

Construyendo experiencias de posibilidad. El caso del Plan Fines 2 en la Provincia de Buenos Aires

María Eugenia Míguez

Instituto en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio L. Gioja, Facultad de Derecho, UBA.

Mail: marueducacion@gmail.com

Eje temático elegido: Estudios sobre Educación de Jóvenes y Adultxs

Palabras claves: Experiencias- investigación- posibilidad- inclusión-derechos

Resumen

El siguiente trabajo toma como referencia la tesis de Maestría titulada: Experiencias de formación: sujetos, narrativas y territorios: Un estudio en caso, el Plan Fines 2 en la Provincia de Buenos Aires. Dirigida por el Dr. Daniel H. Suarez en el marco del Proyecto de Investigación UBACyT 2014-2017 “La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación” radicado en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. En esta ponencia intentaré retomar algunas reflexiones e interrogantes planteados en el proceso de investigación de la tesis mencionada, sobre todo aquellos que tienen que ver con las experiencias de estudiantes del Plan Fines 2 vinculadas a la posibilidad, a la inclusión. En este sentido, el trabajo tiene por objetivo conocer, comprender y visibilizar las experiencias de posibilidad de cuatro estudiantes del plan.

Construyendo experiencias de posibilidad

En trabajos anteriores he analizado las experiencias de formación de estudiantes del Plan Fines 2 con el fin de comprender los modos en que tienen lugar estas configuraciones de lo educativo en contextos de desigualdades y diferencias sociales, culturales y educativas

(Míguez, 2016, 2017). Para ello utilicé criterios, estrategias y recursos propios del enfoque cualitativo interpretativo particularmente del que se sustenta en los fundamentos teórico-metodológicos de la perspectiva biográfico narrativa en educación. La investigación narrativa estudia la forma en que los seres humanos experimentan el mundo y nos sitúa cerca de la experiencia vivida y significada por los sujetos (Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 2000). Estas experiencias se arraigan en territorios. Estos no son neutrales ni armónicos, tampoco las experiencias que crecen allí. No son sólo espacios geográficos que podemos delimitar nítidamente en un mapa, sino algo más. Las narrativas nos permiten comprender, acercarnos a esos territorios que generan en los sujetos pertenencia, identidad. En este sentido, el territorio es un espacio vivido, habitado por lo tanto histórico, cultural y pedagógico. Entonces, podemos pensar que las experiencias no se dan en el vacío, tampoco se viven en solitario, sino en relación con otros, con la presencia de otros. Además, se viven en un determinado tiempo y espacio, que condiciona y posibilita nuevas u otras experiencias, las que denominaremos experiencia de posibilidad. Ahora bien, ¿a qué nos referimos con experiencias de posibilidad?

Antes de concentrarnos en la interpretación de estas experiencias considero necesario situarlas en relación con algunos procesos generales que enmarcan el análisis. Nos detendremos en las rugosidades, como las denomina Milton Santos (2008) del Estado en el territorio.

La afirmación de la educación como derecho social y una mayor principalidad estatal fue impulsada en términos legislativos por la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) 26206 en 2006 y, para el caso bonaerense, de la Ley de Educación Provincial (LEP) 13688 en 2007.

“La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (Ley 26206, 2006, art. 2).

En las leyes mencionadas aparece el Estado como principal garante del derecho a la educación. Este asume un papel principal en asegurar el acceso a todos los ciudadanos y ciudadanas a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación, en un proceso de desarrollo, con crecimiento económico y justicia social (Ley 26206, 2006). Para el caso bonaerense el Estado asume un papel principal en la

provisión y garantía de una “educación inclusiva y de calidad” para todos los habitantes de la provincia:

La Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa.” (Ley 13688, 2007, art. 5)

En consonancia, con dichas leyes se consagra la obligatoriedad de la educación secundaria:

La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán 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. (Ley 26206, 2006, art. 16)

En este marco y teniendo en cuenta los datos arrojados por el último censo nacional (2010)¹, el Estado toma como prioritaria la terminalidad educativa. De acuerdo con ello, se impulsa el Plan Provincial de Finalización de Estudios Obligatorios y Vuelta a la Escuela, dentro de este Plan Provincial, el Plan FinEs 2 comienza a tener mayor protagonismo. Su lanzamiento a nivel nacional se produjo en el año 2008, implementándose en la provincia de Buenos Aires en el 2009 a través de la Dirección General de Cultura y Educación. En la primera etapa sus acciones estuvieron destinadas a dar respuesta a “personas mayores de 18 años que habiendo terminado de cursar como alumnos regulares el último año de la educación secundaria no obtuvieron su título por adeudar materias” (Res. 3520/10). Este

1 De acuerdo a los datos censales en los últimos diez años se ha producido un aumento importante en la matriculación de los niveles inicial y secundario, probablemente impulsado por la obligatoriedad establecida en las dichas leyes. A modo ilustrativo en 2010 en el total del país se registró un aumento en la proporción de personas con estudios secundarios completos, pasó del 16% en 2001 al 20% en 2010, 1.700.642 personas más que en 2001 alcanzaron graduarse (Sverdlik y Austral, 2013). Una de las hipótesis podría ser el impacto que tuvo la obligatoriedad del nivel, sin embargo, esta decisión requirió de políticas públicas y un marco legislativo que acompañaran dicho proceso.

programa fue conocido como FinEs-COA. Con posterioridad el Plan ampliará sus acciones y a partir de ello, a sus destinatarios. En el año 2012 se sanciona la Disposición 99 /12 que contempla las trayectorias previas de los estudiantes con el fin de posibilitar la finalización del nivel. Esta disposición remarca la necesidad de facilitar el tránsito de los estudiantes en el sistema educativo garantizando su inclusión en el año de estudios correspondiente a sus trayectorias previas. Para ello se establece un sistema de equivalencias con el fin de reconocer el trayecto educativo ya recorrido y aprobado y su correspondencia con el Plan. En consonancia con ello en la Resolución N°444/12 subraya que la acción conjunta de la gestión de los distintos niveles del Estado procura mejorar la propuesta con el compromiso de los sujetos del sistema educativo y social para implementar modelos institucionales adaptados a las necesidades de los destinatarios. El Plan Fines 2 en los lineamientos curriculares generales establece que la propuesta curricular es de 3 años organizados cuatrimestralmente, el plan de estudios es el aprobado por la Resolución N°6321/95 con orientación en Ciencias Sociales y Gestión y Administración. La modalidad es presencial. Las comisiones pueden funcionar de mañana, tarde o turno vespertino de acuerdo a la disponibilidad horaria de los estudiantes y las sedes disponibles. Las sedes podrán funcionar en instituciones educativas de la modalidad de Adultos o en espacios públicos y privados que reúnan las condiciones necesarias para el desarrollo de las clases. La supervisión está a cargo del Inspector/a de la Modalidad de Educación de Adultos. Además, el Plan cuenta con coordinadores administrativos y talleristas o articuladores (figura perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social). Otro actor social importante en el desarrollo del Plan Fines 2 en el territorio son las organizaciones sociales, quienes no sólo proponen sedes sino también se ocupan de relevar, recolectar documentación de estudiantes para que inicien su cursada, esto lo realizan a través de los “referentes de sede”.

A partir de este breve esbozo podemos pensar que el Plan FinEs se manifiesta como una política flexible en términos de adecuarse según el contexto a las necesidades de los sujetos. A través de la normativa notamos que ha incluido al menos discursivamente, a distintos sujetos, primero a “deudores de materias”, luego a personas que no habían finalizado la primaria o la secundaria, también a sujetos pertenecientes a distintos programas sociales. Es decir, a todos aquellos que la escuela “ha dejado afuera”, las

víctimas del “fracaso escolar”. Estos sujetos poseen características heterogéneas, por edades, género, trayectorias. Esta heterogeneidad se traduce en diversidad de experiencias respecto a la participación de los estudiantes en el Plan FinEs 2.

En este sentido, una serie de análisis sobre los efectos de la escolaridad han sido desarrollados a partir de la gestación del “fracaso escolar”. Por un lado, existen visiones que plantean la responsabilidad del individuo como causa del fracaso, o culpan las privaciones del medio, ya sean culturales, biológicas, psicológicas. Por el otro, encontramos visiones críticas hacia el sistema educativo: “más que el alumno, fracasa la escuela que lo produce” (Gerez Cuevas, 2014, p. 129). La intención no es tomar partido por uno u otro enfoque, sino más bien focalizarnos en la mirada de los sujetos sobre sus propios recorridos y experiencias. Si tomamos los discursos y la normativa que enmarca al Plan FinEs 2 observaremos que esta última lo concibe como una política de inclusión, ahora bien, ¿qué sentidos y prácticas podrían dar forma a la experiencia de formación anclada en procesos de inclusión? Sumergirnos en los relatos nos permitirá tener pistas acerca de las experiencias de posibilidad, ya que biografar nos permite dar forma y sentido a lo que vivimos inscribiéndolo en el curso de nuestra existencia. Para captar estas experiencias será necesario comprender cómo cada uno vincula la situación de inclusión consigo mismo y con su historia, cómo cada uno biografiza este lugar y este momento, este conjunto de posiciones, de esfuerzos y de funciones en que participa. En esta clave me atreveré a tramar sentidos acerca de lo que los estudiantes conciben como posibilidad. Antes de ello cabe la pregunta, ¿qué entendemos por posibilidad?

Maschelein y Simons (2014) consideran que: *“La escuela y la experiencia escolar asociada a ‘ser capaz de’ (y no la experiencia filosófica del asombro o la experiencia moral de la obligación) son la marca, eminentemente revolucionaria de la democracia”*. Continúan,

“Cuando la escuela se democratiza, el maestro enseña más a los que menos tienen, confía más en los que menos confían en sí mismos como consecuencia del descrédito social del que son objeto. Precisamente, es la experiencia escolar que habilita ciertas escuelas la que mejor da

cuenta de cómo no en todos los casos las trayectorias educativas son reconfirmaciones de los puntos de partida.” (p.142)

Voces que cuentan: las experiencias de estudiantes

Lo que realmente nos sorprendió fue que era egresada del plan.
Había terminado la secundaria en FinEs y ahora era nuestra profesora.
Muy lindo, creo que eso a mí y a otros compañeros también nos motiva,
si ella pudo ¿por qué yo no?

Relato Marcelo

(estudiante Fines 2 La Ferrere, La Matanza)

Los relatos de los cuatro estudiantes sujetos de la investigación hacen referencia a los distintos factores por los cuales no pudieron finalizar sus estudios en la escuela secundaria, y las distintas razones por las cuales conocieron y eligieron finalizar en Fines. Mary, Lucas, Marcelo y Gaby son los protagonistas de este trabajo. Si bien no podré extenderme en la historia de cada uno de ellos, tomaré fragmentos de sus relatos para comprender y caracterizar las experiencias de posibilidad.

En el caso de Mary pedí que escribiera cuál había sido para ella una clase significativa, una clase que le haya gustado. Ella decidió contar el primer día, el comienzo:

Mi primer día cuando empecé FinEs ¡Guauu! Cuantas emociones juntas sin poder definir las al mismo tiempo, como la escuelita era el lugar físico construido en su momento, por mí y muchos vecinos “La Escuelita”. La verdad, vinieron los profesores, yo estaba allí con todas las ganas de cumplir un sueño pendiente por muchas cosas de la vida no lo había hecho antes... Mis vecinos adultos no tan adultos, qué bueno, también podía colaborar con otros.

Ahora veo por qué antes no pude, era ahora, no tengo que lamentar más el “por qué no estudié antes”. (Relato de Mary)

Luego de que escribiera estas líneas en mi cuaderno, las leímos juntas. Me llamó la atención de su relato esa cuestión de “por qué no estudié antes”, ese “no poder”. Le pedí a Mary que me contara un poco más las sensaciones en relación con ello.

-Claro, por querer empezar y no poder continuar por montones de cosas. No haber podido en su momento, porque siempre soñé con tener una carrera, o sea, ser independiente, crecí con esa forma de pensar porque así fui educada. No fui educada por mis padres en realidad, entonces, con las personas que me eduqué, si bien fue un instituto, lo que te enseñan es eso, a estudiar, a prepararte para enfrentar la vida. Por un montón de factores se me fue frustrando, no poder haberlo hecho en su momento, cosa que hoy en vez de estar estudiando tendría que tener una carrera y estar ejerciendo en lo que a mí me gustaría o me hubiese gustado, es más, me sigue gustando. Mi futuro ya está porque ya está programado, ya está comenzado, lo debo continuar, tengo una familia, tengo hijos, tengo mi vida, recuperé muchas de mis cosas internas perdidas y voy a estudiar, seguir soñando que es lo principal.

En sus palabras podemos notar que muchas veces la responsabilidad por “no poder” se asocia a factores individuales en donde el sujeto es el principal responsable de su trayectoria escolar. Esta situación es atravesada muchas veces por sentimientos de culpa y frustración. Sin embargo, el espacio de FinEs le ha permitido a Mary, según cuenta, reflexionar sobre su posición en el barrio, con su familia e incluso sobre su discapacidad:

En relación con FinEs Mary sostiene que pudo aprender a ser más agradable, a hablar diferente.

“Cambie mi vocabulario, muchas personas me lo dicen y yo por ahí no me doy cuenta. A decidir cosas y no estar esperando que el otro me dé la opinión, de agradar al otro, ser más independiente aún de lo que siempre he sido.

Me sentía condicionada también cuando tuve el accidente, me costó remarla y apareció eso de FinEs y sí, buscar un empleo, ¿quién te lo va a dar? una persona con discapacidad, es todo muy diferente pero como digo, discapacitada era antes y no ahora”. (Relato Mary)

Detrás de la posibilidad aparecen marcas de poder, en este caso vinculado a no poder “hablar”, “tomar decisiones”, “agradar al otro”, “trabajar”. Siguiendo a Delory Momberguer (2009):

“La percepción y el entendimiento del hombre, de su vivencia, pasa por representaciones que presuponen una figuración del curso de su existencia y del lugar que una situación o un acontecimiento singular pueden ocupar en ella. Esa actividad de biografización aparece así, como una hermenéutica práctica, un marco de estructuración y significación de la experiencia a través del cual el individuo se atribuye una figura en el tiempo, o sea, una historia que remite a sí mismo.” (p. 31)

Si bien la percepción del fracaso es vivida muchas veces como un problema individual, en este espacio Mary encontró que su historia se repite en otras voces, en otros vecinos que como ella “no pudieron” finalizar sus estudios. Las condiciones de posibilidad que se produjeron en este tiempo y espacio torcieron su trayectoria. Esas condiciones produjeron otras experiencias, experiencias no ya vinculadas a “no pude”, “no puedo”, sino más bien con la experiencia de “ser capaz” (Michelin y Simmons, 2014).

Las experiencias de posibilidad dan lugar a proyectos, a correr, lo que pensábamos, eran nuestros límites. Según Delory Momberguer (2009) los hombres son seres fundamentalmente proyectados, en las dos acepciones de la palabra, planificados y lanzados hacia delante al mismo tiempo. Siguiendo a la autora, “toda actividad humana tanto la más rutinaria, como la más excepcional, implica un horizonte de posibilidad, un espacio frente a ella que la proyecta en la existencia y le da su finalidad y su justificación” (Delory Momberguer, 2009, p. 67). El proyecto se vuelve un proyecto de sí, esto es, un impulso hacia delante, una orientación para el futuro. La dinámica del proyecto de sí viene a compensar un estado constitutivo inacabado, una falta de completud inherente al ser humano. Si bien el proyecto de sí excede siempre los proyectos particulares que intentan objetivarlo, precisa esas mediaciones para darse forma y hallar la situación espacio temporal donde se desarrollarán y se realizarán.

Podríamos decir, entonces, que las experiencias de posibilidad no se dan solo como proyectos personales, sino que se producen a partir de ciertas condiciones de posibilidad. El sujeto no será objeto de estas condiciones, sino más bien productor de las mismas. Las investigaciones evidencian el hecho de que los estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por procesos de exclusión de diversos tipos, tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que

han sido objeto (Kaplan, 1992; 1997). Ello se debe a que las dos dimensiones constitutivas de la experiencia social: esperanzas subjetivas y posibilidades objetivas, no son idénticas para todos. Por el contrario, no todos los agentes sociales tienen las mismas posibilidades o potencias de beneficio material y simbólico como tampoco las mismas disposiciones de invertir en el mundo social.

El relato de Lucas nos permite pensar en estas condiciones subjetivas vinculadas a la voluntad, el esfuerzo que menciona él como motor para finalizar sus estudios.

–Tuve profesoras recibidas jovencitas, algunas hasta eran más chicas que yo –contesta ante mi pregunta sobre los profesores que tuvo ese año que cursó. Esto lo motivó a querer empezar en el programa como docente, ¿si ellas pueden por qué yo no? Siempre siento que estoy para más, repite. Tal es así que a pedido de la inspectora escribió una narrativa para un encuentro de formación de docentes del plan. Lo tituló: Voluntad. (Relato Lucas)

Desde mi punto de vista el FinEs 2 es igualdad e inclusión social en el cual todas las personas pueden participar enseñando o aprendiendo, es un muy buen proyecto educativo en el cual te das cuenta de que no hay imposible, si te propones algo lo podés lograr, habría que resaltar este tema en los estudiantes que están empezando en la docencia, es decir, en estos espacios públicos también se aprende y se enseña bien, no es como muchos lo ven desde afuera. (Relato Lucas)

No sólo con la voluntad logró Lucas finalizar sus estudios, ingresar al profesorado y ser docente de FinEs. Según él, hubo un proyecto educativo que le permitió “darse cuenta” de que no hay imposibles. Los profesores, ocupan aquí un lugar central, así lo señala:

... por favor profesores/as, crean en nosotros/as... no nos fallen, preparen clases significativas como ustedes pueden hacerlo... las personas lo necesitan, necesitan formarse muy bien y superarse día a día... (Relato Lucas)

Queremos que las personas estén al tanto de la actualidad, que crean que nunca es tarde para ponerse metas, debemos ayudar a que las personas crean en sí mismas y, por último, que a futuro pueda ser útil este derecho tan importante llamado Título Secundario. (Relato Lucas)

El Plan FinEs 2 aparece para estos sujetos como una oportunidad para finalizar los estudios secundarios, aquellos que tenían pendientes, así lo señala Marcelo:

–Primero los chicos eran chicos y yo siempre priorice a mis hijos, el tema del colegio y cuando ellos ya eran adolescentes empezamos a ocuparnos de nosotros –me dijo.

–En realidad, era estudiar o trabajar, tal es así que había ciertas necesidades que yo yendo al colegio mis viejos no me las podían cubrir. Imaginate que éramos cinco hermanos, en esa época era medio difícil viste. Ya te digo, mi viejo tenía tres laburos, mi vieja trataba de administrar lo mejor que podía, pero había que darles de comer todos los días, había que vestirlos. (Relato Marcelo)

Según Rodríguez (1992) la Educación de Adultos “pasa a ser el lugar del sistema escolar en que se pone en evidencia la imposibilidad de cumplimiento total de la utopía fundante, de la civilización alfabetizada, de la Argentina moderna” (p. 6). La autora sostiene que el adulto de la educación es un eufemismo que oculta que el destinatario es un “marginado pedagógico”. En el relato de Gaby también encontramos referencias a que tuvo que optar por estudiar o trabajar:

Gaby perdió el último año del secundario. “Para que ellos vayan a la escuela, para ir a trabajar, para que no les falte nada”. Así refiere a lo que tuvo que resignar por sus hermanos. Por otro lado, su madre no terminó séptimo grado. (Relato Gaby)

Retomando a Rodríguez (1992) la autora agrega que “marginado pedagógico” significa también que pertenece a sectores sociales subordinados, lo cual es bastante independiente de su edad cronológica. Es decir, el adulto de la educación de adultos no se define por su edad, ni por el grado de desarrollo de sus capacidades. Es, simplemente, un marginado del sistema escolar, al que el discurso pedagógico dominante construye como un sujeto carenciado. Se produce así un efecto de ocultamiento de la capacidad del sistema escolar de producir “marginados educacionales”. Ahora bien, ¿qué sentidos produce la oportunidad de finalizar sus estudios respecto a las capacidades de estos adultos, de su autoestima?

Otro caso que narra Marcelo es el de la profesora de Lengua y Literatura. Sobre esta docente me dice que se había recibido en FinEs 2. Sorprendido expresa que la primera experiencia docente de esta profesora había sido con su grupo.

–Esto lo comentó al final de la cursada.

Según Marcelo ella decía que cuando se presentó tenía muchos nervios. Sin embargo, para él, cuando uno tiene vocación y le pone profesionalismo el otro no se da cuenta.

Lo que realmente nos sorprendió fue que era egresada del plan. Había terminado la secundaria en FinEs y ahora era nuestra profesora. Muy lindo, creo que eso a mí y a otros compañeros también nos motiva, si ella pudo ¿por qué yo no? (Relato de Marcelo)

Gaby cuenta que ella quería seguir estudiando.

“A mis hijos los motivaba que yo estudie. Tengo uno al que no le gusta la escuela, pero me veía a mí y decía, “si mamá estudia yo también”.

Les metí pilas a mis hijos para que sigan estudiando, uno de mis hijos repitió y no quería saber nada, no iba, no se arreglaba, y de repente le contó a la maestra “mi mamá está estudiando...”. Gaby me cuenta con ojos vidriosos, mirada de orgullo, de “sí, pude”. (Relato Gaby)

Los estudiantes han señalado la posibilidad de “formar parte”, de cumplir con una “asignatura pendiente”, de “hablar” de otra manera, de dejar “la esquina”. El Estado a partir de esta política pública educativa logró, por lo menos en parte, habilitar otras experiencias, otras narrativas. Esto no quiere decir que el proceso haya sido positivo en su totalidad, como tampoco que el Plan no sea perfectible. En sus voces también aparecen críticas, lo que “falta”. Sin embargo, la apropiación del Plan hace que eso que falta también me interpele a movilizarme para conseguirlo, allí se torna clave la presencia del Estado. García Linera (2010) sostiene respecto al Estado boliviano:

Lo que vemos, entonces, en términos de la sociología política, es un proceso de descolonización del Estado, que se habían ido construyendo, de la sociedad, desde los ámbitos comunitarios, sindicales y barriales, logran perforar, logran penetrar el almacén del Estado. Presidente indígena, senadores indígenas, diputados indígenas, canciller indígena, presidenta de la asamblea constituyente indígena. Las polleras, los luchos, la whipala, que había estado marginada, escondida, muchas veces sancionada, perseguida, castigada durante décadas y siglos, asumía y llegaba donde debiera haber estado siempre: el Palacio de Gobierno. Tenemos entonces un primer momento de conversión de la fuerza de movilización en transformación en el ámbito de la

administración del Estado. ¿Cómo pasar de la administración del Estado a la transformación estructural del Estado? ¿Cómo convertir la fuerza de movilización en institución, norma, procedimiento, gestión de recursos, propiedad de recursos? Porque eso es el Estado, El Estado es la materialización de una correlación de fuerzas. (García Linera, 2010, p. 8)

Esta idea nos lleva a preguntarnos sobre la contingencia de las políticas y con ello lo efímeras que pueden resultar en la medida que esta correlación de fuerzas de la que habla García Linera, cambie. El Plan FinEs 2 se ha constituido como un programa a término, con el objetivo principal de atender a poblaciones de jóvenes y adultos que no han finalizado la educación secundaria. Si bien, según la documentación oficial el Plan debía finalizar en 2011, este aún sigue vigente. Consideramos que muchas de las características que diferencian al Plan FinEs 2 de otras ofertas educativas para adultos, podría deberse a que se constituye como un plan, un programa. Sin embargo, esto resulta una apuesta riesgosa, dado que no debiera depender solo de la coyuntura política lo que resulta una deficiencia de la modalidad en cuanto a garantizar el derecho a la educación de los jóvenes y adultos.

Reflexiones finales

Lo que hemos pretendido en este trabajo es abrir interrogantes, preguntas, relatos que nos inviten a seguir pensando otros modos de “hacer escuela”, que nos permitan escuchar lo que tienen para decir los estudiantes sobre su formación. A ponernos en el lugar de estudiantes para poder recibir, investigar y motivarnos a seguir aprendiendo con el otro.

Tal como señala Maddoni (2014) acerca de los estudiantes de las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires,

“El regreso de los estudiantes a la escuela y su continuidad en ella están enmarcados en el nuevo sentido que le atribuyen a la experiencia de formación, lo cual nuevamente crea un lazo pedagógico, una subjetividad, allí donde no la había. Este nuevo lazo con la escolaridad conduce a pensar en las formas de subjetividad que produce y hace posible una inversión afectiva, que se sostiene por el compromiso y la intensidad de las relaciones pedagógicas que permiten que estos estudiantes se inserten en el mundo escolar y social.”

Pensar la escuela como un espacio de lo posible, adjudicarle la capacidad de torcer destinos que se presentan como inevitables, presupone superar las funciones que tradicionalmente se le han adjudicado. “Ello no significa pararse en una posición de optimismo pedagógico o de meritocracia, sino interpretar que, junto con las funciones más estudiadas de reproducción del orden social, la escuela tiene un papel de producción de lo social” (Kaplan, 2006, p. 38), por tanto, un lugar en lo indeterminado, en un constante devenir. La escuela podrá ser un lugar de encuentro en la medida en que ofrezca oportunidades todos los días, puertas adentro y en sus fronteras con la sociedad. Será un lugar habitable en la medida en que podamos aprender del y con el otro, si confiamos en el otro y promovemos experiencias de posibilidad, experiencias que nos permitan desarrollarnos, saber en qué somos buenos, experiencias vinculadas a “puedo hacerlo” porque soy “capaz” (Maschelein y Simmons, 2014). Documentar estas experiencias nos permite reflexionar sobre las políticas de reconocimiento, en tanto nos reconocemos en/con el otro como sujetos de derecho y sujetos de saber.

Bibliografía

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. En Revista Electrónica de Investigación Educativa [en línea]. Recuperado de: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. [Consultado: 3 de marzo 2012].

Contreras, J. D. y Ferrer, N. P. L. (2010). Investigar la experiencia educativa. Barcelona, España: Morata.

Connelly, F. M y Clandinin, D. J. (2000). Narrative Inquiry. Experience and story in qualitative reasearch. San Francisco, EE.UU.: Jossey-Bass.

Delory-Momberger, C. (2009). Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Finnegan, F. (comp.). (2012). Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas. Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.

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. Buenos Aires. Argentina: UNIPE.

- García Linera, A. (abril, 2010). La construcción del Estado. Conferencia presentada en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://www.filo.uba.ar/contenidos/novedades/cont/listado/GarciaLinera_desgrabacion.
- Gerez Cuevas, J. N. (2014). Los vínculos entre pares. Estrategias para sostenerse en la excelencia. En Borioli, G. (comp), Experiencias escolares. Sujetos y escenarios. Villa María, Argentina: EDUVIM.
- Kaplan, C. V. (1992). Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen. Buenos Aires: Argentina: Aique Educación.
- Kaplan, C. V. (1997). La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (comps). (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Madoni, P (2014) El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Masschelein M. y Simons M. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Míguez, M.E (2017) “Experiencias de formación en programas de terminalidad educativa. El caso del Plan Fines 2 (Plan de Finalización de estudios secundarios) en la Provincia de Buenos Aires”, en Orce, V. (comp.) (2017) La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. ISBN 978987-4019-69-1.
- Míguez, M.E (2016). Aproximaciones al Plan Fines 2 (Plan de Finalización de estudios secundarios) en la Provincia de Buenos Aires: un estudio sobre las experiencias formativas de estudiantes. V Jornadas Nacionales III Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. 29, 30 de Noviembre y 1 de Diciembre de 2016. Instituto de Ciencias de la Educación (IICE). Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). Universidad de 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). Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Santos, M. (1990). Por una geografía nueva. Madrid, España: Espasa Libros.
- _____. (2000). El territorio un agregado de espacios banales. En Boletín de estudios geográficos, (96).
- Sverdlick, I., Austral, R. (2013). La situación educativa en Argentina. Panorama general en base a los censos 2001 y 2010. Buenos Aires, Argentina: Fondo Regional de la Sociedad Civil para la Educación-AECID.

Marco normativo:

Congreso Nacional de Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional.
[Ley

26206 de 2006].

Congreso de la Provincia de Buenos Aires. (27 de junio de 2007). Ley de Educación
Provincial

[Ley 13688 de 2007].

DGCyE, Resolución 3520/10, FinEs 2.

DGCyE, Resolución 6321/95, FinEs 2.

DGCyE, Resolución 444/12, FinEs 2.

DGCyE. SSE. Disposición 99/12. Tabla de Correspondencia Plan FinEs.

DGCyE. SSE. Disposición 60/13. FinEs 2.

DGCyE. SSE. Disposición 114/16. FinEs 2.

DGCyE. SSE. Disposición 115/16. FinEs 2.