al poder estar en una oficina y trabajar con computadoras no excluían el reconocimiento de las condiciones objetivas. Esto le permitía proyectar la búsqueda de otro tipo de trabajo desde una posición donde se hacía presente la valoración de aprendizajes vinculados tanto a las tareas administrativas como a la inserción en las tramas políticas locales. Pamela reconocía una diferenciación con sus experiencias laborales previas: *“mis trabajos eran cualquier cosa comparado a esto”*. A pesar de la identificación de la informalidad laboral, asociada por ella a la inestabilidad y a la ausencia de obra social, la experiencia de trabajar en una oficina estatal en el marco de una trama política más amplia, contribuyó a la configuración de nuevos criterios a partir de los cuales se proyectaban posteriores búsquedas laborales: *“tiene que ser o en un hospital o de administración, otra cosa no creo”*.

La experiencia de terminalidad educativa en el Plan FinEs2 y la identificación del trabajo en la oficina de la cooperativa a partir de las ideas de reconocimiento y aprendizaje, le permitieron a Pamela reconfigurar sus representaciones sobre los mundos del trabajo y de la educación:

*“... sé que puedo ganar más y tener algo más fijo (...) una vez que consiga otra cosa, chau... voy a ir un lugar donde cumpla el horario, acá no cumplís horario, vos vas a las ocho y salís a la hora que digan ellos (...) a veces sí salís a horario pero los días de política... octubre y agosto no, era terrible las horas que tenías que estar, estar y estar. En cambio, yo llego a tener otro trabajo, voy a cumplir horario como es y si me quedo más me van a pagar horas extras, eso es lo que quiero yo, o sea, que... que me... que se fijen el esfuerzo que está haciendo uno como para quedarse”* (Entrevista a Pamela, 26 años, estudiante, año 2014).

La búsqueda de un empleo con mayor sueldo, que sea *“fijo”* y en donde las horas dedicadas no se encuentren reguladas por criterios vinculados a la participación política se relacionaba con un proyecto educativo y con la presencia de familiares insertos en el sistema

de salud pública de la provincia de Buenos Aires. La necesidad, entonces, de terminar los estudios secundarios y la posibilidad de continuar estudiando la carrera de enfermería, dialogaba con la inserción laboral de su padre en el Hospital Interzonal General José de San Martín.

“... tenía que terminar el secundario (...) lo quería terminar para meterme en enfermería, con todo lo que aprendí ahora yo sé que voy a poder (...) la facultad no me interesa... no sé nada de la facultad, cuánto tenés que estar metida ahí, ni nada... no creo que pueda, tengo una hija, el trabajo... pero cosas así de terciario, como enfermería, eso sí me gusta mucho” (Entrevista a Pamela, estudiante, año 2014).

La segmentación desigual del sistema educativo, que en el capítulo abordaremos a partir de la idea de escenarios desiguales, se hacía presente en las representaciones sobre el futuro a partir del reconocimiento de los límites simbólicos o, en otros términos, de las fronteras entre lo posible y lo real (Corica, 2010; Saraví, 2015). El despliegue del proyecto asociado a la continuidad de los estudios y a la obtención de “*un trabajo fijo, con obra social*” se vinculaba a la presencia de un conjunto de soportes familiares que “*están atrás mío*”. Estos posibilitaron tanto la experiencia de terminalidad en el Plan FinEs2 como la inscripción en la carrera de enfermería en el hospital ya nombrado. Por último, un “*mejor trabajo, con respaldo*” se articulaba con el deseo de “*agrandar la casa*” y pensar la posibilidad de “*seguir en familia*”.

El caso de Pamela representa un grupo de estudiantes que, insertos en condiciones de informalidad en empleos asociados a las cooperativas de trabajo de la Municipalidad, reconocían aspectos positivos de la experiencia de hacerse parte de las tramas políticas. Esto no significaba la ausencia de proyectos orientados a la búsqueda de inserciones estables, donde lo laboral se articulaba con otras esferas de la vida como la educativa, la familiar y habitacional. En estos casos, el hacerse parte había implicado el desarrollo de relaciones que se establecían con referentes políticos, con organizaciones y distintos funcionarios. De esta forma, la participación en las sedes educativas del Plan FinEs2 constituía una oportunidad

para conocer nuevas personas y la posibilidad de ampliar las redes sociales desplegadas al momento de alcanzar determinados proyectos.

## II.b. “Dejar de mular”. Empleo informal reconocido negativamente

“Es mejor agarrar un lápiz que levantar una pala”, recordaba Darío que le dijo su madre cuando decidió retomar los estudios en el Plan FinEs2. Como abordamos en el capítulo anterior, Darío finalizó su formación secundaria en la sede de la parroquia en el año 2016. Al igual que muchos de sus compañeros jóvenes, el “volver a la escuela” se encontraba en diálogo con la autopercepción de la transición a la adultez y la necesidad de “terminar” para alcanzar un “buen trabajo”.

En este grupo de estudiantes, principalmente jóvenes y varones, las Fuerzas Policiales y de Seguridad jugaban un rol central en las representaciones sobre el futuro laboral y sobre otras esferas de la vida. La posibilidad de ayudar a sus familias, proporcionarles un “mejor futuro” a sus hijos y alcanzar la casa propia tomaban protagonismo. Retomaremos, en primer lugar, el caso de Mariano, estudiante y compañero de Darío en la sede de la parroquia. En el 2016, se graduó a los 20 años y, en ese momento, se encontraba viviendo con su familia: su madre, dos hermanas y un hermano. Todos, menos una de las hermanas, terminaron la escuela secundaria y se encontraban insertos en empleos formales que, en general, exigen la credencial educativa de dicho nivel. El hermano era empleado de un supermercado mayorista de la zona -empleador de muchos de los jóvenes del barrio-, la hermana enfermera en un hospital público y la madre empleada de una empresa de limpieza y mantenimiento que prestaba sus servicios a una de las torres administrativas de la ciudad de La Plata.

Como muchos de los jóvenes estudiantes, Mariano comenzó a trabajar a temprana edad. Luego de repetir, a los 17 años, el noveno año de la antigua EGB3<sup>28</sup> se insertó en una cooperativa de barrido y limpieza a partir de un contacto con el referente político del barrio quien “maneja” los puestos laborales en articulación con la Oficina de Empleos de la Municipalidad de La Plata.

---

<sup>28</sup> La EGB 3 (Educación General Básica) constituía el tercer ciclo compuesto por séptimo, octavo y noveno. Recorrido necesario para luego finalizar la formación (no obligatoria) en el Polimodal. Al sancionarse la Ley de Educación Nacional Nro. 26206 en el año 2006 el sistema educativo argentino tomó otra forma: primaria de 6 años y secundaria de 6 años, ambos niveles obligatorios.

Debido a la mala relación con la encargada de la cuadrilla de trabajo y ciertas exigencias que enumeró -como la firma de planillas y la intensidad física de las actividades desarrolladas-, decidió dejar el trabajo y realizar una serie de changas<sup>29</sup> hasta que consiguió su actual empleo en una metalurgia especializada en herrería. Tal como él reconocía, en su trayectoria de inserción laboral las condiciones informales constituían una constante:

“No, yo en blanco no estoy, pero me pagan todo, la quincena me la tienen que pagar, me la pagan y si tienen que subir, me aumentan y me dicen: ‘mirá, aumentó, te fuiste de tanto a tanto’ y ‘faltaste este día, te descontamos esto’ o ‘llegaste tarde y te descontamos esto y esto’, te dicen todo (...) me cuentan todo, las vacaciones, el aguinaldo” (Entrevista a Mariano, 20 años, estudiante, año 2016).

A pesar de las condiciones informales de inserción, su empleo representaba una diferencia con respecto a los anteriores: si bien no se encontraba “*en blanco*”, obtenía ciertos beneficios asociados a la formalidad. Sin embargo, la lectura de las condiciones laborales en la que se encontraba constituía un argumento central para abandonar una idea que tuvo presente en el momento de aceptar el trabajo: la posibilidad de alcanzar, en un futuro cercano, un trabajo autónomo vinculado al aprendizaje del oficio -la herrería- que le permitiría una rentabilidad mayor. De hecho, este proyecto logró materializarse en la compra de máquinas especializadas para la pintura de hierro y algunos trabajos realizados con un compañero durante los fines de semana.

A partir del relato sobre la incipiente experiencia de trabajo por cuenta propia, Mariano reflexionó sobre su presente laboral, sosteniendo que su posición se alejaba de lo que esperaba para el futuro. De esta forma, el oficio aprendido y la posibilidad de autonomía laboral fueron puestas en litigio. Mariano comenzó a evaluar otras alternativas y tejer otros futuros posibles: el ingreso a la Dirección de Infantería. La lectura y la construcción de este proyecto se vinculaban con otros componentes de su trayectoria biográfica, articulados en su relato a partir de la idea de “*ya soy grande*”.

---

<sup>29</sup> La idea de changas hace referencia al desarrollo de un tipo de trabajo informal y de corto plazo, que, en términos generales, se obtiene a partir de redes de relaciones relativamente cercanas.

“... la mente te cambia (...) porque... qué se yo, en la cooperativa por ahí me iba amanecido, tomado, está bien te da el cuerpo, o capaz que no ¿eh?, pero, después te das cuenta que ya sos grande, ya está” (Entrevista a Mariano, 20 años, estudiante, año 2016).

La autopercepción de la transición a la adultez se reflejaba en dos cuestiones claves: la decisión de “*volver a la escuela*” como forma de conseguir un “*mejor trabajo*” y suspender distintos proyectos musicales, específicamente su banda de rap formada por jóvenes de La Plata y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

“... pero yo lo veo como que en algún momento esa música, a ellos se les va a apagar, y ahí voy a hacer la pregunta del millón: ‘¿y ahora qué hago?’ ‘Me dediqué tantos años a la música y ahora no sé ni agarrar una pala’, ponele que piensen ellos. Yo no quiero pasar por eso. Por eso me tiré más para el lado del laburo, de a poco me fui alejando de la música y tirando más al laburo y ahora quiero entrar en Infantería” (Entrevista a Mariano, 20 años, estudiante, año 2016).

En la posibilidad de construir otro tipo de futuro laboral, las Fuerzas de Seguridad ingresaban en un marco de representaciones donde su empleo y los proyectos musicales pasados intervenían al momento de definir sus preferencias. La posibilidad de finalizar la escuela le permitió a Mariano un espacio de lo posible más amplio para proyectar otros futuros laborales, poniendo en cuestión su trabajo y lo que implicaba: la transmisión de un oficio por parte de sus compañeros adultos y la posibilidad de trabajar por cuenta propia. Comparando sus representaciones sobre “*trabajar en las fuerzas*” con su inserción actual, afirmaba:

“yo sé que en Infantería tengo que aguantar los meses que tengo que aguantar y una vez que me recibí chau, ya está, ya estoy laburando (...) no es un trabajo más, o es un trabajo más, pero... no sé, no sabría explicártelo... me llama mucho la atención porque trabajar en la metalúrgica está bueno, pero... no, tampoco te digo que no es lo mío, pero... no sé, yo quiero entrar a Infantería (...) Ponele acá en la

metalúrgica, todavía no me quieren blanquear... está bien, yo nunca le dije: ‘blanqueame’, pero tendría que salir del mismo dueño, blanquearte. Qué sé yo, yo ahora ya tengo un año de antigüedad y no sé si, cuando me blanqueen ellos, me va a correr la antigüedad del año que estuve. Y en las fuerzas no va a ser lo mismo, entraste, estas blanqueado, chau...aparte tenés más beneficios...” (Entrevista a Mariano, estudiante, año 2016).

El salario, “*buena plata*”, la posibilidad de una vejez más segura y beneficios ligados a la estabilidad y a la formalidad, constituían elementos que operaban en la construcción de categorizaciones y clasificaciones sobre lo laboral. La experiencia propia del recorrido por el mercado de trabajo intervenía como estructurador de parámetros y criterios de clasificación sobre lo laboral al momento de poner en juego y evaluar distintos futuros posibles. En este marco, el “*volver a la escuela*” para alcanzar un “*mejor trabajo*” se articulaba con otras esferas de la vida: la planificación familiar y la concreción del proyecto de la vivienda propia. Frente a la pregunta por los proyectos a cinco o diez años, Mariano relataba el deseo de contar con su propio “*terreno*” y construir su casa: “*olvídate, eso es lo principal*”.

En sintonía con los relatos de otros jóvenes estudiantes, la casa propia en un terreno individual o compartido con alguno de sus familiares se vinculaba a un futuro donde lo laboral ingresaba con fuerza: un trabajo estable y seguro. De esta forma, el imaginario sobre el empleo estatal en las Fuerzas Policiales y de Seguridad adquiría centralidad. Para profundizar este aspecto, retomaremos el caso de Darío. Nuevamente, las representaciones sobre el futuro aparecían asociadas a “*ponerse las pilas*” y “*terminar la escuela*”:

“Empecé a meter pilas porque era el futuro para mí, terminar el colegio era lo que quería, sino iba a estar muleando toda la vida. Y mi vieja me animó siempre: ‘es mejor agarrar un lápiz que levantar una pala’. Y bueno, decidí ponerme las pilas yo, porque mi vieja ya había dejado de trabajar de noche y podía terminar mis estudios” (Entrevista a Darío, 21 años, estudiante, año 2016).

Al igual que Mariano, “*tener el título*” permitía un despliegue simbólico más amplio para construir y proyectar otros futuros laborales. Darío, reconocía su primera inserción



laboral a los 8 años cuando comenzó a trabajar en el taller mecánico de su padre haciendo algunas actividades como la limpieza de los repuestos de los autos y alcanzando las herramientas de trabajo a los mecánicos. Continuó con esa actividad hasta los 16 años, en complementariedad con otros tipos de empleos informales. A partir del reconocimiento de la importancia de “*volver a la escuela*” para no seguir “*muleando toda la vida*” y de las lecturas que realizaba tanto de los empleos obtenidos como de las oportunidades en el mercado de trabajo, ingresar al Servicio Penitenciario Bonaerense constituía una salida efectiva para lo que él quiere: llegar a ser jefe.

Por un lado, Darío sostenía que la posibilidad de ingreso al Servicio Penitenciario estaba asociada a una tradición familiar y a una “*carrera*” por parte de su familia materna en dicha institución y los incentivos que ellos le proporcionaban al momento de reflexionar y planificar qué hacer luego de la escuela: “*Me incentivan... más que nada es porque esta toda mi familia metida ahí (...) mi mamá, mi abuela, mi tío abuelo*”.

Por el otro lado, en el despliegue de estas proyecciones, las lecturas sobre su trabajo en el taller y las distintas oportunidades que tuvo en el mercado de trabajo también intervenían. En relación al trabajo de mecánico de su padre sostenía que si bien era un trabajo que le gustaba debido al contacto con el mundo de la mecánica automovilística, no era para toda la vida: “*... me gusta, no es un laburo que elegiría para toda mi vida (...) porque lo veo a mi viejo y tiene hernia de disco, está bastante jodido*”. En contraposición, encontraba en el empleo en el Servicio Penitenciario ciertas características y condiciones, como la seguridad y la estabilidad, que le generaban confianza al estar tradicionalmente relacionadas con el imaginario del empleo estatal.

“... un laburo para toda la vida... y bueno, si me llega a pasar algo por ahí me puedo jubilar. Ahí en el taller me llega a pasar algo y...no puedo hacer nada... ¿Quién me paga? (...) las ventajas que tiene un trabajo en blanco ya es muchísimo” (Entrevista a Darío, 21 años, estudiante, año 2016).

Además, ingresar en el “*servicio*” le permitiría no solo ciertos beneficios ligados al empleo formal, sino también la posibilidad de hacer carrera hasta llegar a ser “*jefe*”. Para ello, planeaba continuar sus estudios en la carrera de Derecho luego de la finalización del trayecto

formativo de los dos años de la Tecnicatura Superior en Gestión Penitenciaria para la Inserción Social. La idea “*buen trabajo*” o “*buen empleo*” operaba en los jóvenes como imaginario al momento de proyectar nuevos futuros laborales. Sin embargo, no cualquier empleo formal otorgaba aquella confianza que depositaban en la idea de tener un trabajo estatal.

Un ejemplo de ello es la experiencia de una serie de entrevistas que Darío tuvo, luego del egreso, en una importante concesionaria de la Ciudad de La Plata para trabajar en el área de limpieza y organización de los autos en la playa de estacionamiento. Retomando sus reflexiones del proceso de reclutamiento, la posesión del título secundario era considerada una condición necesaria pero no suficiente. En este sentido, planteaba una cuestión interesante en torno a la idea “*personalidad*” como factor central, incluyendo en ésta las correctas formas de vestimenta y de expresión. La alusión al proceso de reclutamiento nos permite presentar las lecturas que Darío tenía, compartida por el resto de los jóvenes, sobre conseguir un empleo en ámbitos privados del mercado:

“... es una empresa privada, te pueden echar cuando quieren, te rajan cuando quieren, en el gobierno no te echan nunca. Es muy raro que te echen, como mucho te harán un sumario” (Entrevista a Darío, 21 años, estudiante, año 2016).

En este grupo de estudiantes jóvenes, la especificidad del imaginario social en torno al trabajo estatal intervenía de forma protagónica en el despliegue de las representaciones sobre el futuro. Los jóvenes reconocían en el ingreso a las Fuerzas Policiales y de Seguridad la apertura de nuevas oportunidades, como la posibilidad de continuar los estudios en una carrera universitaria y alcanzar uno de los beneficios que encontraban en la idea de ser trabajador estatal: el ascenso por medio de la carrera interna. Darío, en medio de risas, presentaba la posibilidad de ser jefe y tener un lugar destacado en la estructura del Servicio Penitenciario para no cargar con el esfuerzo de los trabajos que había realizado en su trayectoria de inserción laboral o que conocía por medio de sus familiares. De esta forma, lo educativo operaba fuertemente en la construcción de proyectos futuros y en la configuración de metas que escapaban del corto plazo y se articulaban con otras esferas de la vida, como la familiar y la habitacional.

## II.c. “*Acá estoy cómodo*”. Empleo formal reconocido positivamente

Los estudiantes insertos en condiciones formales eran los minoritarios. En particular, este grupo estaba compuesto por estudiantes mujeres adultas y por estudiantes jóvenes que consideraban a sus trabajos como no ideales pero “*cómodos*” para seguir en ellos. En esta valoración, las representaciones sobre la edad, sobre las oportunidades de ocio y, principalmente, sobre las propias trayectorias de inserción laboral constituían criterios de valoración. Profundizaremos a continuación estos aspectos.

En el capítulo anterior, retomamos la trayectoria de Patricia, una mujer de 47 años, estudiante de la sede de la parroquia y empleada pública de la Casa de la Provincia de Río Negro en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Luego de finalizar la formación secundaria a fines del año 2016, Patricia proyectaba continuar estudiando una tecnicatura para mejorar su posición al interior de la estructura estatal y acrecentar el monto de lo que sería su jubilación.

En el relato de Patricia, la idea de futuro aparecía numerosas veces. Con un trabajo estable y con una trayectoria laboral iniciada de muy joven en la ciudad de Viedma, buscaba mejorar su inserción en la estructura pública para poder “*disfrutar... viajar*”. Con este objetivo, consideraba que era necesario la planificación de su jubilación. Por medio de correos institucionales y de información de sus amigas insertas en el Instituto de Planificación y Promoción de la Vivienda de Río Negro, conoció la oferta del IPAP, el Instituto Provincial de Administración Pública que, tiene como objetivo, la “*capacitación y formación que jerarquiza el empleo público*”<sup>30</sup>. Afín a su empleo, decidió inscribirse en la Tecnicatura superior en Gestión Pública con orientación en Gestión Administrativa, carrera de 3 años que contaba con la posibilidad de realizar la licenciatura luego de dicho trayecto formativo.

“... era demasiado hacer una carrera, cursar muchos días... ir todos los días a Capital y hacerme de un... vendría a ser de una obligación, ya no tengo ganas de eso. Por eso ahora me anoté para hacer la carrera online en el IPAP... nos anotamos varias compañeras para hacer esa tecnicatura y una vez por mes podemos rendir en Capital Federal, no tenemos que viajar a Viedma que es la

---

<sup>30</sup> Información extraída de la página web del IPAP. Para más información: <http://www.ipaprn.com.ar/>

central... y por lo menos estamos acompañadas porque somos como cuatro o cinco las que nos anotamos” (Entrevista a Patricia, 47 años, estudiante, año 2017).

En el caso de Patricia, finalizar los estudios secundarios se enmarcaban en las ideas de “*meta*” y “*deuda pendiente*”. En cambio, la decisión de continuar los estudios en el nivel superior se presentó como un desafío luego del egreso, asociada a la oportunidad de mejorar su posición laboral y desvinculada a una concepción de proyecto no concretado en el pasado.

“No es que es algo que yo diga porque tengo ganas de seguir estudiando o es algo que siempre quise. No, mentira, lo hago porque me va a servir para mi futuro, para cuando yo sea más grande, para que me cambien de escalafón también, (...) Todavía me falta para jubilarme pero la tecnicatura son tres años, a mí me va a salir para cuando yo me jubile (...) y por lo menos el día que me jubile, me voy a jubilar con mejor sueldo, mejor ingreso” (Entrevista a Patricia, estudiante, año 2017).

La posición de encontrarse en un trabajo estable, seguro y desarrollando actividades administrativas le permitía desplegar representaciones sobre el futuro vinculado al deseo de “*estar más cómoda*”. En este sentido, Patricia sostenía que su trabajo le gustaba y que no se “*moriría por tener algo más*”. Pero, la posibilidad de mejorar su inserción laboral para alcanzar una mejor jubilación le permitía proyectar la posibilidad de viajar con su pareja y mudarse a un lugar más céntrico para tener más autonomía:

“... yo pienso mucho en el futuro, de no... de tener una buena entrada. Qué sé yo... entre comillas, que te sirva para vivir, para los remedios, para lo que sea. Para estar bien, cómoda (...) A parte... qué sé yo, también estando acá tan lejos {en relación a la ubicación de su casa} es como que yo allá en Viedma hacía mucho... salir a la pista de salud a correr, a caminar. Yo todo eso, cuando me vine a vivir a La Plata, lo perdí porque estoy lejos, como que dependo mucho de Rodolfo {su pareja} para que me lleve para todo, entonces como que... esas cosas ya las dejé de hacer (...) eso sí, si viviría cerca de algo así, de algún parque, me

sentiría más independiente como siempre lo fui” (Entrevista a Patricia, 47 años, estudiante, año 2017).

En este grupo, las percepciones sobre la edad y sobre las trayectorias de inserción laboral constituían dos dimensiones centrales. Sentirse adultas y encontrarse en una posición en el mundo del trabajo donde se articulaban condiciones objetivas formales y lógicas positivas de reconocimiento simbólico, permitían la configuración de proyectos futuros ligados al ocio, a lo familiar o a la posibilidad de tener una mejor casa. En este aspecto, es posible encontrar una diferenciación en el caso de los estudiantes jóvenes. Si bien las condiciones formales les permitían sostener la idea de continuar con el empleo obtenido ya que les posibilitaba desarrollar otras actividades, en un futuro lejano, la idea de un “*mejor trabajo*” también se hacía presente. De esta forma, la idea de proyecto aparecía pero, a diferencia con otros grupos de estudiantes, estaba ligada a otra temporalidad y a otros plazos. Para explicar esto, retomaremos el caso de Juani.

Juani egresó en la sede de la parroquia a los 21 años en el 2016. En ese momento, se encontraba viviendo con su madre, dos hermanas y un sobrino. En el terreno de enfrente, y con ayuda de algunos amigos, estaba construyendo su casa. Luego de transitar distintas escuelas del centro de La Plata y repetir tres veces séptimo grado, dejó a los 16 años para luego inscribirse en el FinEs2 al cumplir los 18 años. Comenzó a trabajar a los 15 años pasando música en un boliche que el padre administraba. Luego de dos años, se compró una moto y comenzó a trabajar, durante la noche, como repartidor de pizza y, durante el día, en una cooperativa de barrido y limpieza dependiente de la Municipalidad de La Plata. A los 19 años, por medio de su cuñado, ingresó a trabajar en un kiosco cercano a la terminal de ómnibus de la ciudad.

“Conseguí un laburo que ni lo estaba buscando porque el día que... que me avisaron que tenía que ir a laburar estaba parado en la esquina y venía mi cuñado de allá, yo recién me levantaba, era el mediodía. Recién me levantaba, venía mi cuñado de allá caminando y me hace señas así, con la mano. No sé por qué me imaginé que era algo de laburo. Y ahí quedé, ya voy cumpliendo dos años, en blanco y todo...” (Entrevista a Juani, 21 años, estudiante, año 2017).

En relación a su empleo, Juani sostenía que “*por ahora está bueno*” aunque no excluía la posibilidad de “*tener algo mejor*”. Las referencias temporales, como “*por ahora*”, se vinculaban a una serie de conversaciones que habíamos tenido meses atrás en la parroquia cuando me había contado que pensaba ingresar a Infantería. Este proyecto, chocaba, según él, con otro vinculado a su trayectoria en la música, específicamente la cumbia, y al deseo de formar una banda en el barrio para “*tocar y salir de boliche*”. Mientras explicaba las tensiones que él encontraba entre los dos proyectos, Juani movía constantemente las manos y los brazos, ubicándolos como líneas y caminos paralelos difíciles de encontrarse.

“... se me re fue eso ya, no sé, qué sé yo, porque ser policía, viste, es un tema, me gustaría pero a la vez no. Por ahí otra cosa (...) pero es por la música, siendo policía no me veo haciendo música. Creo que ser policía, no sé, no me gustaría mucho. Como que gustaría la plata, viste, pero no ser policía, por la plata lo quería más que nada, viste, pero después entrar a la policía (...) es como que... son cosas diferentes, para mí, la música sería gira, viste, estar de gira, ¿o no? No, sí, la noche, la joda, todo. A mí me gusta eso, viste, la cumbia. Qué sé yo. Y siendo policía no me vería. Por eso más que nada no me anoté, porque, qué sé yo... el año pasado me compré el teclado, y me tiré a hacer otros trabajos. A mí me gusta cantar” (Entrevista a Juani, 21 años, estudiante, año 2017).

Frente a la tensión entre estos dos proyectos, uno de ellos vinculado a las elecciones de gran parte de sus compañeros, Juani reflexionaba sobre la importancia que para él tenía seguir apostando a la música y a su banda. Para eso, era necesario sostener el trabajo actual como empleado del kiosco: “*por ahora me quedo acá*”. En la forma de resolución de esta tensión, la autopercepción de su juventud le permitía desplegar futuros ligados a plazos o a temporalidades distintas. A diferencia de los estudiantes que formaban parte del grupo anterior en los que el sentirse “*grande*” se vinculaba a las representaciones sobre la transición a la adultez y a la decisión de ingresar a las Fuerzas Policiales y de Seguridad, Juani decidía continuar en su empleo como una forma de apuesta a la consolidación de su grupo musical. Sin embargo, en un futuro ligado a la autopercepción de la adultez configuraba un proyecto

similar: terminar su casa, tener una familia y un “*laburo más seguro, qué sé yo, algo de más plata y no estar ahí vendiendo panchos*”.

“R: En diez años me veo con familia, con todo ya... con casa, todo (risas) sí, en algún momento voy a tener familia, pero siempre y cuando esté con algún laburo así como... como en un buen laburo, porque si no, para estar así como ahora ni en pedo...”

P: ¿Por qué no podrías?

R: No sé... un laburo así más seguro, como ser policía. Ahí en donde estoy te pueden echar mañana... policía es un laburo que si vos lo cuidas, podés tener la vida asegurada, tenés un futuro, para vos y para tus hijos, para que yo pueda ayudar a la familia, todos en mi casa... eso es lo que llama la atención porque después te estas jugando la vida” (Entrevista a Juani, 21 años, estudiante, año 2017).

A diferencia de los dos grupos anteriores, las inserciones laborales de estos estudiantes eran bajo condiciones formales y atribuían lógicas positivas de reconocimiento material y simbólico. Esto permitía el despliegue de otro tipo de proyectos, ligados a la posibilidad de viajar, mudarse, planificar una mejor jubilación, realizar mejoras en la casa o impulsar proyectos musicales. Pero con el objetivo de escapar a la homogeneidad analítica que puede provocar la ponderación exclusiva del título secundario o del tipo de inserción laboral (Assusa, 2018), reconocimos otras variables presentes en la configuración de futuros: las autopercepciones sobre la edad, las transiciones y los ciclos del curso de la vida (Elder, 1985, 2001; Blanco, 2011). A su vez, las lecturas y valoraciones sobre las propias trayectorias de inserción laboral también intervenían en la construcción de criterios de valoración sobre los recorridos en el mercado de trabajo.

Por último, es necesario aclarar que, como planteamos en el transcurso de la sección, al interior de este grupo la idea de futuro asumía distintas temporalidades y plazos. Futuros cercanos y/o lejanos, probables o no, fueron ejes centrales que retomamos al momento de analizar y diferenciar los movimientos simbólicos posteriores a la experiencia de terminalidad educativa en el FinEs2.

## II.d. “En busca de algo *mejor*”. Empleo formal reconocido negativamente

Al igual que en el anterior caso, este grupo constituía una minoría. En esta sección, analizaremos cómo las condiciones objetivas ligadas a la formalidad no implicaban una relación lineal con reconocimientos simbólicos y materiales positivos. Este grupo estaba compuesto por mujeres, jóvenes y adultas, que se encontraban insertas en actividades de servicio doméstico en condiciones de formalidad. La particularidad de estos casos se centraba en el despliegue de valoraciones negativas debido, principalmente, al tipo de trabajo físico realizado y al deseo de alcanzar otro tipo de inserciones laborales. En este sentido, el “*volver a la escuela*” se articulaba con el proyecto de obtener un empleo con reconocimientos que retribuyan los “*esfuerzos*” del proceso de finalización de los estudios secundarios.

Para analizar estas relaciones, retomaremos el caso de Marianela, una estudiante de la sede del “*local*” que finalizó su formación secundaria en el año 2014 a los 23 años. Su trayectoria de inserción laboral comenzó a los 13 años cuando ayudaba al padre a vender diarios. Luego, por medio de su hermana, ingresó como empleada doméstica en una casa de familia hasta los 15 años, edad que, con su pareja, tuvieron el primer hijo. Tras dedicarse a tareas de cuidado durante los primeros tres años, a los 18 años volvió a realizar actividades de servicios domésticos hasta que ingresó en una empresa que ofrecía servicios de limpieza a consorcios de edificios del centro de La Plata. Desde los 21 años, Marianela era empleada de esta empresa, al igual que su hermana.

Si bien Marianela, como el resto de las mujeres, estaba contratada en condiciones formales, encontramos que las valoraciones negativas de las actividades realizadas complejizaban la definición de “*buen trabajo*”. En ésta, se incluía la valoración de tener obra social, un mejor sueldo y una experiencia de trabajo sostenida durante años pero en complementariedad con otros elementos vinculados a las lógicas de reconocimiento simbólico:

“... en todos los otros trabajos, en la casa de familia, estaba en negro... y cobraba muchísimo menos de lo que pagan con el sueldo en blanco (...) pero... la verdad no me gusta dedicarme a... limpiar otros lugares, me gustaría otro trabajo más cómodo, menos... no sé yo siempre me quejo que me duele la espalda porque



estoy todo el tiempo agachada. Me gustaría otro trabajo, no sé, más cómodo, no estar siempre agachada y esas cosas pero... por lo menos estoy en blanco... que hoy en día es muy difícil conseguir un trabajo en blanco... la obra social, el aguinaldo, los aportes jubilatorios, vacaciones... cosas que antes no tenía” (Entrevista a Marianela, 23 años, estudiante, año 2014).

En este grupo de estudiantes, la carga horaria, el tipo de actividad y el esfuerzo físico son algunas de las dimensiones que explicaban las valoraciones negativas. Un “*mejor trabajo*” estaba definido por algo “*más cómodo, de menos carga y menos tiempo (...) no sé, como preceptora o algo administrativo*”. En las representaciones sobre el futuro laboral, el “*volver a la escuela*”, el paso por la experiencia educativa y sus incidencias en las biografías de los estudiantes adquirirían centralidad. Las posibilidades de estudiar una “*carrera terciaria*”, tal como pretendía Marianela, o conseguir otro tipo de empleo constituían movimientos simbólicos que daban cuenta de la ampliación subjetiva del orden de lo posible.

“... volver a estudiar... no sé, fue un poco de todo, un poco por el trabajo, un poco porque quería terminar el secundario, era por una necesidad mía, es como un estudio básico, la primaria, la secundaria es, no se... yo quería estudiar, quería terminarlo. Ya después iba a seguir... seguir una carrera terciaria o conseguir un trabajo mejor, no sé. Me gustaría seguir una carrera, siempre me gustó para maestra jardinera, siempre (...) el tener conocimiento te cambia porque uno al saber tiene la capacidad de pensar diferente y ver las cosas de otra manera (...) y tener más lenguaje cambia, más que uno se da cuenta, cambia... con la lectura, con el escuchar a los profesores, cambia... en nuestras formas de expresarnos, en la manera de explicar las cosas (...) te da una sensación de importante, una se siente importante, qué se yo...” (Entrevista a Marianela, 23 años, estudiante, año 2014).

La posibilidad de cambiar de trabajo, de ser preceptora, estudiar y “*poder decir, bueno, soy profesional*”, se enmarcaban en las incidencias del proceso de terminalidad educativa en los recorridos biográficos (Jacinto y Millenaar, 2013; Crego y González, 2015). De esta

manera, la apertura de nuevos horizontes y de las representaciones sobre el futuro se encontraban en diálogo con el tránsito por el trayecto formativo del Plan FinEs2 y las experiencias que allí acontecían.

Como en los casos anteriores, el retomar los estudios, egresar y la posibilidad de mejorar las posiciones en el mundo del trabajo dialogaban con otras esferas de la vida de los estudiantes. En el caso particular de este grupo, las mejoras relativas en las inserciones laborales también se traducían en un diferencial de las estrategias habitacionales. La idea de la casa propia constituía un proyecto en cierto punto alcanzado pero con una diferencia: se buscaba la posibilidad de realizar mejoras, como ampliaciones o, en otros casos, la compra de un terreno propio, no compartido con familiares.

Por último, la idea de un "*trabajo más cómodo*", tal como afirmaba Marianela al finalizar la entrevista, sintetizaba, de alguna forma, lo abordado para este grupo de estudiantes jóvenes y adultas que se encontraban insertas en actividades de servicio doméstico. Las representaciones sobre el futuro, en este caso, aparecían ligadas a un "*buen trabajo*" que era entendido a partir de una nueva inserción laboral donde se mantenían las condiciones objetivas de sus empleos pero incorporando otros aspectos vinculados a las lógicas de reconocimiento simbólico que hemos abordado: "*poder contribuir en algo... poder trabajar lo que me guste... de lo que me guste a mí*".

\*\*\*

El tránsito de los estudiantes por el trayecto formativo del Plan FinEs2 y el egreso se presentaron, para esta investigación, como procesos y eventos a partir de los cuales fue posible construir la pregunta por las representaciones futuras y por las formas en que los proyectos se configuraban en escenarios donde las tensiones y resoluciones entre lo posible y lo deseable se hacían presentes. Lo analizado nos permite explicitar que en la cotidianidad se conjugan múltiples esferas de la vida, y por tanto, dimensiones de análisis a partir de las cuales es posible identificar diferencias al interior de los sectores populares. Para abordar el interrogante sobre el despliegue de proyectos futuros, retomamos las posiciones en el mundo del trabajo, las relaciones con la vivienda y el hogar propio y las tramas y soportes familiares. A su vez, las formas en que las experiencias de terminalidad educativa hicieron cuerpo en los

distintos estudiantes también influyeron en las maneras en que el futuro se presentaba. Las incertidumbres, dudas y miedos ante la continuidad de los estudios superiores, los distintos resultados del proceso de negociación de temporalidades biográficas, las trayectorias de inserción laboral y los destinos laborales, y las maneras en que al interior de las sedes educativas se procesaban y se percibían las diferencias de edades constituían, también, elementos a tener en cuenta al momento de estudiar las formas en que el futuro se desplegaba diferencialmente.

A modo de organización de los resultados del análisis, retomamos la preponderancia de la dimensión laboral en las narrativas de los estudiantes, como aspecto que articulaba otras esferas de la vida. Recuperando a Paugam (2015), construimos cuatro grupos de estudiantes a partir de las relaciones entre las dimensiones objetivas -empleo registrado y no registrado- y subjetiva -asociada a las lógicas de reconocimiento simbólico y material positivas y negativas-. A partir del cruce de estas variables, identificamos cuatro grupos de estudiantes: “reconocerse pero seguir buscando”; “dejar de *mulear*”; “acá estoy *cómodo*”; “en busca de algo *mejor*”. Estos grupos, denominados a partir de categorías emergentes, nos permitieron mostrar que las representaciones sobre el futuro de los estudiantes egresados del Plan FinEs2 variaban en relación a las condiciones de inserción laboral y las formas de percibir las actividades desarrolladas.

La particularidad del primer grupo, “reconocerse pero seguir buscando”, se centraba en el despliegue de reconocimientos simbólicos positivos ante empleos no registrados. Las lecturas sobre las trayectorias de inserción laboral y las posibilidades de ingresar en actividades donde existían prácticas de reconocimiento y aprendizaje posibilitaban la configuración de proyectos futuros en donde la búsqueda de “*un trabajo fijo*” estaba presente en diálogo con la jerarquización de criterios como la posibilidad del aprendizaje. En estos casos, ingresar a las sedes del Plan FinEs2 y/o a cooperativas dependientes de la Municipalidad de La Plata posibilitó el desarrollo y la ampliación de redes sociales asociadas a las tramas políticas abordadas en capítulos anteriores. El proceso de hacerse parte y la propia experiencia de terminalidad educativa, posibilitaron la ampliación subjetiva del orden de lo posible y la búsqueda de nuevos futuros.

En el segundo, “*dejar de mulear*”, las lógicas de reconocimiento negativas coincidían con la inserción en empleos no registrados. Integrado por jóvenes hombres y mujeres, “*el*

*volver a la escuela*” estaba ligado a la posibilidad de conseguir un *“buen trabajo”*. En este grupo de estudiantes, el imaginario del empleo estatal, ligado a la estabilidad, formalidad y seguridad social, se articulaba con la posibilidad de ingreso a algunas de las instituciones que componen las Fuerzas Policiales y de Seguridad. La autopercepción a la transición a la adultez se vinculaba con la decisión de inscribirse en el Plan FinEs2, *“terminar”* y, con el título, poder continuar una tradición y trayectoria laboral familiar en la Policía Federal Argentina, en la Policía Bonaerense, o en alguna de las ramas de las Fuerzas Armadas argentinas.

En una conversación con Adrián, un joven estudiante egresado en el primer cuatrimestre del año 2016, me contaba que había empezado *“la escuela”* para luego inscribirse en Infantería. En relación a las inserciones de parte importante de su familia al interior de dicha institución, sostenía: *“a nosotros nos gusta hacer cosas así, seguir carreras parecidas... y si no entro este año, vuelvo el año que viene porque quiero entrar”*. Si bien este tipo de proyectos no es consecuencia directa del tipo de propuesta formativa del Plan FinEs2, sí posibilitó continuar una tradición familiar clara para la cual el *“tener el título”* era condición indispensable.

El tercero y cuarto grupo eran minoritarios en relación a los primeros dos por la reducida presencia de inserciones en empleos registrados. En el primero, *“acá estoy cómodo”*, profundizamos la influencia de las autopercepciones sobre la edad y los ciclos de la vida en la configuración de proyectos. Específicamente, la idea de futuro variaba dependiendo de las distintas temporalidades y plazos que ésta asumía. Por último, el grupo denominado *“en busca de algo mejor”*, estaba integrado por estudiantes, jóvenes y adultas, insertas en actividades de servicio doméstico en condiciones de formalidad. En este caso, las valoraciones negativas se explicaban por el tipo de trabajo físico realizado y por el deseo de alcanzar otro tipo de inserciones laborales en donde el reconocimiento de haber terminado la escuela secundaria sea posible.

En el análisis de las formas que asumen las representaciones sobre el futuro, algunos elementos eran compartidos por los cuatro grupos de estudiantes. El primer lugar, la influencia de las percepciones sobre las propias trayectorias de inserción laboral y sobre las edades y los ciclos del curso de vida. Posiciones distintas en el mundo del trabajo influían de

la misma manera que sentirse “*grande*” o joven. De esta manera, en la idea de “*buen trabajo*” o “*buen empleo*” se articulaban ambos aspectos en un juego de temporalidades:

“Los sentidos del ‘buen empleo’ se configuran a partir de las significaciones presentes como de las proyecciones futuras y la mirada retrospectiva de sus experiencias pasadas. Las vivencias laborales de los trabajadores, así como experiencias transmitidas, son indispensables para comprender las valoraciones que los jóvenes {y los adultos} establecen de su actividad laboral” (Longo y otros, 2014: 23)

En segundo lugar, existían preocupaciones e intereses compartidos sobre lo familiar y sobre la proyección de estrategias habitacionales diversas: desde el deseo de tener la casa propia hasta la compra de terrenos. Esta presencia constante en las representaciones sobre el futuro da cuenta de la persistencia de la desigualdad habitacional a pesar de las diferentes posiciones encontradas en el mundo del trabajo.

A su vez, en los proyectos donde la idea de alcanzar el “*buen trabajo*” se encontraba ligado al “*volver a la escuela*”, era posible identificar la presencia del imaginario asociado a lo que Chaves (2003) denomina como “*el sueño argentino*” o “*un modelo de integración social basado en la movilidad social ascendente*” (Chaves, 2003: 83). El acceso a la educación, la posesión de un trabajo y habitar en la urbe aseguraban, hasta mediados de la década del '70, procesos de inclusión social. Desde una perspectiva similar, Busso (2013) sostiene que con anterioridad a la crisis de 1973 y la posterior reconfiguración del modo de producción capitalista, la norma social en el mundo del trabajo era la relación asalariada típica, caracterizada como segura y estable. Frente a las transformaciones de las sociedades en América Latina, la autora encuentra una tensión interesante: si bien el trabajo considerado anteriormente atípico se constituyó, progresivamente, en trabajo típico, el empleo asalariado continuó interviniendo en el orden de lo simbólico.

Como analizamos en esta sección, el trabajo formal, único y estable, traccionaba en la construcción de deseos y proyectos. En este sentido, podemos decir que el trabajo asalariado en relación de dependencia por el que se caracterizó el capitalismo contemporáneo, poseía un lugar central en el imaginario de los estudiantes, influyendo en la organización de las

representaciones sobre el futuro. Sin embargo, desde las representaciones de los estudiantes, el “*título*” secundario no garantizaba el acceso a un trabajo estable aunque sí era necesario para desarrollar distintas estrategias de acceso a empleos. En sintonía con otras investigaciones, existe un relativo consenso en que el título secundario es una condición necesaria pero no suficiente al momento de alcanzar un empleo estable de calidad (Filmus y otros, 2003; Miranda y otros, 2014; Jacinto, 2018). Como analizaremos en la siguiente sección, desde las representaciones de los estudiantes jóvenes el título permitía garantizar el acceso a un empleo “*fijo*” solo en el sector público, principalmente a partir del ingreso a las Fuerzas Policiales y de Seguridad.

Por otra parte, en las narrativas estudiantiles es posible reconocer que el proceso de “*volver a la escuela*” y la construcción de distintas experiencias de terminalidad educativa tuvieron una serie de efectos sobre las biografías. El despliegue de distintas representaciones sobre el futuro daba cuenta de la ampliación del escenario de la posible a partir de la incidencia de la política educativa y de la experiencia de terminalidad educativa (Jacinto y Millenaar, 2013; Crego y González, 2015). En este sentido, coincidimos que procesos educativos pueden funcionar como generadores de interrupciones, con tensiones y limitaciones, de la experiencia subjetiva de la desigualdad social (Redondo, 2006; Saraví, 2015). Más allá de la segmentación desigual del mercado del trabajo y del sistema educativo, actos que formaban parte del orden de lo educativo acontecieron en las sedes del Plan FinEs2 y operaron en las subjetividades de los estudiantes a partir de la construcción de nuevos proyectos o actualización de deseos postergados.

El momento del egreso evidenciaba un nivel de análisis abordado en el capítulo anterior: la articulación de temporalidades. En términos generales, y por características del dispositivo escolar, las lecturas de los recorridos escolares eran presentadas como resultado de responsabilidades y fracasos individuales (Nobile y Arroyo, 2015). En este sentido, la primera incidencia estaba vinculada al reconocimiento de las tácticas y soportes desplegados para llevar adelante un proceso formativo en complementariedad a actividades laborales, familiares y de cuidado. En los proyectos donde se planteaban la posibilidad de la continuidad de los estudios, este reconocimiento constituía un elemento central para definir los límites de lo posible.

En segundo lugar, en las distintas narrativas se reconocía el lugar valorado del conocimiento. El “*sentirse importante*”, tal como planteaba Marianela, estaba asociado a la posibilidad de “*dar el ejemplo*”, acompañar a sus hijos o sobrinos en las tareas escolares y en el reconocimiento de cambios en el lenguaje. Muchos de los estudiantes manifestaban que en el primer año del trayecto formativo la vergüenza ocupaba un lugar central que luego permitió desarrollar una seguridad ante los docentes y ante el conocimiento. Este segundo elemento está vinculado a los efectos de las propuestas educativas plantadas por los docentes, las conversaciones cotidianas con las referentes y compañeros, la construcción colectiva del espacio formativo y el estudio en grupo.

En la relación entre los mundos de la educación y del trabajo es posible encontrar un tercer elemento. A pesar de las dificultades de la estructura económica argentina en la generación de empleo (Pérez, 2008), los estudiantes sostenían que la experiencia de “*volver a la escuela*” y obtener el título abría mayores posibilidades en el despliegue de estrategias de búsqueda laboral que se encontraban en diálogo con la valoración de aprendizaje: “*trabajar lo que me guste... de lo que me guste a mí*”. Otro tipo de empleos, asociados a lógicas de reconocimiento, como trabajar en una “*oficina*”, ingresaban en las representaciones futuras como algo deseado y buscado.

En los efectos o en las incidencias de las experiencias sobre las biografías era posible identificar la ampliación del orden de lo posible, o en otros términos, de los sentidos de los límites (Bourdieu, 2000). En diálogo con otras investigaciones (Jacinto y Millenaar, 2013; Nobile y Arroyo, 2015; Corica y Otero, 2017), coincidimos que las huellas de la experiencia contribuyen a realizar el siguiente movimiento: proyectos considerados improbables se tornan posibles o realizables a partir del diálogo con lo vivenciado.

La oportunidad de terminar el nivel secundario en el marco de una política educativa que se proponía como alternativa a los tradicionales CENS, habilitó la configuración de distintas experiencias educativas que, a su vez, promovieron el desarrollo de otro tipo de experiencias: el hacerse parte de una trama política y, de esta forma, ampliar las redes sociales, la posibilidad de configurar grupos de mujeres adultas y jóvenes donde la transmisión de aprendizajes sobre la maternidad y otras esferas de la vida estaban presentes, contar con un espacio de encuentro entre conocidos y amigos del barrio. En definitiva, la experiencia de terminalidad educativa abría la posibilidad de otras experiencias además de la

escolar clásica, en donde dimensiones vinculadas a las tramas políticas y a las esferas de las biografías de los estudiantes ingresaban con mayor facilidad que en una escuela tradicional en donde las fronteras, en tanto dispositivo de la modernidad, adquieren mayor fuerza (Dubet, 2004).

### **III. Proyectos futuros: entre lo social y lo individual**

Lo analizado en esta última sección nos invita a reflexionar sobre la inserción de la pregunta por la configuración de proyectos futuros en un escenario que escape a lo exclusivamente individual. Como planteamos al inicio del capítulo, la preocupación por las representaciones sobre el futuro se enmarcaba en las relaciones entre individuo y sociedad y en las lógicas de producción y reproducción de lo social. Desde esta perspectiva, los desplazamientos o huellas identificadas surgían en escenarios donde fue posible la finalización del nivel secundario pero en el marco de incertidumbres que las condiciones de origen y la percepción de las desigualdades vividas generaban (Dubet, 2012). La convivencia de las distintas dimensiones de la desigualdad social, entre ellas la experiencia subjetiva (Saraví, 2015), intervenía en la constitución de incertidumbres e inseguridades en el mismo momento en que se hacían presentes las reflexiones sobre los movimientos simbólicos experimentados por los estudiantes (Crego y González, 2015).

Abordar la pregunta por los proyectos futuros a partir de dimensiones que incluyen pero que a su vez exceden lo individual requiere el esfuerzo de ampliar la mirada de análisis. Para ello, y en diálogo con lo abordado en el capítulo anterior, en esta sección analizaremos dos dimensiones que intervienen en el proceso de configuración de las representaciones sobre el futuro: por un lado, la conceptualización del sistema educativo y del mercado de trabajo como escenarios desiguales y, por el otro lado, el despliegue de soportes por parte de la organización política, y específicamente de las referentes de sede, en la gestión de políticas públicas y en el acompañamiento de distintos trámites en instituciones del Estado.

#### **III.a. El sistema educativo y el mercado de trabajo como escenarios desiguales**



La idea de escenario ha sido ampliamente retomada en los campos de la sociología de la educación y del trabajo para analizar las relaciones con las tramas de la desigualdad social. Tanto en el campo educativo (Alliaud, 2004; Feijó y Corbetta, 2004; Coll, 2004; Noel, 2009; Arroyo, 2010; Ziegler y Nobile, 2014; González, 2014; Crego y González, 2015) como en el de los estudios laborales (Pérez Sáinz, 1996; Gutiérrez Garza, 1999; Busso, 2010; Pérez y Busso, 2014; Assusa, 2015) la noción de escenarios ha contribuido como metáfora para pensar las lógicas de estructuración y las transformaciones al interior del sistema educativo y del mercado laboral. Con el objetivo de analizar las relaciones entre escenarios desiguales y el proceso de configuración de proyectos, retomaremos a continuación una serie de escenas de campo.

“Mientras hablábamos con Carmen y Manuela, llegó Francisco con su hijo Lucas (...) Carmen le preguntó cómo estaba. Parecía que anteriormente habían conversado. Francisco le contestó que estaba igual. Comenzó a relatar el proceso de separación de su pareja y las dificultades para acordar criterios de cuidado de Lucas (...) La búsqueda y la necesidad de un trabajo tomó centralidad: ‘estoy buscando pero no quiero trabajar más en negro (repetiendo varias veces que no quería trabar más en negro) ni en los chinos de mierda, no quiero que me exploten más’. Carmen lo interrumpió y le dijo que tenía que pensar en su hijo y que tenía que seguir buscando para estar con él y poder estudiar. Francisco le contestó: ‘tampoco es que quiero ganar 20.000, ni 15, ni 10... yo que sé, 7.000, el salario mínimo, para que me alcance (señalando a Lucas) y poder pagar las fotocopias’. Francisco estaba muy angustiado. Seguimos charlando hasta que Carmen se cruzó delante de todos y lo abrazó” (Diario de campo, 16/08/2016).

Francisco finalizó el FinEs2 en el primer cuatrimestre del 2016 a los 24 años. Los días de clase solía ir con Lucas que se quedaba al cuidado de Carmen o visitaba los salones de las distintas comisiones de la sede de la parroquia. Era músico y cuando no tenía trabajo tocaba en las calles de la ciudad de La Plata o de Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Con el objetivo de inscribirse en la carrera de Música Popular de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP y costear los cuidados de su hijo, Francisco hacía meses que se encontraba buscando trabajando.

En el período de inscripción en la UNLP, nos encontramos en el centro de La Plata para realizar una entrevista y, luego, acompañarlo al edificio del Rectorado de la UNLP para consultar sobre el sistema de becas y la documentación necesaria para la inscripción.

“... mi idea es poder conseguir algo como para poder avanzar (...) lo que pasa es que estoy cansado de estar en negro, yo laburé una banda de tiempo en negro, muchos años, ganaba seis lucas y nunca me dio para nada... yo laburaba los 7 días, tenía dos laburos, y todos los días ir a laburar, todos los días... para ganar \$6.000, porque si faltabas, si te querías tomar algún día no te lo pagaban (...) O sea, te sirve, pero para el día. No tenés obra social, si te enfermas, fuiste, tenés que ir así todo enfermo (...) Y me molesta no encontrar nada... ¿Qué hay que hacer? O sea, para conseguir un laburo... no sé yo, me canso y digo ‘la concha de la lora, no puede ser, no puede ser’, no te dan ganas de salir más, porque vos salís, salís, salís, bueno, ‘voy a conseguir’ y no conseguís nada, y eso te baja, psicológicamente te mata. Osea, te hace generar un odio tremendo” (Entrevista a Francisco, 24 años, estudiantes, año 2016).

Francisco reconocía los distintos aspectos que intervenían en los procesos de búsqueda de empleo y, de esta forma, identificaba algunas de las desventajas: los contactos y las inserciones ocupacionales de los integrantes de su familia. Frente a esto, sostenía que la mejor idea era seguir estudiando en la universidad para alcanzar lo que él deseaba: trabajar con jóvenes como docente de música. Luego de la entrevista en un café del centro de La Plata, nos acercamos a la oficina donde se gestionaban los programas de bienestar estudiantil de la UNLP y al área de salud para averiguar sobre los requisitos de inscripción, específicamente sobre el cumplimiento del calendario nacional de vacunación y los lugares para colocarse las tres vacunas establecidas como obligatorias: Hepatitis B, Triple o Doble Bacteriana y Triple Viral.

“Al recorrer los espacios del edificio de Rectorado de la UNLP, Francisco estaba nervioso pero muy entusiasmado (...) Luego de conversar un largo rato con la persona que lo atendió en la oficina de Bienestar Estudiantil, en donde lo

incentivaron a inscribirse en las distintas becas para estudiantes, fuimos a la oficina del área de salud. Esta vez la situación no fue tan amistosa como la anterior. Un hombre joven nos atendió desde un mostrador. Francisco no inició la conversación y empecé yo. Al instante, tomó la palabra y le explicó que le faltaban las tres vacunas obligatorias y quería saber dónde podía ir. El empleado, asombrado por la pregunta, le explicó que al no ser estudiante de la universidad, ellos no podían brindarle las vacunas porque el servicio de salud era solo para estudiantes. Le preguntó a Francisco si tenía la libreta sanitaria porque le parecía ‘raro’ que no las tenga. Le contestó que sí y que no las tenía. El empleado de la UNLP sostuvo que eso era ‘extraño’ pero que ellos no podían hacer nada. Fue el asombro y la forma de responder ante el asombro lo que generó algunas incomodidades. Luego de preguntarle nuevamente si estaba seguro que no las tenía, Francisco, cortante, le contestó que sí, estaba seguro. Luego de explicarle que podía ir a un hospital público o a alguna ‘salita’, nos fuimos. Al cruzar el patio central comenzamos a charlar sobre lo que había pasado: ‘fue un ortiva... fue raro, re mala onda’” (Diario de campo, 11/11/2016).

Recuperando estas escenas y fragmentos de entrevistas, es posible profundizar la idea de escenarios desiguales. El mercado de trabajo y el sistema educativo se presentaban, para muchos de los estudiantes del Plan FinEs2, como espacios donde las tramas de la desigualdad social intervenían diferencialmente con extrema eficacia (Saraví, 2015). Para Kessler (2011), durante el kirchnerismo la educación se configuró como un terreno de ampliación de derechos en contraposición a la esfera laboral:

“Si la educación es un territorio de expansión de derechos, el trabajo es una zona de vulnerabilidades (...) Así las cosas, se percibe un mundo laboral de escasos derechos, poca estabilidad y amenazas diversas: la exclusión es un destino temido (...) los jóvenes argentinos viven así una disyunción entre un creciente acceso a la educación y un horizonte laboral incierto” (Kessler, 2011: 15).

Si bien desde el año 2003 se dio una progresiva acumulación de derechos formales en el campo de la educación, también es cierto que los estudios clásicos y actuales sobre la segmentación desigual del sistema educativo nos advierten sobre el creciente proceso de configuración de circuitos desiguales según origen social (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2003; Di Piero, 2016). Distintas investigaciones han sostenido, también, que la profundización de la segmentación ha alcanzado a producir un proceso de fragmentación social donde es posible reconocer espacios de exclusión recíproca e inclusión desigual (Tiramonti y Ziegler, 2008; Saraví, 2015). Desde estas perspectivas, la polarización, la fragmentación y la desigualdad son expresiones sociales de diversos procesos de acumulación de desventajas que se combinan con “el riesgo de conducir al entrapamiento de los individuos (...) poniendo en el horizonte la amenaza de la exclusión” (Saraví, 2009: 30). Es así que, en los últimos años, las discusiones sobre inclusión desfavorable, diferencial e inclusión privilegiada han tomado protagonismo (Bayón, 2012, 2015; Saraví, 2015; Plá Pérez, 2018).

Recuperando estos aportes conceptuales y lo abordado en el capítulo 5 sobre el mercado de trabajo y las posiciones de las mujeres y los jóvenes, es posible sostener que en la configuración de proyectos futuros el sistema educativo y el mercado de trabajo se presentaban como escenarios cotidianos donde la desigualdad asumía características diferentes. Un ejemplo de ello es la diferenciación que los estudiantes realizaban entre “*carreras cortas*”, asociadas a la oferta del nivel superior no universitario, y la “*universidad*”. La experiencia subjetiva de la desigualdad se encontraba en diálogo con acontecimientos cotidianos que, como lo relatado en el área de salud de la UNLP, contribuían a construir distancias y fronteras simbólicas entre segmentos y niveles del sistema educativo (Chaves, 2014; Saraví, 2015).

Este argumento también puede ser articulado con otras escenas de campo donde el título secundario del FinEs2 era puesto bajo sospecha. Al respecto, una Inspectora a cargo de la coordinación de las sedes educativas explicaba la presencia de signos diferenciales en el título. Para ella, las credenciales de los programas de terminalidad se enmarcaban en un problema mayor asociado a la productividad del estigma:

“Son los mecanismos de exclusión social y de discriminación que se van dando (...) la devaluación de la credencial existe siempre en este país, dejando de lado el

FinEs (...) el título si lo firma de dirección {refiriéndose a la Dirección General de Cultura y Educación} no tiene porque decir la palabra FinEs2 y ellos le ponen la palabra disposición 99, aprobado por disposición 99, ¿Por qué tienen que poner eso? (...) Eso ya se sabe, es una marca distintiva, están marcados, es una etiqueta que se le pone, yo acá, en La Plata, hice una pelea tremenda y dije que de acá {señalando su escritorio} no sale ni un solo título si no salen como van los títulos de cualquier servicio educativo de los CENS (...) las diferenciaciones existen porque acá vienen diciendo que en empresas y hasta en la universidad, en algunas facultades, le dicen que con el título del FinEs2 no pueden (...) nosotros tenemos esa pelea con los títulos, pasa lo mismo con contextos de encierro (...) se dan cuenta con esas palabras, encierro, disposición... y eso hace que se identifique claramente la etiqueta, queda identificado... los que están en las secciones de recursos humanos de cualquier fábrica o los que están en la sección alumnos de cualquier facultad o instituto superior, si algo tienen claro es esto... si algo tienen claro es esto y acá vienen millones de personas a decirlo” (Inspectora de Adultos de la Región I. Dirección General de Cultura y Educación, año 2015).

Frente a escenarios desiguales donde las certificaciones se articulaban con otras desventajas como el capital social, las inserciones laborales de los familiares o los recursos para garantizar la movilidad al interior de las ciudades, los estudiantes del Plan FinEs2 - principalmente los jóvenes- encontraban una salida al momento de pensar en el futuro: el ingreso a las Fuerzas Policiales y de Seguridad. Distintos estudios sobre el tema nos permiten sostener la hipótesis que las condiciones en que los jóvenes pobres viven en la sociedad actual tienen influencia, aunque no exclusiva, sobre la decisión de ingresar a la Policía Federal Argentina, a la Policía Bonaerense, a alguna de las ramas de las Fuerzas Armadas argentinas o, recientemente, a las policías locales (Calandrón, 2014; Frederic y otros, 2013; Bover y Chaves, 2011).

En el caso de los jóvenes egresados del FinEs2, las lecturas sobre las relaciones entre terminalidad educativa, credenciales y proyectos laborales ligados a la calidad y a la estabilidad estaban en diálogo con diferenciaciones establecidas al interior del mercado de trabajo. Si bien “*tener el título*” repercutía en los momentos de proyectar trabajos deseados y

llevar a cabo búsquedas de empleo, no constituía una garantía ante las estrategias de reclutamiento de las empresas. Las nociones de “*personalidad*” y “*malandra*” representaban una forma de leer y comprender las complejidades del mercado de trabajo y las dificultades que encontraban para obtener empleos no precarios.

En este sentido, los jóvenes reconocían cierta desconfianza en las promesas que suponen algunas lecturas que asocian, linealmente, “*buen trabajo*” y “*terminar la escuela*”. Estos reparos que aparecían explícitamente en sus relatos estaban asociados al sector privado y a las lógicas de reclutamiento que llevan a cabo las empresas privadas. Retomando este aspecto, es posible profundizar en las distinciones que los jóvenes realizaban al interior del mercado de trabajo, identificando que los modos de leer las oportunidades laborales variaban según el sector. Era en el sector público donde los jóvenes identificaban mayores chances para obtener nuevos empleos y así vinculaban sus proyecciones a las posibilidades de ingresar a las Fuerzas Policiales y de Seguridad.

Teniendo en cuenta esta distinción, el título secundario adquiría otra significación y era presentado como potencialidad. En la construcción de futuros donde el ingresar al Servicio Penitenciario Bonaerense, a la Infantería o al Ejército cobraba centralidad, la obtención de la credencial educativa posibilitaba la apertura de otros futuros posibles. En estas proyecciones, los jóvenes identificaban a las Fuerzas como la forma de acceder a un trabajo estable, formal, con ciertos beneficios salariales y con posibilidad de desarrollar una carrera interna. Es así que “... las atribuciones positivas del empleo público estatal, cristalizadas en el imaginario social y en la propia estadística, como uno de los empleos más estables y seguros...” intervenían en la configuración de proyectos futuros donde lo laboral se articulaba con otras esferas de la vida (Adamini, 2014: 225). A partir de esta lectura, los jóvenes reconocían y ponían sobre la balanza el esfuerzo o la necesidad de “*aguantar*” los meses de formación y preparación con el objetivo de alcanzar un trabajo que “*no te echan nunca*”.

Volver a la pregunta por los proyectos futuros en relación al ingreso a las Fuerzas Policiales y de Seguridad nos permite comprender la dimensión subjetiva de la desigualdad en diálogo con las formas en que los estudiantes del FinEs2 recorrían y transitaban los escenarios desiguales. En este sentido, es posible reconocer que en el proyecto de ingresar a algunas de las instituciones que componen las Fuerzas, la agencia del individuo se enmarcaba en una

experiencia de la desigualdad como dimensión de la experiencia de clase, en este caso, de jóvenes de clases populares (Assusa, 2015; Saraví, 2015). Desde la misma perspectiva es posible comprender las dificultades en el acceso a instituciones como la universidad o la presencia de signos diferenciales en el título. Las incomodidades, los tratos, las dificultades burocráticas se traducían en el fortalecimiento de distancias sociales y simbólicas pero también permitían la posibilidad de movilizar una serie de soportes vinculados al trabajo militante de las referentes de las sedes educativas, aspecto que analizamos a continuación.

### **III.b. Soportes de la experiencia II**

Los espacios escolares suelen presentarse como lugares donde reina la igualdad de oportunidades y el discurso meritocrático (Dubet, 2005, 2012; Nobile y Arroyo, 2015). En el caso de las sedes educativas del FinEs2 y, específicamente, en los momentos cercanos al egreso era posible visualizar la convivencia de otro tipo de lógica relacionada con la movilización de una serie de soportes, necesarios para el despliegue y la concreción de los proyectos. Iniciaremos con la siguiente escena de campo:

“Durante la clase, una estudiante se acercó a hablar con Carolina para hacerle una pregunta sobre cuándo empezaría a cobrar el monto de la beca Progresar que le habían otorgado por retomar sus estudios. Luego de chequear el dato en la computadora, Carolina le contestó que empezaría a cobrar la plata ‘por tarjeta’. Viendo la cara de desconcierto que tenía la estudiante, le comenzó a explicar dónde quedaba el banco, dándole un papel con la dirección escrita. En ese momento, Carolina me contó que desde el local intentaban hacer los papeles de todos los estudiantes para que puedan formar parte de los ‘planes nacionales’ como ‘la asignación’, ‘el Progresar’, ‘el Jóvenes’. De la misma forma, había hablado con ‘el ruso’ para ‘meter gente en la policía local’: ‘no me dio bola pero nosotras ya anotamos a más de 20 estudiantes y ya muchos pasaron la entrevista’ (...) El problema, según Carolina, para muchos de los estudiantes eran los títulos: ‘vos sabes que algunos se anotaron en Enfermería o en la Policía pero por los títulos tuvieron que dejar’. Carolina llamó a la oficina de la inspección y

luego de discutir con unos de los empleados decidieron trabajar juntos: ‘ahora con Carmen estamos atrás de los títulos y ellos van llamando para contarme cómo vienen’. Carolina, estaba encargada de resolver las dudas de los registros, la falta de notas y otros papeles personales de los estudiantes: ‘yo soy la que tiene el contacto con los estudiantes’” (Diario de campo, 23/10/2015).

A partir de la decisión de “*volver a la escuela*” se comenzaba un proceso en donde era necesario la realización de trámites en distintas agencias estatales. La búsqueda de certificados y analíticos en las escuelas o en las oficinas administrativas de la Dirección General de Cultural y Educación de la provincia de Buenos Aires para completar los registros de inscripción al Plan FinEs2, las gestiones en la Inspección de Educación de Adultos para solicitar certificaciones de regularidad en los estudios u otro tipo de trámite en la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) constituían algunos de los vínculos con el Estado que cotidianamente surgían como charlas y quejas en las sedes educativas del Plan FinEs2, principalmente en las mesas donde las referentes de sede trabajaban. Allí se ponía en juego formas de transmisión de conocimientos aprendidos en la experiencia política y en los recorridos individuales por esos mismos espacios estatales.

De esta forma, las referentes de sede se ocuparon, principalmente hasta el año 2016, desde la gestión del analítico hasta el acceso a distintas políticas sociales. La organización política asumía una responsabilidad y un compromiso con estudiantes y vecinos para hacer frente y tensionar las barreras institucionales, burocráticas y simbólicas en los vínculos con el Estado (Chaves, 2014). Tal como hemos sostenido con anterioridad, el despliegue de este tipo de soportes se enmarcaba en una trama más amplia configurada a partir de las relaciones entre prácticas militantes, politicidad popular y creación de estatalidades (D’Amico, 2010).

En el trabajo que las referentes realizaban para acompañar o facilitar la gestión de lo estatal, ser parte del Plan FinEs2 constituía un aspecto central. En tanto política pública educativa reconocía a las militantes responsables de los espacios educativos y, de esta forma, atribuía efectos simbólicos a la posición que las mujeres ocupaban como referentes de sede. Esto permitía acercarse a la Inspección de Educación de Adultos, a la Oficina de Empleo de la Municipalidad de La Plata o a las escuelas secundarias del barrio desde otra posición. Cuando Carmen y Estela me explicaron como hicieron para resolver los problemas de los registros de



algunos estudiantes que anteriormente estudiaban en una escuela del barrio, sostuvieron: *“fuimos con Estela a chapear le dijimos que ella es docente y yo soy la preceptora y nos dieron una reunión con la secretaria y la directora para resolver todos los registros”* (Diario de campo, 5/07/2016)

La posibilidad de presentarse en una institución estatal y *“chapear”* constituía una táctica que funcionaba como soporte para facilitar los trámites en el Estado y, en algunos casos, garantizar el acceso a derechos. Si bien los procesos de acumulación de desventajas tienden a profundizarse en sociedades desiguales, el despliegue de tácticas y soportes propios del mundo de la política contribuían, con dificultades y limitaciones, a reducir las distancias de las barreras y límites sociales y simbólicos (Saraví, 2015) o, en otros términos, las diferenciaciones entre la ciudadanía abstracta y la ciudadanía concreta (Chaves, 2014).

\*\*\*

La pregunta por los proyectos de los estudiantes y egresados del Plan FinEs2 requirió incorporar dimensiones de análisis de distintos niveles. Intentado responder a dicha complejidad, en esta sección hemos abordado la configuración del sistema educativo y del mercado de trabajo como escenarios desiguales que intervienen en el despliegue de representaciones sobre el futuro. La búsqueda de alternativas en un mercado laboral que presenta escasas oportunidades de empleo formal o la movilización de soportes para el acompañamiento en los vínculos con el Estado, constituían dos aspectos centrales al momento de estudiar las formas en que el futuro se presentaba como aquello del orden de lo alcanzable o no.

#### **IV. A modo de cierre. Síntesis parciales.**

En el desarrollo del capítulo, abordamos la pregunta por el proceso de configuración de proyectos, futuros, deseos en diálogo con las experiencias de terminalidad educativa de los estudiantes del Plan FinEs2. Retomando las dimensiones objetivas y subjetivas de las posiciones en el mundo del trabajo, identificamos cuatro grupos de estudiantes a partir de los cuales analizamos las formas en que se ponían en juego las representaciones sobre el futuro.

Las tramas familiares, las relaciones con la vivienda y el hogar propio, las autopercepciones sobre las trayectorias de inserción laboral y sobre las edades, constituían algunas de las características y condiciones que funcionaban como diferenciales al momento de analizar los proyectos o la actualización de deseos.

A su vez, sostuvimos que era necesario enmarcar la pregunta por los proyectos futuros en un marco que incluya lo individual pero que a su vez incorpore las lógicas de producción y reproducción de lo social. Para ello, definimos, por un lado, al sistema educativo y al mercado de trabajo como escenarios desiguales en donde los procesos de acumulación de desventajas intervenían con extrema eficacia sobre las trayectorias biográficas (Saraví, 2009, 2015). Por otro, reconocimos, también, la presencia de soportes asociados a las tramas políticas locales y a las tácticas de las referentes de sede para el acompañamiento en los vínculos con el Estado.

A partir del estudio de los proyectos de los estudiantes egresados tejimos relaciones entre las nociones de experiencia y disposiciones como una manera de construir interrogantes sobre la potencialidad del proceso de terminalidad educativa en la definición (o no) de nuevos espacios de lo posible. Retomar las ideas de la creatividad de la agencia y la naturaleza flexible del habitus (Dalton, 2004), nos permitió analizar los efectos, las huellas y las incidencias de las experiencias educativas en las biografías estudiantiles. En este sentido, la ampliación de los sentidos de los límites (Bourdieu, 2000) daba cuenta de los efectos de interrupción de la experiencia (Diker, 2004; Jay, 2009).

La presencia de las Fuerzas Policiales y de Seguridad en la definición de proyectos futuros que articulaban distintas esferas de la vida de los jóvenes -como la laboral, familiar, habitacional- y las prácticas discriminatorias en instituciones educativas del nivel superior - como la universidad- reflejaban el lugar paradójico de estas interrupciones. Es decir, la persistencia de las fronteras y límites sociales y simbólicos en la configuración de experiencias subjetivas de la desigualdad (Saraví, 2015).

Por último, es necesario y pertinente reconocer los procesos subjetivos y simbólicos que atraviesan los estudiantes que transitaron la experiencia de terminalidad educativa en espacios revestidos de signos de estatalidad y la potencialidad de la articulación entre las prácticas militantes y la política pública en la verificación de la igualdad (Rancière, 2007;2012), sin por ello dejar de lado la necesidad analítica de visibilizar los mecanismos a

partir de los cuales las huellas de la experiencia se tensionaban con los procesos de configuración de posiciones desiguales.

## Conclusiones

*“Lo que en la actualidad está en cuestión es la existencia de lugares en que se encuentren la igualdad y la desigualdad (...) Ahora bien, hoy se advierte con claridad que hay un estallido de los lugares de dominación, lo que hace que esas escenas de encuentro tiendan a reducirse cada vez más”*  
(Rancière, 2014: 160)

### I. La entrada: primeras palabras y síntesis de los capítulos

En esta tesis hemos abordado la pregunta por la configuración de experiencias de terminalidad educativa de jóvenes y adultos en el Plan FinEs2 en dos barrios de la localidad platense de Melchor Romero durante el período 2013-2017. Esta tesis no hizo foco en dimensiones que pueden ser consideradas, desde las perspectivas tradicionales, como exclusivas del ámbito escolar. El enfoque etnográfico y la posibilidad que brinda para descentrar la mirada, para “abrir” otros interrogantes y otros escenarios de indagación y observación, permitió recuperar la distinción entre educación y escuela y así desarrollar una perspectiva de análisis y de escritura en donde la articulación de distintas dimensiones se hizo presente. De esta forma, en el transcurso de los capítulos hemos recuperado eventos y escenas de campo que hacían referencia a aspectos de la trama política barrial, a la construcción histórica de la gramática política de la organización que cotidianamente gestionaba y llevaba adelante las tres sedes educativas del Plan FinEs2 en La Colmena y la Esmeralda y, efectivamente, analizamos el proceso de construcción de experiencias educativas a partir de la interrogación de otros “mundos” o esferas de la vida.

Sin duda, pensar la investigación como encuentro de reflexividades (Guber, 2001), es decir, a partir de diálogos, intercambios, pasajes y tensiones entre el investigador y los sujetos con los que investigamos -llamados nativos-, contribuyó a definir la forma que adquirió esta tesis. Es por la centralidad del enfoque que en las conclusiones también incorporaremos algunas reflexiones sobre el proceso de investigación y el hacerse parte de la trama y de las experiencias que se constituyeron como objeto de estudio. Antes de iniciar con algunas problematizaciones en torno a las experiencias de terminalidad educativa de jóvenes y adultos en el Plan FinEs2, realizaremos una síntesis de lo estudiado en cada capítulo.

En el capítulo 1, abordamos la trama política de la organización que se ocupó de la gestión de las tres sedes educativas del FinEs2: el “*local*”, el CIB y la parroquia Santa Guadalupe. Consideramos que era necesario enmarcar el desarrollo cotidiano del FinEs2 en una historia más amplia y en una gramática política particular (Pérez y Natalucci, 2012). Sostuvimos que las articulaciones y apropiaciones que las referentes barriales y de las sedes educativas llevaban a cabo se insertaban en una gramática configurada históricamente en donde tomaba centralidad las ideas de “*barrio*” y “*lo territorial*” como escenario para desarrollar e impulsar “*disputas hacia la política*”.

En este sentido, el desarrollo del Plan FinEs2 en La Colmena y La Esmeralda se encontraba en diálogo con una concepción específica sobre la participación en distintas esferas estatales -como la Municipalidad de La Plata- para ocupar posiciones de privilegio en la planificación y ejecución de políticas públicas y sostener así luchas por mayores niveles de igualdad (Manzano y otros, 2004). Reconstruir la historia de la organización política nos permitió identificar procesos de acumulación de saberes y experiencias que se movilizaban en las prácticas militantes orientadas a la gestión de las tres sedes del FinEs2. A su vez, retomamos una definición antropológica de la política con el objetivo de presentar los integrantes de la organización política que fueron claves para el análisis del funcionamiento del Plan en los dos barrios e identificar dos etapas en el período de investigación (2013-2015 y 2016-2017).

En el capítulo 2, retomamos la idea de espacios de la política con el objetivo de enmarcar el Plan FinEs2 en un hacer cotidiano configurado a partir de articulaciones, apropiaciones e imprevistos inherentes a la trama política colectiva. Identificamos las formas en que las historias del CIB, del “*local*” y de la parroquia eran significadas por parte de los integrantes y responsables de la organización política y profundizamos el estudio de la trama política de la organización en diálogo con las dos etapas presentadas en el capítulo 1. Esto nos permitió recuperar la doble acepción de la categoría de espacio: territorio y lugar. Ambas nociones constituyen elementos fundantes de la política estatal (Massey, 2012) y posibilitaron estudiar lo que acontecía en las sedes educativas desde dos miradas complementarias. Por un lado, la construcción de signos de estatalidad o “formas locales de estatalidad” (D’Amico, 2010) a partir del despliegue de estrategias territoriales. Por otro lado, la configuración de las sedes educativas del FinEs2 como lugares en donde coexistían narrativas asociadas a la

igualdad, ascenso y reconocimiento. En su conjunto, este abordaje nos permitió establecer diálogos entre la idea de espacios de la política y un aspecto central de la investigación: la ampliación de la cartografía de lo posible (Rancière, 2014).

En el capítulo 3, analizamos el Plan FinEs2 como política pública de terminalidad educativa retomando aportes de la antropología. Sostuvimos la importancia de estudiar las tramas institucionales y simbólicas que enmarcaron esta política educativa en diálogo con la tradición excluyente del nivel secundario en Argentina y las discusiones en torno a la obligatoriedad. Afirmamos que las transformaciones en los escenarios electorales y en las matrices de gestión en los gobiernos kirchneristas y macrista afectaron las tramas políticas de los dos barrios y profundizaron las dificultades para sostener prácticas de resolución colectiva del derecho a la educación secundaria. La perspectiva antropológica de la ciudadanía nos permitió poner en tensión la concepción individual y universal de las lecturas clásicas y reconocer la importancia de los procesos de participación política en la lucha por el cumplimiento de derechos sociales (Lazar, 2013; Manzano, 2016).

En el capítulo 4, afirmamos que el volver a la escuela requería de espacios para llevar a cabo la tarea educativa. Con el objetivo de indagar el proceso de *hacer escuela* (Rockwell, 1982; Masschelein y Simons, 2004) retomamos una serie de escenas de campo que permitieron analizar distintas tácticas -creativas, artesanales- desplegadas por docentes y referentes de las sedes educativas del Plan FinEs2. Abordamos tácticas militantes que permitieron, por un lado, “armar” la escuela y, por el otro, “inventarla” cotidianamente. Estas tácticas reflejaban una forma particular de hacer escuela que se vinculaban a la importancia atribuida a la temporalidad educativa (en diálogo y tensión con la temporalidad de la política) e impulsaban formas de verificación de la igualdad. Tanto el despliegue de tácticas militantes como los efectos de la política pública en reconocer y nombrar a los espacios barriales como escolares, posibilitaron que el “*local*”, el CIB y la parroquia se configuren como espacios con presencia de símbolos y rituales escolares donde se llevaban a cabo actos de distribución de bienes simbólicos (Antelo, 2008; Kantor, 2008).

En el capítulo 5, nos preguntamos por cómo los estudiantes construían distintos modos de estar en la escuela y cómo en el proceso de transitar las sedes educativas del Plan FinEs2 era necesario el trabajo de articulación de temporalidades. En la tesis retomamos esta noción con el objetivo de dar cuenta de las relaciones entre tiempo, cuerpo y espacio a partir del

reconocimiento de las lógicas de acción e interacción que suponen las distintas esferas del mundo de la vida. La preocupación por las temporalidades nos permitió establecer diálogos entre las biografías estudiantiles y el carácter social de las articulaciones y negociaciones que los jóvenes y adultos realizaban diariamente para habitar las sedes educativas y garantizar la continuidad (o no) del trayecto formativo propuesto por el FinEs2. Abordamos tres tipos: el “destiempo” del tiempo escolar hegemónico, la escuela pausa y la escuela como negociación permanente. Sostuvimos también que era necesario problematizar los discursos meritocráticos que enmarcan las lecturas sobre los recorridos por el mundo del trabajo y de la educación y, para ello, retomamos las ideas de posiciones desiguales y soportes de la experiencia.

Por último, en el capítulo 6 analizamos distintas escenas de campo con el objetivo de comprender a los espacios de las sedes educativas como lugares en donde los sujetos desplegaban representaciones sobre el futuro. A partir de relaciones conceptuales entre las nociones de trayectorias biográficas y experiencia hicimos foco en las narrativas estudiantiles e identificamos condiciones diferenciales al interior del grupo de los estudiantes que influían de distintas maneras sobre la configuración de proyectos. A modo de estrategia de presentación del análisis realizado, retomamos la preponderancia de la dimensión laboral en las narrativas de los estudiantes para definir cuatro grupos. De esta forma, sostuvimos que las representaciones sobre el futuro variaban a partir de distintas dimensiones que se entrelazaban entre sí: las trayectorias de inserción laboral, las relaciones con la vivienda y el hogar propio, las tramas familiares y las autopercepciones sobre las edades y los ciclos de vida. El despliegue de distintos futuros posibles daba cuenta de una serie de incidencias y huellas de la experiencia educativa sobre las biografías. En este sentido, la ampliación del orden de lo posible constituía una interrupción en la experiencia subjetiva de la desigualdad social. Sin embargo, los proyectos se enmarcaban en tramas sociales que tensionaban las representaciones sobre el futuro. Para dar cuenta de ello fue necesario ampliar la mirada e incorporar en el análisis la configuración de escenarios desiguales y el despliegue de soportes para hacer frente a las distancias sociales y simbólicas en los vínculos con el Estado. Concluimos que los deseos, los proyectos y los futuros se presentaban con tensiones pero también con potencialidades generadas en el tránsito de la experiencia educativa.

A partir del recorrido propuesto en la tesis consideramos que es posible esbozar una respuesta a la pregunta por la configuración de experiencias educativas de jóvenes y adultos

en el Plan FinEs2. Mirando y observando lo que acontecía cotidianamente en el CIB, en el “local” y en la parroquia Santa Guadalupe logramos captar la complejidad de lo que definimos como procesos de terminalidad educativa. Como planteamos al inicio de las conclusiones, también fue necesario desplazar la mirada y reconocer que otras dimensiones también formaban parte o, en otras palabras, sumaban ingredientes y complejidades que se ponían en juego en los procesos de configuración de experiencias. Las tramas políticas, las experiencias militantes de las referentes de sede, los proyectos laborales como la cooperativa de trabajo constituyeron aspectos centrales que se complementaban con las tácticas de los docentes para “hacer la diferencia” (Kantor, 2008). En este sentido, y tal como planteamos en la introducción, la noción de articulación (Hall, 2010) nos permitió configurar un enfoque analítico que entraba en diálogo con la perspectiva etnográfica y la concepción dialógica del conocimiento. Luego de presentar una síntesis de lo abordado en los capítulos y las primeras ideas sobre el proceso de investigación, a continuación profundizaremos dos aspectos que considero contribuyen a los estudios enmarcados en las sociologías del trabajo y de la educación.

## **II. Contribuir desde el estudio de las experiencias educativas en el Plan FinEs2**

En este apartado retomaremos algunas de las dimensiones puestas en juego en el análisis de las experiencias de terminalidad educativa de jóvenes y adultos en el Plan FinEs2 para plantear una serie de discusiones y vínculos entre los campos de las sociologías de la educación y del trabajo. Retomaremos a continuación una problematización del mundo laboral en relación a la concepción de las sedes educativas como espacios de la política para luego plantear algunas ideas en torno al Plan FinEs2 como política educativa y la clásica relación con el concepto de igualdad.

### **II.a. Trabajar de referente de sede y la relación con el capital militante: ¿las sedes educativas como espacios de apertura?**

Desde las narrativas estudiantiles la significación del proceso de “*volver a la escuela*” se encontraba en diálogo con las trayectorias biográficas y especialmente con las trayectorias



escolares y de inserción laboral. Tanto en los adultos como en los jóvenes, y a pesar de las distintas posiciones en el mundo del trabajo, las relaciones entre educación y trabajo se encontraban presentes. Buscar un “*mejor trabajo*”, “*terminar la escuela*” con el objetivo de ingresar en un empleo estatal y ascender en los puestos de las estructuras laborales por medio de estudios superiores no universitarios, constituían algunos de los proyectos que se entrelazaban y se tejían en las conversaciones entre estudiantes, docentes y referentes de sede. Esta dimensión de la experiencia educativa ya ha sido analizada en la tesis. Lo que nos interesa retomar y reflexionar en estas últimas páginas es sobre la importancia y potencialidad de pensar el trabajo en sectores de clases populares a partir de otros espacios o esferas de la vida, principalmente la trama política de la organización.

Como planteamos, el enfoque etnográfico permitió descentrarse del espacio laboral para interrogarlo e interpelarlo desde otras escenas: escolares, barriales y políticas. Lo que acontecía en las sedes educativas, en una reunión con funcionarios de la Municipalidad de La Plata, en una protesta en el casco histórico de Melchor Romero o en los intercambios en la oficina de la Inspección de Educación de Adultos permitió construir preguntas sobre lo laboral y específicamente sobre las estrategias de inserción y búsqueda de empleo. En este sentido, los aportes de la antropología de la política, en diálogo con los conceptos de territorio y lugar, nos permitieron concebir a las sedes educativas como espacios de la política donde era posible la finalización de los estudios secundarios a la par de la configuración de experiencias de hacerse parte de tramas de relaciones más amplias.

A pesar de las observaciones planteadas por algunos estudiantes en torno a “*lo político*” en el FinEs2, la experiencia de terminalidad educativa permitía ingresar, habitar y transitar un espacio compartido entre estudiantes, referentes barriales y docentes. En esos encuentros e intercambios se promovía la construcción de múltiples y diversas experiencias. Con diferencias, los estudiantes se hacían parte de las tramas políticas que posibilitaban la gestión cotidiana del FinEs2 en el “*local*”, en el CIB y la parroquia. Para algunos estudiantes, la experiencia de terminalidad educativa habilitaba el proceso de experimentar el ingreso a la organización. Para otros, posibilitaba la obtención del título y continuar con una tradición familiar vinculada al ingreso a las Fuerzas Policiales y de Seguridad o la oportunidad de saldar una “*deuda*” y posicionarse de otra forma al interior de las tramas familiares. Más allá de las diversas maneras de comprender y representar el proceso de “*volver a la escuela*”, el

formar y el hacerse parte de un colectivo constituía uno de las dimensiones centrales de la experiencia de terminalidad educativa de jóvenes y adultos en el Plan FinEs2. Es en este sentido que es posible afirmar que las experiencias de los estudiantes no se constituían solo como experiencias escolares.

En este proceso, el lugar de las referentes de sede era central. Ellas, junto a los docentes, configuraban un modo de hacer escuela a partir de tácticas militantes que creaban e inventaban cotidianamente las sedes educativas. Para profundizar este aspecto es necesario plantear algunos elementos propios de la trama política. La posibilidad de formar parte de la organización e insertarse en la cooperativa como referentes de los espacios barriales o encargadas de comisiones de estudiantes garantizaba la presencia sostenida de militantes con trayectoria en la política local y con conocimientos sobre lo estatal. A partir de estas apuestas cotidianas y los acuerdos establecidos con algunos de los docentes, se configuraban formas locales de estatalidad y luchas por mayores niveles de igualdad (Manzano y otros, 2004; D'Amico, 2010).

Para las militantes que formaban parte de la cooperativa, ser referentes de sede constituía un trabajo remunerado. La idea de “trabajar con los planes” que retoma Manzano (2009) para abordar las dinámicas políticas en el distrito de La Matanza contribuye a pensar esta dimensión. Estudiando la formación y funcionamiento de grupos barriales que son coordinados por líderes locales y prestando atención a las políticas de empleo, la autora tensiona los esquemas dicotómicos que oponen las lógicas del mundo del trabajo a lo barrial (Manzano, 2009). Esto condujo, en palabras de la autora, “... en la organización de un proceso de trabajo (trabajar con los planes) que recuperó pautas del mundo laboral (turnos de trabajo, registro de asistencia, justificación de ausentismo y período de vacaciones anuales), pero insertas en tramas domésticas y barriales” (Manzano, 2009: 290).

Estableciendo diálogos con nuestra investigación, las actividades desarrolladas en la cooperativa de trabajo seguían una dinámica de relaciones laborales en donde el cumplimiento diario de tareas, horarios y obligaciones (como la participación en reuniones y jornadas de protesta) estaban presentes. Esto se complementaba a sentidos particulares que adquiría el trabajo de referentes de sedes del Plan FinEs2. En términos de criterios de clasificación al interior de la organización, no era lo mismo formar parte de la cuadrilla de limpieza del barrio que ocupar un rol de coordinación en los espacios barriales y realizar

tareas como el registro de los estudiantes, la comunicación con la Inspección de Educación de Adultos y llevar adelante los procesos de designación docente. Llegar a ser referente de sede implicaba, entonces, ocupar una posición de privilegio que debía corresponderse con una determinada forma de hablar y presentarse ante los demás. Para trabajar en la política, sostenía una de las referentes, era necesario dejar de ser “*tímida, tener estudios o carisma*” y disponibilidad para “*ver gente, salir, hablar, caminar*”.

Si bien la experiencia política no constituía una novedad en las biografías de las referentes y militantes barriales, ya que la participación en espacios de organización comunitaria o en la contraprestación de políticas sociales -como el trabajo en comedores barriales- formaban parte de los vínculos con la política local, el FinEs2 constituyó una experiencia central. Formar parte de la gestión de una política pública que reconocía el carácter educativo de las referentes y su articulación, en el caso de esta investigación, con cupos en una cooperativa de trabajo dependiente de la Municipalidad de La Plata, provocó un corrimiento en relación a experiencias previas. En este sentido, ser referente del FinEs2 constituyó una vivencia que desbordaba las concepciones atribuidas desde la perspectiva de la política de los pobres, vinculada a la noción de clientelismo (Auyero, 2012).

En síntesis, la posibilidad de obtener una remuneración por trabajar como referente de sedes del FinEs2 entraba en diálogo con la configuración de una posición simbólica asociada a lógicas de reconocimiento atribuidas por la política pública. A su vez, formar parte de la organización e insertarse en la cooperativa permitió el desarrollo de tácticas y modos de hacer que traccionaban la configuración de un espacio de intercambio y encuentro con un otro. La política, para las militantes y referentes de sedes educativas del FinEs2, constituía un espacio de configuración de experiencias colectivas de trabajo que posibilitaba la construcción de redes sociales que se configuraban por fuera del ámbito privado vinculado al hogar (Andújar, 2014).

De esta manera, en las sedes educativas se ponían en juego las tramas colectivas de la organización y posibilitaban tanto la construcción de redes como la circulación de información sobre oportunidades laborales y acceso a políticas sociales. Para los estudiantes y vecinos de La Colmena y La Esmeralda, las relaciones que se establecían con las referentes barriales en el “*local*”, en el CIB y en la parroquia habilitaban la construcción de otros

vínculos, contactos con integrantes de organizaciones políticas y acceso a instituciones estatales como direcciones y subsecretarías de la Municipalidad de La Plata.

La falta de trabajo y la necesidad de alcanzar empleos formales eran problemáticas presentes en las narrativas y tácticas de las referentes. Esta lectura llevaba a motorizar la construcción de vínculos con funcionarios públicos encargados de distintas instituciones, como por ejemplo la Policía Local o la Oficina de Empleo de la Municipalidad de La Plata, con el objetivo de facilitar o acompañar las estrategias de inserción laboral luego de que muchos estudiantes terminaban la escuela. Un ejemplo claro constituye lo abordado en el último capítulo sobre la configuración de soportes colectivos que eran desplegados por los estudiantes para llevar adelante proyectos luego del egreso. Cuando la referente barrial hacía alusión a los contactos establecidos con un funcionario de la Municipalidad de La Plata para “*meter gente en la policía*” daba cuenta de, por un lado, la acumulación de redes por parte de la organización política y, por el otro lado, el conocimiento específico sobre la situación de los jóvenes, las posiciones desiguales y las representaciones sobre el futuro.

Retomar este ejemplo nos permite pensar la pregunta que se encuentra en el subtítulo: ¿las sedes educativas se constituían y funcionaban como espacios que permitían la ampliación y la apertura de redes sociales? En la tesis retomamos distintas escenas -educativas, barriales, políticas- que contribuyeron a problematizar este interrogante a partir de la incorporación de la política como dimensión de análisis: ¿la experiencia de hacerse parte de tramas colectivas más amplias posibilitaba desplegar otras posibilidades laborales y/o circular por espacios donde el encuentro con otros se diversificaba? A continuación sistematizaremos algunas ideas.

Diversos estudios han analizado los estrechos vínculos entre las dinámicas sociales de la desigualdad social y las configuraciones de redes sociales diferenciadas (Gutiérrez, 2007; Pérez, 2008; Saraví, 2009; Pérez y otros, 2013; González, 2015). Desde una perspectiva crítica a la teoría de la búsqueda del empleo, es posible establecer conexiones entre las características de las redes y lazos construidos y los desiguales orígenes sociales de los individuos. En palabras de Granovetter (2005):

“Porque nuestros amigos más cercanos tienden a moverse en los mismos círculos, la información que ellos reciben ya es conocida por nosotros. En contraste, conocer nuevas personas implica la posibilidad de recibir nueva información (...)

moverse en diferentes circuitos nos permite conectarnos en un mundo más amplio” (Granovetter, 2005: 34).

Desde la perspectiva del autor, la amplitud y potencialidad de las redes de relaciones varían según las posiciones sociales de los sujetos en el espacio social. Las discusiones en torno a la noción de capital social se enmarcan en esta perspectiva ya que este tipo de capital genera rendimientos y resultados diferenciales de los capitales económicos y culturales (Bourdieu, 2007).

Coincidimos en remarcar la eficiencia de las tramas de la desigualdad para intervenir sobre las prácticas, y específicamente sobre las trayectorias de inserción laboral, pero también es importante reconocer que la creatividad de la agencia habilita a estudiar las invenciones que los sujetos realizan al momento de buscar salidas frente a distintas problemáticas (Dalton, 2004). Esto no quiere decir que los sujetos se comporten racionalmente. La distinción que Bourdieu (1997) realiza entre los cálculos racionales y las lecturas de situación y tomas de posesión nos permite alejarnos de las teorías utilitaristas y de la elección racional, con las cuales el autor discute. De esta forma, el carácter razonable de la acción se contrapone a la acción racional y nos permite retomar el sentido práctico como una apuesta a la comprensión de la agencia (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Retomando los interrogantes planteados, lo abordado durante la tesis nos permite pensar a las tramas políticas como redes de relaciones que, al escapar de la lógica de una red cerrada o cercana, podían tener como resultado la apertura de oportunidades. En el caso de las referentes barriales, la experiencia de la política les permitió ingresar en la cooperativa de trabajo que, si bien se encontraban en situación de informalidad, constituyó también oportunidades para desarrollar actividades que implicaban una distinción simbólica: ser referentes de sedes en espacios con importante presencia en el territorio y cuyas actividades estaban vinculadas a relaciones de autoridad con sus vecinos y con instituciones del gobierno del sistema escolar.

Entendiendo a la política como un escenario en donde se configuran lazo y redes, la noción de capital militante da cuenta de los procesos de conformación de redes que entrelazan agentes e institucionalidades con posiciones diferenciales en el espacio social (Poupeau, 2007; Gutiérrez, 2007). Según Poupeau (2007), el capital militante constituye un conjunto de

saberes y saber-hacer movilizables y, en determinadas situaciones, susceptibles de ser reconvertidos en otros lugares. Estas reconversiones constituyen una serie de tácticas que los grupos sociales llevan a cabo en distintos territorios con el propósito de mantener o transformar sus posiciones en determinada estructura social. Los aprendizajes que implican una forma específica de saber comprometerse por el otro constituyen una oportunidad de reconocimiento para los individuos que forman parte del proceso de transmisión de este tipo específico de capital. Desde esta perspectiva, las actividades laborales y de militancia de la organización promovieron la conformación de redes de reciprocidad que excedían lo familiar y habilitaban la apertura de nuevas oportunidades. Esto se veía condensado en las sedes del FinEs2.

La experiencia de hacerse parte de tramas colectivas más amplias, como la participación en la organización política, los lazos establecidos con referentes barriales y la participación en las sedes educadas del FinEs2, permitía transitar y habitar espacios en donde los saberes y aprendizajes generados en la experiencia militante (Matonti y Poupeau, 2007) constituían una dimensión central que organizaba la gestión de esta política pública de terminalidad educativa.

En relación a las trayectorias y estrategias de inserción laboral, para los estudiantes, principalmente los más jóvenes, las sedes constituían lugares de circulación de información y oportunidades. Cuando los dos supermercados mayoristas que se encontraban ubicados cerca de La Colmena y La Esmeralda abrían procesos de reclutamiento de personal o el inicio de los periodos de inscripción para ingresar a alguna de las Fuerzas Policiales y de Seguridad, las calles, los colectivos y también las escuelas y sedes del FinEs2 constituían espacios de resonancia. Allí se configuraba un lugar de encuentro, de diálogos y transmisión de información y oportunidades.

La importancia atribuida, desde las narrativas estudiantiles, a la posibilidad de ingresar a un empleo estatal o concretar otro futuro deseado se veía reflejado en el acompañamiento que realizaban las referentes de sede a partir de la puesta en acción de redes creadas en la experiencia militante. Estos vínculos y conocimientos que conformaban los capitales militantes eran utilizados y apropiados como soportes para ampliar las posibilidades laborales, desplegar estrategias de inserción laboral, llevar a cabo proyectos -como el ingreso a las Fuerzas Policias y de Seguridad-, trámites -como el acceso a políticas sociales u otro tipo de

vínculo con el Estado- o resolver problemáticas familiares, de género y habitacionales de los estudiantes y vecinos. En este sentido, las sedes educativas condensaban formas colectivas de resolución de urgencias y derechos que permiten pensar, por un lado, la construcción de estatalidades locales y, por el otro lado, de disputas colectivas por la ampliación de los horizontes de lo posible (Manzano, 2016).

Por último, consideramos que las dimensiones que se articulaban en la experiencia de terminalidad educativa de estudiantes jóvenes y adultos del Plan FinEs2 contribuyen a pensar las diferenciaciones que se gestan al interior de las clases populares (Assusa, 2018). Incorporar la problematización de las tramas políticas, y específicamente un tipo de capital como el militante, para abordar aspectos vinculados a las trayectorias de inserción laboral de estudiantes y referentes de sede aporta a tensionar el “... desconocimiento de las diferencias tramadas al interior de estas posiciones, de su constitutiva fragmentación y heterogeneidad” (Assusa, 2018: 102). Esta perspectiva podría ser retomada y profundizada en futuras indagaciones donde es posible jerarquizar el estudio de la articulación de otras dimensiones, tales como la de géneros. En particular el lugar ocupado por las mujeres, en tanto referentes de sede, es una de las problemáticas que merecerían ser analizadas en profundidad en ulteriores investigaciones.

## **II.b. Las sedes educativas y la cuestión de la igualdad: la posibilidad del encuentro**

En los distintos capítulos hemos planteado la idea de las sedes educativas como espacios de la política. A partir de esta concepción hicimos foco, por un lado, en el análisis de las tácticas y modos de hacer escuela y, por el otro lado, en la necesaria negociación de temporalidades biográficas que reflejaba las formas sutiles en que las tramas de la desigualdad social intervenían en las trayectorias de los estudiantes y asomaban en la experiencia de terminalidad educativa.

En la tesis también retomamos una concepción antropológica de la política entendida a partir de las perspectivas y sentidos que asignan los propios actores (Frederic y Soprano, 2008). En la forma de vivir la política, llevar a cabo prácticas militantes y gestionar cotidianamente el Plan FinEs2 en los dos barrios encontramos diálogos con las ideas de verificación de la igualdad y de disputas por mayores niveles de igualdad. El reconocimiento

de jóvenes y adultos de clases populares como sujetos educativos del nivel secundario, la disposición de gran parte de los docentes para pensar, llevar a cabo experiencias y “hacer la diferencia” (Kantor, 2008) y la preocupación por las referentes de sede por la transmisión de bienes simbólicos nos alertaban de que en las sedes acontecía algo diferente que, de alguna forma, generaba interrupciones en las lógicas de la desigualdad (Redondo, 2006).

Si bien se podría pensar y estudiar esta política pública de terminalidad educativa desde otra perspectiva que hiciera foco en las nociones de precariedad y segmentación desigual (Faciony y otros 2013; Esper, 2017), retomar el enfoque etnográfico nos permitió desarrollar una “comprensión mundana” de las experiencias de terminalidad educativa en el Plan FinEs2 (Ricoeur, 1995). Esta idea hace referencia a la posibilidad de establecer diálogos y lecturas con el otro o, en otros términos, captar empáticamente el sentido de los eventos y gestos específicos de los actores (Rodríguez Domínguez, 2015). A partir de este enfoque logramos comprender que las experiencias posibilitaron la ampliación de la cartografía de lo posible, es decir, un lugar de encuentro con un otro (Rancière, 2014).

Para profundizar este argumento retomamos la acepción filosófica de la categoría de experiencia. Esta se diferencia de la noción de práctica en la posibilidad de interrumpir biografías y destinos sociales: para que una práctica se constituya como experiencia algo del orden de lo cotidiano, del mundo de lo vivido, es necesario que varíe, se modifique (Jay, 2009). Desde esta perspectiva, la oportunidad de terminar el nivel secundario en espacios del Plan FinEs2 se constituyó como experiencia en tanto provocó una serie de incidencias y huellas en las biografías de los estudiantes. En las interacciones entre los adultos y los jóvenes en el aula o en los alrededores del “*local*”, el CIB o la parroquia acontecían movimientos simbólicos que posibilitaban la apertura y la ampliación de otros horizontes. De esta forma, los procesos educativos se articulaban con esferas de la vida y otras dimensiones de la experiencia, posibilitando la interrupción, con tensiones y limitaciones, de la experiencia subjetiva de la desigualdad social.

La configuración de nuevos proyectos, deseos, vínculos y complicidades mostraba que el recorrido por el trayecto formativo y el hacerse parte de tramas colectivas más amplias se desarrollaba a la par de las disputas por el acceso y las formas de distribución de los bienes simbólicos. De esta manera, la terminalidad educativa abría la posibilidad del desarrollo de



otras experiencias, además de la escolar clásica, y ampliaba el orden de lo posible, es decir, los sentidos de los límites (Bourdieu, 2000).

Como dijimos, los modos de hacer, las prácticas y tácticas de los docentes y los militantes de la organización adquirirían un sentido político. Aquí la política es entendida como el momento y el proceso que tensiona las formas en que el orden social es organizado y jerarquizado. A pesar de reconocer las desigualdades, para Rancière (2012) la política se opone a la policía en tanto busca nombrar a los sin-parte y, en un movimiento que articule la justicia y la igualdad, modificar las desiguales cuotas de poder que ordenan lo social. Desde esta perspectiva, la política no se puede comprender si no es en diálogo con la policía, cuya función es la de instaurar: "... un orden de los cuerpos que define las divisiones entre los modos del hacer, los modos de ser y los modos de decir, que hace que tales cuerpos sean asignados por su nombre a tal lugar y a tal tarea" (Rancière, 2012: 44).

Desde la perspectiva del autor, la política suspende la armonía policial a partir de la actualización de la contingencia de la igualdad y así pone en litigio la organización del orden social. Los modos de hacer escuelas, en el sentido democrático de dicha institución, y el despliegue de prácticas de reconocimiento simbólico y distribución de conocimientos se enmarcaban en esta concepción de la política. El carácter disruptivo de las tácticas de los sujetos que "*hacen escuela*" (Rockwell, 1982; Masschelein y Simons, 2004) se comprendía a partir de la incorporación de un sentido popular y político de la educación que se articulaba, de forma subterránea, con herencias y confluencias pedagógicas propias de la historia de la educación de adultos (Rodríguez, 1991). En este sentido, el Plan FinEs2 constituyó una forma de acceder al derecho a la educación secundaria en el marco de un nivel con una marcada tradición elitista y excluyente.

Por último, es posible hacer referencia a la idea de la posibilidad del encuentro, presente en el subtítulo. Las complejidades de las sociedades desiguales y de las disputas y luchas que se gestan radican en la dificultad por construir y sostener en el tiempo espacios de encuentro entre la lógica policial y la política. Para Rancière (2014) en esos espacios de encuentro se gestan momentos en que es posible que la articulación de la igualdad y la desigualdad oscile en provecho de la primera. La complejidad radica que en las sociedades capitalistas la desigualdad es sutil, interviene a partir de múltiples dimensiones y por ende requiere, según Reygadas (2004), que la búsqueda de la igualdad se lleve a cabo por

diferentes caminos y de forma multifacética. La afirmación de un poder igualitario requiere la necesaria búsqueda de espacios y escenas donde sea posible la tracción a favor del carácter afirmativo de la igualdad. Es a partir de la configuración de estos espacios de encuentro que durante el recorrido de la tesis retomamos la idea de “cartografía de la posible” (Rancière, 2014). Para el autor, lo posible no refiere a la idea de utopía:

“Sino que es un real, una existencia que no está reformada en sus condiciones, que está en exceso con respecto a sus condiciones y que, al mismo tiempo, define algo como otro mundo posible. Dicho en otros términos, algunos acontecimientos del mundo se pueden remitir a otro tipo de conexiones que no sean las normales (...) Existen pequeños segmentos de otros mundos posibles que se dan en una actualidad determinada” (Rancière, 2014: 205).

Es a partir de esta tensión de lógicas que podemos comprender y enmarcar las prácticas, los modos de hacer y las tácticas desplegadas por las referentes de la organización política, sus militantes y el grupo de docentes de las tres sedes del FinEs2: el “*local*”, el CIB y la parroquia. La posibilidad de identificar escenas afirmativas en una ciudad fuertemente desigual y en una localidad -Melchor Romero- que presentaba indicadores socioeconómicos bajos en relación a otras zonas de la ciudad, se explicaba por el carácter que asumió la investigación y los vínculos entre reflexividades que allí se gestaron. Por ello retomaremos a continuación algunos elementos de lo que fue el proceso y la experiencia de investigar.

### **III. La etnografía y el ejercicio de reflexividad**

En estas páginas ya hemos planteado la concepción de la investigación como encuentro de reflexividades (Guber, 2001). Esta noción presenta grandes debates y amplias producciones al interior del campo de la antropología social y cultural. Para Frederic (1998) el conocimiento antropológico es co-producido por el investigador y los informantes a partir de negociaciones de roles inscriptas en el trabajo de campo. En palabras de la autora: “La reflexividad implica entender al etnógrafo como sujeto social, condicionado por su propio marco de referencia, mediante el cual participa activamente del proceso de

conocimiento” (Frederic, 1998: 94). Retomando esta categoría nos interesa reflexionar en esta sección sobre los devenires del trabajo de campo, las interpelaciones a la pregunta de investigación y las distintas posiciones ocupadas durante los cinco años en donde participé de la cotidianidad de la organización política y de los espacios de las sedes educativas del FinEs2.

En la introducción de la tesis hicimos referencia a las distintas posiciones en relación al Plan FinEs2. Mi primera inserción fue como docente, luego como parte de equipo de coordinación dependiente de la Municipalidad de La Plata y finalmente como investigador. A una parte importante del grupo de militantes y referentes barriales, y principalmente a Carolina, las conocí en el año 2011 en mi primera experiencia como docente de la materia de Sociología. Ella, junto a algunas compañeras de la cooperativa y vecinas del “*local*”, comenzaron ese año el trayecto formativo para finalizar el nivel secundario. Años después, nos encontramos para charlar sobre la posibilidad de continuar el trabajo de campo iniciado en el año 2013 para la finalización de la licenciatura de la carrera de Sociología.

Retomar tanto mi primer acercamiento al “*local*” en el barrio La Colmena como los vínculos profesor-estudiante que se configuraron en el año 2011 adquiere centralidad para este apartado. A partir del año 2013, y principalmente desde el año 2015 cuando comencé a concurrir entre dos o tres veces por semana, se generó un proceso de corrimiento de estas posiciones iniciales. Explicaré este aspecto a partir de una escena retomada en el capítulo 6.

El viernes 23 de octubre de 2015 estábamos sentados con Carolina en el “*local*”. Ella me estaba explicando que se encontraban acompañando a algunos jóvenes del barrio, la gran mayoría egresados de las sedes del FinEs2, en los trámites para ingresar a la Policía Local. La idea que recuperamos en distintos momentos de la tesis fue “*meter gente en la policía*”. Seguramente, mientras la escuchaba, mis inconscientes gestos transformaron mi cara. Carolina interrumpió el relato y me dijo: “*sea lo que sea es trabajo negri, es trabajo*”. Le respondí, como una forma improvisada de sobrellevar la situación y con la intención de continuar con la charla, que tenía razón.

Esta conversación constituyó un evento central en el trabajo de campo. Carolina, me estaba guiando en el proceso de identificar las dimensiones sociales que se articulaban en la experiencia de terminalidad educativa, es decir, me estaba enseñando. Aquello que cobró centralidad analítica meses después se generó en un proceso donde se establecieron

desplazamientos de las posiciones iniciales del vínculo pedagógico: era Carolina, como en otras situaciones fueron sus compañeras, que me enseñaba, me mostraba y me guiaba en el proceso de observación y en la problematización de distintos eventos y escenas de campo. Es en este sentido que considero importante retomar el primer vínculo que me acercó a la sede educativa de “*el local*” y dar cuenta que el proceso de trabajo de campo etnográfico requiere desarrollar desplazamientos de posiciones a partir del diálogo de reflexividades. En el caso particular de esta investigación, considero que es pertinente pensar el trabajo de campo como un trabajo de tipo pedagógico.

Este desplazamiento también fue desarrollado en diálogo con otros actores del Plan FinEs2: los docentes. Cuando comencé a participar y observar las clases de las distintas sedes educativas las preguntas sobre ¿qué hacía ahí?, ¿quién era? se hicieron presentes. Con el paso del tiempo, los interrogantes y desconfianzas fueron mermando a la par que mi participación tomó roles más activos: cebar mate, acompañar en la realización de trámites, sostener espacios de tutorías para los estudiantes hasta llegar a ser docente de la materia Estado y Nuevos Movimientos Sociales.

Con Manuela, la llamada “*profesora por qué*”, nos conocimos en el año 2015. Ella era una de las profesoras que motorizaba el desarrollo de experiencias colectivas al interior de las sedes y entre las sedes. Su lugar en la investigación fue central. A pocas semanas de nuestro primer encuentro en la sede del “*local*”, me dijo: “*bueno ya que estás acá, podés hacer algo*”. En una especie de negociación, me propuso planificar un taller de cierre del año para las distintas comisiones educativa.

Desde ese momento, mi participación tomó roles cada vez más activos. En el último tramo del año 2016, me llamó por teléfono Estela para decirme que Carolina quería hablar conmigo. A los días, nos encontramos en el barrio y me dijo: “*yo quiero que vuelvas a ser profesor, me gusta que estés acá, ayudás un montón, pero tenés que ser el profe de estos pibes*”. A pesar de mis intentos de no tomar la oferta, Carolina, con la claridad que la representaba, ganó la negociación. Tal como plantea Crego (2018) al reflexionar sobre su lugar como investigadora en una escuela secundaria de sectores populares, sostenía: “La investigación fue cada vez más participación (...) Lo que acontecía era la experiencia social compartida donde mis propias teorías y preconceptos se encontraban con la de los estudiantes y docentes” (Crego, 2018: 207). El desplazamiento de la idea de distancia como lógica única

que organiza el proceso de investigación constituyó una condición central para que esta tesis sea posible. Profundizaremos a continuación algunos elementos que orientaron el trabajo de campo.

En una investigación sobre la producción social del chisme en contextos de pobreza, Fasano sostiene que el secreto genera un placer de contarlo ligado a una “reciprocidad estimulante y agradable sentimiento de participación” (Fasano, 2006: 13). Luego de la publicación de su libro, la autora reflexionó sobre las complejidades de ingresar y estudiar las tramas íntimas y sensibles que implican el chisme como forma de comunicación social en la vida barrial (Fasano, 2014). Sostenía, de esta forma, que para poder estudiar la trama social vinculada a la producción y transmisión del chisme era necesario formar parte del mundo de lo íntimo, de lo vivido. En este sentido, la reciprocidad y las “co-implicancias necesarias” constituyeron principios centrales del trabajo de campo que orientaron y guiaron las distintas formas de participación tanto en las sedes educativas como en otros espacios de La Colmena y La Esmeralda.

La posibilidad del “asombro” y de la “impresión” es para Fonseca (1995) una característica y una condición del conocimiento antropológico. En mi caso, el lugar de la Policía Local en las tradiciones familiares, la preocupación sostenida de las referentes por construir estrategias territoriales que dialoguen con una narrativa sobre la educación como posibilidad de ascenso social, constituyeron algunos de los núcleos conceptuales abordados en la tesis y que se presentaron en la cotidianeidad del trabajo de campo como impresiones. Tal como plantea Rancière (2014), “hay algo que sobresale, como diría el otro, que fuerza a pensar (...) una provocación que viene de otro lugar” (Rancière, 2014: 57).

Retomamos estos aportes para reflexionar sobre la experiencia de investigar, valga la redundancia, experiencias educativas. Es decir, procesos donde se ponen en juego tramas sociales cotidianas, íntimas y controversiales. Aprender lo vivido requiere ser parte de eso, es decir, requiere ciertos compromisos que, como planteamos párrafos atrás, tanto Carolina como Marianela hicieron explícitos. Reconocer este aspecto de la experiencia de investigar constituyó uno de los aprendizajes centrales del proceso de estudiar la finalización del nivel secundario en sedes educativas del Plan FinEs2.

#### IV. ¿Para qué pensar la experiencia? Ideas que abren

Durante el trabajo de campo dialogué e intercambié opiniones con diferentes actores responsables de la gestión de esta política educativa. Con distintos tonos y desde distintas posiciones, una de las preguntas recurrentes, que luego hizo eco en el proceso de escritura, fue: “¿para qué investigar el Plan FinEs2?”. Como una forma de dar respuesta, en esta investigación tomamos la decisión de construir un enfoque en torno a la categoría de experiencia. Ésta nos permitió retomar las propias perspectivas de los actores, enmarcarlas en tramas históricas más amplias, tejer diálogos con discusiones que nos permitieron “decir algo” de lo que acontecía y de lo que se articulaba en las tres sedes educativas pero también ir más allá y poder ensayar argumentaciones más generales. De alguna forma, pensar la experiencia y los procesos creativos y artesanales de la agencia de los sujetos contribuía a las discusiones sobre las políticas públicas y, especialmente, sobre las educativas.

Los crecientes procesos de acumulación de desventajas y de fragmentación social (Saraví, 2015) hacen necesario la jerarquización de una discusión: la dimensión democrática de la política pública. Esto hace referencia a reconocer en las políticas la potencialidad de generar “nuevas institucionalidades” o, en los términos abordados en esta tesis, experiencias que contribuyan a construir mediaciones entre lo estructural, lo institucional y lo biográfico (Jacinto, 2010). Las apropiaciones que se gestan en tramas donde el Estado articula con organizaciones sociales permiten estudiar y observar círculos virtuosos donde se torna posible mitigar las tramas de la desigualdad social o, desde la perspectiva de Manzano (2016), “alterar el reparto de lo sensible”. Consideramos que analizar experiencias que se enmarcan en políticas públicas pero que a su vez recuperan historias y gramáticas de las organizaciones que las gestionan cotidianamente habilita a construir interrogantes en torno a las formas locales de estatalidad, a la posibilidad de quebrantar círculos excluyentes y modificar constelaciones de desventajas en sociedades donde se profundiza la desigualdad (Redondo, 2006; Jacinto, 2010).

En el caso específico de lo estudiado en esta tesis, la persistencia de los límites sociales y simbólicos que contribuyen a la configuración de experiencias subjetivas de la desigualdad se tensionaba con el funcionamiento cotidiano de espacios que, por medio de la articulación de prácticas militantes y políticas públicas, adquirían signos de estatalidad. Estos

espacios, en donde se gestaban distintas experiencias, entre ellas la de terminalidad educativa, se situaban en tramas de relaciones sociales y políticas que ingresaban en un contexto mayor caracterizado por los procesos de hegemonía (Grimberg, 1997, 2005). Estos pueden ser comprendidos como una:

“... relación tensa entre coerción y consenso, caracterizados por la actividad y las múltiples acciones e interacciones entre conjuntos sociales dominantes y subalternos, en un proceso de mutuas apropiaciones y resignificaciones, y en los que los conjuntos subalternos pueden desarrollar prácticas que simultánea y contradictoriamente impliquen cuestionar/impugnar algunos aspectos de las relaciones de dominación-subordinación, mientras adhieren o reproducen otros; aceptar, resignar, negociar y resistir de maneras más o menos encubiertas, efectuar reelaboraciones, desarrollar iniciativas propias o generar ciertas autonomías no funcionales a dichas relaciones” (Grimberg, 2005: 5).

A partir de esta referencia, donde la autora retoma los debates ligados al problema de la hegemonía planteados por Williams (2000), me interesa destacar el siguiente argumento: analizar experiencias locales permite establecer conexiones más amplias con las problemáticas del poder y los procesos generales de disputas por las formas en que el orden social es configurado (Jay, 2009; Dubois, 2014). De alguna manera, la organización política que llevaba adelante la gestión del Plan FinEs2 en los barrios de La Colmena y La Esmeralda daba respuestas a problemáticas que en otros escenarios o instituciones no se resolvían. Las tácticas militantes, que en la tesis hemos nombrado, desde la perspectiva de De Certeau (1996), como creativas y artesanales, posibilitaban la tracción cotidiana de políticas públicas y la creación de experiencias afirmativas en territorios de la desigualdad, instaurando, así, luchas y disputas por mayores niveles de igualdad.

Abordar la complejidad de este planteo requiere construir nuevos problemas de investigación. La apertura de nuevas indagaciones sobre experiencias de participación política que articulen políticas de Estado y formas colectivas de concreción o resolución de derechos exige prestar atención a las formas en que las experiencias locales se insertan en procesos más amplios donde se tensionan procesos de desigualdad social y se desafían espacios o escenarios

configurados jerárquicamente. A partir de esta preocupación e interés, se continuará indagando sobre las particulares maneras que las experiencias de participación colectiva contribuyen a verificar el carácter afirmativo de la igualdad.



## Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. En *Cadernos De História Da Educação*, 11(1).
- Adamini, M. (2014). Formaciones identitarias en lugares de trabajo precario. Un estudio sobre pasantes de la administración pública de la provincia de Buenos Aires (2008-2012). Tesis de Doctorado en Ciencias sociales. FaHCE-UNLP, La Plata
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. En *Revista Iberoamericana*, 34(3).
- Álvarez, N. (comp.) (2010). Familias, género y después... itinerarios entre lo público, lo privado y lo íntimo. Prohistoria Ediciones, Rosario.
- Antelo, E. y Abramowski, A. L. (2000). El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina. Homo Sapiens, Rosario.
- Antelo, E. (2008). Prólogo. En Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Editorial del Estante, Buenos Aires.
- Antunes, R. (2000). La centralidad del trabajo hoy. En *Papeles de la población*, 25.
- Antunes, R. (2003). ¿Adiós al trabajo? Ensayos sobre las metamorfosis y el rol central del mundo del trabajo. Herramienta. Buenos Aires.
- Appadurai, A. (ed.) (1986). *The Social Life of Things: Commodities in Cultural Perspective*. Cambridge University Press, New York.
- Appadurai, A. (2017). Hacer negocios con palabras. El fracaso del lenguaje como clave para entender el capitalismo financiero. Siglo veintiuno, Buenos Aires.
- Arancibia, M. (2016). Trayectorias habitacionales de las y los jóvenes: construir un hogar propio en el área metropolitana de Buenos Aires entre 1999 y 2012. En *Última Década*, 44.
- Arancibia, M. (2017). Trabajo y vivienda: la relación entre inserción laboral y autonomía habitacional. Un estudio sobre las trayectorias de jóvenes en el Área Metropolitana de Buenos Aires. En *Estudios del trabajo*, 43.
- Arceo, N., González, M., Mendizábal, N. y Basualdo, E. (2010). La economía argentina de la posconvertibilidad en tiempos de crisis mundial libro. CIFRA, Buenos Aires.

- Arfuch, L. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Arroyo, M. (2010). Los sentidos de enseñar en la escuela media. Variaciones ante la inclusión escolar en un escenario de desigualdad. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010. La Plata.
- Assusa, G. (2015). La "cultura del trabajo": sentidos, clasificaciones y distinciones en torno al trabajo entre jóvenes de clases populares en Córdoba. Tesis de Doctorado. UNC, Córdoba.
- Assusa, G. (2018). De la escuela al trabajo y del trabajo a la escuela. Una economía simbólica de la vida escolar, barrial y laboral de jóvenes de clases populares. Noveduc, Buenos Aires.
- Auyero, J. (2012). La política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo. Manantial, Argentina.
- Augé, M. (2000); Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad. Gedisa, Barcelona.
- Badanes, D. (2012). Un pasado para La Plata: Producción editorial y disputa de sentidos sobre la historia de la ciudad en su centenario -1982-. Tesos de Maestría. FaHCE-UNLP, La Plata
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. En *Cuaderno de Pedagogía*, IV (97).
- Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) (2007). Las formas de lo escolar. Editorial del Estante, Buenos Aires.
- Barragán, I. y Zapata, B. (2015). Dictadura militar y represión a la clase trabajadora. La Armada Argentina, marco doctrinario y operaciones represivas en perspectiva regional para los casos de Ensenada y Bahía Blanca. En *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*, V, (4).
- Balza, S. (2018). Dinámica del empleo asalariado en la Argentina (2003-2017). En *Realidad Económica*, 47 (320).
- Battistini, O. y Mauger, G. (2012). Introducción. En Battistini, O. y Mauger, G. (comps.). *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*. Prometeo Libros, Buenos Aires.

- Bayón, M. C. (2012). El “lugar” de los pobres: espacio, representaciones sociales y estigmas en la ciudad de México. En *Revista Mexicana de Sociología*, 74(1).
- Bayón, M. C. (2015). La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México.
- Beliera, A. y González, F. (2018). Yuxtaposición de narrativas. Lo educativo y lo sindical desbordando sus límites. IX Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2016. La Plata.
- Bertoni, L. (2001) Patriotas, cosmopolistas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Biset, E. (2010). Contingencia, forma y justicia. Notas sobre un problema del pensamiento político contemporáneo. En *Andamios*, 7 (13).
- Bisio, R. H. y Busso, M. (2012). Organización y dinámicas de los espacios domésticos y laborales: el lugar de los jóvenes en un campo en tensión. En Battistini, O. y Mauger, G. (comps.). *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*. Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. En *Revista Latinoamericana de Población*, (8).
- Bonvalet, C. y Dureau, F. (2002). Los modos de habitar: unas decisiones condicionadas. En Dureau, F.; Dupont, V.; Leliebre, E.; Levy, J.P. (Coords.). *Metrópolis en movimiento: una comparación internacional*. Alfaomega, Colombia.
- Bottomore, T. (2004). Ciudadanía y clase social, cuarenta años después. En Marshall, T. y Bottomore, T. (2004). *Ciudadanía y clase social*. Editorial Losada, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. y De Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. En *Propuesta Educativa*, 19 (9).
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y Cultura*. Editorial Grijalbo, México.
- Bourdieu, P. (1990a) Espacio social y génesis de las clases. En Bourdieu, P. *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo, México.
- Bourdieu, P. (1990b). La “juventud” no es más que una palabra. En Bourdieu, P. *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo, México.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas*. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Editorial Anagrama, Barcelona.

- Bourdieu, P. (2010). El sentido práctico. Editorial Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. y Passeron J-C. (1977). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Laia, Barcelona.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). Habitus, illusio y racionalidad”. En Bourdieu, P. y Wacquant, L. *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. Editorial Grijalbo, México.
- Bover, T. y Chaves, M. (2011). Vivir a los tumbos o vivir (de) uniforme: biografías de jóvenes policías en Argentina. En *Última década*, 34.
- Bracci, C. y Seoane, V. (2010), Nuevas juventudes: acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4 (4).
- Braslavsky, C. (1986). La discriminación educativa. FLACSO/GEL. Buenos Aires.
- Burgos, A. (2018). Programas articulados de terminalidad secundaria y formación profesional: alternativas institucionales y su incidencia sobre las subjetividades y trayectorias de los jóvenes y adultos. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. FCS-UBA, Buenos Aires.
- Busso, M. (2010). Las crisis y el trabajo informal en la Argentina (o de cómo las crisis socio-económicas permean lugares de trabajo “atípicos”). En *Revista Atlántida*, 2.
- Busso, M. (2013). Precariedad laboral en Democracia (y la persistencia de la estabilidad laboral como norma social, también entre los jóvenes). En *Revista Cuestiones de sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, N°9.
- Busso, M. (2016). La precariedad laboral en el ingreso al mundo del trabajo y sus dispositivos de reproducción y profundización de desigualdades sociales. En Busso, M. y Pablo P. (coords.). *Caminos al trabajo. El mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista*. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Busso, M. y Pérez, P. (2015). Combinar trabajo y estudios superiores ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos? En *Revista Población y Sociedad*, 22 (1).
- Busso, M. y Pérez, P. (2019). El velo meritocrático: inequidades en la inserción laboral de jóvenes durante el gobierno de Cambiemos. En *Revista Ciencias Sociales y Humanas*, 13 (13).
- Calandrón, Sa. (2014). Género y sexualidad en la policía bonaerense. Editorial de la Universidad Nacional de General San Martín, San Martín.

- Canelo, P. y Castellani, A. (2017). Informe de Investigación N°2. Puerta giratoria, conflictos de interés y captura de la decisión estatal en el gobierno de Macri. El caso del Ministerio de Energía y Minería de la Nación. Observatorio de las Elites argentinas. UNSAM-IDAES, Los Polvorines.
- Castel, R. (2008). La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?. Manantial, Buenos Aires.
- Castel, R. (2009). Las metamorfosis de la cuestión social. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Chaves, M. (2003). Vivir juntos... pero separados. ¿Hacia una socialización en espacios homogéneos? En *Artigos*, 3.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada. Representaciones y formas discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. En *Última década*, 23.
- Chaves, M. (2014). Haciendo trámites con los pibes y las familias: barreras de acceso y micropolíticas públicas. En *Escenarios*. 14 (21)
- Chaves, M.; Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos. Grupo Editor Universitario, Buenos Aires.
- Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México.
- Contartese, D. y Maceira, V. (2006), “Diagnóstico sobre la situación laboral de las mujeres. Segundo trimestre de 2005”, en *Trabajo, ocupación y empleo*, No 3, Buenos Aires, SSPTyEL, MTEySS.
- Corcuff, P. (2013). Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010. Editorial Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Corica, A. M. (2010). Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria. Tesis de maestría. FLACSO, Buenos Aires
- Corica, A. M. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria. En *Última década*, 36.
- Corica, A. M. (2015). Juventud y Futuro: las expectativas educativas y laborales de los estudiantes de la escuela secundaria. En Miranda, A. (ed.). *Sociología de la educación y la transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea*. Editorial Teseo, Buenos Aires.

- Corica, A. M y Otero, A. E. (2017). Después de estudiar, estudio...Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media. En *Revista Población y Sociedad*, 24 (2).
- Cortes, R. (2003). Mercado de trabajo, pobreza y género. El caso argentino, 1994-2002. En Valenzuela, M. (comp.). *Mujeres, pobreza y mercado de trabajo. Argentina y Paraguay*. OIT, Santiago de Chile.
- Cravino (2009) Entre el arraigo y el desalojo, la Villa 31 de Retiro: derecho a la ciudad, capital inmobiliario y gestión urbana. Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.
- Crego, M. L. (2012). Juventud y escuela: Un estudio de caso acerca de cómo los y las jóvenes construyen su experiencia escolar en contextos de pobreza. Tesina de grado. FaHCE-UNLP, La Plata.
- Crego, M. L. (2016). Resonancias de la variación escolar. Primer acercamiento a un plan de terminalidad educativa secundaria en la ciudad de La Plata. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, 16.
- Crego M. L. (2018). Desigualdad y educación: la construcción de experiencias escolares en contextos de pobreza. Tesis de Doctorado. FaHCE-UNLP, La Plata.
- Crego M. L. y González F. (2015) Las huellas de la experiencia. El Plan FinEs2, jóvenes, educación y trabajo. En Redondo, P y Martinis, P. (Comps). *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. La Crujía. Buenos Aires.
- Crespo, C.; Morel, H.; Ondelj, M. (2015). La política cultural en debate. Diversidad, Performance y Patrimonio Cultural. Ciccus, Buenos Aires.
- Cuestas, P. (2014). Yo quiero mi título. La perspectiva de los alumnos y alumnas del Plan FINES II de La Plata sobre su paso por esta experiencia educativa. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata.
- D'Amico, M. V. (2010). La experiencia y sus múltiples temporalidades. Dinámicas de organización local en torno a planes sociales: una mirada desde la cotidianidad. Tesis de Maestría. IDES-UNGS, Los Polvorines.
- Dalton, B. (2004). Creativity, Habit, and the Social Products of Creative Action: Revising Joas, Incorporating Bourdieu. En *Sociological Theory*, 22(4).
- Davidoff, L. y Hall, C. (1994). Fortunas familiares. Hombres y mujeres de la clase media inglesa 1780-1850. Cátedra-Universitat de València, Madrid.

- Dávila León O. y Ghiardo Soto F. (2005). De los herederos a los desheredados. Juventud, capital escolar y trayectorias de vida. En *Revista Temas Sociológicos*, 11.
- De Certeau, M. (1996). La invención de lo cotidiano. Artes. Universidad Iberoamericana, México.
- De Certeau, M.; Mayol, P.; Giard, L. (1999). La invención de lo cotidiano. Habitar, cocinar. Universidad Iberoamericana, México.
- De la Fare, M., Rovelli, L. y Atairo, D. (2016). Innovaciones en las políticas nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): el Programa FINES en Argentina y el PROEJA en Brasil. En *Revista Horizontes*, 34(3).
- Derrida, J. (2000). La hospitalidad. Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- Dewey, J. (1958). Experiencia y educación. Editorial Losada: Buenos Aires.
- Di Bastiano, R. (2015). Cuando las organizaciones sociales actúan como puentes: Un estudio sobre la implementación del Plan FinEs. Tesis de grado. FaHCE-UNLP, La Plata.
- Di Bastiano, R. y González, F. M. (2016). “Estudiando cerca de casa”. Un acercamiento desde la perspectiva espacial a la experiencia del Plan FinEs2 en la ciudad de La Plata”. En *Revista Geograficando*, 12 (2).
- Di Piero, E. (2016). Justicia, meritocracia e igualitarismo. Procesos de producción y legitimación de desigualdades en escuelas secundarias universitarias en la Ciudad de La Plata. Tesis de Doctorado. Flacso, Buenos Aires.
- Di Piero, E. (2018). Pasado y presente del nivel secundario: masificación y admisión. En Suasnábar, C., Rovelli, L. y Di Piero, E. (Comps). *Análisis de Política Educativa. Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. Edulp, La Plata.
- Díaz Larrañaga, N. (editora) (2006). Temporalidades. Editorial de la Universidad de La Plata, La Plata.
- Diker, G (2004). Los sentidos de las nociones de práctica y experiencias. En Frigerio, G. y Diker, G. (coords.). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de las oportunidades*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Draghi, Larregui, Vazquez, Marano, Menendez y Tolosa, 2012
- Dubet, F. (2004). Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo. En Tenti Fanfani, E. (Comp.). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIPE, Buenos Aires.

- Dubet, F (2005). La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa? Gedisa, Barcelona.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. En *Revista Nueva Sociedad*, 239
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada, España.
- Dubois, L. (2014). Barrio obrera. Etnografía y memoria. Ediciones al Margen, Buenos Aires.
- Dussel, I. (2003). “La escuela y la crisis de las ilusiones. En I. Dussel y S. Finocchio (editores), *Enseñar hoy. Una introducción a la escuela en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económico, Buenos Aires.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo. En: Puiggrós, A. (dir.) y Carli, S. (cord.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo. Historia de la Educación Argentina*. Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Elder, G. (1985). Perspectives on the life course. En Elder, G. (editor). *Life Course Dynamics. Trajectories and Transitions, 1968-1980*. Cornell University Press, Nueva York.
- Elder, G. (2001). Life course: sociological aspects. En Smelser, N. y Baltes, P. (editores). *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 13.
- Elias, N. (2000). La sociedad de los individuos. Península, Barcelona.
- Esping-Andersen, G. (1993). Los tres mundos del Estado de bienestar. Ediciones Alfons el Magnànim, Valencia.
- Facioni, C.; Ostrower, L. y Rubinsztain, P. (2013). Cuando el Estado se hace presente: los Bachilleratos Populares a partir del Plan FinEs. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Fasano, P. (2006). De boca en boca. El chisme en la trama social de la pobreza. Editorial Antropofagia, Buenos Aires.
- Fasano, P. (2014). Enredada. Dilemas sobre el proceso etnográfico de investigación de un chisme y su publicación. En Guber, R. (2014). *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*. Miño y Dávila, Buenos Aires.



- Faur, E. (2014). El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual. Editorial Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Feijoó, M. C. y Corbetta, S. (2004). Escuela y pobreza. Desafíos en dos escenarios del Gran Buenos Aires. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Feldfeber, M.; Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". En *Educação & Sociedade*, 32(115).
- Filmus, D.; Miranda, A. y Zelarayan, J. (2003). La transición entre la escuela secundaria y el empleo: los recorridos de los jóvenes en el Gran Buenos Aires. En *Estudios del Trabajo*, 26.
- Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial. En *Encuentro de Saberes*, 6.
- Finnegan, F. y Pagano, A. (2010). Desigualdades educativas en la Argentina. Transformaciones recientes y desafíos para las políticas educativas. En *Colección libros FLAPE* (Foro Latinoamericano de Políticas Educativas).
- Finnegan, F. y Brunetto, C. (2014). "Acá hay un trabajo político": actores y relaciones en la producción del Plan FINES 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata.
- Finnegan, F. y Brunetto, C. (2015). Contexto, gobierno y actores sociales en la producción de la política de Educación de Jóvenes y Adultos: el plan FinEs Secundaria. En *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense, Segunda parte: Políticas públicas y educación*. Unipe, Buenos Aires.
- Fonseca, C. (1998). Caminos de adopción. Eudeba, Buenos Aires.
- Frederic, S. (1998). Rehaciendo el campo. El lugar del etnógrafo entre el naturalismo y la reflexividad. En *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, 7.
- Frederic, S. y Soprano, G. (2008). Panorama temático: Antropología y política en la Argentina. En *Estudios En Antropología Social*, 1(1).
- Frederic, S.; Galvani, M.; Garriga Zucal, J. y Renoldi, B. (editores) (2013). De armas llevar. Estudios socioantropológicos sobre los quehaceres de policías y de las fuerzas de seguridad. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Freytes Frey, A. (2012). Las marcas de la segregación territorial en las escuelas secundarias básicas cercanas al río Reconquista, en José León Suárez (Gran Buenos Aires): discursos

- docentes y resistencias juveniles. En Battistini, O. y Mauger, G. (comps). La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia. Prometeo, Buenos Aires.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2004) (comp). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Novedades Educativas, Buenos Aires.
  - Garriga, G. (2018a). “Creo que quería vivir la experiencia y la viví”: La experiencia universitaria en la carrera de Sociología de estudiantes egresadas del Plan FinES (2016-2018). XI Jornadas de Sociología FaHCE-UNLP, La Plata.
  - Garriga, G. (2018b). “¿Dónde me metí? Del Plan Fines a la Universidad: la experiencia de egresadas del Plan FinEs en la carrera de Enfermería (UNLP). V RENIJA, Córdoba.
  - Geertz, C. (1987). Juego profundo: notas sobre la riña de gallos en Bali. En *La interpretación de las culturas*. Gedisa, México.
  - Giovine, R. (2001). Culturas políticas, ciudadanías y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: La provincia de Buenos Aires (1850-1880). Tesis de Maestría. FLACSO, Buenos Aires.
  - Gluz, N. y Moyano, I. (2018). La Obligatoriedad Desafiada ¿Quién Abandona a Quién? La Exclusión Escolar de lxs Jóvenes en Condición de Vulnerabilidad. En Archivos analíticos de políticas educativas, 26(162).
  - González, F. M. (2014). Jóvenes, educación y trabajo. Un estudio sobre las estrategias de vida de jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata (2012-2013). Tesis de grado. FaHCE-UNLP, La Plata.
  - González, F. M. (2018). “Volver a la escuela” para alcanzar el “bueno trabajo”. El ingreso a las fuerzas policiales y de seguridad como articular de futuros laborales posibles en jóvenes varones estudiantes del Plan FinEs2 en Argentina. En *Última Década*, 48.
  - González, F. M. y Crego, M. L. (2018). La temporalidad escolar en cuestión. Negociaciones en una escuela secundaria y en un Plan FinEs2. En *Propuesta Educativa*, 1(49).
  - Gorban, D. (2008). Algunas consideraciones sobre la desigualdad social y la simbolización del espacio. En *Revista de Ciencias Sociales*, 122.
  - Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? En *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1).

- Granovetter, M. (2005). The impact of Social Structure on Economic Outcomes. En *Journal of Economic Perspective*, 19(1).
- Grassi, E. y Danani, C. (2009). El mundo del trabajo y los caminos de la vida. Editorial Espacio, Buenos Aires.
- Grimberg, M. (1997). Demanda, negociación y salud. Antropología social de las representaciones y prácticas de trabajadores gráficos 1984-1990. Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires.
- Grimberg, M. (2005). "En defensa de la salud y la vida". Demandas e iniciativas de salud de agrupamientos sociales de la Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense -2001 a 2003. En *Revista de Antropología Avá*, 7.
- Guber, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Siglo veintiuno, Buenos Aires.
- Grimson, A. (2009). Introducción: clasificaciones espaciales y territorialización de la política en Buenos Aires. En Grimson, A.; Ferraudi Curto, C. y Segura, R. (comps.). *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Editorial Prometeo, Buenos Aires.
- Guber, R. (2016). Experiencia de Halcón. Los escuadrones de la Fuerza Aérea Argentina que pusieron en jaque la flota británica en Malvinas. Sudamericana, Buenos Aires.
- Guber, R. y Soprano, G. (2003). Tramos perdidos. Patronazgo y clientelismo político desde la antropología social argentina de los años 60. En *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*. 28.
- Gutiérrez, A. (2004). Pobre', como siempre... Estrategias de reproducción social en la pobreza. Ferreira Editor, Córdoba
- Gutiérrez, A. (2011). Clases, espacio social y estrategias: una introducción al análisis de la reproducción social en Bourdieu. En Bourdieu, P. *Las estrategias de la reproducción social*. Editorial Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Gutiérrez Garza, E. (1999). Nuevos escenarios en el mercado de trabajo en México, 1983-1998. En *Papeles de Población*, 5(21).
- Hall, S. (2010). Sobre postmodernismo y articulación. En E. Restrepo, C. Walsh, & V. Vich (Eds.). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envión, Ecuador.
- J. Herbart (1983). Pedagogía general. Humanitas, Madrid.
- Hobsbawm, E. (2012). Historial del siglo XX. Crítica, Buenos Aires.

- Ingold, T. (2015). Conociendo desde dentro: reconfigurando las relaciones entre la antropología y la etnografía. En *Etnografías contemporáneas*, 2.
- Jacinto, C. (2010). Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En Jacinto, C. (Comp.). *La construcción de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Teseo, Buenos Aires.
- Jacinto, C. (2016). De los derechos a las garantías en las transiciones de los jóvenes al empleo. Alcances y límites de las tramas entre educación secundaria, formación para el trabajo y protección social. En Jacinto, C. (comp.). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*. Instituto de Desarrollo Económico y Social, Buenos Aires.
- Jacinto, C. (2018) (Comp.). El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2013). Educación, capacitación y transiciones laborales. ¿Rupturas provisorias en las trayectorias de los jóvenes provenientes de hogares de bajo capital educativo? En *Revista Sudamérica*, 2.
- James, D. (2004). Doña María. Historia de vida, memoria e identidad política. Manantial, Buenos Aires.
- Jay, M. (2009). Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal. Paidós, Barcelona.
- Jodelet D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Editorial Paidós, Barcelona.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Editorial del estante, Buenos Aires.
- Kaplan, K. (1997). La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Kessler, G. (2011). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?. En *Laboratorio Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, 24.

- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Kessler, G. (2007) Principios de justicia distributiva en Argentina y Brasil. Eficacia global, igualitarismo limitado y resignificación de la jerarquía. En Grimson, A. (Comp.) *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*. Edhasa, Buenos Aires.
- Kessler, G. (2014). Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- King, A. (2000). Thinking with Bourdieu against Bourdieu: A 'Practical' Critique of the Habitus'. En *Sociological Theory*, 18(3).
- Kohan, W. (2014). Um exercício que faz escola: notas para pensar a investigação como experiencia. En Fernandes, F.; Riberiro, M. J.; Vargas, N. y Kohan, W. *Encontrar escola: o ato educativo e a experiencia da pesquisa em educação*. FAPERJ, Río de Janeiro.
- Kymlicka, Will Y Naye, N. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. En *Agora*, 7.
- Lahire, B. (2004). El hombre plural. Los resortes de la acción. Ediciones Bellaterra, Barcelona.
- Lahire, B. (2009). Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y pluralidad de contextos. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comps). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Editorial Manantial, Buenos Aires.
- Lazar, S. (2008). El alto, rebel city. Self and citizenship in Andean Bolivia. Duke university press, Durham and London
- Lazar, S. (2013). Introduction. En Lazar, S. (ed.) *The Anthropology of Citizenship. A Reader*. Wiley-Blackwel, Oxford.
- Lindón, A. (2006) Geografías de la vida cotidiana. En Hiernaux, D. y Lindon, A. (Dir.) Tratado de geografía humana. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Lindón, A.; Aguilar, M. A. y Hiernaux, D. (2006). Lugares e imaginarios en la metrópolis. Anthropos, Barcelona.
- Longo, M. E. (2007). Anticiparse en el trabajo: el rol del futuro en las trayectorias profesionales de los jóvenes. Octavo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires.

- Longo, J. (2014). ¿Renovación de las tradiciones sindicales en ámbitos laborales precarizados? Un análisis de las organizaciones sindicales en empresas supermercadistas durante la posconvertibilidad. Tesis de Doctorado. FCS-UBA, Buenos Aires.
- Longo, J. Deleo, C. y Adamini, M. (2014). “Buen trabajo” en cuestión: sentidos y estrategias de los jóvenes. En Busso M. y Pérez, P. (2016). Caminos al trabajo: el mundo laboral de jóvenes durante la última etapa de gobierno kirchnerista. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Losano, G. (2006). La Plata: de la ciudad apreciada a la ciudad ignorada. En *Geograficando*, 2(2).
- Mançano, Fernandes B. (2005). Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. En *Revista OSAL*, 16.
- Mançano, Fernandes B. (2008). Sobre la Tipología de los Territorios. Programa de Postgrado de la Universidad Estadual Paulista, Brasil. .
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. (2010). Metodología de las Ciencias Sociales. Cengage Learning, Buenos Aires.
- Mantuerverría, M. (2017). Juventudes y participación política: la condición juvenil en el peronismo platense contemporáneo. Tesis de Doctorado. UNGS, Buenos Aires.
- Manzano, V. (2006). Movimientos de desocupados y educación. Etnografía de procesos de articulación en la Argentina reciente. En Redondo, P. y Martinis, P. (comps.) (2006). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Manzano, V. (2007). De la matanza obrera a capital nacional del piquete: etnografía de procesos políticos y cotidianos en contextos de transformación social. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires.
- Manzano, V. (2009). Un barrio, diferentes grupos. Acerca de dinámicas políticas locales en el distrito de La Matanza. En Grimson, A.; Ferraudi Curto, C. y Segura, R. (comps.). *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Editorial Prometeo, Buenos Aires.
- Manzano, V. (2011). El hacerse y (des)hacerse del movimiento. Sobre espacios etnográficos y espacios en movimiento en el Gran Buenos Aires. En Grimberg, M.; Hernandez Macedo, M. y Manzano, V. (comps). *Antropología de las tramas políticas colectivas. Estudios en Argentina y Brasil*. Antropofagia, Buenos Aires.

- Manzano, V. (2016). Tramas de bienestar, membresía y sujetos políticos: la Organización Tupac Amaru en el norte argentino. En *Ensamblés*, 3 (4 y 5).
- Manzano, V.; Novaro, G.; Santillán, L. y Woods, M. (2010). Introducción a la problemática de la desigualdad. Hacia un abordaje antropológico. En Neufeld, M. R. y Novaro, G. (Comps). *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales. Desigualdad y poder*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires.
- Marchart, O. (2009). La política y lo político: genealogía de una diferencia conceptual. En *El pensamiento político postfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires
- Margulis, M. (2005). *La cultura de la noche: la vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Margulis, M. y Urresti, M (1996). La juventud es más que una palabra. En Margulis, M. (editor). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Marshall, T. (2004). *Ciudadanía y clase social*. Editorial Losada, Buenos Aires.
- Martinis, P. 2006. Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En Redondo, P. y Martinis, P. (comps.) (2006). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Martinis, P. y Redondo, P. (2015). *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. La cruzía, Buenos Aires
- Martuccelli, D. (2006). *Lecciones de Sociología del Individuo*. Universidad Católica de Perú, Lima.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del Individuo*. Losada, Buenos Aires.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2004). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Massey, D. (2004). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. En *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 57.
- Massey, D. (2012). Doreen Massey: un sentido global del lugar. (A. Albet & A. A. i Mas, Eds.). Icaria Editorial, Barcelona.

- Matonti, F. y Poupeau, F. (2007). El capital militante. Intento de definición. En Poupeau, F. *Dominación y movilizaciones. Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar*. Ferreyra Editor, Córdoba.
- Meccia, E. El tiempo no para. Los últimos homosexuales cuentan la historia. Ediciones UNL, Santa Fé.
- Miranda, A. (2006). Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea. Tesis Doctoral. FLACSO, Buenos Aires.
- Miranda, A., Corica, A., Arancibia, M. y Merbilhaá, J. (2014). Educación + trabajo = menor desigualdad. La inserción educativa y laboral de los egresados 2011. En Busso, M. y Pérez, P. (coord.). *Tiempos contingentes: inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal*. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Moreno, J. (2010). ¿Lo tomo, lo dejo, lo rompo o lo uso? Concepciones sobre el Estado y estrategias políticas entre organizaciones del campo popular. En Masseti, A.; Villanueva, E. y Gómez, M. (2010). *Movilizaciones, protestas e identidades políticas en la Argentina del bicentenario*. Nueva Trilce, Buenos Aires.
- Moreno, J. (2009). Articulación política en el campo popular argentino: Una aproximación desde los discursos de sus organizaciones. Tesis de Maestría. FaHCE-UNLP, La Plata.
- Moreno, M. (2015). Educación de jóvenes y adultos: entre vínculos pedagógicos y emancipación intelectual. Editorial Fundación La Hendija, Paraná.
- Mouffe, C. (2007). La política y lo político. En *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica, Barcelona.
- Munn, N. D. (1992). The Cultural Anthropology of Time: A Critical Essay. *Annual Review of Anthropology*, 21 (1992).
- Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico- metodológicas para su abordaje. En *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1).
- Natalucci, A. (2008). De los barrios a la plaza. Desplazamientos en la trayectoria del Movimiento Evita. En S. Pereyra, G. Pérez y F. Schuster (Eds.) *La Huella piquetera: Avatares de las organizaciones de desocupados después de 2001*. Editorial Al margen, La Plata.



- Natalucci, A. (2011). Entre la movilización y la institucionalización. Los dilemas de los movimientos sociales (Argentina, 2001-2010). En *Polis*. Chile, 28.
- Neffa, J. (2017). Modos de desarrollo, trabajo y empleo en la Argentina (2002-2017). En *Revista Estado y Políticas Públicas*, 9.
- Nóbile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argetina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. En *Última Década*, 44.
- Nobile, M. y Arroyo, M. (2015). Los efectos de experiencias escolarizadoras inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes. Un análisis de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires. En *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3).
- Noel, G. (2009). La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica. Tesis de doctorado. Universidad de General Sarmiento, Los Polvorines.
- Novick, M.; Rojo, S.; Castilla, V. (comp.) (2008). El trabajo femenino en la post convertibilidad. Argentina 2003-2007. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 33.
- Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. En H. Tizio (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Gedisa, Barcelona.
- Pateman, C. (1988), *The Sexual contract*. Standford University Press, Standford.
- Paugam, S. (2015). El trabajador de la precariedad. Fundación de Educación y Capacitación para los Trabajadores de la Construcción, Buenos Aires.
- Peirano, M. (1995) *A favor da etnografía*. Editorial Relume Dumará, Río de Janeiro.
- Perelmiter, L. (2016). Burocracia plebeya. La trastienda de la asistencia social en el Estado argentino. UNSAM Edita, Buenos Aires.
- Pérez, P. (2006). Tensiones entre la política macroeconómica y la política de ingresos en la Argentina post-Convertibilidad. En *Revista Lavboratorio*, 8(19).
- Pérez, P. (2008). La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo. El caso argentino entre 1995 y 2003. Miño y Davila Editores, Buenos Aires.

- Pérez, P. (2016). Jóvenes, trabajo y desigualdades de género en Argentina (2003-2014). En Busso M. y Pérez, P. (2016). Caminos al trabajo: el mundo laboral de jóvenes durante la última etapa de gobierno kirchnerista. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Pérez, P. y Busso, M. (2014). Tiempos contingentes: inserción laboral de jóvenes en la Argentina posneoliberal. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Pérez, P; Deleo, C.; Fernández Massi, M. (2013). Desigualdades sociales en trayectorias laborales de jóvenes en la Argentina. En *Revista Latinoamericana de Población*, 7(13).
- Pérez, P. y López, E. (2018). ¿Un nuevo ciclo regresivo en Argentina? Mundo del trabajo, conflictos laborales y crisis de hegemonía. FaHCE-UNLP, La Plata.
- Pérez Sáinz, J. P. (1996). Los nuevos escenarios laborales en América Latina. En *Nueva Sociedad*, 43.
- Pérez, G. y Natalucci, A. (2012). El kirchnerismo como problema sociológico. En Pérez, G. y Natalucci, A (editores). Vamos las bandas. Organizaciones y militancia kirchnerista. Nueva Trilce, Buenos Aires.
- Pineau, P. (2013). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (2013). *Las formas de lo escolar*. Editorial Fundación La Hendija, Paraná.
- Plá Pérez, S. (2015). Diferentes tiempos, diferentes historias. Pensar los tiempos históricos en el bachillerato. En *Revista de Investigación Educativa*, 20.
- Plá Pérez, S. (2018). Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad. IISUE, México.
- Plotkin, M. (1993), Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955). Ariel, Buenos Aires.
- Poupeau, F. (2007). Dominación y movilizaciones. Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar. Ferreyra Editor, Córdoba.
- Puiggrós, A. (2006). Sujetos, disciplinas y currículo en los orígenes del sistema educativo (1885-1916). Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (2010). De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana. Editorial Colihue, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. y Bernetti, J.P. (1993). Peronismo: cultura política y educación (1945-1955). Editorial Galerna, Buenos Aires.

- Quirós, J. (2011a). El porqué de los que van. Peronistas y piqueteros en el Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida). Antropofagia, Buenos Aires.
- Quirós, J. (2011b). Moralismo y economicismo en la política popular: problemas de explicación socio-antropológica. En En Grimberg, M.; Hernandez Macedo, M. y Manzano, V. (comps). Antropología de las tramas políticas colectivas. Estudios en Argentina y Brasil. Antropofagia, Buenos Aires.
- Rancière, J. (2007). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Rancière, J. (2012). El desacuerdo. Política y filosofía. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Rancière, J. (2014). El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan. Claves, Buenos Aires.
- Redondo, P. (2006). Interrupciones en los territorios de la desigualdad. En Redondo, P. y Martinis, P. (comps.) (2006). Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas. Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Redondo, P. (2018). La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación. UERJ, Río de Janeiro.
- Redondo, P. y Martinis, P. (comps.) (2006). Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas. Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Reguillo, R. (2012). Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto. Editorial Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. En *Política y Cultura*, 22.
- Ricoeur, P. (1995). La explicación y la comprensión. Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido. Siglo veintiuno, México
- Roberti, E. (2015). Prácticas laborales juveniles y fragmentación social. La difícil transición de la escuela al trabajo. Noveduc, Buenos Aires.
- Roberti, M. (2018). Políticas de inclusión socio-laboral para jóvenes: Un análisis de las trayectorias de participantes de programas de empleo (Prog.R.Es.Ar y PJMMT) en el Conurbano Bonaerense. Tesis de Doctorado. FaHCE-UNLP, La Plata.
- Rockwell, E. (1982). Escuela y clases subalternas. En *Cuadernos Políticos*, 37.

- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E. (Coord.). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez, A. (ed.) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación. Fundación Infancia y Aprendizaje*, Madrid.
- Rockwell, E. (2007). Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. Colegio de Michoacán, México.
- Rockwell, E. (2011). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Paidós, Buenos Aires
- Rodríguez, L. (1991). La educación de adultos en la Argentina. En Puiggrós, A. (dir.), *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna, Buenos Aires.
- Rodríguez, L. (1992). La educación de adultos y la construcción de su especificidad. En Puiggrós, A. (dir.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Galerna, Buenos Aires.
- Rovelli, L. (2018). Instrumentos para el análisis de las políticas educativas. En Suasnábar, C., Rovelli, L. y Di Piero, E. (Comps). *Análisis de Política Educativa. Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. Edulp, La Plata.
- Sack, R. D. (1986). *Human Territoriality: Its Theory and History*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Sáenz, A. y Di Paula, J. (1981). Precisiones teórico-metodológicas sobre la noción de estrategias de existencia. En *Demografía y Economía*, 2(46).
- Salerno, A. (2018). “Las que mandan”. Perfiles y trayectorias del alto funcionariado del Ministerio de Desarrollo Social de la ciudad de Buenos Aires durante la gestión PRO (2007-2015). Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. Publicaciones de la Casa Chata, México.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. CIESAS-FLACSO, México.
- Sautu, R.; Freidin, B. y Di Vergilio, M. M. (2017). Recorridos de la indagación social empírica: cómo construimos el problema de investigación y elaboramos el marco teórico.

En *Cuadernos de Métodos y Técnicas de la investigación social ¿Cómo se hace?*. Instituto de Investigaciones en Gino Germani, Buenos Aires.

- Schuttenberg, M. (2011). La reconfiguración de las identidades "nacional populares": los puentes discursivos para la inserción de tres tradiciones políticas en el espacio "transversal kirchnerista". En *Sociohistórica*, 28.
- Schuttenberg, M. (2014). Las identidades nacional-populares. De la resistencia noventista a los años kirchnerista. Editorial Universitaria Villa María, Córdoba.
- Scott, J. W. (1999). *Gender and the politics of history*. Columbia University Press, New York.
- Segura, R. y Chaves, M. (2015). *Hacerse un lugar. Circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Segura, R. (2006). Segregación residencial, fronteras urbanas y movilidad territorial. Un acercamiento etnográfico. En *Cuadernos del IDES*, 9.
- Segura, R. (2009). "Si vas a venir a una villa, loco, entra de otra forma". Distancias sociales, límites espaciales y efectos de lugar en un barrio. En Grimson, A.; Ferraudi Curto, C. y Segura, R. (comps.). *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Editorial Prometeo, Buenos Aires.
- Segura, R. (2010). *Representar. Habitar. Transitar. Una antropología de la experiencia urbana en la ciudad de La Plata*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la 'formulación' de las políticas. En *Revista Antípoda*, 10.
- Shore, C. y Wright, S. (1997). *Anthropology of Policy. Critical perspectives on governance and power*. Routledge, New York.
- Shore, C.; Wright, S. y Peró, D. (2011). *Policy Words. Anthropology and the analysis of contemporary power*. Bergham Books, New York.
- Somoza Rodríguez, M. (1997). Interpretaciones acerca del proyecto educativo del primer peronismo. De "agencia de adoctrinamiento" a "instancia procesadora de demandas" En *Revista Argentina de Historia de la Educación*.
- Southwell, M. (2009). ¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades. En *Propuesta Educativa*, 17(30).

- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2013). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI(11).
- Suasnábar, C. (2018). Los ciclos de reforma educativa en América Latina. En Suasnábar, C., Rovelli, L. y Di Piero, E. (Comps). *Análisis de Política Educativa. Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. Edulp, La Plata.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2010). Gobierno y reformas de la educación en la Argentina reciente. En *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Sèvres.
- Svampa, M. (2005). La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo, Taurus, Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. (1993). Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945). Ediciones Solar, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2000), Culturas juveniles y cultura escolar. IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. Fundación Santillana, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Propuesta Educativa*, 29(17).
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Organización de Estados Americanos (OEA), Buenos Aires.
- Tilly, C. (2000). La desigualdad persistente. Manantial, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2001). Los imperativos de las políticas educativas de los 90. En *Modernización Educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipatoria?* Temas Grupo Editorial, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2004) La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Tiramonti, G. (comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (2011) (Comps.) La escuela en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Manantial-Flacaso, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. y Suasnábar, C. (2000). La reforma Educativa Nacional en busca de una interpretación. En *Revista APORTES para el Estado y la Administración Gubernamental*, 7(15).

- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Paidós, Buenos Aires.
- Tizio, H. (1990). Psicoanálisis y lenguaje. La aportación original de Jacques Lacan. Tesis de Doctorado. Universidad de Barcelona.
- Torrado, S. (1981). Sobre los conceptos de “estrategias familiares de vida” y "Proceso de reproducción de la fuerza de trabajo”: notas teórico-metodológicas. En *Demografía y Economía*, XV, 2(46).
- Torres, F. (2011). Territorio y lugar: potencialidades para el análisis de la constitución de sujetos políticos: el caso de un movimiento de desocupados en Argentina. En *Geograficando*, 7 (7).
- Vasilachis de Gialdino, I. (2016). Narrativa, creación de teoría y construcción discursiva de la identidad. En Meccia, E. *El tiempo no para. Los últimos homosexuales cuentan la historia*. Ediciones UNL, Santa Fé.
- Vassiliades, A. (2011). Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa: disputas y tramas de sentido en torno a las regulaciones del trabajo de enseñar. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 30.
- Vázquez, M. S. (2013). Alumnas embarazadas y/o madres : pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana. Tesis de Maestría. FLACSO, Buenos Aires.
- Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Morata, Madrid.
- Vommaro, G. y Quirós, J. (2011). “Usted vino Por Su Propia Voluntad”: repensar el clientelismo en clave etnográfica. En *Desacatos*, 36.
- Warner, M. (2008). Públicos y contrapúblicos. Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona, Barcelona.
- Weffort, F. (1993). Nuevas democracias, ¿qué democracias? En *Revista Sociedad*, 2.
- Weiss, C. (1986). Research and policy-making: a limited partnership. En F. Heller (ed.). *The Use and Abuse of Social Science*. Sage, London.
- Welschinger, N. (2016). “La llegada de las netbooks”. Etnografía del proceso de incorporación de las nuevas tecnologías digitales al escenario escolar a partir del Programa Conectar Igualdad en La Plata. Tesis de Doctorado. FaHCE-UNLP, La Plata.

- Zapata, A. (2010). Memorias de la represión en Bahía Blanca. Casos de militantes sindicales víctimas del terrorismo de Estado. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata.
- Zelmanovich, P. (1998). Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema ¿cercanía o lejanía?. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós, Buenos Aires.
- Zelmanovich, P. (2013). Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas. Tesis de Doctorado. FLACSO, Buenos Aires.
- Ziegler, S. Y Nóbile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63).