

Plan FINES 2S: contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos.

Lozano, Paula; Kurlat y Silvina.

Cita:

Lozano, Paula; Kurlat y Silvina (2014). *Plan FINES 2S: contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-099/502>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eCvm/Nzr>

Plan FINES 2S: contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos

Autores: Lozano, Paula; Kurlat, Silvina

Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE)

Mail de contacto: lozano.paula@gmail.com y silvikur@gmail.com

Resumen

La ponencia presenta avances preliminares de la investigación en curso: “*Relaciones y trayectorias en contexto. La producción de políticas de Educación de Jóvenes y Adultos. El Plan FinEs 2 Secundaria Trayectos educativos en la Provincia de Buenos Aires 2009-2014*”, realizada en el marco de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE). Este trabajo dará cuenta de la perspectiva de los docentes y estudiantes acerca de las contribuciones y limitaciones del Plan FinEs 2S al cumplimiento de la obligatoriedad en el nivel secundario y de qué modo estos actores se expresan sobre las posibilidades y las restricciones para la inclusión en este nivel educativo a partir del formato que se propone. Se considera relevante analizar esta política con respecto a las posibilidades para fortalecer la oferta del nivel secundario desde la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), considerando la masividad que está teniendo el Plan, las innovaciones que propone (desde los niveles pedagógico, curricular e institucional), y las condiciones que plantea su implementación, así como también por las discusiones que ha suscitado en la opinión pública. Desde los planteos propuestos se espera aportar a este debate.

Introducción

Esta ponencia resulta de un primer nivel de análisis del corpus de registros de campo del Proyecto de investigación “*Relaciones y trayectorias en contexto. La producción de políticas de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA). El Plan FinEs 2 Secundaria*

Trayecto educativo en la Provincia de Buenos Aires 2009-2014”, desarrollado por la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires –UNIPE¹. El trabajo de campo se desarrolló en tres experiencias de diferentes distritos del Conurbano bonaerense, a través de entrevistas a actores de los diferentes niveles de desarrollo del Plan. En esta ponencia, nos centraremos en los sentidos relevados en docentes y estudiantes pertenecientes a dos de las sedes visitadas. En primer lugar, presentaremos esta política pública que tiene características particulares en relación a la oferta regular de EDJA. Posteriormente, desarrollaremos algunos conceptos que están presentes en el análisis del material empírico. Luego, plantaremos un panorama preliminar de las perspectivas sostenidas por los docentes y estudiantes del Plan respecto de sus contribuciones a la efectivización del derecho a la educación en términos de inclusión educativa y del cumplimiento de la obligatoriedad del nivel secundario, así como de aquellas condiciones de su implementación significadas como limitantes para el logro de este propósito. El texto cierra presentando algunos interrogantes y reflexiones provisorios.

El problema de la Educación de Jóvenes y Adultos en la actualidad y

El Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires

En los últimos años en Argentina se han implementado un conjunto de políticas públicas orientadas a revertir los efectos de las políticas neoliberales de la década de los `90 en diversas esferas de la sociedad. Así, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 de 2006 (LEN) le otorga a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos el estatuto de “modalidad”, lo que implicó que recuperara un lugar de relevancia en la agenda de política educativa. Asimismo, la LEN sanciona la obligatoriedad del nivel secundario, lo que supone para el Estado la necesidad de crear las condiciones para garantizar que todos los ciudadanos puedan acceder a este nivel y completarlo. Según el censo del año 2010, casi once millones de personas de 15 años y más, teniendo los requisitos para cursar el nivel secundario, no asistían a ninguna institución escolar que les permitiera terminar sus estudios obligatorios.

¹ Las reflexiones que se presentan en este artículo constituyen un análisis provisorio, con base en el proyecto de investigación PICTO 2012 N°0089 ANPCyT – UNIPE, aún en marcha, que se propone analizar los procesos educativos y sociales presentes en la producción y apropiación de la política de Educación de Jóvenes y Adultos “FinEs 2S”, con el objeto de identificar sus contribuciones específicas al fortalecimiento de la oferta del nivel secundario de la modalidad de EDJA, en orden al cumplimiento de la obligatoriedad del nivel.

Con este propósito, el Consejo Federal de Educación (CFE) aprueba en 2008 la creación del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs), una propuesta de terminalidad educativa de alcance nacional, destinada a personas mayores de dieciocho años que no completaron los niveles primario o secundario, implementada por los ministerios del área educativa, en articulación con otras instancias gubernamentales y sociales.

En este marco, el Plan FinEs se diseña en dos etapas: el FinEs 1, iniciado en el 2008, estuvo destinado a quienes habían completado la educación secundaria como alumnos regulares pero aún adeudaban materias para poder titularse; y el FinEs 2², lanzado en el 2009, se orientó a quienes no habían ingresado o habían abandonado tempranamente los niveles primario o secundario a partir del armado de un dispositivo de cursada presencial específico que puede funcionar en diferentes espacios. El Plan, diseñado en el nivel central de coordinación de políticas educativas, luego es implementado por cada jurisdicción.

Para la gestión del FinEs 2S, en la provincia de Buenos Aires, confluyen actores provenientes de diferentes ámbitos. A nivel nacional, el Ministerio de Educación impulsa esta política y tiene a su cargo la función de diseñar y conveniar el Plan, financiar el personal y los gastos operativos y proveer los materiales de estudio. Por su parte, el Ministerio de Desarrollo Social lo cogestiona a través del Programa “Argentina Trabaja, Enseña y Aprende” (ATEyA), mediante una estructura de “coordinadores distritales”, “regionales” y “talleristas”. La articulación obedece a que el Plan, en su etapa original, fue diseñado pensando en que sus destinatarios fueran los cooperativistas y familiares del Programa “Ingreso Social con trabajo: Argentina Trabaja”, implementado por este ministerio. No obstante, en la actualidad, la convocatoria a los estudiantes se ha abierto y no es restrictiva para los cooperativistas.

En la Provincia de Buenos Aires, la gestión del Plan recae en la Dirección General de Cultura y Educación, específicamente en una coordinación provincial alojada en la Dirección de Educación de Adultos, integrada por “responsables regionales” que interactúan tanto con los actores del sistema educativo como con los referentes del ATEyA.

A su vez, en cada distrito escolar, las jefaturas de inspección designan al inspector de Educación de Adultos como principal responsable de la implementación del FinEs 2S y

² En adelante nos referiremos a esta etapa como “FinEs 2S” o “Plan”

este es asistido por un coordinador administrativo. Todos los cursantes del Plan se encuentran matriculados en un Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) del distrito, institución que otorga los títulos. Por su parte, los municipios se constituyen en actores relevantes a partir de su responsabilidad en la gestión de cooperativas del “Argentina Trabaja” y pueden integrar la “Mesa de gestión”, que es el ámbito previsto para la participación de los diversos actores en la reconfiguración local de esta política. En gran parte de estos procesos se encuentra fuertemente involucrada la coordinación distrital del ATEyA.

En cada territorio, diversas cooperativas, organizaciones sociales, gubernamentales, comunitarias o del sector privado, previa autorización de la inspección, abren y gestionan las sedes en las cuales cursan los estudiantes, organizados en “comisiones”. La gestión del funcionamiento cotidiano de cada sede del FinEs 2S descansa en un “referente” designado por la organización, una figura cuyo desempeño es considerado estratégico. Los docentes, por su parte, son designados en los actos públicos que realiza la inspección para tomar cargos en las distintas sedes, y al postularse se les pide un proyecto para el dictado de la asignatura.

En el plano curricular, el Plan se encuentra principalmente regulado por la Resolución N°444/12 del gobierno educativo provincial, que lo crea como un dispositivo de carácter presencial para el cursado del plan de estudios del Bachillerato para Adultos (BAO), en las orientaciones Ciencias Sociales y Gestión y Administración, de tres años de duración (Resolución N°6321/95, refrendada por Resolución N°1056/03), en seis cuatrimestres de cursada con sus correspondientes períodos de evaluación. El régimen académico plantea una carga semanal de ocho horas reloj, distribuidas en dos días, con el requisito de asistir al menos al 75 % de las clases. Los estudiantes inician el trayecto desde primer año o pueden ingresar en segundo o tercero, atendiendo al régimen de “correspondencias” entre materias aprobadas en la trayectoria escolar previa, recientemente establecido (Disposición N° 99/2012).

La Educación de Jóvenes y Adultos, la inclusión educativa y la efectivización del derecho a la educación

En nuestro país la efectivización del derecho a la educación aún enfrenta fuertes desafíos, más allá de la generalización de leyes, discursos y políticas que afirman a la

educación como un derecho social. Podríamos decir que aún hoy se encuentra vigente la perspectiva de Brusilovsky y Cabrera, según la cual “*en nuestro país y en América Latina la expresión ‘educación de adultos’ constituyó un eufemismo para hacer referencia a la educación –escolar y no escolar- de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares*” (Brusilovsky, 2005: 10), de modo que su estudio exige considerar que se encuentra atravesada por procesos de diferenciación social. Si esto es así, la EDJA, como modalidad, tiene que brindar condiciones para que todos aquellos sujetos que no hayan terminado la escolaridad obligatoria en el marco de las “trayectorias esperadas”, puedan hacerlo en otro momento de la vida. De hecho, así la define la Ley de Educación Nacional en su artículo 46:

“La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, 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)

Siguiendo a Brusilovsky y Cabrera, las propuestas estatales para la educación de adultos han estado fuertemente impregnadas por lógicas ligadas al control social y a la moralización. Al mismo tiempo, estas han coexistido con diversas iniciativas de organizaciones sociales y movimientos populares, que han asumido la educación de los jóvenes y los adultos como una herramienta para la democratización y la transformación social. De esta forma, el análisis de la EDJA implica considerar una multiplicidad de propuestas formativas, impulsadas dentro y fuera del sistema escolar; gestionadas por el Estado, aunque no exclusivamente desde el área de educación, y por diversos actores referenciados en organizaciones y movimientos sociales o populares (Di Pierro, 2008). Así, entendemos que estas lógicas atraviesan a todos los sujetos e instituciones de la modalidad, si bien en cada espacio esto será de una manera singular.

El Plan FinEs 2S es un plan a término que se suma a la oferta regular de nivel secundario de jóvenes y adultos con el objetivo de “*garantizar el derecho a una educación inclusiva y permanente*” (Web FinEs 2S, 2014³). Una primera pregunta que surge de esta cuestión es lo que sucede en la oferta regular de EDJA para que sea necesario implementar este plan. La enorme población que actualmente está asistiendo al Plan FinEs 2S podría haber terminado sus estudios en los CENS, en los Bachilleratos

³ <http://fines2lamatanza.blogspot.com.ar/>

de adultos o en alguna de las ofertas semipresenciales o a distancia existentes. Sin embargo, nos preguntamos por qué no lo han hecho, es decir que nos interrogamos acerca de lo que logra el Plan FinEs 2S que no ha sido posible en el sistema educativo escolar. Por otra parte, también cabría preguntarse por qué es a través de un programa a término y no desde una reformulación de los “regímenes académicos” del sistema educativo que se decide apostar a la inclusión educativa de una gran cantidad de estudiantes que no han podido terminar la escolaridad obligatoria.

Siguiendo a Terigi, *“no es una novedad que las trayectorias escolares de muchos chicos que asisten a la escuela están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema. Tampoco es novedad que estos desacoplamientos sean percibidos como problema. Sin embargo, es recientemente que la reflexión pedagógica los ha reubicado pasando de considerarlas como problema individual a un problema que debe ser sistemáticamente atendido.”* (Terigi, 2008). El diseño de la política educativa desde esta perspectiva supone que se atiendan las condiciones pedagógicas en las que se van configurando las trayectorias educativas de los estudiantes, problematizando fundamentalmente las características del aula estándar, el curriculum único y el método uniforme, que tendrían efectos en la producción del “fracaso escolar”. Esta perspectiva vuelve a plantear en el seno de la preocupación política, la pregunta por las características de la institución escolar, reconociendo que en su propio formato residen algunos de los problemas que generan expulsión. De este modo, se instala la pregunta en clave de en qué formatos y bajo qué condiciones pedagógicas es posible garantizar la efectivización del derecho a la educación para todos los ciudadanos.

Tomamos de Trilla (1985) una serie de elementos que nos permitirían caracterizar el “formato” escolar, ya que ellos se encuentran, implícita o explícitamente, en las definiciones que se realizan de toda institución escolar. Entendemos al formato escolar como un conjunto de aspectos visibles conjugados con otros elementos igualmente presentes, aunque no tan fácilmente observables. De algún modo, todos estos aspectos se encuentran naturalizados y frecuentemente se consideran inobjetables. Así, al pensar en “la escuela” a menudo se evoca una “realidad colectiva”, que se ubica en un espacio y en un tiempo determinados (el edificio escolar, al que se asiste cotidianamente), con roles de docente y alumno fuertemente delimitados, a partir de los cuales el docente es el encargado de transmitir una serie predeterminada y sistematizada de contenidos a través de una forma de aprendizaje descontextualizada.

En función de esto retomamos los aportes de Terigi, ya que el significado amplio de inclusión educativa supone, para esta autora, una formación que contemple las particularidades de los sujetos, sin establecer como única cultura autorizada la de determinados sectores de la población; una formación que habilite para que los estudiantes puedan seguir estudiando en los distintos niveles del sistema, y que remueva aquellos obstáculos que impiden los procesos de aprendizaje. Es el Estado, en este sentido, quien debe asumir medidas orientadas a garantizar el derecho a la educación.

“Inclusión” y “exclusión” designan procesos sociales, aún así son conceptos que no suelen definirse en términos relacionales, como caras de la misma moneda, sino como condiciones existenciales de los sujetos. Siguiendo a Cerletti (2009), la inclusión y la exclusión son construcciones que realizan los que están “adentro”, es decir que el enunciador del criterio de demarcación se sitúa siempre del lado positivo de la partición y al otro, del lado negativo.

De estos principios, podríamos pensar al Plan Fines 2S como una estrategia que tiene la intención de generar la inclusión y la titulación en el nivel secundario, pensada específicamente en función de los sujetos pedagógicos que no han terminado la escolaridad obligatoria en el tiempo esperado y que tampoco han podido seguir cursando en las diversas propuestas de educación secundaria para adultos. Si el Plan FinEs 2S es considerado una política de inclusión educativa es porque han existido ciertas condiciones (institucionales, sociales, económicas, políticas) que previamente han impactado en las trayectorias educativas de los sujetos que hoy deciden retomar sus estudios. No obstante, creemos necesario dar cuenta de las voces de los protagonistas de esta política, que la reconocen en sus potencialidades para el logro de la terminalidad educativa sin dejar de lado que se trata de un programa que contiene ciertos límites y problemáticas que obstaculizan la plena realización de dichos propósitos.

Se entiende que la obligatoriedad del nivel secundario implica, por un lado, una responsabilidad indelegable del Estado de brindar las condiciones que lo hagan posible, y por el otro, un derecho para todas las personas a poder ser incluidas en políticas educativas que brinden procesos educativos significativos y otorguen la certificación correspondiente. Esto implica que las políticas que se propone la inclusión educativa no deberían fundamentarse en ciertas “carencias” de los sujetos, sino que deberían poner en cuestión las propias características de otras políticas educativas que han impactado en la situación de “exclusión” de muchos estudiantes. A propósito de esto, Terigi propone

realizar un análisis riguroso de lo sucedido históricamente con las trayectorias educativas en el nivel medio, con el objetivo de pensar qué cambios sería necesario implementar para cambiar la situación educativa en que se encuentra un gran porcentaje de la población. Su trabajo enfatiza en las dificultades que existen para modificar ciertas condiciones estructurales del nivel secundario común que, según entendemos, inciden -junto a otros factores- en las trayectorias educativas de los estudiantes. La hipótesis en que se sustenta el trabajo de esta autora es que el formato tradicional de la escuela secundaria muestra ciertas dificultades para albergar a los “nuevos públicos”, que históricamente han quedado por fuera de este nivel educativo (Terigi, 2008).

Transformar la escuela secundaria es muy difícil por diversos motivos ligados a las prácticas institucionales instaladas socialmente, la fuerte clasificación del currículum y las condiciones de trabajo docente. Lo que sucede en la escuela secundaria para adolescentes también puede ser pensado para las escuelas de adultos. En consecuencia, podemos esbozar como hipótesis, que la creación de un programa como el Fines 2S permitiría introducir modificaciones en los formatos de la educación de adultos que resultan más complejos de instrumentar en el caso de la oferta escolar.

Entendemos que la elaboración de una política pública que tiene como principal objetivo revertir las condiciones de escolarización de un gran sector de la población adulta de nuestro país requiere la puesta de una gran cantidad de recursos materiales, pedagógicos y humanos. Esto implica que el Estado se haga cargo tanto de las condiciones institucionales para albergar a sujetos que históricamente han sido excluidos de la escuela media (ya sea en el nivel secundario común o en la modalidad de adultos) como del desarrollo de cuestiones pedagógicas específicas (en relación al sujeto adulto, a las pedagogías, al lugar otorgado a los conocimientos previos, a las didácticas de las disciplinas, etc.) que permitan dar sostén a procesos educativos significativos. Coincidimos con la postura que sostiene Terigi (2004) cuando afirma que la enseñanza tiene que empezar a ser tomada como un problema político, ya que habitualmente ha sido considerada como un problema doméstico, individual, meramente didáctico -en un uso peyorativo de este término- que lo restringe al diseño de estrategias de trabajo en el aula, como si fuera únicamente un problema de metodología. Así, coincidimos con esta autora en afirmar que *“desde luego, la enseñanza es un problema didáctico; pero la didáctica es un problema político”*.

En este sentido, sostiene Terigi: *“hay una forma dominante de entender las políticas educativas que identifica el problema del planeamiento con la definición de grandes propósitos y con la previsión de las condiciones organizativas, normativas, presupuestarias e institucionales –con una suerte de esqueleto organizativo de los programas y proyectos de política educativa-, de manera independiente, ajena e incluso ignorante (nótese la gradación casi desesperante que plantean estos calificativos) del modo en que finalmente, efectivamente, tendrá lugar la enseñanza.”* (Terigi, 2004).

Sostenemos que la enseñanza no es un problema doméstico ni de estrategias: es un problema de condiciones de escolarización. Y la modificación de las condiciones de escolarización es una responsabilidad indelegable del Estado a través del desarrollo de políticas públicas hacia la escuela. A menudo, ciertos docentes son conscientes del “destino de fracaso” que espera a los sujetos de la educación bajo las condiciones habituales de escolarización y quieren modificarlo pero no saben cómo hacerlo; o tienen idea de cómo hacerlo, pero no pueden proveer otras condiciones materiales para la escolarización, con lo cual tropiezan muy rápidamente con el límite de las habituales. Es en este punto donde entendemos que *“el Estado tiene que estar presente, proveyendo condiciones, generando capacidad para investigar problemas didácticos, generando saber comunicable en el marco de la experiencia de innovación, estudiando la forma en la cual unos logros pedagógicos obtenidos bajo ciertas condiciones pueden extenderse a toda la población potencialmente alcanzada por un problema”*. (Terigi, 2004). En este sentido, coincidimos en sostener que el problema didáctico aparece al principio, cuando nos preguntamos qué condiciones pedagógicas posibilitan el aprendizaje. La dimensión de lo que sucede en cada institución y en cada una de las aulas no puede quedar librada a las voluntades de cada docente, sin que existan los “paraguas” que contribuyan a organizar el marco en que una enseñanza que se propone como “diferente” va a tener lugar.

En este marco, tomamos las voces de los sujetos que se encuentran en las aulas del Plan Fines 2S para dar cuenta de los aportes y las limitaciones del Plan a la efectivización del cumplimiento de la obligatoriedad del nivel secundario, que podría entenderse como la intención de realizar la inclusión educativa a través de políticas pensadas específicamente para garantizar el derecho a la educación. Entendemos que la propuesta del Plan está en estrecha relación con lo que estos mismos actores critican a la oferta regular de EDJA y del sistema educativo. Posteriormente, a partir de las voces

relevadas en la investigación, presentamos algunas limitaciones en relación al modo en que se está produciendo dicha inclusión.

La perspectiva de cursantes y docentes sobre las contribuciones y las limitaciones del Plan para garantizar la terminalidad de la educación secundaria

Tal como ya fue señalado, la sanción de la obligatoriedad escolar del nivel secundario compromete al Estado a diseñar políticas públicas que favorezcan la cursada de procesos educativos significativos que se efectivicen en la terminalidad educativa de todos aquellos sujetos que no lo han finalizado. Al respecto, un análisis preliminar del material empírico producido en el marco de la investigación que retoma esta ponencia indicaría que el Plan FinEs 2S estaría aportando a este propósito, en un primer sentido, a partir de la presentación de una oferta educativa en un formato diferente al de las escuelas de adultos del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires.

En efecto, docentes y estudiantes perciben que esta política se configura como una innovación importante con respecto a otras ofertas, en tanto introduce un formato que contempla las condiciones de vida de jóvenes y adultos: un régimen de cursada cuatrimestral y de menor carga horaria y frecuencia que la de los Centros Educativos de Nivel Secundario y los Bachilleratos de Adultos (que implican una cursada de lunes a viernes):

“Y me convenía. Son dos veces a la semana...” (estudiante). *“En lo que es CENS, alguien que tiene hijos, que tiene un trabajo, otro tipo de responsabilidades, es imposible cursar todos los días de la semana. Me parece que la clave es la cursada.”* (docente)

Asimismo, los actores consultados ubican como un factor fundamental la localización de las sedes *“en el barrio”*, cercanas a donde viven los estudiantes, para que ellos puedan estudiar y continuar con las responsabilidades laborales y familiares. Estas condiciones de vida contrastan con la exigencia escolar de sostener una asistencia diaria y anual:

“...en el momento en que estaban en la escuela (en referencia a sus hijos), yo estaba acá (...) Después, los salía a buscar un ratito, porque estaba acá cerca...” (estudiante)

“Y demanda hay en todos los barrios. Entonces, la posibilidad de tener esta modalidad en un montón de barrios más hace que la matrícula se extienda por ese lado.” (docente)

Si bien existen alternativas de terminalidad semipresenciales y a distancia, la cursada en ellas requiere ciertas habilidades de estudio para poder sostener un trabajo autónomo. En el caso del Fines 2S, se ha relevado que los estudiantes se encuentran atravesados por trayectorias escolares previas que no han contribuido a construir los saberes que el cursado en dichas modalidades necesita. Asimismo, se ha reseñado en los medios una serie de sentidos que indicarían que el Fines 2S le estaría sacando matrícula a las otras escuelas de adultos. Ante esto, algunos docentes afirman que quienes asisten al Plan no estarían cursando en otras ofertas educativas que tiene la provincia:

“Cinco días a la semana..., otro tipo de educación... Mirá, hubo un debate, ¿no?, con muchos profesores de CENS que, a raíz del Plan FinEs, argumentan que este Plan les está sacando la matrícula. Y..., en realidad, este Plan permitió que ingresen a los estudios Secundarios que ni locos se...” (docente)

El FinEs 2S es una alternativa presencial que exige la asistencia de los estudiantes y, en palabras de los docentes, es fundamental el trabajo en las clases para *“laburar con la subjetividad, ¿no?, de hacerlos parte (...) o sea, esto de ir construyendo confianza, de ir construyendo autoestima y de ir construyendo seguridad”* (docente). Ante esto, los estudiantes ubican que tienen que dedicarle tiempo y hacer el esfuerzo que requiere el trabajo de ser estudiante:

“Pensé que iba a ser fácil, pero no....; en realidad, no es que no sea fácil, está bueno, porque venimos a estudiar, a aprender, y medida que vamos viendo, nos interesa. (...) Sí, cuesta porque hay muchas cosas que se hace..., más la casa, los trabajos, y más concentrarse en los trabajos que hay que hacer, porque más allá de..., yo le puedo pedir a ella, pero tengo que entenderlo...” (estudiante)

Otra cuestión que, según los actores, contribuye a la permanencia de los estudiantes es la construcción de un clima de trabajo mayoritariamente caracterizado como *“diferente al de la escuela”*: *“Y el Plan FinEs por ahí es un club, donde el ambiente es más ameno, se toma mate, se charla, se discute; o sea, yo busco siempre generar ambientes.”* (docente). Este proceso estaría ampliamente fortalecido por la conformación de un grupo de aprendizaje, que es registrado como un factor crucial para

sostener la continuidad: *“Lo que tiene de bueno el FinEs es el compañerismo, el trabajo en grupo, el que sabe se lo explica al otro, como de par a par”* (estudiante).

En este marco, los docentes consideran que en estos espacios se producen aprendizajes significativos ya que es posible construir una relación con el saber que recupere las experiencias de los sujetos, en la que el conocimiento nuevo se conceptualiza apelando a *“los puntos de contacto con la realidad”*, articulando con los aprendizajes logrados en los recorridos previos y favoreciendo un acceso crítico al conjunto de los bienes simbólicos socialmente producidos: *“Quizás demostrar a la física como algo tangible... sin quitarle tampoco científicidad; una cosa no es excluyente de la otra. (...) porque si no, estamos haciendo educación de pobres para pobres, y (...) no poder dar un salto respecto de lo que es el conocimiento científico.”* (docente)

De manera coincidente, los estudiantes entrevistados perciben que el nivel de aprendizaje logrado supera al de sus trayectorias escolares previas. Para ellos, los profesores *“explican más que en la escuela, te prestan más atención, y si te ven que estás trabado, te llevan, te buscan”*, de modo que sus propuestas de enseñanza contribuyen a la comprensión del contenido, rasgos valorados para enfrentar el desafío de *“empezar de nuevo”*.

En el mismo sentido, son reconocidos los libros que distribuye el Plan, ya que *“abordan nodos conceptuales significativos para los estudiantes”* (docente). Para los actores consultados, estas condiciones pedagógicas no eximen del esfuerzo de estudio y son señaladas como una clave que potencia aprendizajes de diversa índole, que exceden los contenidos tradicionales del nivel: *“El venir a estudiar me abrió mucho la cabeza, me hace ver de otra manera la vida, mi familia, a valorar otras cosas.”* (estudiante)

De este modo, se delimitan relaciones entre estas experiencias de aprendizaje, que los estudiantes caracterizan como significativamente diferentes a las de sus trayectorias escolares previas, y sus posicionamientos como sujetos de derecho, en diversos sentidos. Con frecuencia, la cursada del nivel secundario en esta modalidad es parte de un proyecto de continuidad de los estudios que, mayoritariamente, toma forma en *“seguir una carrera”* en el nivel superior. En otros casos, desde una perspectiva de género, las mujeres estudiantes perciben que la posibilidad de cursar va instalando en el grupo familiar, no sin tensión, *“la costumbre”* de independizarse y correrse de *“ser la*

señora de la casa”. Las huellas de esta experiencia inciden en las relaciones familiares y en los posicionamientos que van asumiendo los sujetos:

“Una de las chicas tiene 11 hijos..., ella dice: ‘a mí -el marido- me amenazaba cuando yo me iba. Y yo tenía muchas actividades; tuve que ir dejando todo. Pero yo sé que con FinEs no me va a molestar porque estudiar es un derecho’, me decía ella, ¿no? Entonces, dejó costura, dejó danza...pero no el Fines” (docente)

Por último, este reconocimiento de las contribuciones que estaría realizando el FinEs 2S al cumplimiento del derecho a la educación aparece, en los relatos, ligado a una *“oportunidad histórica que nunca se dio”* (estudiante), que es colocada en contraste con los efectos de la catástrofe social (Svampa, 2005) producida al calor de la hegemonía neoliberal: *“Vivieron una exclusión total en el 2001 y ahora cursan el secundario, empiezan a tener algo.”* (docente).

Tal como se ha planteado más arriba, los estudiantes y profesores manifiestan una alta valoración de esta política. No obstante, identifican una serie de factores que, desde su perspectiva, restringirían de algún modo la realización plena de sus propósitos debido a varias cuestiones.

Para los cursantes, estas limitaciones se encuentran principalmente referidas a ciertas deficiencias en la provisión de algunos recursos relevantes para el funcionamiento de las clases. Por un lado, destacan la necesidad de que *“todos puedan acceder a instalaciones que sean cómodas para los alumnos y profes”*, evitando situaciones de precariedad en la infraestructura edilicia y en el equipamiento de las sedes, ya que registran *“casos en que están en locales, en casas, en lugarcitos en donde puedan dar clase”*. Estos riesgos de *“caer en cualquier espacio”* refieren también a *“dificultades para articular entre actores la política pública”* (docente).

Por otro lado, también se releva una demanda generalizada por las dificultades para el acceso a equipamiento tecnológico. Si bien el plan de estudios contempla el cursado de la asignatura *“informática”*, las sedes visitadas no disponían de computadoras, un déficit cuya compensación descansaba en diversas estrategias desplegadas por los actores: *“Alguna gente tiene (...) está la del profesor, que lleva su computadora y nos presta”* (estudiante). Los profesores coinciden señalando que *“las netbooks no vinieron”*, y además, según la sede, *“si uno quiere pasar un video o una película, o hacer alguna otra actividad, tiene los recursos más limitados”*. En este plano, se

lamentaba también la distribución discontinua de los libros (aunque disponibles en el portal del Plan⁴).

Cabe destacar que los relatos recogidos dan cuenta del desarrollo de diversas iniciativas (rifas, bonos voluntarios, eventos) destinadas a juntar fondos para materiales que no se proveen o tardan en reponerse y son necesarios para el dictado de las clases. En otro orden de cosas, varias de las cursantes manifestaron la importancia de generar dispositivos destinados a la atención de los hijos pequeños mientras ellas están estudiando.

Por su parte, los profesores entrevistados aludieron críticamente a una serie de cuestiones ligadas a las condiciones laborales docentes, que, para algunos de ellos indicarían un armado *“muy a pulmón”* de esta política. Cuestionaron la forma de contratación, cuatrimestral y sin percepción de la antigüedad, con una remuneración menor a la establecida para el cargo docente del secundario y sujeta a permanentes atrasos en el cobro de los contratos. Estos factores limitarían, desde su perspectiva, el ingreso de *“compañeros muy calificados”* y forzarían la cobertura de cargos con *“maestros”* o *“idóneos”*. Al respecto, señalaron que desempeñarse en el Plan requiere *“compromiso”*, aunque también constituye para algunos una alternativa para concretar el difícil acceso a la docencia en el nivel secundario. En esta línea, también manifestaron de qué modo esta precariedad incide a la hora de encontrar profesores para cubrir las horas:

“Y después, como tenemos un déficit en cuanto a docentes que puedan cubrir las horas, puede pasar que algunos... estén acá por alguna cuestión más vinculada con lo económico, pero, en realidad, la verdad es que no..., no es..., estamos cobrando a los premios...” (docente)

Por otra parte, la necesidad de generar espacios de capacitación más sistemáticos y centrados en discusiones didácticas, que habiliten el *“intercambio de experiencias para desarrollar mejores prácticas”*, resultó mayoritariamente señalada por los profesores. Principalmente, ubican que estos serían útiles para realizar las adaptaciones curriculares requeridas para abordar los programas de las materias en el tiempo ajustado que fija el Plan. En este sentido, pueden observarse los efectos ante la falta de producción didáctica específica para el nivel, combinada con las dificultades que implica trabajar con sujetos que se encuentran retomando sus estudios. La contracara del poco tiempo de

⁴ <http://fines2lamatanza.blogspot.com.ar/>

cursada, que los estudiantes valoran ampliamente porque les permite sostenerla, son las dificultades para enseñar el contenido en dicho tiempo:

“...obviamente que juega con los tiempos, quizás, desde un primer momento, porque vos decís: “¿Cómo hago para meter todo esto en tan poco tiempo?” Y... particularmente, va mutando en el transcurso en que vas participando... Primero, decís: “Capaz que no llego”, y que esto, que lo otro..., y “¿cuánto tiempo le dedico...?”, y después vas viendo que sí, que vas llegando..., y es más, me ha pasado en varias comisiones que termino dando más temas que los que por ahí les daba a los pibes durante un año con 3 o 4 horas de carga horaria.”

Más allá de experiencias concretas de resolución de esta problemática, la cuestión se agudiza en el caso de docentes que aún no han recibido su titulación, ya que por el aumento exponencial de la matrícula y la emergencia docente que existe en la Provincia, pueden acceder a los cargos docentes que aún no se encuentran recibidos. Aún así, es generalizado el reconocimiento del aporte que realizan las propuestas de capacitaciones organizadas en el marco del Plan, principalmente referenciadas en la Educación Popular.

En menor medida, algunos profesores advierten cierta fragilidad en el armado de las sedes, una debilidad institucional que asocian a cuestiones tales como la recarga de lo administrativo en los docentes –a falta de preceptores-, las interferencias en la comunicación y en el acceso a la información, el escaso acompañamiento a los referentes –que trabajan a veces sin que exista una contraprestación monetaria y conforman una figura crucial “*para que exista la sede*”- y las dificultades para constituir un equipo de trabajo.

Finalmente, en el plano de las problemáticas que se presentan, diversos testimonios refieren restricciones para que los destinatarios del ATEyA originalmente priorizados accedan al plan. Concretamente, profesores y estudiantes señalan la presencia de mecanismos de subordinación política que inciden en este aspecto: “*La mayoría no puede acceder porque los presidentes de las cooperativas no los autorizan, no quieren que los compañeros estudien*” (estudiante).

Algunas reflexiones y consideraciones finales

Considerando que se trata de un primer análisis del material empírico, se opta por cerrar este texto planteando algunas reflexiones relevantes para el problema abordado a partir de los principales sentidos relevados en los discursos de docentes y estudiantes.

En primer lugar, en la Provincia de Buenos Aires, el Plan concentra una alta proporción de quienes cursan el nivel secundario en la EDJA y es fuertemente valorado por quienes lo llevan adelante cotidianamente. En este marco, si esta política finalmente demuestra su contribución al acceso y la terminalidad educativa, cabe preguntarse qué aspectos del dispositivo podrían interpelar a la oferta escolarizada de EDJA -principalmente en su versión Bachillerato para adultos nocturno- que aparecía criticada por su modalidad de cursada y el modo de interpelar a los estudiantes, según los sentidos relevados en el trabajo de campo. Se advierten sentidos circulantes en relación a la “*competencia por la matrícula*”, y en este sentido sería interesante pensar cómo construir la noción de que la matrícula no es de una institución sino que se trata de realizar un trabajo en conjunto desde diferentes políticas públicas para atender al derecho a la educación de los sujetos con variedad de formatos. Sin embargo, es importante dar cuenta de las condiciones que debería garantizar el Estado para que los aprendizajes en las distintas instituciones sean de carácter equivalente, tales como las condiciones laborales docentes, el sostenimiento económico y edilicio de las sedes, etc.

El régimen académico propuesto por el FinEs 2S se fija en función de las características de los sujetos que asisten y no tanto desde las lógicas más sedimentadas en la educación secundaria, lo que contribuye ampliamente al acceso y a la permanencia de los estudiantes que no podrían cursar en otra modalidad. Esto implica también una pregunta por los efectos de dictar el mismo plan de estudios con una carga horaria menor, desligando el tema del tiempo de cursada a la “calidad educativa”, aunque reconociendo que esto requeriría una elaboración didáctica específica. Por otro lado, se plantean los desafíos que enfrenta la enseñanza en el marco del Plan a partir del perfil de los estudiantes -que mayoritariamente inician o retoman los estudios habiendo transitado recorridos escolares complejos- y de los profesores -con grados muy diversos de formación y experiencia-, del abordaje de un plan de estudios diseñado para otras condiciones institucionales y de la poca disponibilidad de producción didáctica para la EDJA de nivel secundario. Este panorama exige una labor sistemática de elaboración de conocimientos y recursos específicos, poniéndolos a disposición de los procesos de formación, en complemento con la perspectiva político-pedagógica que aporta la

Educación Popular ya presente en las capacitaciones del FinEs. En la actualidad, más allá de los libros que no siempre llegan a las sedes, no existe una adecuación curricular que explicita los criterios pedagógico-didácticos para que la resolución de la enseñanza no constituya una cuestión “doméstica” cuya definición recaiga únicamente en el proyecto que cada docente debe presentar para ser elegido.

En otro orden de cuestiones, el armado del Plan apela a la cogestión con organizaciones de diverso tipo, a las cuales esta política pública les asigna una serie de funciones y responsabilidades sustantivas para el desarrollo de los procesos formativos y para garantizar la inclusión educativa, la terminalidad de la educación obligatoria y la efectivización del derecho a la educación. Al respecto, cabe preguntarse por las posibilidades diferenciales que éstas tienen de asumirlas, en virtud de sus características y de las lógicas que las atraviesan, es decir, de asegurar la densidad institucional que requiere la gestión de la sede del Plan. Si el Estado se plantea como responsable de crear las condiciones para hacer efectivo el derecho a la educación, cabe preguntarse qué sucede con la persistencia de cierta precariedad que atraviesa las condiciones edilicias, materiales y de personal de las sedes y las condiciones laborales docentes.

Bibliografía

Brunetto, C. y Finnegan, F. (2013). *Contextos, actores y relaciones. La producción del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires: UNIPE-CIC (en prensa)

Brusilovsky, S., Cabrera, M. (2006). *Educación escolar de adultos*. Buenos Aires: Noveduc.

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

Cerleti, Alejandro (2009): *Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas*. Exposición realizada en la mesa “Educación, reproducción y fractura”, en el marco del Foro “Educación y acción política”, organizado por: MTR-La Dignidad, Simulacro Colectivo, CORREPI, Revista (Ni-Q). Buenos Aires.

Di Pierro, M. C. (2008). “Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe”. En: Caruso, A., Di Pierro,

M. C., Ruiz Muñoz, M. y Camilo, M., *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*, México D.F.: CEAAL/ CREFAL

Dussel, Inés (2004). “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista” en: *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, N° 122, pp. 305-335, maio/ago. 2004

O’ Donnell, G., Oszlak, O. (1984). “Estado y políticas estatales en América Latina”, En Kliksberg, B., Sulbrandt, J. (comp.) *Para investigar la administración pública. Modelos y experiencias latinoamericanos*, España: Instituto Nacional de Administración Pública

Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires: Taurus.

Terigi, F., (2008): *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Revista Propuesta Educativa 29. Buenos Aires.

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

Trilla, J., (1985): *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Laertes. Barcelona.