

VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores
Instituto de Investigaciones Gino Germani
Universidad de Buenos Aires
4, 5 y 6 de Noviembre de 2015

María Eugenia Míguez.

Universidad de Buenos Aires- Facultad de Filosofía y Letras- Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación.

Becaria de Maestría UBA

mariumiguez@gmail.com

Eje 14 Saberes, prácticas y procesos educativos.

La configuración del Plan FINES II (Finalización de Estudios Secundarios2) como espacio educativo de jóvenes y adultos: aproximaciones al estudio sobre las trayectorias educativas de los estudiantes de la Provincia de Buenos Aires.

Palabras claves: Política pública- Derecho a la educación de jóvenes y adultos- Trayectorias- Experiencias-Inclusión.

Esta ponencia se enmarca en una línea de investigación que viene desarrollando un grupo consolidado de investigadores a través de sucesivos proyectos UBACyT, cuyo eje consiste en describir y comprender cómo se articulan y se reciben, en diferentes ámbitos institucionales y organizacionales del campo pedagógico, diversos sentidos en disputa en torno del derecho a la educación y de los recientes discursos político-educativos acerca de la obligatoriedad de los estudios secundarios. Acorde a la convocatoria de las Jornadas y del eje seleccionado, interesa señalar de qué manera el Programa Fines 2 (Finalización de Estudios Secundarios2) contribuye a la construcción de experiencias educativas en los jóvenes y adultos; e identificar y describir aquellos aspectos de la forma escolar que se configuran para la inclusión social y educativa de esta población. Me centraré en el estudio de las trayectorias educativas de los estudiantes a fin de comprender los modos en que tienen lugar estas nuevas configuraciones de lo educativo en contextos de desigualdades y diferencias sociales, culturales y educativas. Para ello utilizaré criterios, estrategias y recursos propios del enfoque cualitativo e interpretativo, particularmente del que se sustenta en los fundamentos teórico-

metodológicos de la etnografía de la educación. La investigación se encuentra en curso por lo que la intención será presentar los avances en el desarrollo de las historias de vida realizadas hasta el momento a través de entrevistas narrativas. Resultará interesante hacer especial hincapié en el relato de los estudiantes acerca de sus experiencias en el Plan Fines 2.

Algunas de las preguntas que guían la investigación son:

¿Qué tensiones, articulaciones, movimientos del campo pedagógico es posible vislumbrar en el marco de la experiencia analizada?

¿Qué aportan las experiencias educativas de los estudiantes al estudio de la propuesta educativa elegida?

¿Qué aportan las experiencias educativas de los estudiantes al estudio del mundo educativo y social que se narra? ¿Qué significa que esas vidas sean recuperadas, visibilizadas, pensadas?

¿Cómo reconociendo y reconstruyendo esas vidas se puede aportar conocimiento para repensar el espacio que se narra?

¿Qué sentidos le otorgan los estudiantes a esta singular configuración? ¿Cómo conciben, resisten, resignifican esos espacios educativos?

Plan Fines 2 en la Provincia de Buenos Aires

Desde el año 2003 en adelante podemos reconocer una ampliación de la intervención estatal. Observamos una mayor presencia de lo social en la legislación con mayor apertura al reconocimiento de derechos. 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) en 2006 y, para el caso bonaerense, de la Ley de Educación Provincial (LEP) en 2007. En las leyes citadas, sancionadas en la gestión de Néstor Kirchner, aparece el Estado como principal garante del derecho a la educación. Éste 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 (LEN) (Vassiliades, A, 2012). 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 (LEP art. 5). En consonancia, con dichas leyes se consagra la obligatoriedad de la educación secundaria y surge como área relevante del accionar del Estado Nacional, la educación de jóvenes y adultos siendo la

Dirección Nacional de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos la encargada de conducir y monitorear las políticas para el sector.

La investigación se centra en el Plan Fines 2 destinado a “Jóvenes, adultos y adultos mayores a partir de los 18 que no cumplieron la educación secundaria y en especial las cooperativas que forman parte del Plan “Argentina Trabaja” y aquellas entidades gremiales que nuclean trabajadores organizados” (DGCyE, Res. 3520/10) dependiente de la Dirección Provincial de Educación de Adultos. Aclaremos lo siguiente porque existen otras propuestas de terminalidad de estudios secundarios en la Provincia de Buenos Aires tales como el COA (Centros de Orientación y Apoyo) destinados a jóvenes y adultos que habiendo terminado de cursar planes de nivel medio o polimodal adeudan asignaturas y/o espacios curriculares que les impide obtener el título (Res. 3093/03 DGCyE).

En el marco del Plan Provincial de Finalización de Estudios Obligatorios, el Plan Fines 2 se presenta como una propuesta flexible, podemos ver cómo ha sumado sujetos destinatarios al plan. Comienza con los cooperativistas del Programa Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja” (PAT). En este caso, el Plan se presenta como el área educativa del PAT, que se renombra desde el Ministerio Nacional de Desarrollo Social bajo el título de “Argentina trabaja, enseña y aprende”. El Plan se llevó a cabo a través del trabajo entre el Ministerio de Educación de Nación (ME), la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) y la Coordinación de Formación para el Programa Ingreso Social con Trabajo. Luego en el año 2012 se incorporan como parte del Plan Fines 2 los sujetos destinatarios del Programa “ELLAS HACEN” (dependiente del Ministerio de Desarrollo Social). Ellas Hacen se encuentra destinado a 100 mil mujeres, para que puedan formar parte de una cooperativa y trabajar “además, como requisito, aquellas mujeres que no tienen estudios, deben completar la primaria o la secundaria. Así, el impacto del programa es triplemente positivo, ya que crea nuevos puestos de trabajo genuino, promueve el desarrollo de las personas y sus familias y mejora la calidad de vida en los barrios, creando inclusión urbana.”¹

En el año 2012 se produce un nuevo avance, a partir de la Disposición 99, se reconoce el trayecto educativo ya recorrido y aprobado de los jóvenes, adultos y adultos mayores y se configura una Tabla de Correspondencias o Equivalencias entre años aprobados de los diversos Planes de Estudio Secundarios para el ingreso de estudiantes al Plan Provincial de Finalización de Estudios Obligatorios.

¹ Ver <http://www.desarrollosocial.gob.ar/ellashacen/1889>

“El Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela articula el funcionamiento del Plan Nacional FinEs con el desarrollo de los Centros de Orientación y Apoyo (COA) de la DGCyE, a través de dispositivos pedagógicos organizados para facilitar la inclusión de aquellos que no han resuelto su escolarización en los tiempos institucionales previstos por el sistema educativo.”²

En consonancia con lo anterior en la Resolución N°444/12 aparecen los distintos rasgos que asume el Plan Provincial de Finalización de Estudios Obligatorios para el ciclo 2012, el Plan Fines aparece como una respuesta del Gobierno Nacional de gestión conjunta con la Provincia de Buenos Aires:

“Se implementa a través de un modelo de gestión conjunta que asocia y articula las capacidades y acciones del Ministerio de Educación de la Nación, con la Dirección General de Cultura y Educación en la Provincia de Buenos Aires y además con organizaciones sindicales, empresariales, cooperativas, asociaciones civiles y comunitarias, entre otras.”

Además 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.

“La educación para todos y a lo largo de toda la vida, es un derecho social. El cumplimiento de este derecho se expresa en el presente Plan que constituye una oferta educativa concreta y específica para que todos los jóvenes y adultos finalicen sus estudios primarios y secundarios.” (Res. 444/12)

Tal como mencioné pondré el foco en el Plan Fines 2 (Secundaria) a cargo de la Dirección de Adultos de la Provincia de Buenos Aires, en los lineamientos curriculares generales se 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, con asistencia de dos días por semana. Las comisiones pueden funcionar de mañana, tarde o 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 designación de los

² Ver: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planfinalizaciondeestudios/>

docentes, se realiza a través de las Jefaturas Distritales. Se solicita DNI, curriculum, título habilitante y una propuesta pedagógica elaborada a partir de una selección y adecuación de los contenidos presentes en la RES. 6321/95. Cada CENS (Centro de Educación de Nivel Secundario) referente será el responsable de emitir las certificaciones correspondientes. Las designaciones docentes son por cuatro meses con una retribución mensual correspondiente a horas cátedra de nivel medio. La supervisión está a cargo del Inspector de la Modalidad de Educación de Adultos. Además el Plan cuenta con coordinadores administrativos, talleristas (figura perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social) y coordinadores pedagógicos. Estos últimos fueron incorporados en 2014 como capacitadores de docentes de la modalidad. El campo de la Educación de Jóvenes y Adultos en nuestra región, presenta una larga tradición histórica de protagonismo de organizaciones y movimientos sociales, comunitarios y populares de diverso carácter. Mayormente referenciadas en el marco político-pedagógico de la educación popular, estas experiencias educativas dan cuenta del “surgimiento de formas inéditas de articulación política y pedagógica en torno a la lucha” social (Ruiz Muñoz, 2009: 26). Por lo tanto, será clave el papel que cumplen, en el desarrollo del Plan Fines 2 en el territorio, las organizaciones sociales, quienes entre otras cosas proponen sedes, se ocupan de relevar, recolectar documentación de estudiantes para que inicien su cursada, esto lo realizan a través de los “referentes”.

De la perspectiva de investigación

El encuadre teórico metodológico de esta investigación busca combinar criterios, estrategias y recursos propios del enfoque cualitativo e interpretativo, particularmente del que se sustenta en los fundamentos teórico-metodológicos de la etnografía de la educación (Batallán, 1999 y 2007; Rockwell, 2009; Velasco Maillo, García Castaño y Díaz de Rada, 1993 y Woods, 1998), de la investigación biográfico-narrativa (Alliaud y Suárez, 2011; Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1995 y 2000; Delory-Momberger, 2009; McEwan, 1998; Passeggi y Sousa, 2010; Zeller, 1998), y de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2005, 2007, 2008, 2010 y 2011).

Embarcarse en la tarea de reconstrucción del campo surcado por la investigación (auto)biográfica y narrativa implica desandar el proceso a través del cual las perspectivas de investigación cualitativa e interpretativa han llegado a adquirir legitimidad y validez en la construcción de conocimiento. Frente al declive de los grandes paradigmas (Passeggi, 2011) - estructuralismo, marxismo, behaviorismo-, el desencanto ante las explicaciones de la

subjetividad por referentes extraterritoriales, sociológicos y/o histórico y la pérdida de fe en los metarelatos modernos (Bolívar, 2002), el lenguaje como práctica social, la mirada centrada en la cotidianidad, las experiencias y vivencias junto a los significados y sentidos que los sujetos le otorgan (Denzin y Lincoln, 2011), se muestran como puntos nodales del viraje epistemológico que tuvo lugar hacia finales de la década del '60 y principios de los '70.

Dicha refiguración del pensamiento social anunciada por Clifford Geertz (1994), también conocida como “giro hermenéutico”, ha traído consigo un enfoque interpretativo del mundo, esto es, centrar la atención en los significados que tienen las instituciones, acciones, imágenes, expresiones, acontecimientos y costumbres para quienes las poseen. Esto tiene consecuencias de orden ontológico: se comienza a pensar los fenómenos sociales y educativos no tanto como objetos o cosas, como rezaban las viejas reglas del método sociológico, sino más bien como “realizaciones prácticas” (Giddens, 1997), con dos supuestos de base: “el carácter activo, reflexivo, de la conducta humana” y el papel fundamental que cumplen el lenguaje y las facultades cognitivas en la explicación de la vida social. Las nociones de reflexividad, representaciones, sentido, creencias, valores y la relevancia de la historicidad del sujeto y de los aprendizajes se vuelven nodales.

En este contexto la perspectiva narrativa y (auto) biográfica constituye un territorio en expansión, que comienza a perfilarse como plataforma desde el cual indagar el mundo educativo, supone “zonas de contacto” (Suárez, 2014) entre el espacio (auto) biográfico, la experiencia pedagógica, y la investigación-formación-acción en educación. El espacio biográfico conmovió el mundo educativo (Arfuch, 2002): esta expansión de las prácticas narrativas (auto) biográficas, ha contribuido a la emergencia de nuevos sujetos, experiencias y discursos pedagógicos que disputan sentidos y legitimidad respecto de cómo nombrar, hacer y pensar la educación y la formación (Suárez y Argñani, 2011).

Siguiendo a Connelly y Clandinin la investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa. La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual o socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa es por lo tanto, el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (2009: 11). En ese sentido, la perspectiva de Christine Delory Momberger para comprender lo biográfico en la construcción del individuo, dentro de los procesos de educación, formación y

socialización también iluminan este enfoque. Advierte Delory-Momberger en su libro *Biografía y Educación: figuras del Individuo -proyecto*:

“La historia de vida como técnica de sí, autoformadora, utilizada en Francia desde 1980, constituye hoy en día una importante corriente de formación de adultos. Gastón Pineau, su fundador y primero en practicarla en la Universidad de Montreal, define la historia de vida como una “investigación y construcción de sentidos a partir de hechos temporales vividos”, e inscribe esa práctica en el terreno de la reflexión que ve en el propio curso de vida un movimiento de autoformación” (Pineau, G. citado en Delory-Momberger, 2009: 98).

El enfoque elegido constituye una opción político metodológica que contiene dos propósitos centrales:

Por un lado, que el actor y narrador de su propia historia pueda al reflexionarla y escribirla, ordenarla, integrarla y comprenderla de otro modo. Tal como señala Passeggi “la escritura de sí propicia al actor-autor de la historia, la posibilidad de construir una versión satisfactoria de sí mismo, mediante la reflexión sobre su experiencia en el acto de narrar la historia de su vida y/o de su formación” (Passeggi, 2010: 174). Es decir, que la persona que relata su experiencia, que narra su historia, que documenta su itinerario, se ve modificada en el proceso de pensarla y en el esfuerzo psíquico e íntimo de escribirla. Al narrar la experiencia, al traducir lo vivido, y revivirlo en función del contexto de producción del relato, se produce una elaboración, un esfuerzo cognitivo y de reflexión, que le permite al sujeto entender de otro modo lo vivido.

Por otro lado, porque esta particular forma de reconstruir la experiencia, permite a su vez reconstruir los espacios educativos a partir de los relatos de experiencia, y las historias de vida de lxs mismos sujetxs que transitaron aquel espacio educativo. Considero que, conocer esas vidas, puede aportar claves para re- pensar los espacios educativos que estoy indagando. Este enfoque permitirá analizar qué experiencia tienen lxs estudiantes del universo escolar y qué representaciones construyen de las tareas y objetos propios de la escuela, y mostrar cómo esa experiencia y esas representaciones, que condicionan su relación con el aprendizaje y con el saber, participan en su figuración biográfica y en el proyecto que lxs estudiantes tienen de sí mismos.

Entrevistas narrativas para aproximarnos a las experiencias de formación

Tal como mencioné anteriormente el enfoque biográfico nos invita a pensar que explorar la propia vida como estudiantes, puede abrir vías novedosas para reconstruir formas de actuar y de ser en el aula (Huberman, 2005).

Ahora bien, una de las estrategias que he adoptado para acercarme a las experiencias de los estudiantes, es la entrevista narrativa. Aquí encontramos algunas diferencias y similitudes con la entrevista que solemos utilizar para la recolección de datos en el proceso de investigación. En la mayoría de los casos, la entrevista narrativa implica una asimetría de situación; el informante siente, justificadamente o no, que es interrogado, aunque amablemente, y que más allá de cierto punto, la veracidad podría ser imprudente. En este aspecto, Connelly y Clandinin (1990) hablan de narrativas compartidas e insisten en la igualdad y confianza para obtener una auténtica autonarrativa. Se trata de generar un espacio de dialogo y horizontalidad ya que no podemos dar simplemente por sentada la existencia de una comunidad de sentido entre investigadores e informantes. Para Connelly y Clandinin (1988, 1990) la entrevista narrativa es la clave para la autocomprensión y desde esta, para el cambio. Señalan que estas entrevistas son interactivas y que los investigadores tratan de apresar temas generadores en la vida del informante: los hilos de la trama que dan sentido a los numerosos cambios que acompañan la carrera del estudiante. Desde el punto de vista de la experiencia, el proceso se parece más a un grupo de apoyo mutuo para poner en vigencia un cambio en la vida propia. Por lo tanto, las narrativas pueden ser vehículos para una suerte de emancipación personal (Huberman, 2005).

En relación al proceso de análisis de las narrativas Polkinghorne sostiene que “las biografías pueden y deben ser analizadas y no sólo descriptas. Un informe de investigación sobre la narrativa que sea válido recrea la historia que ha conducido al final del relato y extrae de ella los factores significantes que han causado el evento final” (1988: 171). Este final es considerado razonable y verosímil, no pretende buscar leyes generalizables, podemos responder a la pregunta de por qué sucedió algo: “porque las cosas habrían sido diferentes si la combinación de acontecimientos hubiera sido otra.”(1988: 171).

Polkinghorne llega a la conclusión, apoyándose en Ricoeur de que los investigadores pueden legítimamente utilizar un conocimiento “basado en las reglas que describen la propensión de los seres humanos a actuar o reaccionar en determinadas situaciones” (1984: 173). Esta posición es adoptada también por los antropólogos culturales como Geertz (1983), sobre la

necesidad de combinar el conocimiento de experiencia cercana y el de experiencia remota (Huberman, 2005: 203).

En este sentido Arnaus (2008) relata su proceso de investigación, advirtiendo que la metodología que utilizó es la propia de los estudios etnográficos cualitativos que tienen en cuenta representar las voces de los protagonistas implicados en una investigación. La narración le permitió, por su forma y estilo, manejar y representar la información compleja recogida durante un estudio de caso.

Hasta aquí he intentado describir y comprender cómo la entrevista narrativa puede ser una opción metodológica y política para reconstruir las experiencias de los sujetos, ahora bien, una corriente etnográfica se pregunta, en relación a la justificación por describir los ambientes, los sujetos, las sensaciones: ¿Qué significa el trabajo al que el etnólogo se entrega al observar meticulosamente la vida de otros allí donde están, para referirse a ellos, con una cierta pretensión de lealtad, allí donde no están? ¿Y hasta qué punto es ello posible? Geertz (1989) lo expresa de la siguiente manera: “Los etnógrafos necesitan convencernos no solo que verdaderamente han estado allí, sino que de haber estado nosotros allí hubiésemos visto lo que ellos y ellas vieron, sentido lo que sintieron y concluido lo que concluyeron”. (Geertz, 1989: 139)

A partir de lo señalado anteriormente es que me pregunto ¿Qué pasa cuando el investigador mismo está involucrado en las historias de esas personas con nombre? ¿Podemos reconstruir esas historias sin reconstruir las nuestras como investigadores?

La naturaleza colaborativa de estos procesos de investigación “requiere una relación intensa, análoga a la amistad. Y las relaciones se establecen, como señala MacIntyre (1981), a través de las unidades narrativas de nuestras vidas” (Connell y Clandinin, 2009:19). Desde este punto de vista los participantes se ven a sí mismos como miembros de una comunidad que tiene valor para ambos, para investigadores y participantes, para la teoría y para la práctica, para la experiencia y el saber (Contreras, 2011).

Una aproximación a las trayectorias educativas

Hasta aquí he mencionado mi *sujeto* de estudio, la perspectiva de investigación y la metodología hasta ahora utilizada. No he mencionado aún donde realizo esta investigación en curso. Decidí centrarme en dos distritos con características que parecieran ser bien distintas. Uno es el distrito de Vicente López, el otro Matanza (Región Educativa n°3). Tal como

escribo en el primer apartado la producción del Plan Fines 2 Secundaria, a nivel de los distritos escolares de la Provincia, involucra la participación de diversos actores sociales, referenciados en instituciones y políticas de diverso signo. A nivel local encontramos los gobiernos municipales quienes se constituyen en un actor relevante “en tanto la mayor parte de las cooperativas del “Programa Argentina Trabaja” (PAT) participantes en el FinEs son las habitualmente denominadas “municipales”. Es decir, están referenciadas en la estructura política del Municipio y gestionadas por cuadros a cargo de seleccionar sus integrantes y definir las actividades laborales. Este organismo suele designar algún representante para las reuniones convocadas en el marco del Plan y la interlocución con sus actores” (Finnegan, F. Brunetto, C. 2015: 388). En los distritos seleccionados observamos que Matanza forma parte del PAT, no así en Vicente López, este último distrito no cuenta con cooperativas. Si bien mi foco está puesto en los sentidos que lxs estudiantes le otorgan al Plan Fines 2S, resulta importante contextualizar los distritos en los que se encuentran cursando sus estudios e intentar analizar sus similitudes y diferencias en relación a la implementación del Plan.

Hasta ahora he entrevistado a tres estudiantes con características bien distintas. Una de ellas es Mary del Ceibo, haré un recorte de sus relatos de experiencia en el Fines 2 con la intención de comenzar a comprender su trayectoria educativa. El estudio de las trayectorias en educación nos permite dar cuenta de la configuración de los actores en los contextos de la escolarización; de los sujetos sociales, del docente y el alumno como organización de fenómenos identitarios y, por ende, de la construcción de subjetividades. La escolarización tiene efectos en la vida de los individuos participantes en el contexto educativo, las trayectorias podrían dar cuenta de los modos de ser de esos efectos (Serrano Castañeda y Ramos Morales, 2011).

Sinisi y Montesinos (2010) consideran a las trayectorias educativas alejadas de toda consideración lineal, ligada solamente al ámbito de las decisiones personales. A diferencia de ello, las trayectorias se constituyen en una construcción. La significatividad de lo educativo no se mantiene inmutable en la vida de las personas. A lo largo del curso de la vida, las experiencias laborales, migratorias, familiares, entre otras, se van imbricando e influyendo en las modificaciones de la valoración de la educación y la escolarización, en diferentes momentos vitales. Las dimensiones que componen aquello que analíticamente puede denominarse trayectoria educativa y/o escolar sólo asume sentido cuando se la pone en relación con el conjunto de la experiencia vital de los sujetos, localmente situada y socialmente producida. Ahora bien, lo que cuenta como experiencia no es ni evidente, ni claro

y directo, está siempre en disputa y por lo tanto siempre es político (Scott, 1992). Siguiendo a esta autora:

“La experiencia se convierte no en el origen de nuestra explicación, no en la evidencia definitiva (porque ha sido vista o sentida) que fundamenta lo conocido, sino más bien en aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce conocimiento. Pensar de esta manera es darle a la experiencia historicidad así como dar historicidad a las identidades que produce.” (Scott 1992: 50).

La experiencia nos interpela, es en nosotros donde tiene lugar por eso la experiencia siempre es subjetiva. Es lo vivido que deja huella, que hace efecto en nosotros.

“La experiencia es para cada cual la suya, cada uno hace o padece su propia experiencia y eso de un modo único, singular, particular, propio. La experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer sino el sujeto de la formación y transformación.” (Contreras, 2009: 17)

Mary del Ceibo

“Yo vengo de un ranchito hecho con ramas revocado con barro pintado con cal por las chinches, piso de tierra y el bañito allá a los dos metros, de ahí vengo...”

María Elena vive en el barrio El Ceibo desde los 7 años, nació el 12 de junio de 1967 en Mendoza y llegó al barrio con su madre, su padrastro y dos hermanos mellizos. Mary, así le dice su familia y amigos, vive con sus hijos y su marido, además comparte su terreno con uno de sus hermanos. En palabras de Mary su madre abandonó el hogar cuando ella tenía 4 años y su padre no logró hacerse cargo de sus hijos debido a su adicción al alcohol, fue así que Mary pasó tres años de su infancia separada de sus hermanos en un instituto de mujeres mendocino. Su abuelo paterno fue su tutor, “Yo me hubiese quedado siempre ahí en el instituto...ahí estaba hecha una reina”. Mary comenta “luego de años conocí la verdad, mi madre nos había abandonado porque mi papá le pegaba.” Su madre volvió a casarse, Mary nunca quiso a su padrastro...uno de los mellizos, dijo Mary, nunca superó la separación de sus padres, cayó en las adicciones y luego quedó preso en Olmos. A los pocos años falleció.

Su madre no sabía leer ni escribir, su padrastro tampoco sabía escribir, su padre había estudiado. Su padre era obrero albañil, tuvo un accidente en una obra, lo llevaron al hospital

pero se escapó para ir a tomar con sus amigos. Mary entendía a su padre, sentía empatía por él. Recuerda un/El abrazo que se dieron en aquel puente en Mendoza donde ella y sus hermanos jugaban cuando eran pequeños, corría el río por debajo. Eso fue un año antes de que su padre falleciera, recuerda ese abrazo en sueños pensando que fue y será el último. Ella tenía 19 años y un hijo cuando él murió.

Mary comenzó su escolaridad en el orfanato privado confesional en Mendoza, allí transitó hasta cuarto grado de la escuela primaria. “En primer grado sabía leer y escribir, me sentía re importante, era la secretaria de la seño”. Luego continuó su escolaridad en Buenos Aires en la escuela N°16 hasta terminar la primaria. Intentó el secundario en varias escuelas. Comenzó primer año en la escuela N°1, pero no lo terminó. Empezó a trabajar a los 11 años en el rubro gastronómico, ayudaba a su madre en la cocina “pelaba tres kilos de papas por turno”. Así continuó y a los 18 años ya era cocinera de un restaurant importante de la zona de Martínez, Mary estaba embarazada. El dueño se enteró quizás fue por eso que la despidieron. Recorrió varios restaurantes de la zona como cocinera. Después tuvo el accidente. Antes de éste tuvo una mala noticia, uno de sus hermanos estaba enfermo, le detectaron HIV. Mary cuenta que se hizo cargo de su hermano, él estaba en el penal cuando supo de su enfermedad, no falleció allí, el juez le otorgó una orden de salida porque su estado estaba muy avanzado. Con una voz quebrada Mary dice que lo acompañó hasta el final, crió al hijo de su hermano como si fuese suyo.

Empezó a militar a los 16 años, cuenta que estuvo dos años yendo a las reuniones sin saber de qué se trataba. Lo que no tenía dudas era que el partido era el Peronista. Tuvo cargos en la provincia trabajando para un dirigente político. Desde esos años hasta la actualidad Mary se ha involucrado en la política. Es presidenta de la organización civil del barrio. Mary entró en la gestión en el distrito de Vicente López en 1991, hasta 1995. Fue asesora de un concejal. Le encantaba estar en política. “Nunca estuve en contra de ningún gobierno” relata Mary. En el 2001 empezó a estar en “otra cosa”, más hogar, más casa, más familia. “Me manejaba con los que sabían, los profesionales, yo tenía en claro que la constitución nacional me la tenía que saber de memoria, cuáles son mis derechos y los derechos de los demás.” Mary conoció al peronismo desde muy pequeña según comenta su abuela le contaba que Evita mandaba máquinas de coser, colchones, a su pueblo. “Soy peronista por Evita, a Perón lo odio, encima la cagó a Evita. Yo soy peronista.” Mary dice estar formada por el autoritarismo porque quiere que las cosas salgan bien. “Amo la política, no quien la hace sucia, lo que es política es hermosa. Con lo único que te puedo traicionar es con la política, no con un político, con la

política. Mi hijo mayor dice que la política le sacó a su mamá.” Mary tenía una buena relación con el intendente anterior, Enrique García, perteneciente al partido radical. “Yo siempre supe que García era peronista, siempre me atendía y tenía reuniones con él en su despacho.” El “japonés” García fue intendente de Vicente López 24 años consecutivos. Desde que asumió en 1987, formó parte de la UCR y luego de la Alianza hasta convertirse en un radical kirchnerista. En las elecciones del año 2011, fue derrotado por Jorge Macri (PRO). Durante los años de gestión del japonés una de las medidas, a pedido de la sociedad civil que preside Mary, fue asfaltar y realizar el sistema de cloacas y desagüe en el barrio El Ceibo.

Mary quiere estudiar trabajo social y psicología, le gustan los niños. “Los adultos somos horribles, el niño es la base todo.” Fueron varios los intentos de Mary para terminar sus estudios secundarios, dos de sus intentos fueron en Bachilleratos de Adultos. Luego probó en el sistema de terminalidad a distancia. Su última y definitiva opción fue Fines 2. Cursa en la escolita con su marido Ricardo: “Todos vienen con su familia, hijos, maridos, todos”.

“Cuando me dieran de alta le dije a una compañera que quería empezar el secundario”. Unos compañeros del distrito le plantean el tema de Fines 2 Secundaria. ¿Qué es Fines? Preguntó. Le dicen que es un programa que empezó en Tigre, en el distrito se está bajando, pero tenemos problemas con el municipio, esto fue en el 2012. Mary piensa en los vecinos del barrio que estarían interesados en esta propuesta, fue así que llegó a la inspectora de Adultos de Vicente López. “Éramos como 23 para terminar el secundario”. Así, cuenta ella, comenzó a tejer redes en el distrito. Mary salió de rehabilitación y fue a encontrarse con la inspectora de adultos de Vicente López. Ella nombra varias veces su accidente, cuando cuenta sus experiencias ubica este hecho como un antes y un después, antes del accidente, después del accidente... el accidente fue en su casa, limpiando. Como es diabética fue difícil salvar su pierna, se preguntó por qué a ella y también por qué no a ella. Dios, dice Mary mirando al techo, me dio fuerzas para seguir.

Salió con un remis y llegó a Jefatura Distrital, llovía mucho y ella estaba en su silla de ruedas esperando a su compañera y a la inspectora que estaban retrasadas. Mary relata la escena de la siguiente manera: “La inspectora se sorprendió al verme en silla de ruedas, yo pensé sólo tengo una discapacidad, y tengo que seguir para adelante. Le planteé a la inspectora la necesidad de “bajar” el Fines al barrio y ella me terminó diciendo “presiento que nos vamos a llevar muy bien”, “así será” contesté.”

El Plan Fines 2 comenzó a funcionar en la escuelita del Ceibo en julio del 2012, se abrió una comisión de primer año con 23 inscriptos. Al siguiente año un primer año más. Al siguiente otro más, pero fracasó. Mary sintió mucho el cierre de ese primer año por las inasistencias de los inscriptos, según dice se preocupaba porque los chicos pudieran terminar. Siempre los aconseja, les dice que Fines 2 es un espacio de respeto, tanto los estudiantes como los docentes deben respetarse, “acá se da la materia sin ninguna ideología política, igual tienen bien claro como viene Fines.” Una vez que comenzaron las clases, fueron varios los funcionarios del municipio que transitaron por el barrio. Iban a la casa de Mary a hablar sobre el programa mientras Mary les decía “vos serás abogado todo lo que quieras pero dejás mucho que desear, porque a vos te conviene personas como nosotros para usarlos, pero yo te voy a cagar, porque a mí no me usa ni vos ni nadie”. Desde que empezó Fines no tiene una sola materia desaprobada, Sarmiento le dicen. Le gusta debatir y charlar las diferencias que tiene con sus compañeras en distintos temas que ven en clase. Mary envía mensajes a través de una cadena de whatsapp avisando si falta un/a profesor/a, si faltan fotocopias, etc, ella remarca que a veces es difícil que cada uno se haga cargo, siente que oficia de madre de los estudiantes.

“Acá lo que pasó es que como en muchos lugares no se creía que esto era real. Si se cierra una comisión me siento frustrada como militante y ser social. Me voy a preparar, voy a tomar herramientas que me sirvan si es del Pro no me importa mientras me sirva. Yo siempre tengo preguntas que dan para el debate. Queremos seguir estudiando, no ser algo porque ya lo soy, pero si tener herramientas para llegar a otros, de eso se trata la vida de poder ayudarnos entre nosotros. Algunos se quejan yo les digo que rompe bolas que sos esto es inclusión, como te incluimos a vos, tenes que bancar a los demás, se quejan por los chicos, por las faltas. “Haría falta esto en fines” me dicen, yo les contesto “si sabes cuantas cosas faltan, nombrame una institución que funcione a la perfección, ni una iglesia, dejate de joder.” Yo respeto al que no quiere ayudar a los demás, y se los digo en la cara.”

Aperturas

En la etapa en la que se encuentra la investigación y partiendo del análisis del material empírico presentado, considero interesante plantear algunas reflexiones que pretenden abrir interrogantes más que fijar posturas.

En el relato de Mary es posible advertir los distintos roles que ocupa en el Plan Fines 2. Ella se presenta como referente del Plan en su barrio y como estudiante. Su recorrido da cuenta de

las distintas etapas por las que transitó hasta que “llevó” el Fines 2 al barrio el Ceibo. Antes de comenzar a cursar en el Plan atravesó diversas experiencias ligadas a las posibilidades de terminar la educación secundaria estas quedaron trucas debido a la necesidad de trabajar, cuidar de la familia. Siguiendo su relato, ella cuenta que siempre quiso terminar el secundario. Escuchó que existía la posibilidad de hacerlo en su barrio, fue así que averiguó como hacerlo pensando no sólo en ella sino además en los vecinos que se encontraban en su misma situación. Mary comprende su rol de referente como de responsable de los estudiantes y docentes. Se ocupa de avisar si alguien faltó y si algún docente está retrasado. Además se ocupa de relevar la cantidad de vecinos del barrio que no terminaron el nivel secundario para poder abrir nuevas comisiones. Siente frustración si no puede hacerlo. Finnegan y Brunetto (2015) sostienen en relación al proceso de constitución del Fines 2 en el territorio que “...un referente le asigna el carácter de articulación “desde arriba”, en un contexto preexistente de “más politización y más movimiento”, con una historia vinculada a la acción colectiva y a la protesta social.” (Finnegan, F. y Brunetto, C. 2015: 393) Los referentes suelen pertenecer a agrupaciones más amplias (partidos políticos, ONGs, iglesias, entre otros). En el caso de Mary es presidenta de una ONG en el barrio. Este entramado complejo que constituye el Fines en el territorio permite que Mary abra una sede de Fines 2 en su barrio para que los vecinos y ella terminen sus estudios pendientes. Esto fue posible a través de la articulación con distintos actores entre ellos la inspectora jefa distrital y la inspectora de adultos. El Ceibo actualmente cuenta con dos comisiones. Mary se encuentra cursando tercer año, el último año antes de graduarse.

En relación a su rol como estudiante según comenta desde que empezó a cursar en Fines 2 no tiene una sola materia desaprobada, Sarmiento le dicen. Rescata como aspecto positivo la forma de cursada. La posibilidad de asistir dos veces por semana, en el barrio en el que vive, constituye una gran facilidad de acceso y permanencia. Le gusta debatir y charlar las diferencias que tiene con sus compañeras en distintos temas que ven en clase. Podríamos pensar entonces el rol de los docentes tutores como propiciadores de debates. Además y, en consonancia con lo anterior, valora como positivo el formato de las clases rescatando las acciones que llevan adelante los docentes para rescatar los saberes previos y opiniones de los estudiantes.

Intentamos a partir del relato de Mary del Ceibo comenzar a construir, comprender y describir la complejidad del entramado en el que se desarrolla el Plan Fines 2 y los sentidos que los estudiantes le otorgan al Plan.

Reflexiones finales

Al comienzo de este trabajo describí el Plan Fines 2 (secundaria) en la Provincia de Buenos Aires con la intención de dar a conocer la experiencia y mis interrogantes sobre la misma. El apartado intentó dar cuenta de los distintos niveles de gestión educativa que confluyen para desarrollar el plan en el territorio y las distintas resoluciones, normativas y disposiciones que lo regulan. A su vez, mencioné los actores sociales y educativos que intervienen y las acciones que llevan adelante. Los distintos sujetos destinatarios que fue incorporando el Fines a su propuesta a través del tiempo y de las necesidades sociales y educativas, en consonancia con la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Provincial.

En relación a la perspectiva metodológica la investigación narrativa y autobiográfica se presenta como una opción que nos permite acercarnos a las historias de vida de los estudiantes. En consonancia con Delory Momberger considero que “jamás alcanzamos directamente lo vivido. Apenas tenemos acceso a ello a través de las historias. Cuando queremos adueñarnos de nuestra vida, la narramos. De la única forma que uno accede a su vida es percibiendo lo que vive por intermedio de la escritura de una historia (o varias): de cierto modo, solo vivimos nuestras vidas escribiéndolas con el lenguaje de las historias” (Delory Momberger 2003: 39).

A partir de la elección del diseño de investigación, comencé la búsqueda de categorías que pudieran dar cuenta de la complejidad que implica trabajar sobre las experiencias de lxs sujetos, tales como trayectorias educativas y fundamentalmente experiencias. En relación a la primera Terigi (2009) plantea que alcanzar el cumplimiento pleno de la obligatoriedad supone la activación conjunta de tres factores: el incremento de la oferta educativa a cargo del Estado, la constitución de la llamada obligatoriedad subjetiva y la supresión de las dificultades que producen trayectorias escolares marcadas por el fracaso escolar. Según la autora se trata de ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles, diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar sin renunciar a los aprendizajes a que todos tenemos derecho.

Por último, realicé un recorte interesado de la historia de vida de Mary del Ceibo, una de mis entrevistadas, con la intención de acercarme a la comprensión de los sentidos que Mary le otorga al Plan Fines 2 desde su doble rol: referente y estudiante.

Para terminar, el siguiente fragmento de Contreras en el prólogo del libro “Experiencia y Alteridad en Educación”, nos desafía a reflexionar sobre los posibles lenguajes de la experiencia:

“En educación dominamos muy bien los lenguajes de la teoría, o de la práctica o de la crítica... pero quizás nos falte una lengua para la experiencia. Una lengua que esté atravesada de pasión, incertidumbre, de singularidad. Una lengua con sensibilidad, con cuerpo. Una lengua también atravesada de exterioridad, de alteridad. Una lengua alterada y alterable. Una lengua con imaginario, con metáforas, con relatos. ¿Cuál sería esa lengua? ¿En qué lenguajes se elabora y se comunica la experiencia? O más fundamentalmente ¿se puede comunicar la experiencia?” (Contreras, 2014: 43)

BIBLIOGRAFÍA

Arfuch, L. (2002): “El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea.” Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arnaus, R. (2009): “Voces que cuentan y voces que interpretan” en Larrosa, J. y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

Batallán, Graciela (1999), “La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile”, en Revista del Instituto de Ciencias de la Educación, N° 14, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Bertaux, D. (2010): “Narrativas de vida. A pesquisa e seus métodos.” Sao Pablo: Edufrn Editora da UFRM

Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M.(2001): “La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.” Madrid: La Muralla.

Brunetto, C, Finnrgan, F. Kurlat, S. y Lozano, P. (2014) “Contribuciones y limitaciones del Plan “FinEs 2 Secundaria”. Perspectivas de estudiantes y profesores en: NOVEDADES EDUCATIVAS, N° 283, Julio 2014

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (2009): “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa, J. y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (2000): "Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research". San Francisco: Jossey-Bass.

Contreras, José (2010): "La experiencia y la investigación educativa", en: Contreras, J. y Pérez de Lara Ferré, N., Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.

Contreras, José y otros/as (2013): Investigar la experiencia educativa. Barcelona: Morata.

Delory-Momberguer, C. (2009): "Biografía y Educación: figuras del individuo proyecto". Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) – CLACSO.

Dubet, F.; Martuccelli, D. (1997): "En la escuela. Sociología de la experiencia escolar." Buenos Aires. Ed Losada.

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

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.

Geertz, Clifford (1989), El antropólogo como autor. Buenos Aires: Paidós.

Huberman, M. (1998): "Trabajando con narrativas biográficas", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu editores.

McEwan, H. (1998): "Las narrativas en el estudio de la docencia", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Rockwell, E. (2009): "La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos", Buenos Aires: Paidós.

Scott, J. (1992): "Experiencia" en Revista La Ventana, Num. 13 / 2001 del libro Feminist Theorize the Political, editado por Judith Butler y Joan W. Scott, reproducido con el permiso de Routledge, Inc., que es parte del Grupo Taylor & Francis.

Sinisi, L. y Montesinos, M.P (2010): Trayectorias socioeducativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Ministerio de Educación de la Nación.

Serrano Castañeda, J. y Ramos Morales J. (2011). “Trayectorias: Biografías y Prácticas.” México: Horizontes educativos.

Suárez, Daniel H. (2007), “Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”, en Sverdlick, I (comp.) La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Suárez, Daniel H. (2008a), “Reconstrucción de la pedagogía crítica y reforma educativa”, en Suárez, D., Rodal, F. y otros, Organización de docentes en un mundo globalizado. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

Suárez, Daniel H. (2010), “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes”, en Passeggi, M. Conceição y de Souza, Elizeu C. (Orgs.), Memoria docente, investigación y formación. Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO.

Suárez, Daniel H. y Argnani, Agustina (2011), “Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”, en Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade, Vol. 20, N° 36, p. 43-56. Universidade do Estado da Bahia, Salvador da Bahia, Brasil. Julio – diciembre de 2011.

Terigi, F. (2009): Las trayectorias escolares. Buenos Aires: Ministerio de Educación-Organización de los Estados Americanos.

Terigi, F. (2014): “La inclusión como problema de las políticas educativas” en Educación y políticas sociales, sinergias para la inclusión. Buenos Aires IPE-UNESCO.

Vassiliades, Alejandro (2012) Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Documentos consultados:

-Resolución 3093/03

- Resolución 6321/95
- Resolución 3520/10
- Disposición especializada 27/11
- Disposición equivalencias 99/12
- Resolución 444/12