

# Experiencias de formación: sujetos, narrativas y territorios.

## Un estudio en caso: el Plan FinEs 2 en la provincia de Buenos Aires”

Autor:

Míguez, María Eugenia

Tutor:

Suárez, Daniel H.

2018

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

Posgrado

*UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES*

*Facultad de Filosofía y Letras*

*Secretaría de Posgrado*

Maestría en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas  
socioeducativas

“Experiencias de formación: sujetos, narrativas y territorios. Un estudio en  
caso: el Plan FinEs 2 en la provincia de Buenos Aires”



## Tesis de Maestría

“Experiencias de formación: sujetos, narrativas y territorios. Un estudio en caso: el Plan FinEs 2 en la provincia de Buenos Aires”

Tesista: Lic. y Prof. María Eugenia Míguez

Director de Tesis: Dr. Daniel H. Suárez

Codirector de Tesis: Dr. Alejandro Vassiliades

Buenos Aires, febrero 2018

Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

Secretaría de Posgrado

Maestría en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas  
socioeducativas

## **Dedicatoria**

A los/as trabajadores/as, docentes, estudiantes  
que luchan por un mundo donde quepan muchos mundos.

## Agradecimientos

Esta tesis es resultado de un proceso de trabajo que he compartido con colegas, compañeros/as, amigos/as, docentes, estudiantes, referentes, que colaboraron e hicieron que este recorrido sea colectivo.

A Daniel Suarez, por dirigir mi trabajo, por guiar, acompañar y colaborar. La Facultad de Filosofía y Letras y los cafés de la zona norte fueron los escenarios de nuestros encuentros. Allí debatíamos, conversábamos sobre textos académicos, literatura y cine. Este trabajo es producto de esos mates y cafés -en jarrito de vidrio- compartidos. Es producto de su acompañamiento y apoyo.

A Alejandro Vassiliades quien co dirigió esta tesis, por su comprensión y estímulo constante hacia mi trabajo. Su escucha y lectura atenta fueron fundamentales para llegar hasta aquí.

A mis compañeras Yanina Caressa, Cynthia Bustelo, Paula Dávila, Agustina Argñani por sus palabras de aliento, por el trabajo colectivo. Porque me enseñaron que la tarea del investigador no se puede ni debe desarrollar en soledad. Sus lecturas, comentarios, fueron indispensables en la construcción de esta tesis.

A los/as integrantes del Proyecto UBACyT y al equipo de Cátedra de la materia “Educación II” de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Por el trabajo conjunto, el compromiso con la formación y la preocupación permanente por construir una educación para todos/as. A Dora González, quien confió en mí desde el primer día que decidí investigar sobre el Plan FinEs 2.

A la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas por ser un espacio de intercambio, plural donde contamos nuestras historias y experiencias de formación.

A la Universidad pública y a la Facultad de Filosofía y Letras por brindarme una formación crítica, plural y comprometida. Al equipo de la Maestría en Educación: “Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas”, a sus profesores y sus estudiantes por los aportes, los intercambios, y la rica experiencia de formación compartida.

Al Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación (IICE-UBA) por tener las puertas siempre abiertas. A Victoria Orce y Noelia Bruzzone por la dedicación, la energía y solidaridad.

A mis compañeros/as becarios por el trabajo compartido, las jornadas, las risas, la generosidad.

A los/as docentes, estudiantes, referentes del Plan Fines 2 de La Matanza y Vicente López. Cada palabra escrita en este trabajo intenta transmitir lo vivido con ellos/as en los múltiples territorios que recorrí. A Mariano Olano, Marcela Ruiz, Patricia Corzo de La Matanza por permitirme “estar ahí” en cada encuentro que realizaban con docentes, referentes, estudiantes. A Silvia Vilta por la confianza, por transmitirme el compromiso y la pasión en la defensa de los más humildes. A Maia Gruszka, Lilian Uchino y todos/as los/as compañeros/as comprometidos/as con la Educación de Jóvenes y Adultos.

A Mary Sanchez y Osvaldo López Rey por su trayectoria, entereza y militancia.

A Mary, Lucas, Marcelo y Gaby, y a quienes se ven reconocen en sus experiencias. Cada palabra y gesto, cada encuentro en sus casas, en el barrio, me formaron como investigadora y fundamentalmente como persona.

A la escuela pública en la que me formé desde jardín de infantes, donde conocí amigos y docentes inolvidables.

A mis amigos/as, a mis compañeros/as, por acompañarme y sostenerme en este camino.

A mis padres por el apoyo incondicional. Por la confianza y el amor, por estar siempre. Agradezco a mi mamá por contagiarme su pasión por la docencia y la investigación. Por su tenacidad, y su trabajo en defensa de la universidad pública. Por enseñarme que las mujeres podemos, siempre podemos.

A mi hermano por ser mi complemento, por su sensibilidad y humildad, por ser mi “primer alumno” en el patio de casa, por enseñarme a compartir. A Geor, por ser mi compañera, por la perseverancia, la creatividad, por ponerle colores a la vida. A mi abuela Kika, por ser incondicional. Por alcanzarme las monedas para ir en tren a la escuela, por escucharme repetir “la lección”, por cuidarme, por estar en todos los momentos importantes.

Al Lolo y a Nancy que me acompañan siempre.

A Pablo, de quien aprendo todos los días, por la música, el amor, los proyectos, por la vida juntos.

Al amor, porque el amor siempre vence.

## **Abstract**

El presente trabajo pretende centrarse en las experiencias de formación de estudiantes del Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs 2) como aporte al campo de la pedagogía, y acercarnos a ellas a través del enfoque (auto)biográfico narrativo en educación. Al mismo tiempo que la tesis pretende inscribirse dentro de la tradición crítica en educación, busca también interpelarla. Tornar visibles sujetos, narrativas y territorios en los bordes puede constituir una vía epistemológica y metodológicamente viable para potenciar la reconstrucción de las pedagogías críticas en América Latina. No solo para contar nuestra experiencia y con ello los procesos de subjetivación que construimos, sino además para problematizar por qué ellas se desarrollan en las fronteras de los campos sociales en construcción. Los márgenes conforman nuestro territorio, y son esos límites entre el adentro y el afuera lo que produce y desencadena nuestras historias.

# Tabla de contenidos

## Presentación

<b>Mis recorridos: la experiencia de estar siendo en el mundo.....</b>	<b>1</b>
--	----------

## *Parte I*

### Capítulo 1

<b>La cuestión de la experiencia y los sujetos en las ciencias sociales.....</b>	<b>15</b>
Narrativas inconclusas, identidades en movimiento.....	25
Sobre habitar la experiencia.....	28
Repensar las trayectorias desde las experiencias de formación.....	30

### Capítulo 2

<b>Contribuciones del enfoque (auto) biográfico narrativo en educación. ¿Cómo reconstruir la experiencia?.....</b>	<b>38</b>
Narrativas entre su validez y verosimilitud.....	40
Entrevistas narrativas para aproximarnos a las experiencias de formación.....	42
Relatos de experiencias de formación.....	44
Novelas de lo real.....	49
Territorios como campo de acción pedagógica.....	52
Entre autores y autorizaciones: construyendo un mapa desde múltiples voces.....	54

## *Parte II*

### Capítulo 3

<b>Estado, políticas y experiencias: las coordenadas.....</b>	<b>58</b>
El Plan FinEs 2 en la provincia de Buenos Aires.....	59
Investigaciones sobre el Plan FinEs 2. Otras perspectivas.....	69

## **Capítulo 4**

<b>Los habitantes</b> .....	72
Mary de El Ceibo.....	74
Lucas, el profe de FinEs.....	85
Marcelo, un viaje de vuelta.....	97
Gaby, la cooperativa.....	110

## *Parte III*

## **Capítulo 5**

<b>Experiencias, formación y territorios en el Plan FinEs 2. Entre el tiempo, el espacio y los otros</b> .....	124
Miradas compartidas.....	125
Narrar las experiencias en sus dimensiones: espacio y tiempo.....	126
Espacios y tiempos educativos interpelados. En busca de heterotopías.....	129
Nada es, nada puede ser, si no comienza en el Otro.....	135
Territorios de experiencias y formación.....	140

## **Capítulo 6**

<b>Construyendo experiencias de posibilidad</b> .....	148
<b>Reflexiones finales</b> .....	160
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	168
<b>Bibliografía</b> .....	184

# Presentación

## Mis recorridos: la experiencia de estar siendo en el mundo

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos.

Larrosa, 2009, p 41

He decidido contar mi relato, mis motivaciones, contradicciones y desafíos en esta experiencia de construcción de la tesis. Quizás sea esta una manera de estar en el mundo, empezar por preguntarnos cómo llegamos hasta aquí. Esta pregunta nos invita a reflexionar sobre nuestros recorridos, nuestros vínculos, proyectos y sueños. Por ello la pregunta está en presente, aunque sin el pasado y nuestros proyectos futuros sería difícil de responder.

¿Cómo llegamos? A veces corriendo carreras, otras veces acompañados, algunos invocando la fuerza de los que ya no están, otros compitiendo. Existen distintas maneras de llegar, la pregunta es qué pasa con los que no llegan. El aquí nos remite al tiempo y al espacio, aquí, a este lugar o posición. A estar aquí. Ese estado que nos provoca el estar aquí no podemos describirlo solamente desde lo que pensamos, desde la razón. Lo que nos pasa no puede explicarse solamente con palabras. Los estados de cada uno estando aquí son diferentes, porque son diferentes las emociones que ello nos provoca. El estar aquí nos genera preguntas, ¿qué hago aquí? ¿por qué estoy aquí? ¿cómo llegué hasta aquí?

No todos hacemos estas preguntas, no todos compartimos la posibilidad de estar aquí con otros. La pregunta por el estar en el mundo nos invita a reflexionar sobre nuestras posiciones, nuestros estados, nuestras pasiones. No son solo preguntas vinculadas al ser, son preguntas vinculadas a nuestro territorio, nuestro espacio y tiempo, a estar siendo con otros en un determinado territorio. El estar reconoce sensaciones, pasiones, excesos. Interpela nuestros sentidos, nuestras certezas. Eso me pasó en la construcción de esta tesis, creí tener certezas, sin embargo, el estar siendo con otros siempre abre preguntas y nos invita a recorrer esas incertidumbres juntos.

Comencé esta investigación pensando que tenía más certezas que preguntas. Quizás porque conocí al Plan FinEs 2 trabajando en él. Durante mi formación en la carrera Ciencias de la

Educación trabajé en distintos espacios educativos. Las experiencias pedagógicas alternativas<sup>1</sup> atravesaron mi carrera de grado, tanto que comencé a escribir sobre ellas. El Bachillerato Popular “IMPA”, el “Freire”, y el “Mocha Celis”<sup>2</sup> fueron algunas de las experiencias que elegí investigar a lo largo de mi carrera. Además, y por fuera de lo académico –pensaba–, participaba de una organización social. Apenas comencé a estudiar Ciencias de la Educación empecé también un recorrido por la educación popular. Organizaciones, comunidades, fábricas recuperadas, merenderos, movimientos sociales. Todos ellos eran movimientos, difíciles de comprender “desde afuera”. Poner el cuerpo, hacer jornadas solidarias junto a los vecinos, armar talleres y apoyo escolar para los niños, empezar procesos de alfabetización de adultos. Allí la escuela se ponía en movimiento. Escuela como movimiento, porque tal como señala la Expedición Pedagógica Colombiana<sup>3</sup>: “la pedagogía como la escuela solo pueden comprenderse realizando un viaje por fuera, un viaje exterior y al ras del piso”.

Tal como anticipé, ingresé al Plan FinEs 2 como docente. Cuántas historias, relatos atravesaban mi mente y mi cuerpo. Comencé dando clases de Historia. Había logrado tomar horas de clase por acto público de difícil cobertura. Fue por ello que pude elegir solo entre las materias que no se habían alcanzado a cubrir. Armé los proyectos pedagógicos, los entregué a

---

<sup>1</sup> La categoría “alternativa” se utilizará en el sentido que plantea Lidia Rodríguez (2012). La autora sostiene que lo alternativo permite visualizar lo que permanece invisibilizado bajo las lógicas hegemónicas, a partir de la deconstrucción de las configuraciones establecidas. De esta forma, emerge una potencialidad problematizadora y la posibilidad de construcción de un proyecto emancipador. En este sentido, no se trata simplemente de una crítica, sino de un acto afirmativo, una propuesta. Dado que las alternativas se definen en el marco de las prácticas sociales, de las luchas hegemónicas y de las relaciones que establecen con otros discursos, no pueden ser delimitadas a partir de sus propiedades.

<sup>2</sup> Los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales surgieron en la década del noventa, en el marco de la aplicación de políticas neoliberales y como respuesta a una situación educativa crítica. “La iniciativa de los Bachilleratos Populares se presentó como una opción alternativa a las ofertas educativas existentes, otorgando otra oportunidad a una población con varios fracasos educativos en sus trayectorias de vida, en el marco de un proyecto que se presentó opuesto a las políticas neoliberales e incentivó procesos de participación y democratización” (Sverdlick y Costas, 2007, p. 8).

<sup>3</sup> El equipo de coordinación nacional define a la Expedición como una “movilización social por la educación” orientada hacia la construcción de una mirada distinta acerca del campo educativo, y es caracterizada como un proceso de construcción colectiva de conocimiento y como una experiencia nueva de formación. El nombre de Expedición viene por el sentido de mover a los maestros hacia “fuera” de las escuelas para encontrar su entorno y su cultura, para regresar y encontrarse ellos mismos. La Expedición es un viaje por las escuelas de Colombia y también un viaje interior para cada maestro” (Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional, 2002, p. 11).

la inspectora de adultos de Vicente López y fue así que comencé a trabajar en el Plan. Lo que no imaginé es que esa experiencia, ese viaje por diversos territorios, me recordaría mi trabajo en el barrio, las jornadas solidarias, el merendero, los días de sol y lluvia que atravesábamos con otros compañeros para llegar allí, a la casa de Elena en San Fernando, de Estela en la Rodrigo Bueno, de María en Las Flores, de Elsa en Las Tunas, con una sonrisa, nuestros cuadernos, afiches para comenzar con nuestra tarea. Esa tarea que era posible solo con el otro. La tarea difícil de resolver sin el otro.

Llegué a la escuelita, perdida, hice una llamada y me atendió Mary. María del Carmen era la referente del lugar. El grupo no era numeroso, serían doce estudiantes. Sentados en sillitas pequeñas alrededor de mesas grandes, con mate y bizcochitos.

Nací y me crié en Vicente López. Cerca del río pasé mi infancia y adolescencia. Cuantas veces habré cruzado en bicicleta por allí. Sin pensar que ese barrio sería, años después, mi lugar de trabajo.

Llegaba a El Ceibo después de horas de viaje, no porque viviera lejos de allí, pero ese año había comenzado a trabajar como tutora en una Diplomatura en Economía Social y Solidaria, destinada a titulares del Programa Ingreso Social con Trabajo, más conocido como “Argentina Trabaja”. Fui tutora de un grupo de veinte cooperativistas en José C. Paz. Mi trabajo constaba de realizar un acompañamiento a cada estudiante. Los que participaban eran “orientadores” de sus cooperativas. Este rol se vinculaba a orientar a los demás cooperativistas en cuestiones vinculadas a salud, educación, violencia de género, entre otros temas. Los orientadores se formaban para transmitir luego estos conocimientos a sus compañeros de cooperativas. La Diplomatura resultaba de un convenio entre el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad de San Martín. La mayoría de los titulares realizaba en simultáneo el FinEs 2 y la “Diplo” como le solíamos llamar. No estaba sola frente al curso. Había docentes que dictaban las materias. Su trabajo duraba la extensión de una materia, dos meses, luego venía otro y así. A diferencia de ellos, los tutores, estábamos con el grupo todo el año que duraba la Diplomatura.

Llegaba, me sentaba en la estación de servicio entre las calles Bermúdez y Avenida Libertador, tomaba un té y repasaba la clase. Mary siempre solía recibirme con un pucho en la boca. Conversábamos hasta que salía la docente que me precedía del aula. Mary cursaba en el espacio de abajo. A raíz de un accidente su movilidad era reducida. Su bastón, su sostén, la ayudaba a desenvolverse. Iba y venía de su casa a la escuelita. Mi curso estaba arriba. Una escalera metálica me conducía al aula. La familia de Rodolfo no solía faltar. Él, Verónica y la

hija de ambos, Florencia. Rosa, Rosi como pedía que la llamen, tenía asistencia perfecta y una carpeta muy prolija. Además, formaban parte del grupo tres estudiantes jovencitas, una de ellas cada tanto venía con su pequeña hija. Estar allí, en esa comisión en el barrio “El Ceibo” me generaba inquietudes, preguntas referidas a los estudiantes, ¿son todos del barrio? ¿viven por aquí? ¿cómo conocieron el Plan FinEs 2? ¿cómo serán sus trayectorias previas al Plan FinEs? ¿Se pueden pensar cómo trayectorias? ¿cómo habitan ese espacio? ¿qué sentidos otorgan los estudiantes a finalizar la secundaria allí? Estar allí me generaba curiosidad. Quería conocer sus vidas, sus historias, la historia del barrio, de la escuelita.

Salía a las nueve de la noche, atravesaba el puente y mis huellas se perdían en el barro. Rosa me acompañó al tren varias veces. Las dos vivíamos cerca pero tan lejos. Las dos, juntas, esperando el tren. Nuestras historias se cruzaban. La distancia era corta, una estación, las diferencias también comenzaban a acortarse. Así conocí a Rosa y a Mary, quien me regalaría tardes de mates, bizcochitos y charlas. “Quiero contar tu historia”, le dije a Mary, “estoy empezando una investigación sobre las experiencias de formación de los estudiantes de FinEs 2 en Vicente López y quiero que vos seas una de ellas”. No se negó, al contrario, cada vez que nos veíamos surgían más y más preguntas. Cada encuentro una confesión. Mía, de ella, del barrio, de FinEs. Pasábamos horas conversando sobre nuestras preocupaciones, angustias, sentadas en el aula de la escuelita. Eran momentos de intimidad. Momentos donde contábamos nuestras historias personales. En gran medida “la experiencia necesita de la narración para expresarse” (Contreras, 2010, p. 78).

Los relatos fluían a partir de preguntas que buscaban abrir más que cerrar sentidos, preguntas que hilaban la narrativa y apelaban a la emoción, a nuestras vivencias, a lo conocido. La narrativa como búsqueda, como motor que implica movimiento. Meses más tarde me llamarían de la Dirección de Educación de Adultos para ocupar el cargo de coordinadora administrativa del Plan FinEs 2 en Vicente López. Fue así que mis conocimientos acerca de cómo se desplegaba el plan en el distrito comenzó a crecer. Empezaba así a comprender el “escenario” donde se desarrollaban estas historias. Conocí diversos actores territoriales, referentes, organizaciones sociales. Con todos tenía buen trato. Desempeñaba mi trabajo en la sede de inspectores del distrito junto con la Inspectora de la Modalidad de Adultos. Conocí la normativa a nivel nacional, provincial, mientras leía investigaciones sobre el plan. Mis saberes acerca de cómo se desarrollaba esta política en el territorio facilitó que encontrara interlocutores e informantes que guiaran la investigación. Este recorrido habilitaba nuevas preguntas que surgían de la experiencia como coordinadora del plan: ¿De qué manera se

articulan las experiencias con lo que propone la normativa sobre el espacio y la organización pedagógica del plan? ¿Qué posibilidades habilita la normativa y cómo son vivenciadas por los estudiantes? La normativa –leyes, resoluciones, disposiciones– se transformaron en el escenario de las historias. Esto permitía, además, conocer el “detrás de escena” del plan.

Conocí a la inspectora de adultos de la Matanza y a talleristas que trabajaban allí. Los talleristas me ayudaron a recorrer distintos barrios de la Matanza. Mariano y Marcela, fueron una pieza clave en el resultado de esta tesis, si es que puedo hablar de resultados. Con ellos recorrí sedes, conocí estudiantes, cooperativas, incluso planifiqué encuentros con docentes. Nuestra preocupación se centraba en la formación de docentes en *educación popular*. Fue a partir de estas inquietudes –que no eran solo nuestras, sino de un conjunto de colegas– que la Dirección de Adultos de la Provincia de Buenos Aires lanzó la capacitación: De la reflexión sobre la práctica docente a la transformación de la realidad. El recorrido por la Matanza marcaba en mí contrapuntos, diferencias y similitudes con lo que vivía en Vicente López. Elegí esos distritos por eso, porque tenía la certeza de que iban a ser diferentes. El trabajo en el Plan como docente, administrativa y capacitadora, provocaba en mí posicionamientos. ¿Qué investigador se encuentra exento de ellos? ¿Qué implica estar allí ocupando esas posiciones? ¿cómo salir de allí? ¿cómo involucrarse tomando distancia? ¿cómo lograr la crítica formando parte?

Me invitaron a un encuentro con docentes en La Matanza. Estaban grabando un video para la entrega de certificados de la capacitación que mencioné más arriba. Allí conocí a Lucas. La inspectora me había hablado de él. Lo llamativo de este “caso” era que Lucas había sido estudiante de FinEs y luego profesor del programa. La inspectora conocía a Lucas. Había sido su alumno en el profesorado y siempre lo invitaba a reuniones para que forme parte de ese colectivo. Ahora bien, ¿qué implicaba ser parte? ¿Qué tenían en común quienes formaban parte del equipo de FinEs? ¿Qué los/nos unía? ¿Qué identidades estábamos formando?

Cuando entrevisté a Lucas logré otra mirada del Plan. Entendí que no conocía “todo”. Cada historia de cada estudiante abría más preguntas. Una cosa era lo que establecía la normativa, otra las experiencias de cada sujeto allí. El entramado y las redes que se establecían, los vínculos territoriales. Todo ese despliegue se traducían en estas historias. La de Lucas era particular. Mostraba un perfil diferente. Por un lado, Lucas era joven, pertenecía a la generación de los 90. Lucas había transitado, a diferencia de Mary, el polimodal. Su trayectoria se vio interrumpida cuando decidió dejar la secundaria técnica. A pesar de los intentos por cumplir con las metas que la escuela le solicitaba, no logró hacerlo. En su relato aparecían

reiteradas veces menciones al esfuerzo y la voluntad. Su discurso, a diferencia del resto, mostraba una actitud individual, solitaria, de búsqueda por “superarse”. Todo ello llevaba a preguntarme ¿cómo dialogan las experiencias educativas de los estudiantes, previas al Plan FinEs 2? ¿qué sentidos construyen los estudiantes sobre el mundo escolar que han habitado y cómo esas experiencias configuran su participación en el Plan FinEs 2?

Como profesor entendía que conocer al grupo era sumamente importante, al igual que tener en cuenta los saberes previos de los estudiantes. Los educandos para él, saben mucho de la vida cotidiana. Y este saber debe ser respetado. Así también, refirió a sus padres, quienes no poseían títulos. Sin embargo, eran portadores de saberes valiosos. Lucas había logrado su objetivo, finalizar sus estudios secundarios y ser profesor. Se sentía realizado, aunque no por eso completo, quiere ser un “buen profesor” y para eso “necesita estudiar y recibirse”.

Esta última frase aparece en mi cuaderno. Siempre llevé anotaciones. Un cuaderno desprolijo donde anotaba preguntas, impresiones, sensaciones. Un cuaderno “de campo” como se suele llamar a las libretas donde el investigador toma nota del trabajo de campo. Para ser sinceros, esta expresión no resulta del todo adecuada. Un registro “no puede dar cuenta de todo, sino que implica un recorte de lo que el investigador supone relevante y significativo” (Guber, 2011, p. 94). No podemos pensar que esas notas son objetivas, sino que están guiadas por el interés del investigador. Además, es necesario reparar en que “las modalidades de registro, al igual que la presencia del investigador en el proceso de obtención de información, inciden en la dinámica de lo real, y deben, por lo tanto, ser analizadas no solo en función de su fidelidad, sino también en función de dicha incidencia” (Guber, 2011, p. 95). Entender que el registro en notas, fotografía o sonidos está atravesado por el lente del investigador es complejo incluso en nuestras prácticas. Cuando aparece el “esto mejor no lo escribas” “esto no lo grabes” también se juegan en nosotros componentes éticos, límites que forman parte de nuestra tarea como investigadores. Entonces, ¿cuál es nuestra tarea? ¿cómo podemos ser “objetivos” o conservar cierta distancia si incluso nuestra presencia incide en el campo que queremos investigar? Siguiendo a Guber (2011) “lo deseable no es borrar esta incidencia sino reconocerla, caracterizarla e incorporarla como condición de la investigación social” (p. 95).

Los viajes comenzaban a ser frecuentes. De Vicente López a la Matanza, de la Matanza a la facultad, de la facultad a las sedes de FinEs. Contaba el tema de investigación a cada persona que encontraba. Fue así que un referente de FinEs Vicente López al que había ayudado desde mi rol de coordinadora administrativa me llamó: –“Encontré una persona que se acaba de

mudar al barrio. Cursaba FinEs en Matanza, pero ahora vive acá y quiere cursar por la zona”, me dijo.

Lo primero que pensé fue ¡qué increíble! Me llamaba la atención, se mudó a Vicente López, cursaba FinEs en La Matanza y ahora estaba averiguando para cursar por acá. Enseguida pedí el teléfono de este hombre. El referente me lo pasó. De todos los estudiantes que había conocido en estos años, este era excepcional. Los dos distritos juntos. Esos parecían tan distantes y diferentes se conjugaban ahora en una persona, Marcelo. Me encontré con él. Ese día fuimos a su casa. La sociedad de fomento donde habíamos acordado encontrarnos estaba cerrada. Fue por eso que me invitó a su casa. Accedí y lo seguí. Con Marcelo aprendí a desarrollar una capacidad, una actitud, que considero fundamental para nuestro oficio de investigadores sociales: la escucha. Porque de lo que se trata no es de “dar voz” a los sujetos, como si fuésemos nosotros la voz autorizada para hablar sobre ellos, sino más bien, de escuchar qué tienen ellos para decirnos a nosotros.

En este sentido, Spivak (1998) se pregunta “¿Puede hablar el sujeto subalterno? ¿Qué es lo que los círculos de élite deben hacer para velar por la continuación de la construcción de un discurso subalterno?” (p. 28). La autora de nacionalidad india realiza una reflexión y crítica cómo desde occidente se construye al sujeto subalterno. Toma como ejemplo lo siguiente,

En este contexto la cuestión de la “mujer” parece especialmente problemática.

En una palabra: si se es pobre, negra... Los reparos que acabo de expresar son válidos si hablamos de la conciencia en la mujer subalterna, o de modo más aceptable, en el sujeto subalterno. Lo que se requiere hoy en día es hacer informes o, mejor dicho, participar en trabajo antisexista entre mujeres de color o entre mujeres bajo opresión de clase en el Primer Mundo o en el Tercero. Al mismo tiempo, habremos de recibir de buen grado todo lo que tenga que ver con el rescate de información en estas áreas silenciadas relacionada con la antropología, las ciencias políticas, la historia y la sociología. Sin embargo, asumir y construir la conciencia y al sujeto, implica tal esfuerzo y voluntad que, a la larga, ello viene a converger con la tarea de constitución de un sujeto imperialista, entrelazando la violencia epistémica con los avances del aprendizaje

y de la civilización. Y la mujer subalterna seguirá muda como siempre. (Spivak, 1998, p. 28)

Si tomamos lo anterior, la pregunta que sigue será ¿Cuál debiera ser nuestra tarea, entonces, como investigadores sociales? ¿Cómo dejar de reproducir las subalternaciones? ¿Cómo dejar de excluir a los excluidos? ¿Cómo dejar de enmudecer a los otros? En este sentido también me pregunto ¿Qué nos pasa cuando el otro toma la palabra? ¿Qué pasa cuando dice algo que no queremos escuchar?

Guber (2011) sostiene que,

... el investigador construye su conocimiento a partir de una supuesta y premeditada ignorancia. Cuanto más consciente sea de que no sabe (o cuanto más ponga en cuestión sus certezas), más dispuesto estará a aprehender la realidad en términos que no sean los propios. (p.19)

Y continúa,

El investigador se propone interpretar-describir una cultura para hacerla inteligible ante quienes no pertenecen a ella. Este propósito suele equipararse al de “traducción”, pero, como saben los traductores, los términos de una lengua no siempre corresponden a los de la otra. (p.19)

Esta tensión que plantea la antropóloga no hace más que reafirmar en parte, algunos de mis interrogantes ¿Cuál es la tarea del investigador que pretende escuchar más que dar voz a los subalternos? ¿Cómo hacer investigación en el mismo territorio en el que hacemos intervención? ¿Es necesario correr de ciertas posiciones para ocupar otras? ¿Qué hacemos con las historias de vida que nos prestan para comprender cierto territorio, cierto espacio educativo? ¿Será la traducción, entonces, la tarea del investigador social? ¿Puede el enfoque narrativo pensarse como un modo de traducción? No era lo que había sentido allí. Los encuentros que tuve con cada estudiante no tenían que ver solo con interpretar lo que ellos me contaban. Las preguntas, las lecturas compartidas sobre las entrevistas, los relatos formaban parte de algo más. Quizás porque en la acción de traducir alguien traduce el lenguaje del otro. Uno tiene el poder de traducir al otro. Ahora bien, tal como señala Guber (2011) los términos de una lengua no siempre se corresponden a los de la otra. Entonces, ¿cómo podremos entendernos? ¿cómo alcanzar un lenguaje común? Los relatos acortaban las diferencias entre

nuestros lenguajes. La narrativa se volvía un lenguaje común. La actitud de escucha desarrollada por cada uno de nosotros nos permitía dialogar y formar un círculo de intimidad en el que no había de qué temer porque confiábamos uno en el otro. Porque para formar ese círculo nos necesitábamos los dos. Porque después de cada entrevista ninguno era el mismo. Los dos, la investigadora y el sujeto de investigación no eran los mismos, se habían transformado.

Agrego aquí una idea central de Santos (2006) vinculada a las inquietudes formuladas anteriormente. Santos define la traducción como un proceso intercultural, intersocial.

... es traducir saberes en otros saberes, traducir prácticas y sujetos de unos a otros, es buscar inteligibilidad sin canibalización, sin homogeneización. En ese sentido, se trata de una traducción al revés de la traducción lingüística. Intentar saber lo que hay en común entre un movimiento de mujeres y un movimiento indígena, entre un movimiento indígena y otro de afrodescendientes, entre este último y un movimiento urbano o campesino, entre un movimiento campesino de África con uno de Asia, dónde están las distinciones y semejanzas. ¿Por qué? Porque hay que crear inteligibilidad sin destruir la diversidad. (p. 32)

Santos (2006) plantea, en este sentido, nuevas posibilidades de relacionar conocimientos. La traducción se convierte así en un diálogo, en una traducción recíproca: “yo traduzco, tú traduces y nos traducimos recíprocamente”. La pregunta es ¿cómo hacerlo?

Tal como anticipé, cuando comencé la investigación y durante el proceso, participé del Plan FinEs 2 desde diferentes roles, como docente primero, luego coordinadora administrativa, capacitadora e incluso cumplí tareas en la Dirección de Adultos de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). Todo este recorrido se ponía en juego a la hora de entrevistar a informantes claves, a estudiantes. Mi compromiso con el programa era cada vez más grande y las responsabilidades en él también. Me preguntaba si esto influiría en mi investigación. Si “ser parte” cambiaría la percepción y no lograría el distanciamiento necesario para una investigación. Sentía la tensión entre el adentro y el afuera, entre la distancia y la pertenencia. El “estar allí” y “aquí”.

Para superar esta contradicción Svampa (2007) propone desarrollar un modelo de intelectual anfibio. El objetivo que busca es integrar dos modelos que muchas veces se visualizan como opuestos: el académico y el militante. El investigador anfibio tal como el

animal invertebrado, deberá desarrollar la capacidad de habitar y recorrer varios mundos generando así vínculos múltiples, solidaridades y cruces entre realidades diferentes. La pregunta continuaba siendo cómo. Si bien no puedo afirmar que existe una única manera de estar en el mundo investigado, de ser parte, de desarrollar la capacidad del anfibio, encontré en el enfoque biográfico narrativo posibilidades. Los relatos, narrar historias, narrar experiencias de formación nos unía, y a la vez nos permitía tomar distancia. ¿En qué sentido? Poner en papel aquellas palabras que circulaban en nuestros encuentros habilitaba un espacio común, el de la narrativa. Allí, en ese territorio podíamos negociar los sentidos, leer y releer para opinar, para emocionarnos, para discutir y generar “campos de inteligibilidad” (Bolívar y Domingo, 2006). Esto generaba un vínculo solo posible entre dos. Como quien lee un cuento, leía los relatos a los protagonistas de esta historia. Entre lágrimas y sonrisas las escuchaban. Me aclaraban algunas anécdotas, eso disparaba otras. No había allí contradicción. No había un afuera o adentro. Simplemente los dos pertenecíamos a ese mundo, al mundo narrativo, donde las historias son protagonistas y donde no existe uno sin el otro. Porque narrar y escribir experiencias de formación solo es posible en presencia de otro.

Walsh, Capote, Alarcón fueron algunos de los autores que inspiraron las novelas de formación de los estudiantes. Los tres periodistas escriben no ficción para dar cuenta de una realidad apremiante. Una realidad que solo es posible de cambiar con los pies en el barro. Los relatos que construyen los autores muestran cómo piensa, habla y actúa “la gente”, en sus propias palabras. Sus lecturas influenciaron mis escrituras. Comencé a armar los personajes de esta tesis con el objetivo de transmitir al lector lo que ellos me habían transmitido a mí. Los silencios, los entramados, las redes, la no linealidad de las historias, las múltiples temporalidades. Las historias cruzadas que se construyen y son posibles en un determinado contexto. La posibilidad de comprender y conocer al otro, a ese otro que le tocó estar del lado difícil de la historia.

Gabriela pertenece a una cooperativa y es egresada de FinEs 2. También fue referente del grupo que cursaba en la sede Fidel Castro, allí la conocí. Marcela, tallerista de Laferrere, nos presentó. Primero había hablado con Marcela por teléfono. Le conté que mi intención era entrevistar a alguna titular del programa Ellas Hacen que hubiera egresado en FinEs 2 o que estuviera estudiando. La respuesta fue que ella se ocuparía de hablar con una referente para preguntarle quién estaría dispuesta a ser entrevistada. Llegamos a la sede. Fue un mediodía de otoño, empezaba a hacer frío, nada que un mate caliente no pudiera menguar. Me senté detrás de la clase, previa presentación que hizo Marcela sobre mi presencia allí. Una vez que finalizó

la clase entrevisté a las referentes de sede, entre ellas estaba Gaby. Luego de finalizada la entrevista, Gaby se acerca y me presenta a una estudiante: “Podes hacerle la entrevista a Juliana”. Hice algunas preguntas, mantuvimos una conversación amena. Sin embargo, el perfil de Gaby llamaba mucho más mi atención. ¿Por qué ella había elegido a Juliana para que entrevistaste? ¿Sería por su modo de hablar correcto, su carácter moderado?, incluso los rasgos de su cara parecían perfectos. Juliana había ingresado al Ellas Hacen por sus cuatro hijos. Fue así que comenzó a estudiar en el Plan FinEs. Cursó tres años y estaba por terminar. Su hijo mayor tiene 17 años. Intentó en varias oportunidades finalizar la secundaria, la última vez estaba cursando por la noche cuando quedó embarazada y decidió dejar. El último trabajo que hizo desde la cooperativa fue arreglar un jardín de infantes, “Instalamos el agua, para que se vea que estamos haciendo algo con la cooperativa”, me dijo. Gaby estaba al lado nuestro, sentada allí con su pequeña hija. Nos daba mates y ofrecía café. Juliana trabajó en peluquerías, en restaurantes, de limpieza, también tuvo rotisería. Trabajó en Caballito, en Palermo hasta que se mudó a Laferrere. Tuvo dos matrimonios. Con el último tiene dos hijas, continúa casada con él. Su hija más chica tiene una discapacidad, Gaby se preocupa por ella. La llama para saber por qué faltó a clase y la mantiene al tanto de las novedades. Gaby había elegido a Juliana. Sin embargo, yo la había elegido a ella.

Luego de ese día, entrevisté a Gaby nuevamente en la sede. Su historia, tal como sospeché, era compleja. Todas las historias lo son. No obstante, la de Gaby hablaba de marginaciones, de vulneraciones, de los bordes. Su relato sobre el territorio era similar al de Marcelo. Claro, ella también había vivido en el barrio 22 de enero. Los dos transitaron sus infancias y dejaron allí vecinos, amigos, familiares queridos. Vínculos que a pesar del tiempo y la distancia no se borran. Un día nos encontramos en la sede, las estudiantes ya se habían ido. Los vínculos con su madre, sus hermanos y su padre fueron una de las primeras escenas que Gaby contó. La angustia se apoderaba de ella. Entre lágrimas y mates me contaba cómo habían sido esas relaciones familiares que había dejado atrás. En esos momentos el tiempo se detiene. No hay palabras de aliento, caricias que alcancen. El dolor se tolera más con el otro. La angustia se comparte y eso nos permitió salir.

En cada una de las narraciones de los estudiantes pasamos por situaciones dolorosas para ellos. Los recuerdos se hacían presentes. Mientras tanto yo me sentía impotente. Frente a ellos mi actitud era la de la “investigadora fuerte”, con una actitud comprensiva y de escucha. Por el contrario, al dar dos pasos me derrumbaba. ¿Cómo no sentir eso? Los relatos continuaban atravesando diferentes estados. Generalmente terminábamos riendo, recordando alguna

anécdota vinculada a hijos, familia, FinEs o lo que a cada uno lo hacía sentir bien. La historia de Gaby, los relatos, estar allí marcó en mí otros posicionamientos. Su historia me conmovía particularmente. Su casa, sus hijos, su familia, su sensibilidad. Sensibilidad, una cualidad sin la cual difícilmente podemos estar con el otro. Luego de conocer su historia entendí que había una pregunta que no me había hecho hasta ahora, ¿por qué contar estas historias? ¿por qué contar las historias de los márgenes, de sujetos y territorios vulnerados? ¿de aquellos que “no han llegado” hasta aquí?

... nosotros aprendemos con nuestra epistemología positivista que la ciencia es independiente de la cultura; sin embargo, los presupuestos culturales de la ciencia son claros. Por tanto, vamos a discutir cómo podemos, en lo que respecta a la ciencia, ser objetivos, pero no neutros; cómo debemos distinguir entre objetividad y neutralidad. Objetividad porque poseemos metodologías propias de las ciencias sociales para tener un conocimiento que queremos que sea riguroso y que nos defienda de dogmatismos; y al mismo tiempo vivimos en sociedades muy injustas en relación a las cuales no podemos ser neutrales. Debemos ser capaces de efectuar esta distinción... (Santos, 2006, p. 18)

A la pregunta por el cómo traducir, cómo generar vínculos entre quien investiga y quien es investigado Guber (2011) sostiene que “si la investigación no se hace ‘sobre’ la población sino ‘con’ y ‘a partir’ de ella, esta intimidad deriva, necesariamente, en una relación idiosincrática. ¿Acaso el conocimiento que resulta de este tipo de relación es igualmente idiosincrático?” (p. 39).

Hasta aquí la intención fue dar a conocer al lector la experiencia de construcción de la tesis, las preguntas e hipótesis que fueron construidas y reconstruidas producto de las lecturas, los relatos, escenas, crónicas, fundamentalmente, de los vínculos construidos y reconstruidos en el territorio. Los interrogantes hasta aquí formulados y otros, atravesarán los capítulos de esta tesis. Para ordenarlos decidí organizar este trabajo en tres partes. En la primera parte el propósito es presentar el marco general del trabajo: marco teórico, el estado del arte, antecedentes y el enfoque teórico-metodológico. He optado por dividir la primera parte en dos capítulos con la intención de establecer distintos focos. En el **Capítulo I** pondré el foco en la cuestión de la experiencia y los sujetos sociales. De allí surgirá la pregunta por el lugar que ocupan las experiencias y las narrativas en las ciencias sociales. ¿Qué implica revitalizar

aquello que fue producido activamente como invisible (Santos, 2009)? Para empezar, proponemos tomar las críticas que realizan diversas corrientes y autores a las prescripciones que impone la ciencia moderna. Estas críticas tienen que ver con qué se investiga (Wallerstein, 1996), cómo se investiga (Gadamer, 1991; Husserl, 1935; Ricoeur, 1994, 1995 y 2001), cómo se establecen las relaciones entre sujeto-objeto de conocimiento (Fals Borda, 1986, 2008), cómo se construye el rol del investigador (Batallan, 2007; Guber, 2011) y por último la crítica al carácter universal que propone la ciencia moderna (Lander, 2000; Mignolo, 1997, 2003, 2007, 2009; Quijano, 2000; Santos, 2009).

El **Capítulo II** hará foco en las contribuciones del enfoque (auto) biográfico narrativo en educación. La pregunta que guiará este capítulo será ¿Cómo reconstruir la experiencia? La pregunta por el cómo disparó diversos interrogantes y apartados. Uno de los caminos posibles para reconstruir la experiencia serán las narrativas. Ahora bien, ¿cómo se construyen sus criterios de validez? ¿podemos hablar de la validez de los relatos? ¿O debiéramos pensarlos desde su verosimilitud? ¿Cuáles son las diferencias? A su vez, tomaremos las entrevistas narrativas como modo de aproximarnos a las experiencias de formación. Estas entrevistas resultan un material empírico fundamental para la construcción de otras narrativas, de procesos de traducción que llamaré “relatos de experiencias de formación”. A su vez, estos relatos nos provocan otras preguntas, ¿quién es el autor de los relatos? Estas discusiones teórico metodológicas las presentaré en “Entre autores y autorizaciones: construyendo un mapa desde múltiples voces”.

La segunda parte presenta el escenario y los personajes de este trabajo de investigación. El **Capítulo III** nos ofrece una aproximación al escenario que habilita las experiencias de formación. La intención de incluir el marco normativo del Plan FinEs 2 –disposiciones, resoluciones, circulares– tiene como objetivo conocer y comprender la política educativa en contexto. Las coordenadas nos llevan a analizar la política pública, focalizar sobre ella en términos normativos para conocer y comprender que propone el Plan FinEs 2 a los estudiantes.

En este sentido, el **Capítulo IV** presentará los habitantes del territorio. Las experiencias de formación de Mary, Lucas, Marcelo y Gaby nos permiten acercarnos a la vertiente “subjetiva” de la escuela. Los relatos elaborados a partir del viaje por los territorios de La Matanza, Vicente López, de los encuentros y desencuentros, de las tardes compartidas, las rondas de mate, los vínculos en el barrio nos invitan a conocer e interpretar los sentidos construidos por los estudiantes y la investigadora en estas conversaciones compartidas.

La tercera parte incluye dos capítulos. El **Capítulo V** propone reflexiones y análisis poniendo foco en experiencias, formación y territorios en el Plan FinEs 2. El trabajo de reinterpretación y análisis de los relatos de experiencias de formación me permitió construir núcleos de sentido vinculados al “tiempo, el espacio y los otros”. Estos núcleos constituyen lo que llamaré dimensiones de las experiencias de formación. Sin embargo, estas dimensiones no dan cuenta de manera acabada de los sentidos que los estudiantes construyen sobre su formación en el Plan FinEs 2. El territorio cobra vital importancia, en tanto es allí donde se desarrollan las experiencias formativas. Podemos pensar que las experiencias de formación no se viven en solitario, sino en relación con otros. Además, se viven en un determinado tiempo y espacio, que condiciona y posibilita nuevas u otras experiencias, las que denominaremos experiencia de posibilidad. El **Capítulo VI** intentará dar cuenta de estas experiencias, de las condiciones en las que se produjeron otras experiencias, experiencias no ya vinculadas a “no pude”, “no puedo”, sino más bien a la experiencia de “ser capaz” (Michelin y Simmons, 2014).

Por último, las reflexiones finales tienen por objetivo retomar los análisis planteados a lo largo de la tesis. Se plantearán los desafíos y potencialidades que conlleva revitalizar las experiencias en el campo pedagógico. La propuesta será repensar estos procesos de reposicionamiento y sus contribuciones para repensar la teoría del cambio educativo. Asimismo, se proporcionarán una serie de reflexiones respecto de las cuestiones analíticas que la categoría experiencia posibilitó considerar, visibilizar y problematizar, volviendo sobre los sujetos de esta tesis.

## *Parte I*

### **Capítulo 1**

#### **La cuestión de la experiencia y los sujetos en las ciencias sociales**

Este capítulo tiene como intención desarrollar las perspectivas teóricas sobre las que se apoya el presente trabajo de investigación. Tal como anticipé en la presentación, el foco estará puesto en las experiencias de formación de cuatro estudiantes del Plan FinEs 2: Mary, Lucas, Marcelo y Gaby. El interrogante surgido en el proceso de indagación de las experiencias de formación me ha llevado a explorar distintos enfoques y perspectivas teóricas. En ellos reivindicar la experiencia, tiene que ver con reivindicar aquello que la ciencia moderna ha descartado como fuente de conocimiento. ¿Qué implica revitalizar aquello que fue producido activamente como invisible (Santos, 2009)? Para empezar, proponemos tomar las críticas que realizan diversas corrientes y autores a las prescripciones que impone la ciencia moderna. Estas críticas tienen que ver con qué se investiga (Wallerstein, 1996), cómo se investiga (Gadamer, 1991; Husserl, 1935; Ricoeur, 1994, 1995 y 2001), cómo se establecen las relaciones entre sujeto-objeto de conocimiento (Fals Borda, 1986, 2008), cómo se construye el rol del investigador (Batallan, 2007; Guber, 2011) y por último, la crítica al carácter universal que propone la ciencia moderna (Lander, 2000; Mignolo, 2000, 2014; Quijano, 2000; Santos, 2009).

Los llamados estudios culturales que emergieron hacia mediados del siglo XX fueron configurando un campo de estudio cuyas consecuencias, entre otras, consistieron en romper las barreras planteadas por las disciplinas tradicionales y desdibujar los límites entre las humanidades y las ciencias sociales, constituyendo un área común de conocimiento que contribuye a redefinir los ámbitos disciplinares. En este sentido Wallerstein (1996) plantea tres temas principales en los que debieran centrarse estos estudios:

Los tres temas que se han conjuntado en los estudios culturales son: “primero, la importancia central, para el estudio de los sistemas sociales históricos, de los estudios de género y todos los tipos de estudios ‘no eurocéntricos’; segundo, la importancia del análisis histórico local, muy ubicado, que muchos asocian con una nueva ‘actitud hermenéutica’; tercero, la estimación de los valores asociados con las realizaciones tecnológicas y su relación con otros valores”. (p. 71)

El autor dirá también que, así como los estudios culturales han ofrecido soluciones para algunos problemas, también han creado otros. Sin la intención de centrarnos en ellos, lo interesante será preguntarnos por los desafíos que produjeron estos estudios para las ciencias sociales en tanto campo científico específico. De alguna manera los estudios culturales han contribuido a pensar qué estudian las ciencias sociales y cuál es el carácter propio de las mismas. En este sentido surge la inquietud acerca de qué les otorga el carácter científico a las ciencias sociales. Para reflexionar sobre ello, Lander (2000) nos recuerda que:

La expresión más potente de la eficacia del pensamiento científico moderno – especialmente en sus expresiones tecnocráticas y neoliberales hoy hegemónicas– es lo que puede ser descrito literalmente como la naturalización de las relaciones sociales, la noción de acuerdo a la cual las características de la sociedad llamada moderna son la expresión de las tendencias espontáneas, naturales del desarrollo histórico de la sociedad. La sociedad liberal industrial se constituye –desde esta perspectiva– no solo en el orden social deseable, sino en el único posible. Esta es la concepción según la cual nos encontramos hoy en un punto de llegada, sociedad sin ideologías, modelo civilizatorio único, globalizado, universal, que hace innecesaria la política, en la medida en que ya no hay alternativas posibles a ese modo de vida. Esta fuerza hegemónica del pensamiento neoliberal, su capacidad de presentar su propia narrativa histórica como el conocimiento objetivo, científico y universal y a su visión de la sociedad moderna como la forma más avanzada –pero igualmente normal– de la experiencia humana, está sustentada en condiciones histórico culturales específicas. (p. 1)

Lander (2000) propone concebir a la ciencia moderna atravesada las relaciones de poder, estas relaciones no se establecen desde el consenso, sino por el contrario, se desarrollan desde el conflicto. Según su postura, el pensamiento científico moderno no es más que una construcción, una experiencia particular que se tornó hegemónica.

Esta construcción tiene como supuesto básico el carácter universal de la experiencia europea... Al construirse la noción de la universalidad a partir de la experiencia particular de la historia europea y realizar la lectura de la totalidad

del tiempo y del espacio de la experiencia humana a partir de esa particularidad, se erige una universalidad radicalmente excluyente. (Lander, 2000, p. 3)

En el curso del despliegue de esas características del poder asociado a la ciencia, se fueron configurando las nuevas identidades sociales de la colonialidad (indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos) y las geoculturales del colonialismo (América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Occidente y Europa).

Las relaciones intersubjetivas correspondientes, en las cuales se fueron fundiendo las experiencias del colonialismo y de la colonialidad con las necesidades del capitalismo, se fueron configurando como un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación bajo la hegemonía eurocentrada. Ese específico universo es el que será después denominado modernidad. (Mignolo, 2014, p. 286)

Galeano (2012) poeta uruguayo, expresa esta construcción particular de la experiencia de la siguiente manera:

En 1492, los nativos descubrieron que eran indios,  
descubrieron que vivían en América,  
descubrieron que estaban desnudos,  
descubrieron que existía el pecado,  
descubrieron que debían obediencia a un rey y una reina de otro mundo y a  
un dios de otro cielo,  
y que ese dios había inventado la culpa y el vestido  
y había mandado que fuera quemado vivo quien adorara al sol y a la luna  
y a la tierra y a la lluvia que la moja. (p. 324)

Esta marca de origen, esta forma de comprender el mundo en occidente sostuvo la mirada moderna acerca de qué se espera de los “recién llegados”. Ordenó un discurso único a la hora de comprender el mundo que garantizara cierta colonialidad de las subjetividades, que como señala Mignolo (2009), se apoya en el control del conocimiento desde la primera infancia. Desde esa universalidad excluyente (Lander, 2000) fue elaborado y formalizado un modo de producir conocimiento que daba cuenta de las necesidades cognitivas del capitalismo: la

medición, la cuantificación, la externalización, (objetivación) de lo cognoscible respecto del conocedor, para el control de las relaciones de las gentes con la naturaleza, y entre aquellas respecto de esta, en especial de la propiedad de los recursos de producción (Mignolo, 2007). Se niega de esta manera la experiencia de estar en el mundo. Ahora bien, ¿por qué se niegan las experiencias? ¿podrían las experiencias resistir al lenguaje hegemónico de la ciencia?

Siguiendo a Sousa Santos (2006) la modernidad planteó dos formas de conocimiento:

De una parte, el conocimiento como regulación, cuyo punto de ignorancia es denominado caos y cuyo punto de conocimiento es llamado orden. De la otra, el conocimiento como emancipación, cuyo punto de ignorancia es llamado colonialismo y cuyo punto de conocimiento es denominado solidaridad. Aun cuando ambas formas de conocimiento se encuentran inscritas en la matriz de la modernidad eurocéntrica, la verdad es que el conocimiento como regulación acabó predominando sobre el conocimiento como emancipación. Este resultado se derivó del modo en el que la ciencia moderna se convirtió en una instancia hegemónica y por lo tanto institucionalizada. (p. 26)

Para el autor la teoría crítica moderna, aun cuando reclamó una forma de conocimiento como emancipación, al desatender la tarea de elaborar una crítica epistemológica a la ciencia moderna, rápidamente empezó a convertirse en una forma de conocimiento como regulación. Según él, toda forma de conocimiento crítico debe comenzar por ser una crítica al conocimiento mismo. Esto es que la teoría crítica posmoderna está siendo construida sobre los cimientos de una tradición moderna marginada y epistemológicamente desacreditada. Bajo esta forma de conocimiento la ignorancia es entendida como colonialismo. El colonialismo es la concepción que ve al otro como objeto, no como sujeto. “De acuerdo con esta forma de conocimiento, conocer es reconocer al otro como sujeto de conocimiento, es progresar en el sentido de elevar al otro del estatus de objeto al estatus de sujeto. Esta forma de conocimiento como reconocimiento es la que denomino solidaridad” (Santos, 2008, p. 26). ¿Es posible establecer relaciones con base en la solidaridad? Sin duda esto parece complejo si consideramos que nuestra forma de conocer y reconocer al otro tuvo base en la violencia (Santos, 2009, p. 167).

Desde el punto de vista pedagógico, un documento fundamental es el Requerimiento o Conminación a los indios, que escribió en 1513 el jurista de la

corona Palacios Rubio y rigió hasta 1542. El documento surgió de una ardua polémica acerca de la legitimidad de la guerra contra los indígenas. Argumentaba que el Papa, representante de Dios en la Tierra, había entregado parte del continente americano a los españoles y parte a los portugueses. Suponía el texto que los indios no habían sido informados de tal hecho, lo cual se reparaba en ese acto, leyendo el requerimiento en presencia de un oficial del rey, pero sin intérprete. Los indios que se dieran por enterados y aceptaran la situación tras la lectura, se liberarían de ser esclavizados, pero a quienes no lo hicieran se les prometían tremendas penas para ellos y sus familias, además de la esclavitud. La relación pedagógica entre americanos y españoles se establecía como una relación de dominación. Aceptar educarse en la cultura dominante y bajo la ley del dominador era condición para conservar derechos elementales. Para el jurista Juan Ginés de Sepúlveda, los indígenas eran bárbaros. (Puiggros, 2003, p. 27)

Quijano (2000) señala al respecto que América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera identidad de la modernidad. El autor señala dos ejes fundamentales del nuevo patrón de poder. Por un lado, la idea de raza como codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados. Esto implicó una diferenciación que conllevó a una jerarquización entre “indios” y “españoles” luego “europeos”. “Raza e identidad fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población” (p. 202). Por otro lado, la acción ejercida como instrumento de dominación sobre los recursos y productos en torno del capital y del mercado mundial. El continente americano se constituía como un territorio a explorar y dominar. Un territorio marcado por la diferencia, la naturaleza, un territorio a conquistar.

La narrativa que propuso la ciencia moderna estuvo asociada a concepciones lógico matemáticas, eligió referirse a cuestiones empíricas desde formas vacías de contenido. La compulsión hacia lo formal es propia, según Nietzsche de espíritus enfermos de Apolo, espíritus que necesitan refugios contra el caos, la variedad, la diversidad y la ferocidad de lo real. Ello explica la recurrencia occidental a la lógica como inteligibilidad conceptual de la existencia. “Pues lo formal tranquiliza, produce confiabilidad desde su frío esqueleto

argumental, alejando el pensamiento de lo azaroso para ofrecer un horizonte tan falso como optimista” (Nietzsche, 1999, p. 370, citado por Diaz, 2008).

Las formas válidas de conocer fueron las vinculadas a las ciencias naturales, estas implicaban la observación, experimentación, comprobación de hipótesis y en un segundo plano, casi como el pariente pobre, se hallaban las ciencias sociales.

Los científicos modernos impusieron determinismos, previsibilidades y tiempos reversibles a los intempestivos tiempos de la realidad relegándolos a un mundo de cristal: el de las leyes. Tomaron sus recaudos para prevenir el caos. Un sistema dinámico no caótico, permite deducir su evolución futura, “¿Pero toda trayectoria es previsible? ¿Todos los procesos están determinados por las teorías y prácticas científicas?” (Díaz, 2008, p. 68).

Según la autora, anhelamos orden aún a costa de contrariar las certezas empíricas. Se pretende incluso, que el orden sea sinónimo de progreso. Pero ¿a qué refiere por “el orden”? “El orden es un reclamo teórico, humano, político y social, más que una realidad irrefutable en sí misma” (Díaz, 2008, p. 69).

Bajo el paraguas del orden el mundo se vuelve comprensible, mensurable y previsible. Si es posible controlar la naturaleza y la sociedad, entonces ¿tendremos progreso? En este sentido, Diaz (2008) nos alerta y dice:

Ni las ciencias formales están “incontaminadas” de ambiciones personales, de tabúes, ensoñaciones e imaginarios sociales. Pues quienes detentan poder necesitan fortalecerlo imponiendo sistemas ordenados, indiscutibles, absolutos, universales; y se benefician con teorías filosóficas o científicas que, frecuentemente sin proponérselo, fortalecen el imperio del pensamiento único. Los pensamientos unificados, entre otras cosas, sirven de base para discriminar al diferente (en la ciencia y en lo social). (p. 70)

¿Podría pensarse el Requerimiento como escena fundante de la pedagogía (Puiggrós, 2003) y así de la imposición del pensamiento único (Diaz, 2008)? ¿Cómo podría configurarse una pedagogía con base en la experiencia, en la diversidad, en la solidaridad?

Si incurrimos en lo anterior, ¿Cómo podríamos pensar en una pedagogía del caos? ¿Qué entendemos por caos en pedagogía? ¿es posible “ordenar” nuestras prácticas bajo un universo caótico?

Se hace difícil pensar un mundo educativo sin orden, y tampoco este punto constituye el fondo de la cuestión. De lo que se trata es de producir una pedagogía de lo previsible y del orden, pero también del devenir y del caos. Una pedagogía que se involucre con lo social y sepa sostenerse sobre las turbulencias, antes que aspirar a pedestales inmóviles o a verdades universales. Se trata, en definitiva, de una pedagogía del sentido (Díaz, 2008). ¿Y cómo podríamos comprender los sentidos que los sujetos otorgan a lo educativo? ¿Pueden los sentidos ser ordenados, previsibles? ¿Cómo conocer esos sentidos? Quizás conocer las experiencias de los sujetos nos dé una pista. Así lo enuncia Fals Borda (2008) en uno de sus artículos acerca de cómo un grupo de investigadores, entre ellos el autor, trabajaron para hacer frente a los paradigmas hegemónicos de las ciencias sociales:

Para empezar a dirimir estas cuestiones, pusimos en entredicho la idea fetichista de ciencia-verdad que nos había sido transmitida como un complejo lineal y acumulativo de reglas confirmadas y leyes absolutas. Empezamos a apreciar, en los hechos, que la ciencia se construye socialmente, y que por lo tanto queda sujeta a interpretación, reinterpretación, revisión y enriquecimiento. Nos pareció obvio postular que el criterio principal de la investigación científica debería ser la obtención de conocimientos útiles para adelantar causas justas. De allí provino la dolorosa confirmación de nuestra propia incapacidad para adelantar estas tareas, pero también la esperanza de descubrir otros tipos de conocimiento a partir de fuentes reconocidas, pero no suficientemente valoradas, como las originadas en la rebelión, la herejía, la vida indígena y la experiencia de la gente del común. (p. 3)

Hablar de sentidos y experiencias implica considerar que la realidad no constituye una totalidad objetiva a conquistar. No basta con la observación, sino que, por el contrario, la realidad es interpretación. Sobre este punto la perspectiva hermenéutica realiza una contribución como enfoque teórico metodológico ya que incorpora la búsqueda y reconstrucción del sentido. Sus principales exponentes Wilhelm Dilthey, Max Weber, Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger, Hans George Gadamer, Gianni Vattimo, Michel Foucault, Paul Ricoeur, entre otros, han hecho especial hincapié en la comprensión e interpretación de los fenómenos culturales y sociales. Si bien la intención no será desarrollar los aportes de cada uno a esta perspectiva, podríamos decir que lo común en ellos está dado por el énfasis en el

lenguaje. El lenguaje: los modos de enunciación, los discursos, textos, representa para la hermenéutica un rol semejante a la empiria para los métodos naturalistas. “El lenguaje es la ‘experiencia’ como objetividad situada, contextualizada e histórica” (Díaz, 2008, p. 81). La búsqueda por la comprensión de los sentidos conduce al lenguaje. Sin embargo, el mismo no está exento de prejuicios, vaguedades imprecisiones. Por el contrario, asume la polisemia, porque esta, si se utiliza cuidadosamente, fortalece el método. Podríamos decir, entonces, que el lenguaje opera como fin y como medio.

A diferencia de la razón moderna, la hermenéutica responde a una razón histórica no atemporal, provista por la racionalidad que sabe que ser histórico implica no agotarse en un saber definitivo y piensa lo humano como apertura de sentidos (Díaz, 2008, p. 83).

La finitud de la propia comprensión es el modo en el que afirma su validez la realidad, la resistencia, lo absurdo e incomprensible. El que toma en serio esta finitud tiene que tomar también en serio la realidad de la historia. (Gadamer citado en Díaz, 2008, p. 83)

En su libro *Verdad y Método*, Gadamer (1991), sostiene “un ser que se comprende es lenguaje”. Esto no hace referencia al dominio absoluto de la comprensión sobre el ser, sino que, por el contrario, indica que no se experimenta el ser allí donde algo puede ser producido y, por lo tanto, concebido por nosotros, sino solo allí donde meramente puede comprenderse lo que ocurre. “Lo que se trata de comprender no es la literalidad de las palabras y su sentido objetivo, sino también la individualidad del hablante o del autor” (Gadamer, 1993, p.119).

Tal como venimos mencionando, la hermenéutica prioriza el discurso, los textos, los sentidos y significados de los sujetos para comprender el mundo. En esta clave, la última cita sostiene que la pregunta por el lenguaje no refiere a sus aspectos gramaticales, de estructura, sino a los significados que le otorga el autor. Solo desde el contexto se devela el sentido. El “estar ahí”, la existencia, es lo que debe erigirse en base ontológica del planteamiento fenomenológico. Gadamer recurre en este punto a los planteos de Heidegger:

A la luz de la resucitada pregunta por el ser, Heidegger está en condiciones de dar a todo esto un giro nuevo y radical [...] Comprender no es un ideal resignado de la experiencia vital humana en la senectud del espíritu, como en Dilthey, pero tampoco, como en Husserl, un ideal metódico último de la filosofía frente a la ingenuidad del ir viviendo, sino que por el contrario, es la forma

originaria de realización del estar ahí, del ser-en-el-mundo. Antes de toda diferenciación de la comprensión en las diversas direcciones del interés pragmático o teórico, la comprensión es el modo de ser del estar ahí en cuanto que es poder ser y “posibilidad”. (Gadamer, 1991, p. 164)

La perspectiva hermenéutica tiene en cuenta, además, dos elementos relegados por la ciencia moderna: el intérprete y el diálogo.

El investigador forma parte del proceso hermenéutico, no es ascético respecto del problema a investigar. El investigador forma parte del mundo, su estar en el mundo forma parte del proceso de interpretación. El intérprete debe esforzarse por traducir interpretaciones confiables de los efectos que capta en lo estudiado. En este sentido, la traducción, como principio de la hermenéutica, promueve una apropiación de lo “extraño”, pero no devela lo oculto bajo forma de totalidad alguna. Siempre quedan restos que permanecen en la otredad. “El sentido es un desfile de máscaras que esconde otras máscaras, en una especie de proceso interminable al que la decisión del intérprete pone límites” (Díaz, 2008, p. 87).

La hermenéutica, a su vez, prioriza el diálogo. Lo que caracteriza el diálogo, frente a las proposiciones duras que buscan fijar verdades, es un lenguaje de pregunta y escucha. En este sentido, aunque situados en Latinoamérica la Investigación Acción Participativa realiza aportes para repensar la relación sujeto-objeto de conocimiento superando las dicotomías entre investigador e investigado, entre estudiante y maestro, poniendo como prioridad la producción de conocimiento a partir del diálogo con quienes construyen la realidad, que se entiende como propia de los sujetos que participan de la construcción de conocimiento social. En esta clave, los aportes de Fals Borda (1987, 1991) se tornan significativos para nuestra tesis dado que propone una mirada alternativa en la construcción de conocimiento:

... nos parecía contra productivo para nuestro trabajo considerar al investigador y al investigado, o al “experto” y los “clientes”, como dos polos antagónicos, discordantes o discretos. En cambio, queríamos verlos a ambos como seres “sentipensantes”, cuyos diversos puntos de vista sobre la vida en común debían tomarse en cuenta conjuntamente”. (Fals Borda, 2008, p. 5)

En esta forma, la ciencia exige tener una conciencia moral, y la razón habrá de ser enriquecida –no dominada– por el sentimiento. Mente y corazón tendrían que trabajar juntos,

enfocando desafíos que no se pueden encarar sino con posiciones éticas que busquen equilibrar lo ideal con lo posible, mediante la aplicación de una epistemología holística. En este sentido pensamos que hacer foco en las experiencias puede ser un aporte en tanto la experiencia

... siempre tiene algo de incertidumbre. Es más, la incertidumbre le es constitutiva. Porque la apertura que la experiencia da es apertura de lo posible, pero también de lo imposible, de lo sorprendente, de lo que no puede ser. Por eso la experiencia siempre supone una apuesta por lo que no se sabe, por lo que no se puede, por lo que no se quiere. La experiencia es un quizá. O, lo que es lo mismo, la experiencia es libre, es el lugar de la libertad". (Larrosa, 2009, p. 33)

La propuesta hasta aquí es pensar la revitalización de las experiencias como un camino posible para la ruptura con el pensamiento único y también para revisar las definiciones estancas de lo que debería ser "la pedagogía crítica", en singular. Asimismo, el reposicionamiento de estas discusiones "desde el Sur" como posición de conocimiento, supone indagar acerca de los modos en que los sujetos y los saberes podrían aportar a la construcción plural de las pedagogías críticas en América Latina, superando la producción de subalternizaciones propias de las epistemologías dominantes.

En un contexto de restauración conservadora para *nuestra América*, la imaginación del futuro se ve atravesada por viejas y nuevas complejidades. Un aspecto central, que el campo de las pedagogías críticas debería recuperar, es el modo en que el otro es negado en nombre de lo universal, los saberes a nombre de la ciencia, lo comunitario a nombre del individuo y lo personal, lo multicultural a nombre de lo monocultural. La monocultura se opone a lo diverso, a lo diferente, a lo(s) otro(s). Estos procesos de negación cultural y exclusión reaparecen en la escena educativa y en las ciencias sociales en general, tornándose hegemónicos, negando otras epistemologías que no responden a su universalidad, esto es lo que Santos denomina "epistemicidios" (Santos, 2009). En este contexto las pedagogías críticas podrían constituir un aporte fundamental para reinstalar la esperanza y abrir la posibilidad de otros futuros en nuestra región. La pedagogía crítica latinoamericana deberá volverse significativa con el fin de ser (estar siendo) crítica y transformadora.

## **Narrativas inconclusas, identidades en movimiento**

Uno no narra su vida porque tiene una historia,  
uno tiene una historia porque narra su vida.  
Christine Delory-Momberger, 2009, p. 40

Los aportes de la perspectiva hermenéutica acerca de la centralidad en el lenguaje, discurso, narrativa, en la comprensión de los sentidos sobre la realidad que construyen los sujetos, y la posibilidad de interpretar dichos sentidos a partir de los relatos (escritos, orales, etcétera) me ha acercado a la perspectiva (auto)biográfico-narrativa en educación. Embarcarse en la tarea de reconstrucción del campo surcado por la investigación (auto)biográfica y narrativa –sin pretensión de exhaustividad y conscientes del territorio imperfecto, disperso y heterogéneo que abordamos– 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– y la pérdida de fe en los metarelatos modernos (Bolívar, 2002), el lenguaje comienza a cobrar centralidad en las ciencias sociales. El lenguaje como práctica social; la mirada centrada en la cotidianidad; los sentidos que los sujetos le otorgan a sus experiencias (Denzin, 1989), se constituyen en puntos nodales del viraje epistemológico que tuvo lugar hacia finales de la década de los sesenta y principios de los setenta.

Dicha reconfiguración 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 acciones, imágenes, expresiones, acontecimientos y costumbres para quienes están allí, en el mundo. 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, 1995), 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 marco, asistimos a la proliferación de una amplia diversidad de perspectivas o paradigmas siendo esto un contexto fértil para la expansión de la investigación biográfica

(Bolívar, 2002). Ante el ocaso de las instituciones tradicionales, el individuo se convierte en la unidad básica de la reproducción social (Beck y Beck-Gernsheim, 2003), el propio yo se convierte en un asidero seguro en la paradójica sociedad globalizada. Realidad que lleva a las ciencias sociales a poner el foco en las marginadas y silenciadas subjetividades en la modernidad. Hablamos, entonces, del giro narrativo que ha emergido como herramienta potente para abordar la compleja trama identitaria, aquellas voces silenciadas, las configuraciones de la cotidianidad y los procesos de movimiento, construcción, reconstrucción e interrelación personal y cultural (Clandinin y Connelly, 2000; Polkinghorne, 1988, 1995; Ricoeur, 1995).

Las dimensiones social, personal y biográfica se vuelven indisociables de las lógicas del decir: el relato de los sujetos (Bolívar, 2002). En tanto somos seres simbólicos, la primera tarea del ser humano es leer e interpretar el mundo. El hombre se adueña de su vida y de sí mismo a través de historias (Delory-Momberger, 2009), representa y accede al desarrollo temporal de su existencia narrando los acontecimientos vividos. Siguiendo con esta perspectiva, algunos autores de la tradición hermenéutica crítica consideran la acción humana como una especie de texto a interpretar, que se exterioriza “de una manera comparable a la fijación característica de la escritura” (Ricoeur, 2001, p. 162) y que, al separarse de su agente, adquiere “una autonomía semejante a la autonomía semántica de un texto”. El trazo que la acción deja se convierte en un documento y un archivo que, al separarse de sus condiciones iniciales de producción, “permite la reinscripción de su sentido en nuevos contextos” y se abre a infinitos posibles lectores. Por este conjunto de características, entonces, las acciones humanas pueden ser tratadas de la misma manera que la lingüística del discurso aborda los textos y en la misma medida en que los agentes humanos producen y recrean diferentes elementos simbólicos para dar cuenta de sus prácticas sociales.

A través de los relatos los sujetos contamos nuestra vida, hablamos de lo que hacemos, de lo que sentimos, de lo que nos sucedió, expresando la dimensión emotiva de la experiencia, las complejidades, contradicciones, tensiones y singularidades de cada acción (Bolívar, 2002). Las dimensiones personales, subjetivas, biográficas de la vida social, tienden a expresarse y cobrar sentido a través de relatos, en la misma medida en que el tiempo humano se articula de modo narrativo. Siguiendo a Christine Delory-Momberguer (2009), hablamos de hecho biográfico al referirnos a esa operación a partir de la cual el sujeto se figura su vida narrativamente logrando cierta organización y cohesión, haciendo de nuestra vida una historia: “Es la narrativa quien hace de nosotros personajes de nuestra propia historia” (Delory-Momberguer, 2009, p. 40).

De este modo, hacemos notar la confluencia de dos giros que al converger dan lugar a la configuración de un nuevo campo disciplinario en la producción de conocimiento en ciencias sociales: el hermenéutico y el narrativo. En palabras de Ricoeur (1995 y 2001), el segundo complementa al primero, en la medida en que se toma conciencia de que:

Entre la actividad de contar una historia y el carácter temporal de la experiencia humana existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta la forma de necesidad transcultural. Con otras palabras: el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula de un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal (Ricoeur, 1995, p. 113)

Según esta perspectiva hermenéutica crítica, las prácticas narrativas conciernen a la construcción y reconstrucción de eventos, en un orden o secuencia que los coloca de manera tal que impliquen cierta dirección u orientación hacia un objetivo, configurando su sentido (lo que Ricoeur, siguiendo a Aristóteles, denomina intriga narrativa). De esta forma, la narración emerge como una instancia mediadora entre el tiempo y la experiencia humana.

Se hace evidente que lo que venimos describiendo hasta aquí es la relación innegable entre narrativa, subjetividad e identidad. Los seres humanos interpretamos las acciones y los comportamientos de forma narrativa, pensamos nuestra vida como un relato que va cambiando a lo largo del tiempo, y el tiempo mismo en el que conjugamos nuestra vida es narrativo. La narrativa no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que además media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad que, junto con nuestra identidad, son construidas y reconstruidas narrativamente. Ahora bien, “¿Qué se gana o se pierde cuando se da un sentido al mundo contando historias, usando el modo narrativo para interpretar la realidad?” (Bruner, 2003, p. 145).

Siguiendo con Paul Ricoeur (1994, 1995 y 2001), afirmamos que narrativizar la vida es inventarnos a nosotros mismos. Al narrar, “intentamos reencontrar, y no solamente imponer desde afuera, la identidad narrativa que nos constituye” (Ricoeur, 1994, p. 57). La subjetividad, entonces, no es “una sucesión incoherente de acontecimientos, ni una sustancialidad inmutable inaccesible al devenir”, sino “el tipo de identidad que solo puede crear la composición narrativa por su dinamismo”. Así, los relatos que nos propone nuestra cultura hacen que nuestra identidad narrativa sea permanentemente reinterpretada: somos narradores de nuestra

propia historia sin ser totalmente autores de nuestra propia vida, y “mediante variaciones imaginativas sobre nuestro propio yo, intentamos una comprensión narrativa de nosotros mismos, la única que escapa a la alternativa aparente entre cambio puro e identidad absoluta. Entre ambos queda la identidad narrativa” (p. 57-58).

De esta manera, como analizará Delory-Momberger (2014) retomando a Ricoeur, al poseer la capacidad de configurar una forma propia en la que nos reconocemos a nosotros mismos y nos hacemos reconocer por otros, vinculamos lo que vivimos y experimentamos con nuestro sí mismo, que se constituye en la dialéctica entre un núcleo de permanencia en el tiempo (mismidad) y el sentimiento del ser reflexivo (ipseidad) (Ricoeur, 1990). Para este pensador el sujeto nunca está dado desde un principio, pues, describe el proceso por el cual nos desandamos de las trampas narcisistas al nacer un sí mismo instruido por los símbolos culturales que nos confieren una unidad narrativa (Ricoeur, 1984). La identidad narrativa, constitutiva de la ipseidad, incluye el cambio y la mutabilidad en la trama de una vida. El sí mismo se ve refigurado por el proceso reflexivo al que lo llevan las configuraciones narrativas. El sujeto es a la vez lector y escritor de su propia vida. En relación al carácter inconcluso e indeterminado de las narrativas Delory Momberger (2009) sostiene que:

... la narrativa de vida es una materia movediza, transitoria, viva, que se recompone siempre en el momento de enunciación. Atada al presente de su enunciación, al mismo tiempo medio y fin de una interacción, la narrativa de vida nunca es de una vez por todas: en cada enunciación se reconstruye y con ella reconstruye el sentido de la historia que enuncia. Esa historia nunca está acabada por definición, sino que se ve perpetuamente inconclusa o llevada a una conclusión que está siempre delante de ella, lo que equivale a lo mismo. (Delory Momberger, 2009, p.101)

## **Sobre habitar la experiencia**

No es la intención del presente trabajo inmiscuirnos en el movimiento de Escuela Nueva, pero sí me gustaría señalar con esta mención, que la reflexión sobre la experiencia constituye una tradición dentro del campo pedagógico. Podríamos decir, que uno de los primeros exponentes que teoriza sobre ella fue John Dewey (2010) en su libro *Experiencia y educación*. Para el autor, “la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que

existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación” (p. 68).

Dewey, pedagogo estadounidense, referente del movimiento *Escuela Nueva*, otorga una mirada compleja y desafiante para la época, propone educar al ciudadano, para ello la escuela debería ser ejemplarmente democrática. La escuela sería el laboratorio donde se ensayaría la democracia en ella el alumno será el centro. Su participación en la vida democrática se traducirá luego en la sociedad. Los docentes serán el pilar donde se apoya esta democracia.

Dewey (2010) identificará en su libro dos aspectos de la experiencia. Por un lado, el aspecto inmediato de agrado o desagrado. Por otro, los efectos sobre las experiencias ulteriores. He aquí el “problema central” de una educación basada en la experiencia: “seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes” (p. 73). Aquello que permitiría diferenciar las experiencias valiosas educativamente de las que no lo son, es el principio de continuidad experiencial. Este se basa en el hecho del hábito y, “la característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes” (Dewey, 2010, p.79 ). Buscando un principio de aplicación universal para la experiencia siempre hay algún género de continuidad. Las experiencias son fuerzas en movimiento, cuyo valor puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que mueve. La misión de quien educa radica, entonces, en ver la dirección en la que marcha la experiencia. El educador deberá saber que toda experiencia humana es social: representa contacto y comunicación y deberá actuar en consonancia con ello (Dewey, 2010, 81). El autor, incluso, rescata la importancia de que el maestro conozca la comunidad local, su historia, su cultura con el fin de utilizar estas condiciones como recursos educativos. Una educación basada en la conexión necesaria entre educación y experiencia no puede desarrollarse en el vacío.

La perspectiva biográfico narrativa recupera la experiencia, en particular experiencia en educación. Tal como señala Larrosa (2009) la cuestión de la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo. En el caso de la presente investigación la pregunta por las experiencias de los estudiantes se vincula a la posibilidad de explorar las voces de los estudiantes del Plan FinEs 2, visibilizar y valorar sus experiencias en el plan como así también comprender los sentidos que construyen allí a partir de sus vivencias. En este sentido la pregunta por la experiencia siempre es abierta y está sujeta al devenir. La intención será buscar en lo que no se muestra fácilmente, en lo que apela a la memoria, a lo que deja huella, a la

reconstrucción y a la recuperación de lo subjetivamente valioso, al sentido de lo vivido, más que al significado de los datos (Contreras, 2010, p.17).

Según Contreras, 2010, dos personas pueden haber atravesado el mismo acontecimiento, sin embargo, no hacen la misma experiencia. Para Larrosa (2009) la experiencia siempre es singular, es aquello que *me* pasa. Esto nos remite directamente al sujeto, a lo subjetivo, al ser personal, por con siguiente no es posible su universalización. Ahora bien, sería correcto considerar que la experiencia lo es siempre de lo singular; no de lo individual o de lo particular, sino de lo singular (Larrosa, 2009, p. 31). Si esto es correcto ¿puede una experiencia ser colectiva? La experiencia posee algo de imprevisible, de incertidumbre. No sabemos que nos pasará al atravesar determinado acontecimiento. La experiencia no puede ser anticipada, es por ello que la apertura que da la experiencia “es la apertura de lo posible, pero también de lo imposible, de lo sorprendente, de lo que no puede ser... la experiencia es libre, es el lugar de la libertad.” A esto Larrosa lo denominará “principio de libertad” de la experiencia, Melich (2009) por su parte, lo llamará “situacionalidad”.

Scott (1992) critica el uso esencialista de la experiencia, como aquello que debe ser explicado más que aquello que explica. La experiencia es aquello que debe ser explicado si queremos comprender el proceso de constitución de las subjetividades.

Ahora bien, ¿Cómo es el sujeto de la experiencia? Aquí podremos tener un punto en común con la antropología narrativa que postula Melich (2009) y su concepción de sujeto vinculado a la hermenéutica. El sujeto de la experiencia para Larrosa (2009) es abierto, vulnerable, sensible y expuesto, es también un sujeto singular que se abre a la experiencia desde su propia singularidad. No es nunca un sujeto genérico o posicional (p. 32). El sujeto de la experiencia está abierto al acontecer. Podemos pensar entonces que todos podríamos ser sujetos de la experiencia en la medida en que estemos dispuestos a atravesarla, a cambiar, a ser transformados. He aquí uno de los puntos a los que quiero arribar: la relación entre la experiencia, la formación y la transformación. El resultado de la experiencia es la formación o la transformación del sujeto. Me enfocaré en ello en el siguiente y último apartado.

## **Repensar las trayectorias desde las experiencias de formación**

Podríamos considerar que 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). Sin embargo, son pocas las producciones centradas en los estudiantes y sus trayectorias escolares. Comencé a interiorizarme sobre las distintas perspectivas que diversos autores construyeron sobre el estudio de las trayectorias de estudiantes. La caracterización de trayectoria escolar estaba dada por el recorrido que los estudiantes podían desarrollar en la escuela. Esta se restringía al ámbito educativo y a los distintos caminos que los estudiantes podrían recorrer allí. A ello Terigi (2008) lo denomina trayectorias escolares teóricas: “Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar.” Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas:

... la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción [...] Los tres rasgos suelen considerarse indistintamente, como si fueran solidarios cada uno de los otros dos, pero en rigor se trata de tres arreglos independientes cuya asociación produce determinados efectos en las trayectorias. (Terigi, 2008, p. 162)

Ahora bien, ya que las trayectorias teóricas son solo una parte de las reales, mis interrogantes se vinculaban a: ¿puede la trayectoria reducirse a lo que el estudiante atraviesa en la escuela? ¿Puede la trayectoria construirse desde una perspectiva meramente individual? ¿Cómo pensar las trayectorias interrumpidas, dañadas, “no encauzadas”?<sup>4</sup> (Briscioli, 2013) ¿Qué implica reconstruir las trayectorias reales?

A partir de estos interrogantes leí autores que rompían con la tradición de trayectoria escolar para pensar en trayectorias educativas en sentido amplio. Focalicé mi búsqueda en la educación de jóvenes y adultos. Allí encontré diversas perspectivas. Sinisi y Montesinos (2010), por ejemplo, consideran a las trayectorias educativas alejadas de toda consideración lineal, ligada solamente al ámbito de las decisiones personales. Las trayectorias, para las autoras, se constituyen en una construcción y 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,

---

<sup>4</sup> Se retoma la expresión empleada por el European Group for Integrated Social Research (EGRIS) para referirse a las características que presentan las trayectorias de vida de los jóvenes europeos, con referencias al empleo, la escolarización y otros aspectos (la nota al pie corresponde al original).

migratorias, familiares, entre otras, se van imbricando e influyendo en las modificaciones de la valoración de la educación y la escolarización. Las dimensiones que componen aquello que analíticamente puede denominarse trayectoria educativa o escolar solo asume sentido cuando se la pone en relación con el conjunto de la experiencia vital de los sujetos, localmente situada y socialmente producida. Por esto la categoría trayectoria educativa o escolar no alcanza para comprender las experiencias de formación de los sujetos. En este sentido, Cragnolino (2006) plantea que demandar o no educación y darse “una segunda chance educativa” no es una cuestión solo reductible al ámbito de la voluntad personal. Por el contrario, se vincula a factores asociados a condiciones del contexto político, económico, social y a las características de la oferta educativa. La autora sostiene que para comprender las decisiones que toman los sujetos en relación a la educación es necesario reconstruir sus trayectorias sociales no solo educativas.

La reconstrucción de la historia planteada como trayectoria es la que permite advertir dicha variación, sosteniendo un enfoque en el que se liga dialécticamente estructura e instituciones a la acción de los actores y trata de develar el contenido social de prácticas educativas que nunca son arbitrarias ni azarosas, sino resultado de complejas y múltiples determinaciones. (Sinisi y Montesinos, 2010, p. 15)

Por otra parte, Labache y De Saint Martin (2008) ofrecen los resultados de una investigación que pone el foco en los sentidos y prácticas que despliegan los sujetos a lo largo de su vida. Para la interpretación teórica, recurren centralmente a los desarrollos teóricos del antropólogo F. Barth y recuperan el concepto de “frontera”. Desde allí se podrá considerar a las trayectorias de los sujetos de manera de acceder a la comprensión de la dinámica de los grupos sociales. Por un lado, porque las fronteras delimitan los contornos de los diferentes grupos sociales; por el otro, porque habilitan espacios de intercambio entre grupos que se reconocen diferentes entre sí. Desde esta categoría las autoras sostienen que las fronteras son una construcción social permanente, que involucra fuertemente la actividad de los sujetos y, por tanto, enhebra “operaciones morales y cognitivas, prácticas y políticas”. Las fronteras constituyen “prácticas vivenciadas”, construidas y reconstruidas en el transcurso de las experiencias educativas y de las experiencias de ruptura. De esta manera, plantean que su abordaje debe articular las trayectorias colectivas (familiares o generacionales) e individuales, así como las historias de los diferentes grupos de pertenencia. Sandra Llosa (2005) focaliza su

investigación en una población cuya escolarización posee la secundaria incompleta, situación que la autora, siguiendo a Sirvent (1992), define como “nivel educativo de riesgo”, esto implica un probable futuro de exclusión, en el marco de las múltiples pobrezas del contexto actual. Entiende por “nivel educativo de riesgo” a “la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado en las actuales condiciones sociopolíticas económicas. La autora hace foco en los procesos psicosociales que puedan dar cuenta de la “demanda por educación de jóvenes y adultos en la historia individual y en el contexto social” de los barrios donde habitan los sujetos donde realizó su trabajo de campo. Llosa (2005) considera que el interjuego entre los trayectos por la educación inicial (referida al sistema educativo formal), la EDJA<sup>5</sup> y los aprendizajes sociales (referidos a los aprendizajes no intencionales e inestructurados que permanentemente se suceden en la vida cotidiana) constituyen parte de los aspectos que dan cuenta del devenir de los procesos de construcción de demandas y su concreción o no como demanda efectiva, considerando al sujeto en su integridad y en su contexto vital y sociohistórico.

Por último, Terigi (2008) realiza una reflexión acerca de las características de la escuela secundaria y su contribución a la producción del fracaso escolar vía la repitencia y la deserción, su análisis interesa ya que estos sujetos son los potenciales destinatarios de las ofertas educativas en la modalidad de EDJA. La autora realiza algunas consideraciones finales sobre algunas problemáticas que signan las trayectorias escolares en el nivel medio, que constituyen, a su entender, los tópicos para pensar en el diseño de políticas educativas. 1. las transiciones educativas; 2. las relaciones de baja intensidad con la escuela; 3. el ausentismo; 4. la sobreedad; 5. los bajos logros de aprendizaje. Terigi (2008) plantea como reflexiones finales 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.

Las distintas perspectivas señaladas dan cuenta de la metamorfosis de trayectoria escolar para comenzar a pensar en trayectorias educativas (Llosa, 2005, 2011; Terigi, 2008) o

---

<sup>5</sup> Educación de jóvenes y adultos.

trayectorias socioeducativas (Sinisi, Montesinos y Schoo, 2010), con la intención de ampliar el alcance de las trayectorias y no restringirla exclusivamente a lo que el sujeto transita en la escuela.

Ahora bien, los mencionados enfoques acuerdan en que las trayectorias no son lineales, sino que están atravesadas por las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales en las que se desarrolla el sujeto. A su vez, descartan la mirada individual que recae sobre ellas, aunque afirman la singularidad. Entonces podríamos decir que las trayectorias educativas son heterogéneas, zigzagueantes, diversas.

Siguiendo lo anterior, cabría preguntarse: si consideramos que las trayectorias educativas son heterogéneas, ¿cómo consideramos a *la escuela*? ¿qué ocurre cuando la escuela es el club de barrio, una iglesia o una sociedad de fomento barrial? Las trayectorias son diversas, la escuela también podría serlo. En este sentido, la pregunta no es solo por el sujeto en relación a la escuela y las condiciones en que podría construir su trayectoria educativa allí. Si no más bien sobre las relaciones que construye el sujeto con el otro en un espacio y tiempo determinado y en un territorio que también está en construcción.

*Pensar en experiencias de formación más que en trayectorias fue lo que me permitió abrir sentidos para considerar no solo a las trayectorias en términos amplios, sino también a la escuela y el territorio como espacios de formación.*

Respecto de estos espacios, será interesante pensarlos como un espacio común, compartido, que da la posibilidad de comenzar algo nuevo. Este espacio será de pertenencia si se construye colectivamente. Y si colectivamente se construyen objetivos en común buscando y valorando la pluralidad.

Lo que acabo de mencionar no tiene pretensión de generalización, sino, por el contrario, lo que busco es transmitir, si es esto posible, cómo llegué a las *categorías nómades* para pensar el Plan FinEs 2 y las experiencias de los estudiantes allí.

Siguiendo a Jossó (2004) para que una experiencia sea considerada formadora “es necesario que nos paremos sobre el ángulo de los aprendizajes; en otras palabras, esa experiencia simboliza actitudes, comportamientos, pensamientos, saber hacer, sentimientos que construyen determinadas subjetividades e identidades” (p. 48). Podríamos decir, entonces, que las experiencias de formación se construyen a partir de los aprendizajes. Ahora bien, estas experiencias no se dan en el vacío, se construyen con otros, en un espacio y tiempo determinado. Así, por definición, “la formación es experiencial o no es formación en tanto su

incidencia en las transformaciones de nuestra subjetividad y de nuestras identidades pueden ser más o menos significativas” (Jossó, 2004, p. 48).

La pregunta que siguió fue cómo reconstruir las experiencias de formación. Lo metodológico también se convertía en un desafío. ¿Cuál sería la manera correcta de acercarme a las experiencias? ¿Existe una única manera de hacerlo? El mundo de las experiencias nos invita a bucear sobre diversos caminos para acercarnos a ellas. En este sentido Larrosa (2009) sostiene,

En educación dominamos muy bien los lenguajes de la teoría, o de la práctica, o de la crítica. El lenguaje de la educación está lleno de fórmulas prestadas de la economía, de la gestión, de las ciencias positivas, de esos saberes que lo hacen todo calculable, identificable, comprensible, medible, manipulable. 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 comunica la experiencia? O más fundamentalmente, ¿se puede comunicar la experiencia? ( p.43)

La apuesta por un lenguaje de la experiencia debiera ser siempre abierta y en construcción. Proponer un único lenguaje que hable sobre ellas sería caer en contradicción con lo planteado anteriormente. En este sentido, la apuesta a las novelas de formación, a la construcción de relatos de experiencias de formación tiene que ver con la posibilidad de pensar un lenguaje que nos permita tomar la palabra, construir una posición de enunciación. La narrativa no es solo el medio, sino el lugar. Así según Delory Momberguer (2009)

Lo que da forma a lo vivido y a la experiencia de los hombres son las narrativas que ellos efectúan sobre sí mismos. En consecuencia, la narración no es solo el instrumento de la formación, el lenguaje donde esta se expresaría: la narración es el lugar donde el individuo toma forma, donde elabora y experimenta la historia de su vida. (p. 58)

Acordando con la cita anterior me pregunto, ¿Puede la experiencia tipificarse? ¿Pueden las experiencias ser objeto de comparación? ¿Para qué reconstruir las experiencias de formación de los estudiantes del Plan FinEs 2?

En primer lugar, esta particular forma de reconstruir la experiencia permite a su vez reconstruir el territorio educativo a partir de los relatos de experiencia y las historias de vida de los mismos sujetos que lo transitaron y habitaron. Conociendo y comprendiendo las experiencias de formación, podremos aportar claves para repensar el espacio educativo que se indaga. En segundo lugar, abonar a la posibilidad y la necesidad de incorporar estas voces como legítimas en el campo de saber y poder pedagógicos. En este sentido, además de cuestionar las formas convencionales de pensar y hacer en materia de investigación educativa, las versiones más críticas de las perspectivas interpretativas aportaron ideas y estrategias valiosas para establecer una conversación más vivificante y horizontal con los actores de las prácticas educativas y, sobre todo, para afrontar el desafío de desarrollar modalidades más democráticas de producción de conocimientos pedagógicos. En tercer lugar, para que el actor y narrador de su propia historia pueda reflexionar, escribir, ordenar, integrar y comprender su experiencia de otro modo. Es decir, que la persona que relata su experiencia, que narra su historia, que documenta su itinerario, se vea modificada en el proceso de pensarla y en el esfuerzo psíquico e íntimo de escribirla. Esta posibilidad de repensar y reescribir la historia, constituye uno de los elementos centrales de la investigación con perspectiva narrativa y (auto)biográfica, que muchas veces se constituye también como un dispositivo de formación. En términos de Delory Momberger (2009), el “actor biográfico” se torna educador de sí mismo.

Por último, agregar que la reivindicación sobre la experiencia y con ello la búsqueda de sus distintos lenguajes constituye una apuesta por la pluralidad. Pluralidad entendida desde la perspectiva arendtiana: es decir, pluralidad como igualdad y pluralidad como distinción.

La igualdad nos permite reconocernos como iguales en cuanto especie, en cuanto comunidad de sentidos, igualdad que no se puede resolver solamente en el plano de lo jurídico y del derecho, sino que exige condiciones para que la igualdad se dé en el plano de la existencia. La distinción nos permite recuperar la subjetividad, las maneras singulares de apropiación biográfica de los sentidos comunes. Los sujetos de la pluralidad se juegan en esta dialéctica. No solo desde la distinción, sino desde las mediaciones de su apropiación biográfica para

aprehender lo común, lo social, lo que no me diferencia. Solo en este juego entre lo singular y lo común, lo que me diferencia y lo que me hace igual, soy capaz de reconocermé plural en lo común, soy capaz de reconocer que mis sentidos y mis apropiaciones identitarias no se agotan en mi biografía, sino que me obligan a mi vida en común, al entre nos, es decir, me hacen sujeto político. (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008)

Pluralidad que implica búsqueda y encuentro. Encuentro y reconocimiento por el otro. “La experiencia educativa es siempre experiencia de la relación y la extrañeza del otro” sostiene Contreras (2010), y continúa, “como educadores la pregunta es quién es, qué me provoca, qué me dice, qué hace en mí su presencia, que es lo que tengo para ofrecer y qué significa en ese encuentro” (p. 18). Investigar en educación no implica solo un proceso racional de construcción de datos y categorías. Implica, como sostiene Contreras (2010), algo más, una búsqueda por el otro. No hay experiencia sin la aparición de un alguien, de un acontecimiento que es exterior a mí, extranjero a mí, que está fuera de mí mismo, es decir, hay experiencia si existe alteridad (Larrosa, 2009). Ese sujeto desarmado, perdido de sí mismo, fragmentado puede encontrar en el otro, una oportunidad. Esto quiere decir que una vez que conozcamos al Otro ya no podremos ser indiferentes.

## Capítulo 2

### Contribuciones del enfoque (auto)biográfico narrativo en educación. ¿Cómo reconstruir la experiencia?

La experiencia siempre tiene algo de incertidumbre. Es más, la incertidumbre le es constitutiva. Porque la apertura que la experiencia da es apertura de lo posible, pero también de lo imposible, de lo sorprendente, de lo que no puede ser.

Por eso la experiencia siempre supone una apuesta por lo que no se sabe, por lo que no se puede, por lo que no se quiere.

La experiencia es un quizá.

O, lo que es lo mismo, la experiencia es libre, es el lugar de la libertad.

Larrosa, 2009

En el Capítulo 1 hemos intentando desarrollar la posición teórica y epistemológica que ha permitido problematizar el tema de estudio de esta tesis. Resulta complejo establecer divisiones cuando lo que se busca es complejizar e integrar perspectivas de investigación. Sin embargo, el propósito de este capítulo es sumar al anterior, una perspectiva que considero, debe tener su propio espacio. El enfoque teórico metodológico (auto)biográfico narrativo constituye una posibilidad de integrar experiencia, narrativa y formación en investigación para las ciencias sociales y para el campo pedagógico en particular. Si bien las divisiones suelen ser arbitrarias quisiera dejar en claro que este capítulo pretende presentar un enfoque que hace visible la experiencia explorando lenguajes para abordarla desde su complejidad.

Hacia FinEs de la década de los sesenta y principios de los setenta, asistimos a un viraje epistemológico producido en relación con el sentido y los fundamentos de la producción de conocimiento acerca de los mundos sociales y culturales. Hasta ese entonces el consenso ortodoxo dominó las ciencias sociales y proveyó de una relativa unidad al campo de las ciencias sociales. Su desaparición fue el efecto conjunto de la crisis económica de los países capitalistas (que puso en cuestión a las teorías de la modernización) y de las críticas teóricas al positivismo y al funcionalismo. La crisis del consenso ortodoxo generó una situación de dispersión en las ciencias sociales. La propuesta de Giddens (1995) consiste en tomar la hermenéutica como elemento para estructurar una reconstitución de la teoría social. Desde la perspectiva hermenéutica o interpretativa, los significados que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierten en el foco. El giro narrativo habilita la investigación narrativa, esta se fortalece con la investigación (auto)biográfica.

En el campo educativo, el uso de la indagación narrativa reivindica “las voces” de los actores, al considerar que son ellos los que están más cerca de su propia experiencia, antes que los investigadores que los escuchan y luego escriben sobre ellos. En este sentido, la modalidad narrativa desafía las formas de investigación tradicional (Bolívar, 2002). Elaborar una narración implica, de este modo, seleccionar hechos o episodios de lo que se vivió y configurar con ellos una cierta unidad de sentido (“intriga” en términos de Ricoeur, 1995) que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso y sin relaciones mutuas. Desde esta perspectiva de producción del conocimiento, los sujetos participantes expresan sus propios puntos de vista, en su propio lenguaje, donde sus saberes y experiencias son respetados, reconstruidos y reinterpretados en marcos de producción colaborativos con los investigadores.

A este planteo centrado en indagar las (auto)interpretaciones y comprensiones sociales que los sujetos relatan en primera persona (donde la dimensión contextual, temporal y biográfica ocupa una posición central), se suman los aportes de cierta vertiente de dicho movimiento, según la cual, parte de esa conciencia práctica se inclina a formularse a través de relatos, en la misma medida en que el tiempo humano se articula de modo narrativo. Hablamos del giro narrativo que, en palabras de Paul Ricoeur, complementa el hermenéutico en la medida en que existe una relación innegable entre narración, identidad y subjetividad. Los seres humanos interpretamos las acciones y los comportamientos de forma narrativa, pensamos nuestra vida como un relato que va cambiando a lo largo del tiempo, y el tiempo mismo en el que conjugamos nuestra vida es narrativo. Estos son los pilares sobre los que se asienta la investigación (auto)biográfica y narrativa de la que me nutro como investigadora.

Tal como mencioné, la investigación narrativa en educación se ubica dentro del “giro hermenéutico” producido en los años setenta, cuando del marco positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado que los actores asignan a *lo que pasa y les pasa* se convierte en el foco central de la investigación. 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).

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando la biografía que relatamos no es solo la nuestra, sino la de otros? A esto Delory Momberger (2009) lo llama heterobiografías o escritos de sí:

En el acto de recibirla, la narrativa ajena también es escritura de sí, dentro de la relación con el otro y debido a ella. Para destacar el paralelo con la posición autobiográfica, entendida como escritura de sí por uno mismo, propuse designar

como heterobiografía la forma de escritura de sí que practicamos cuando nos confrontamos con narrativa ajena. (p. 63)

Lo interesante será pensar como conformamos un espacio biográfico (Arfuch, 2002) donde lo hetero, lo diverso, lo diferente tenga lugar, como así también repensar las implicancias teórico-epistemológicas y metodológicas que esto trae.

## **Narrativas, entre su validez y verosimilitud**

La investigación biográfico-narrativa se ha constituido actualmente en una perspectiva o enfoque específico de investigación educacional, y no solo en una metodología cualitativa más para añadir a las existentes. Esta forma de investigar altera los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento en ciencias sociales y de lo que importa conocer; no obstante, desde la modernidad se arrastra un déficit metodológico para justificarla (validez, generalización y fiabilidad).

Bolívar, 2002, p. 1

La pregunta por la validez de los relatos surge en la medida en que el enfoque biográfico narrativo comienza a ser cada vez más utilizado en la investigación educativa: ¿Cómo comprobar si lo que los sujetos relatan es cierto? ¿Qué sería lo cierto, lo verdadero, lo verificable?

Las teorías científicas se juzgan por medio de la verificación o la prueba, por su verificabilidad o comprobabilidad, mientras que los relatos se juzgan sobre la base de la verosimilitud o parecido con la vida, así lo señala Bruner (1997) en su libro *La educación, puerta de la cultura*. Los relatos según el autor no pueden explicarse, sino interpretarse. Desde este lugar plantea que se puede explicar la caída de los cuerpos por referencia a una teoría de la gravedad. Pero solo se puede interpretar lo que le pudo pasar a Sir Isaac Newton cuando la legendaria manzana cayó sobre su cabeza en el pomar. Lo que le paso a Newton solo podrá interpretarse a partir del relato de su experiencia. El relato permite dar sentido a la experiencia e incorpora al agente humano en sus múltiples y complejos estados (estados en clave de *estar*, de *estar* y *habitar* el mundo): deseos, creencias, conocimiento, intenciones, compromisos. Teniendo en cuenta lo anterior me pregunto ¿pueden los relatos ser explicados y comprobados? ¿Será que las experiencias responden más mundo del *estar* que al del *ser*?

El hablar de comprobar o interpretar, de pensar o sentir, se abren distintos interrogantes. Si bien creo que la polarización muchas veces nos conduce a la simplificación de los hechos, a veces resulta útil para comprender determinados conceptos, hechos, circunstancias. Es que en nuestra vida cotidiana solemos hacerlo, o es uno o el otro, o es blanco o negro. En este caso hablamos del *ser* o el *estar* y su relación con la ciencia, con la verificación o verosimilitud de

los relatos. El filósofo latinoamericano Rodolfo Kusch plantea algo de esto: “El estar cae fuera del ser, se da antes y entra más en el sentir que en el ver” (Kusch, 1978, p. 5) y continúa,

... es que hablar de un sujeto en la filosofía supone hablar ya del ser o sea de un ente constituido. Pero en el campo que elegimos, como al cabo de un salto atrás, es preciso indagar por su constitución a partir del estar, o sea al margen de las reglas de juego de la filosofía, en cuanto este exige siempre un sujeto constituido según el código occidental. (p. 6)

El autor sostiene que: Hemos pretendido *ser* sin *estar*.

La crítica que realiza al pensamiento moderno es su pretensión de universalidad. Es decir, la pretendida descontextualización del pensamiento. Kusch apunta a un conocimiento situado, contextualizado. Nada *es*, en todo caso *estamos siendo*. En este sentido y como ejemplo podemos pensar que cuando se dice el Plan FinEs 2 *es...* o los estudiantes *son...* lo que se está haciendo es cerrar sentidos. En todo caso los estudiantes están siendo de determinada manera. Lo aclarado recién no constituye solo una cuestión semántica, sino estructural en el pensamiento. Pensar que somos implica pensar que somos así y no hay posibilidad de cambiar, pensar que estamos siendo habilita nuevos horizontes y transformaciones, porque en definitiva los sujetos siempre estamos siendo formados, siempre aprendemos, siempre nos transformamos.

En este sentido, la obra de Kusch constituye un terreno fértil para explorar el vínculo entre: experiencia, narrativas, relatos y territorio. El sujeto es en tanto está situado en el territorio. Territorio y experiencia responden al campo del *estar*. El territorio siempre está siendo vivido, habitado. Está siendo un suelo con sentidos, un espacio con experiencias.

En esta clave, podríamos pensar que la investigación biográfica y, especialmente, narrativa, busca oponer las narrativas, los relatos de los sujetos a la ilusión de las metanarrativas, esto es, a los grandes relatos, a las posturas basadas en principios, a los discursos trascendentales. Las narrativas como una apuesta a poner en tensión los grandes relatos, a visibilizar, revitalizar y reivindicar las historias nuestras, particulares, para tensionar la historia universal. Las historias de lo que estamos haciendo y de lo que somos a partir de esas acciones.

Vinculado, entonces, a la verificación de los relatos o a su verosimilitud, podemos decir que la perspectiva biográfico-narrativa comporta un enfoque específico de investigación con su

propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. Reclama, por tanto, un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos. En esa medida, altera algunos supuestos de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural o democrático. Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de interpretar) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación (Bolívar, 2002, p.3).

### **Entrevistas narrativas para aproximarnos a las experiencias de formación**

Tal como mencionamos anteriormente, el enfoque biográfico nos invita a pensar que explorar la propia vida como estudiantes, en estos casos de distintos espacios educativos, 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 (1988) sostiene que:

Las biografías pueden y deben ser analizadas y no solo 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. (p. 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, p. 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, p. 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, p. 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 hemos intentando 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 [de] que verdaderamente han estado allí, sino [de] 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, p. 139).

A partir de lo señalado anteriormente es que nos preguntamos: ¿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, p. 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, 2010). Al respecto Delory Momberger (2009) agrega que uno solo puede reconstruir el mundo de vida de la narrativa que escucha o lee, relacionando ese mundo con sus propias construcciones biográficas y comprendiéndolo en las relaciones de resonancia y de inteligibilidad con la experiencia biográfica propia. Si esto es así, si la narrativa ajena solo es posible en la medida en que interpele nuestro propio relato, nuestra biografía. La pregunta es ¿cómo dejarnos interpelar en carácter de investigadores?

## **Relatos de experiencias de formación**

La pregunta por cómo reconstruir las experiencias de formación de estudiantes del Plan FinEs 2, me ha llevado a desafiar ciertos modos tradicionales de “hacer” investigación. Me refiero con ello a las tradicionales herramientas de recolección de datos como la entrevista, la observación. En este sentido, el enfoque biográfico narrativo me ha provisto de estrategias que desconocía, o quizás las estaba desarrollando sin saber de qué se trataba, casi intuitivamente. Esta particular forma de reconstruir la experiencia permitirá reconstruir el territorio educativo a partir de los relatos de experiencia y las historias de vida de los mismos sujetos que lo transitaron y habitaron. Conociendo y comprendiendo las experiencias de formación, podremos aportar claves para repensar el Plan FinEs 2.

Una de estas estrategias es la entrevista narrativa que he mencionado en el apartado anterior. Son cuatro las experiencias que he decidido reconstruir. Las entrevistas que he realizado no podrían ser de otra manera, son narrativas en tanto se fundan en el diálogo. No entiendo por diálogo conversaciones superfluas, sino por el contrario, el diálogo se constituye como una propuesta de vínculo político pedagógico que expresa una utopía de radicalización democrática. Según Rodríguez (2008), retomando al pedagogo brasileño Paulo Freire, el diálogo es un modo de concebir la construcción de proyectos de sociedad donde se asume la radical igualdad del otro.

Son los diálogos, los espacios compartidos, los que me han permitido acercarme a sus experiencias en el Plan FinEs. Fueron esos encuentros en la escuelita del barrio El Ceibo en Vicente López, en la casa de Marcelo, en una de las sedes de Laferrere, en San Justo, en Ramos, en cada barrio que recorrí, eso me permitió de alguna manera reconstruir narrativamente el territorio y las experiencias formativas. Dos territorios bien distintos, Vicente

López, en la zona norte metropolitana, y La Matanza, el corazón profundo del Conurbano bonaerense.

Mis recorridos fueron múltiples, las entrevistas también. Cada historia es particular y única, sin embargo, muchas de ellas se entrelazan y confluyen en un mismo relato. Relatos de esperanza, de frustraciones, de marginaciones, de exclusiones, de amor, relatos solidarios.

De cada bitácora, grabación, registros de viaje, encuentros, recuerdos, lecturas, conversaciones con otros, se construye un mapa, impreciso. Un mapa necesariamente incompleto, que se va haciendo mientras se recorre el territorio y se siguen indicios, rastros, intuiciones, huellas y promesas, husmeando y activando la propia memoria, la de otros, la ya documentada, actualizando otros mapas. Esta cartografía tiene que ver con un trayecto compartido y una trayectoria singular, y con la particular mirada que se forma en el doble juego de haber vivido y transitado ese espacio y ese tiempo y de, enseguida, pretender objetivar, documentar, aprender de esa experiencia, lograr un distanciamiento y un extrañamiento respecto de esa vivencia y de ese tránsito y plasmarlo en escritura y reflexión (Suarez, 2014).

Escribir relatos de experiencia no ha sido una tarea fácil. Tal como anticipé comencé desarrollando entrevistas a informantes claves. Ellos me condujeron a cada uno de los sujetos que se transformarían luego en mis personajes. Tomando el modelo biográfico de *Bildung*<sup>7</sup> construí cuatro historias, que contienen las experiencias de los sujetos a partir de mi acercamiento a ellos, de mis percepciones, y mis recorridos.

El modelo biográfico del *Bildung* se construyó e impuso bajo la forma literaria del *Bildungsroman* o novela de formación. El *bildungsroman* se caracteriza por una estructura que acompaña las etapas del desarrollo del héroe, desde su juventud hasta su madurez. Comienza con el ingreso del personaje en el mundo, luego sigue las etapas cruciales de su aprendizaje de vida –errores, desilusiones, revelaciones que la caracterizan– y termina cuando el personaje alcanza un

---

<sup>7</sup> Para los pensadores del Iluminismo alemán (Lessing, Herder, Humboldt, Schiller, Goethe) *Bildung* es el movimiento de formación de sí mediante el cual el ser, propio y único de todo hombre, manifiesta sus disposiciones y participa de la realización del ser humano como valor universal.

conocimiento de sí mismo y de su lugar en el mundo suficiente para vivir en armonía consigo mismo y con la sociedad. (Delory Momberguer, 2003, p. 49)

La novela de formación cuenta la constitución misma del héroe a través de las experiencias de un viaje. Este viaje resulta formativo ya que es él el que permite la reflexión del héroe sobre sí mismo. Es decir, “el viaje exterior se enlaza con el viaje interior, con la propia formación de la conciencia, de la sensibilidad y del carácter del viajero” (Larrosa, 2017, p. 64). Mientras leía estas palabras recordé a la Expedición Pedagógica de Colombia,

“La Expedición Pedagógica es una movilización social por la educación, es un viaje de los maestros y maestras por las escuelas de Colombia. Un viaje a ras de tierra, que busca reconocer la diversidad de las regiones culturales y pedagógicas de nuestro país. Es un encuentro con maestros, maestras y poblaciones de las montañas, de Antioquia y el Eje Cafetero, de los llanos, de Boyacá y Casanare, de la Costa Pacífica y del Caribe colombiano, del Suroccidente, del Valle, Nariño y Cauca, de la zona andina, de Cundinamarca y Bogotá, de Santander y del Magdalena Medio. En fin, la expedición es un canto a la diversidad como esa riqueza que nos permite imaginar otros mundos a partir de lo que somos, sin caer en la trampa de dejar de ver las diferencias que atraviesan nuestras sociedades en un mundo que se sabe globalizado de cierta manera.” (Bernal e Ibarra, 2008, p.1)

El viaje exterior forma parte de la búsqueda interior por reconocer y habitar otros mundos, por leer de nuevo el mundo con otros ojos y darle de nuevo un sentido, es decir, hacer del mundo un lugar habitable.

Los relatos de experiencia son relatos de viajes, de encuentros, de diálogos en diversos tiempos y espacios. Forman parte de la condición de enunciación que me permite reconstruir las experiencias y con ello, interpretar los sentidos que le otorgan los estudiantes a su formación. Si bien en los relatos aparecen fragmentos de las entrevistas, ellos buscan introducir, además, otras voces, buscan contextualizar, hablar sobre la comunidad, el territorio, buscan generar una trama de sentidos donde las voces se mezclan. Estas narrativas de formación permiten dar cuenta del estar allí, en palabras de Geertz (1994). En este sentido, es el mismo autor quien expresará que “a medida que la teoría social abandona las metáforas propulsivas (el lenguaje de los pistones) para asumir las metáforas lúdicas (el lenguaje de los

pasatiempos), las humanidades se vinculan a sus argumentos no a modo de espectadores escépticos, sino como fuente de su imaginario, a modo de cómplices imputables (Geertz, 1994, p. 39).

Las posibilidades del relato en términos metodológicos tienen que ver con lo expresado anteriormente. Por un lado, la posibilidad de incluir en ellos el viaje, es decir, mi búsqueda y la experiencia formativa que transité al hacerlos. Si esto es así, el punto de enunciación del investigador necesariamente deberá estar escrito en primera persona. Por otro, como herramienta potente de traducción, de llevar el significado a un meta nivel. Para ello la desgrabación de las entrevistas constituyen un primer relato, resultado de las entrevistas narrativas. Luego, y a partir de allí, se introducen en él otras voces. Los relatos forman parte de un proceso de escritura y reescritura. La reescritura es consecuencia del diálogo con los “personajes”, y con otros actores que forman parte del proceso de investigación.

Incorporar el punto de enunciación del investigador en los relatos nos despierta nuevos interrogantes, pero quizás también alguna certeza. La certeza de no tener certezas fijas e inmutables. La certeza de que él mismo está implicado en el proceso de investigación. La seguridad en que su tarea, nuestra tarea, tenga como fin la búsqueda, la construcción de nuevos sentidos. Sentidos que proyecten nuestras vidas en horizontes comunes, en futuros y narrativas conjuntas.

En la presentación de este trabajo he narrado mi experiencia de construcción de la tesis, dentro de este relato escribo como conocí a los sujetos de esta investigación, es decir, a los estudiantes de FinEs 2. Cada una de sus historias nos permite acercarnos al Plan FinEs 2 para comprender sus experiencias allí. En *Pedagogía del oprimido* (1970) Freire sostiene que los hombres son seres de la praxis:

Son seres del quehacer y por ello diferentes de los animales, seres del mero hacer. Los animales no “admiran” el mundo. Están inmersos en él. Por el contrario, los hombres como seres del quehacer “emergen” del mundo y objetivándolo pueden conocerlo y transformarlo con su trabajo. (Freire, 2006, p. 161).

En este sentido un modo de objetivar nuestro mundo, podría ser narrándolo. Las narraciones que se presentan en este capítulo son producto de instantes, impresiones, de tiempos y territorios cambiantes y heterogéneos. Tal como hemos sostenido en capítulos

anteriores, el enfoque biográfico centra su atención en la historia singular del sujeto. Las críticas a este enfoque han estado vinculadas al énfasis de lo individual por sobre lo social. Autoras como Delory Momberguer (2009) rechazan esta dicotomía dado que según ella la contrapartida inmediata de la imposición de la “vida propia” –que proponen las sociedades individualistas posmodernas– es el imperativo biográfico que nos intima a ser “dueños y poseedores” de la historia de nuestra vida. En este sentido, corrientes feministas afirman la importancia de reivindicar a los sujetos y su historia. Desde este lugar sostienen que “lo personal es político” haciendo hincapié en la dimensión personal, aunque alejada de posibles neorromanticismos o una “política expresivista”. Esta dimensión puede constituirse en uno de los posibles modos de incidir políticamente.

En este contexto, la investigación biográfico-narrativa emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (Aceves, 1994; 2001). Bolívar y Domingo (2006) citan a Foucault (1999), Norman Denzin (1991) o Nikolas Rose (1996) dado que estos autores han advertido que los métodos biográficos narrativos, si bien permiten dar la voz a los agentes, son también unos dispositivos de saber y de poder y, como tales, a la vez un instrumento de dominio mediante el acceso al conocimiento de la vida. Este querer saber sobre la vida, además de una “tecnología del yo” en formas modernas de confesión (narrar la verdad de sí mismo), cuando no de pastoral, se inscribe en la lógica cultural conservadora del capitalismo tardío, que contribuye a preservar el mito de un individuo autónomo y libre, convirtiéndolo en artículo de consumo en los medios. Conducir toda la cuestión biográfico-narrativa al ángulo personal sin conectarla con el substrato social y político que –si seguimos siendo modernos– la sobre determina nos llevaría a una visión “políticamente *naive*”, dejando las cosas como están (Bolívar y Domingo, 2006).

Freire plantea que los hombres somos seres de quehacer esto quiere decir que nuestro hacer es acción y reflexión sobre el mundo. Es praxis. Es transformación del mundo (Freire, 2006). Sería pretensioso pensar que estos relatos o la posibilidad de narrar la propia experiencia han cambiado nuestra realidad en términos materiales. Sin embargo, podríamos decir que lo que ha cambiado es nuestra mirada sobre la realidad, sobre nuestra experiencia y nuestra historia. Como señala Bolívar (2002),

La narrativa no es el único modo de organizar o dar cuenta de la experiencia, aunque es de los modos más penetrantes e importantes de hacerlo. La narrativa

es un género relevante para representar y hablar de la acción en la vida cotidiana y en contextos especializados. (p. 20)

La palabra se constituye en lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, si permite el reencuentro y reconocimiento de sí mismo. Dirá Freire (2006), “no hay palabra verdadera que no sea la unión inquebrantable entre acción y reflexión” (p. 106). Partiendo de aquí podemos decir que estos relatos no caerán en verbalismos<sup>8</sup> en la medida en que puedan construir un diálogo con el lector. Si logran ser reescritos y reinterpretados. Si conseguimos con ellos pronunciar el mundo. De esta forma “el mundo pronunciado retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (Freire, 2006: 106).

Se vuelve imperiosa la pregunta ¿cómo contar la experiencia a partir de relatos? ¿por qué estos personajes? ¿cuál es el lugar del autor de los relatos? En síntesis, ¿cómo hacemos eco del *imperativo biográfico* del que nos habla Delory Momberguer?

## **Novelas de lo real**

Tal como señalé en la presentación, la escritura de los relatos estuvo inspirada en las lecturas de novelas de no ficción, entre ellas *A sangre fría* de Truman Capote, *Operación Masacre* de Rodolfo Walsh, incluso obras actuales como *Si me querés quereme transa* de Cristian Alarcon, *Sangre Salada* de Sebastián Hacher, por nombrar algunos. Hubo un autor francés que también influenció mis producciones, Emmanuel Carrère. A principios del año 2016 Carrère presentó una conferencia en Buenos Aires. El encuentro se titulaba La novela de lo real. Es interesante escuchar a los autores de libros conocidos en contextos como ese. Recuerdo una alumna de FinEs en Vicente López, buscó el autor de un texto que les había dado en Metodología de la Investigación y me dijo: “Profe, busqué en internet y el que escribió el libro está vivo”. Sonreí. Ella no podía creer que el autor de un texto, de unas fotocopias un tanto amarillentas, goce de buena salud. Si bien me reí, también me sentí identificada. Los autores de libros están vivos. Algunos de ellos. Como Carrère, que el 25 de enero de 2016 dio una conferencia sobre sus producciones literarias, en la fundación OSDE. ¿Qué me llamo la atención de la exposición de Carrère? Por empezar la entrevistadora Silvia Hopenhayn, planteó

---

<sup>8</sup> En *Pedagogía del oprimido* (1970) Freire sostiene que privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también la reflexión, transformándose en palabrerío o mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. “Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción” (Freire, 2006, p. 106).

una categoría que me atrajo: novelas de lo real. Estas novelas podrían ser crónicas, historias de no ficción, siendo su particularidad la escritura en primera persona. La primera persona, aclaró Silvia, del autor no del narrador. Esta idea quedó resonando en mi cabeza. Carrére contestó refiriéndose a su libro *El adversario*. En él narra la historia de un criminal. Un asesino que mató a su mujer, sus dos hijos, y luego a sus padres. “Jean- Claude Romand fingió una vida, una profesión y estafó a su familia y allegados”, señaló Carrére. Días antes de que lo descubrieran decidió cometer el parricidio. “Mi familia no aceptaría la verdad”, dijo él en el proceso de indagatoria. Carrére realizó una investigación sobre el caso durante siete años. La culminación de la misma fue la escritura de su libro. Cuando Carrére habla sobre él sostiene que la clave que encontró para contar esta historia fue la primera persona. ¿Por qué? Pregunta Silvia, quién menciona su nombre en tono francés. “Era el único camino posible tanto artísticamente como moralmente por un motivo simple: si uno escribe un libro de ficción uno puede decir perfectamente, pongamos Madame Bovary, uno es el autor, lo imagina y tiene acceso a sus pensamientos porque uno los inventa. En cambio, si uno tiene delante suyo un criminal como Jean Claude Romand cuya característica es una gran opacidad psicológica como si fuese una caja negra de la que salen palabras, comportamientos, pero en el fondo ¿qué piensa? ¿qué siente? La verdad no lo sé. Y yo creo que ni él mismo lo sabe... Entonces la única posibilidad que yo tenía era decir aquello que yo pensaba o yo sentía frente a él. Y a partir de ahí, este libro que yo no llego a concretar durante siete años, pudo ser escrito en un par de meses, por supuesto sobre la base de los años de investigación, pero en un solo movimiento, como si ambas cosas estuvieran totalmente ligadas” (Fundación OSDE, 2016).

Anteriormente Carrére sostuvo que al principio, cuando comienza la investigación, no concebía otro modo de escritura que no fuera el de la novela de ficción, de hecho su experiencia estaba ligada a eso. *Una semana en la nieve* (1995) da cuenta de ello. Sin embargo, apostó a algo diferente. No lo hizo por su originalidad, no fue pensando en eso. Sino más bien en cómo contar aquello que había investigado en primera persona. Su versión sobre los hechos. Narrar aquello que vivió cuando estaba frente a él, al parricida. Esta constituyó según comenta, una apuesta ética rechazando la idea de la pretendida objetividad de la investigación.

¿Cómo podemos encontrar esa ligazón a la que hace referencia Carrére entre lo investigado y el modo en que lo comunicamos, escribimos, narramos? La primera persona es una pista que nos aporta su exposición. ¿Cómo desafiar los modos tradicionales de “hacer” investigación en ciencias sociales? ¿Cómo escribir, analizar, comunicar la vida de nuestros sujetos de investigación de una manera lineal? si sus vidas no son lineales, son complejas como las

nuestras. Encontré en la literatura, en las novelas de lo real, en las crónicas periodísticas un punto de enunciación complejo, diverso, zigzagueante tanto como las historias de los estudiantes que entrevisté. La *intertextualidad*<sup>10</sup> entre un lenguaje familiar –para mí– como el académico, y el recurso de las crónicas periodísticas ha permitido sumar a la complejidad del objeto, o mejor, a la complejidad de los sujetos de esta investigación. Para ello fue vital la reescritura de los relatos. Cada entrevista desgrabada constituía el punto de partida en conjunto con mis anotaciones, impresiones, en la bitácora de viaje. Luego al leer los primeros borradores a los protagonistas de estas producciones, se generaba un intercambio, un espacio de retroalimentación que nos permitía continuar, profundizar, analizar lo narrado. También ha sido de ayuda la lectura que han realizado colegas sobre las versiones casi finales. Sus miradas e intercambios fueron claves para tener una visión “de afuera” que me permitía distanciarme para volver a escribir. También constituyó un aporte fundamental mis conversaciones con mi director de tesis, que con su escucha atenta y su lectura inquisidora despertaron en mí nuevos interrogantes. Otros recaudos metodológicos que utilicé fue triangular la información buscando regularidades entre los relatos, aunque más interesante resultaba buscar sus diferencias. Una vez finalizadas las entrevistas, saturados los datos (llegar a un estadio en el que nuevos relatos no aportan nada relevante no conocido ya) que podía obtener, me dediqué a leer y releer las desgrabaciones. Cada vez que finalizaba una entrevista la desgrababa con el fin de tener ese material para poder realizar nuevas preguntas en la próxima entrevista. Generalmente en la que consideraba la última entrevista, leía el relato que había construido en base a lo narrado por el estudiante. Era habitual llevar las entrevistas y leer fragmentos para que ellos continúen sus relatos. A algunos les pedí un texto escrito. Las consignas eran amplias “contame una clase que te gustó de FinEs y otra que no”, “contame una experiencia significativa de tu escuela primaria

---

<sup>10</sup> “Intertextualidad es un concepto introducido por Bakhtine, alternativo a las innumerables y, en algunos casos, indefinibles “influencias”, manejadas por la crítica y el análisis literario y artístico en general. Su concepto matiza la idea de que una producción no se autojustifica exclusivamente en su propia corporeidad, porque como mencionaba Genette, el lenguaje, transformado en enunciado, entra en un espacio que escapa a la competencia del lingüista y es, ante todo, reglamentado por conceptos de orden semiótico (pragmáticos e intertextuales). El concepto de intertextualidad (que no debe confundirse con lo propio de estructuras comunes a diversos tipos de discursos sociales) resulta más operativo que el de influencia, puesto que su definición como relación de copresencia entre dos o más textos, o la presencia efectiva de un texto en otro abre amplias posibilidades de análisis e interpretación e implica, además, la existencia de semióticas autónomas y de discursos creados por procesos de construcción, de reproducción, o de transformación de modelos más o menos implícitos”(Mendoza Fillola, 1993, p. 335).

o secundaria”. Los textos que escribían los estudiantes eran breves, pero sumamente útiles como disparadores de otras narraciones. También utilicé el recurso “bola de nieve” (partiendo de informantes iniciales, ir ampliando el volumen de informadores en función de los datos y pistas que se vayan ofreciendo) para buscar informantes claves. Por último, tal como señalé, sometí mis producciones a la lectura por parte de colegas del equipo de trabajo UBACyT con sede en la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires. Esos borradores que creía finales, los compartí también con amigos periodistas para tener otras miradas desde otra disciplina. También leyeron los relatos, inspectoras y talleristas de La Matanza quienes ofrecieron su escucha atenta dado el interés que tenían por mis resultados de investigación.

### **Territorio(s) como campo de acción pedagógica**

La intención de reflexionar sobre el territorio y FinEs 2 como experiencia educativa intenta dar una vuelta reflexiva en el doble sentido de reflexividad: como reflexión, pensamiento, como producción cognitiva sobre la acción. Y en el sentido antropológico del término: como la capacidad de volver sobre los propios pasos para ver las huellas de nosotros mismos en esa experiencia. Recuerdo que en una conferencia de la doctora Alicia Villa (docente e investigadora de la Universidad de La Plata) realizada en Ezeiza, precisamente en un encuentro entre educadores de FinEs 2 de la provincia de Buenos Aires, ella planteó: cómo hacemos la experiencia al mismo tiempo que esta nos hace a nosotros.

La experiencia no es exclusivamente empírica, no es algo que se hace o se tiene solamente, sino una red de significados que van construyendo sentidos nuevos que nos hacen aprender, formarnos y transformarnos. En cada experiencia hay elementos conceptuales que la organizan, entonces la experiencia genera conocimiento, hacer es pensar en el plano material.

En palabras de Novoa (2003) la historia de la educación ha redescubierto la categoría experiencia para dar cuenta de cómo los sujetos han interpretado y reinterpretado su mundo, cómo circulan las representaciones en los individuos, cómo la experiencia de la escolarización tiene diferentes significados para diferentes personas. La modernidad desposeyó a los actores educativos de sus subjetividades, por ello –afirma el autor–, después de haber considerado al mundo como estructura y representación, los historiadores necesitan verlo como experiencia. Esto implicará una nueva epistemología del tema.

En este sentido, retomamos los interrogantes mencionados anteriormente: ¿Puede la experiencia anclarse en territorios trascendentales? ¿o debiera gravitar el suelo que pisamos?

Proponemos pensar y reflexionar sobre la categoría territorio como un entramado de sentidos. Los sentidos que socialmente producimos van a construir nuestro territorio. Decir que los sentidos son contruidos socialmente nos advierte que no son naturales, que no son verdaderos, que no son así, sino que se construyen así. Los sentidos construyen la cultura. Y en este marco también podrían construir sentidos pedagógicos. La intención será pensar el territorio en esta clave.

En este sentido Milton Santos (1996) nos advierte acerca de la categoría territorio como “territorio usado”, como espacio habitado, y no el territorio *per se*. El geógrafo brasileño responsable de la renovación de la geografía en 1970, rompe con ciertos supuestos de esta disciplina para proponer como objeto de estudio: el análisis del espacio. Su obra se funda en el énfasis en el proceso de producción del espacio en el momento en que la sociedad se apropia de la naturaleza, proceso que, según su punto de vista, adquiere un carácter global y diferenciado a la vez, en diferentes puntos del planeta (Zusman, 2002). De allí su conceptualización “paisaje derivado” para referirse a los paisajes propios de los países “subdesarrollados”. Zusman (2002) analiza los aportes teóricos de Santos, a partir de allí sostiene que en los últimos años Santos pasó a comprender el espacio como la interacción entre un sistema de objetos y un sistema de acciones. Su postura se inscribe en el marco del debate de la teoría de la estructuración donde la realidad social no está constituida solo por la estructura, sino también por la acción de los sujetos. Este podría ser un aporte interesante para reforzar aquello mencionado anteriormente en relación a pensar el territorio como un espacio de agencia de los sujetos, un territorio construido social e históricamente. Atravesado por sujetos, historias, intereses, relaciones, tradiciones. Un espacio complejo lleno de contradicciones, conflictos, contingencias e incertidumbres.

Zusman (2002) sostiene que Santos sienta las bases para una geografía existencial influenciado por los aportes de Jean Paul Sartre. Santos reconoce:

... en los pobres el sujeto histórico de la transformación. La pobreza es una situación de carencia, pero también de lucha, donde la toma de conciencia es posible. La convivencia con la necesidad y con el otro llevarían a la elaboración de una política “de los de abajo”. Desde su punto de vista, la lucha por la sobrevivencia cotidiana requiere la solidaridad, la construcción de redes horizontales y la apuesta a la creatividad como principal fuente de un nuevo mundo. (Zusman, 2002, p. 216)

El lugar y las vivencias cotidianas constituyen lo que Santos (1986) denomina “el espacio banal”. El espacio banal es el ámbito creador de la solidaridad, de la interdependencia, en la medida que las relaciones son cara a cara, donde los hombres, juntos, sintiendo, viviendo y emocionándose tienen la oportunidad de crear una nueva historia (Santos, 1986 citado por Arroyo, 1996, p. 56). Es el espacio banal, el espacio de lo cotidiano y de las emociones el que podría quebrar la tradición de complicidad de la geografía con los poderes instituidos.

De esta manera, el cotidiano de cada uno se enriquece por la experiencia propia y por la del vecino, tanto por las realizaciones actuales como por las perspectivas de futuro. En la medida que “los de abajo” carecen de medios para participar plenamente de la cultura de masas, la cultura de los pobres se basa en su territorio, en su trabajo, en su cotidiano. Por su propia forma de constitución, la cultura de los pobres pondría en cuestión la cultura de masas. La vida en los lugares presenta, para Santos, el caldo de cultura necesario a la proposición del ejercicio de una nueva política. (Zusman, 2002, p. 216)

En este intento por tensionar algunas categorías ya mencionadas, el territorio aparece como un espacio fértil para reflexionar sobre el Plan FinEs 2 y las experiencias que allí se configuran. El Plan FinEs se imbrica en cada territorio de la provincia de Buenos Aires para dar respuestas educativas a aquellos jóvenes y adultos que vieron su trayectoria educativa trunca. El principal interés reside en comprender cómo esta experiencia educativa se desarrolla en el territorio y los diversos sentidos que los actores construyen y reconstruyen allí, en ese cruce entre el territorio y la terminalidad educativa, y cuáles podrían ser las potencialidades de terminar el secundario, en el barrio, en la escuelita, en el club, en la sociedad de fomento, en aquellos espacios donde niños y jóvenes comparten clases de apoyo, actividades recreativas y los adultos terminan la escuela secundaria a través del Plan FinEs 2.

### **Entre autores y autorizaciones: construyendo un mapa desde múltiples voces**

En clave de pensar(nos) dentro del territorio “haciendo” investigación, es que surgen distintos interrogantes acerca de la objetividad y los criterios de validación, requeridos por el conocimiento científico en ciencias sociales. La primera preocupación se vincula a cómo reconstruir la experiencia (de formación) sin reflexionar sobre nuestra propia experiencia o, mejor, sin reconstruir la propia trayectoria junto con otras y otros. La segunda inquietud vinculada a la primera es: ¿Qué ocurre cuando el investigador mismo está involucrado en las historias de esas personas con nombre? ¿Podemos reconstruir esas historias sin reconstruir las nuestras como investigadores?

Desde este lugar surgen los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los sentidos en torno a la investigación y la posición del investigador intrínsecos a ella? ¿Qué consecuencias epistémico-políticas y metodológicas trae consigo? Al respecto Svampa (2007) sugiere pensar(nos) como investigadores anfibios. Los anfibios (que significa en griego, ambas vidas) es una clase de vertebrados, son aquellos que pasan del agua a la tierra, aquellos que desarrollan capacidades para vivir en ambos espacios. Poseen la capacidad para adaptarse y transformarse durante su desarrollo. Así describe Svampa a los investigadores de un modelo académico alternativo, un modelo superador que sintetice el mundo académico y el militante. El/La investigador/a anfibio podrá desarrollar la capacidad de habitar y recorrer varios mundos generando así vínculos múltiples, solidaridades y cruces entre realidades diferentes (Svampa, 2007).

En este sentido nos preguntamos, ¿Cómo transformarnos en investigadores anfibios? ¿De qué manera podemos integrar dos mundos que según Svampa (2007) son tan distintos? Quizás tengamos que cambiar la mirada y reflexionar acerca de qué tienen en común. Para eso deberíamos comenzar por preguntarnos ¿Quién es el autor de los relatos de experiencia? ¿Quién autoriza a quién? ¿A quién beneficia la investigación? ¿Quién es legitimado social y profesionalmente con nuestras indagaciones? ¿Quién investiga y quién es investigado?

Traemos a conversación en este punto las palabras de Arnaus (2008) que nos alertan sobre

Tomar conciencia del peligro de que, a través de mi trabajo pueda mantener o reproducir la jerarquización teoría-práctica. Mantener o reproducir la diferencia entre quienes analizan la práctica y quienes la practican y en consecuencia legitimar la dependencia intelectual (y por tanto la división social del trabajo) de unas personas sobre otras. (p. 73)

Ello supone un desafío, intentar no traicionar la confianza y la intimidad que compartimos para realizar la indagación. No cristalizar ni imponerle al relato de los protagonistas categorías analíticas, sino más bien presentar una realidad abierta al diálogo, que suscite reflexiones pedagógicas, que arroje pistas para comprender aquellas experiencias educativas. Pensando en

una “reciprocidad simétrica”.<sup>12</sup> Esto significa el respeto y el aprecio mutuos entre los participantes y la construcción de relaciones horizontales de sujeto a sujeto.

La intención de este trabajo será reivindicar la historia singular, la historia narrada y acompañar el proceso de construcción de los relatos con la suposición de que esto colabora a la construcción del propio camino, de adueñarse de la propia vida, suponiendo que:

Lo que surge en la realización de esos procedimientos de exploración personalizada y en la verbalización de la experiencia es el poder transformador que ejercen [...] y en el mejor de los casos, les permiten elaborar un trabajo de reorganización y de reconfiguración de su historia. (Delory Momberger, 2003, p. 97)

Una última reflexión sobre lo metodológico tiene que ver con,

En realidad, creo que la epistemología, más que normativa, debería ser pensante. Considerar las condiciones de posibilidad históricas de conocimiento. Conceptualizar nuestro presente atravesado por una técnica avasallante, estimular el cuestionamiento ético de las investigaciones y abrirse a múltiples métodos sólidos y eficaces. Aunque es obvio que para fomentar la fecundidad pensante se debe renunciar al dogma casi religioso de la existencia de un método único en la ciencia, pues en la práctica científica solo los no creativos repiten un mismo método. (Diaz, 2010, p. 145)

La pregunta por lo metodológico nos invita necesariamente a reflexionar sobre las perspectivas teóricas de nuestro trabajo, su intencionalidad y pertinencia. En este sentido, la opción metodológica no es neutral, tampoco constituyen técnicas para aplicar a nuestro “objeto de estudio”. El enfoque auto biográfico narrativo nos permite repensar los modos de “hacer” investigación, el cómo investigar. En este punto, rompe con la relación sujeto-objeto de la epistemología tradicional en tanto el investigador y los participantes son sujetos, con deseos, miedos, emociones, son sujetos sentipensantes. Esto significa que quien desea conocer la realidad no puede estar en el contexto social “observando” como “objetos de estudio” a los

---

<sup>12</sup> Fals Borda toma esta categoría de Agner Heller en Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa), Revista Peripecias N° 110, 20 de agosto de 2008.

actores sociales. En el proceso de investigación todos los participantes son reconocidos como sujetos, autores y la interacción es posible en un proceso de conocimiento intersubjetivo. Algunos autores (Clementino de Souza, 2015) hablan de este enfoque como una perspectiva fenomenográfica narrativa. Las narrativas se presentan como una técnica de investigación adecuada para la reconstrucción de los significados de las vivencias. La narrativización de las experiencias particulares de sus vidas muestra cómo los sujetos elaboran la realidad y la apropian de diferentes modos. Una de las características cruciales de la narrativa es que, según Bruner (1997), permite establecer vínculos entre lo común y lo excepcional y negociarlo como parte de la experiencia cotidiana personal.

No existe una concepción única y universal, de la escuela, del espacio, del tiempo, del territorio, tampoco del Plan FinEs 2. Los sentidos y vivencias que se le otorgan a cada uno se configuran a partir de las experiencias de los sujetos. En el apartado siguiente nos centraremos en describir y conocer cómo se conforman algunos de estos sentidos, cómo se construyen las experiencias de formación en el Plan FinEs 2.

## *Parte II*

### **Capítulo 3**

#### **Estado, políticas y experiencias: las coordenadas**

Tal como hemos señalado en los capítulos anteriores las experiencias no se dan en el vacío como tampoco las subjetividades. Establecer coordenadas tiene que ver con ello, con localizar, contextualizar nuestra investigación. Así como la tierra posee líneas de referencia que la dividen para establecer puntos geográficos, en nuestro trabajo la referencia será el campo de la pedagogía. Delimitar nuestro campo y conceptualizarlo nos permite establecer los límites y las contribuciones que este trabajo intenta realizar.

Tal como mencioné en capítulos anteriores la propuesta es pensar la revitalización de las experiencias como un camino posible para la ruptura con el pensamiento único y también para revisar las definiciones estancas de lo que debería ser “la pedagogía crítica”, en singular. Ahora bien, ¿qué implica concebir a las pedagogías críticas en plural? ¿cómo aportamos a la inclusión desde la pedagogía? Para empezar, debiéramos situarnos en el Sur. El reposicionamiento de estas discusiones “desde el Sur” como posición de conocimiento, supone indagar acerca de los modos en que los sujetos y los saberes podrían aportar a la construcción plural de las pedagogías críticas en América Latina. En este sentido, se torna imprescindible visibilizar la polifonía de discursos y dar cuenta de las múltiples relaciones de saber y poder que atraviesan y constituyen el “campo conceptual de la pedagogía” (Martínez Boom y Peña Rodríguez, 2009; Zuluaga y otros, 2003).

En el contexto latinoamericano, el Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas de Colombia ha desarrollado una noción de campo pedagógico que incorpora los movimientos y dinamismos que son constitutivos de los tiempos, espacios e intervenciones que se desarrollan en su interior. Además, ha analizado el modo en que la indagación de prácticas y sujetos habilita tornar visibles y problematizar discursos pedagógicos a los que no suele asignárseles el mismo estatuto de saber que a los de las ciencias de la educación. En este sentido, la categoría saber pedagógico alude al modo en que un objeto, un concepto o sujetos se producen en condición de saber (Álvarez Gallego, 2003; Zuluaga *et al.*, 2003). Otros estudios han resaltado las aproximaciones etnográficas y la “geopedagogía” para la comprensión de los procesos de construcción, circulación y validación de saberes docentes (Martínez Boom, 2003; Martínez Boom y Peña Rodríguez, 2009). Estos trabajos han analizado la necesidad de que la pedagogía

como territorio de saber se abra a otros registros, cartografías y discursos de la experiencia educativa. En este marco, han señalado el modo en que experiencias como el Movimiento Pedagógico y la Expedición Pedagógica colombianos impulsaron vías alternativas para la producción, circulación y validación del conocimiento y del intercambio de experiencias (Messina y Quinceno, 2003). Como algunos autores han puntualizado, existe una infinidad de experiencias que se construyen en los bordes del sistema y por fuera de las políticas oficiales y en sus instituciones, que muestran que una serie de resistencias, disputas y proyectos pedagógicos alternativos están en el campo de la práctica de los docentes (Martínez Boom, Unda Bernal y Mejía, 2003). En este sentido, el campo pedagógico se constituye como un territorio surcado por relaciones de poder y de saber y luchas por la hegemonía (Suárez, 2011), y atravesado por múltiples discursos que constituyen las posiciones de los sujetos (Laclau, 1996; Laclau y Mouffe, 1985) que lo habitan, delimitan y conforman. En este marco, se tornó teórica y metodológicamente inviable sostener el supuesto de unidad de un “sistema educativo”, entendido como una totalidad estructural cerrada, que define identidades subjetivas, profesionales y laborales trascendentales y fijas, así como la unificación de significados y posiciones en torno de él.

Con el objetivo de reconstruir las experiencias y los sentidos que los estudiantes construyen en el plan es que presentaremos la normativa y disposiciones que regulan al Plan FinEs 2 en la provincia de Buenos Aires, pensando que estas establecen un límite, un campo de posibilidades que habilita o no acciones de los sujetos.

La intención de este capítulo es lanzar las coordenadas, realizar una descripción del Plan FinEs como política pública buscando contextualizarla desde la dimensión normativa y territorial para pensar como es vivida por los estudiantes. Las lecturas vinculadas a cómo se rige e implementa el plan en términos normativos nos permiten reflexionar acerca de los discursos en el campo pedagógico e incluso los efectos que estos generan en las acciones de los sujetos, no está demás remarcar que las disposiciones no conforman solamente un límite, sino también un campo de acción, tensión y negociación, es decir, de agencia para los sujetos.

## **El Plan FinEs 2 en la provincia de Buenos Aires**

Hemos señalado que nuestro campo, nuestro territorio serán las pedagogías críticas en plural. Esta referencia nos permite realizar las primeras coordenadas que nos llevarán a hacer foco en el Plan FinEs 2 como política pública en el territorio nacional y en particular en la provincia de Buenos Aires. Comencemos este viaje.

En la última década el Estado asume un rol principal en la educación argentina. Esto lo observamos a partir de una mayor presencia de lo social en la legislación con mayor apertura al reconocimiento de derechos (Vassiliades y Saforcada, 2011). 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 citadas 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)

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 leyes mencionadas. 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, p. 18). Una de las hipótesis podría ser que a causa de la obligatoriedad del nivel se producen estos cambios, sin embargo, esta decisión no podría tomarse sin políticas públicas que acompañen la obligatoriedad del nivel. Para ello se torna clave el papel del Estado como garante del derecho a la educación.

Por otro lado, la Ley de Educación Nacional establece niveles educativos y sus modalidades. Entre ellas,

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos que está encargada de garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar para quienes no hayan finalizado su escolaridad en la edad regularmente establecida y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida. (Ley 26206, 2006, art. 46)

En el marco de la obligatoriedad de la educación secundaria planteada en las leyes citadas y teniendo en cuenta los datos arrojados por el último censo nacional (2010), 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, y 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 programa fue conocido como FinEs-COA.<sup>13</sup> Con posterioridad el Plan ampliará sus acciones y a partir de ello, a sus destinatarios.

---

<sup>13</sup> Los Centros de Orientación y Apoyo se crean en el año 2003 (Resolución DGCyE N° 3039/03) como un programa específico para promover la finalización y acreditación del nivel secundario. En sus inicios, los COA estaban destinados a jóvenes y adultos que hubieran terminado de cursar los estudios de nivel medio polimodal, y adeudaran asignaturas o espacios curriculares. A partir de 2005, los COA ampliaron sus destinatarios, incorporando a adolescentes y jóvenes que, no estando matriculados en la escuela secundaria, tuvieran materias o

Tal como expresamos anteriormente resulta difícil pensar que la universalización del nivel secundario se hubiera dado sin la materialización de distintas políticas públicas que acompañen dicho proceso. Cabe mencionar entre ellas la Ley 26058 de Educación Técnico Profesional de 2005 que tuvo como propósito la regulación de la Educación Técnica Profesional en los niveles medio y superior no universitario del sistema educativo nacional. Luego la Ley 26075 de Financiamiento Educativo de 2005 la cual establecía un aumento del gasto público destinado a educación, del 4,6% del PBI en el año 2000 hasta llegar al 6% en el año 2009 superando esa marca en 2011 cuando alcanzó 6,47%. Este marco legal, sumando las dos leyes citadas anteriormente (LEN y LEP) sentaron las bases y ampararon una serie de políticas orientadas a la promoción de la asistencia escolar.

En este marco el Ministerio de Educación de la Nación diseña distintos programas socioeducativos que tienen por objetivo alcanzar mayores índices de inclusión educativa. Uno de ellos fue el Programa Nacional de Alfabetización “Encuentro”. Respecto de este plan una de las asesoras con más antigüedad en la Dirección Provincial de la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos comentó lo siguiente:

Siempre en nuestro grupo fue el enfoque de derechos lo que daba sentido a cualquiera de las intervenciones, los principios de la educación popular. Siempre retomamos el tema de la experiencia de la CREAM como antecedente y a partir de ahí es que se pone en valor las ideas de Paulo Freire porque había tenido nuestra historia un espacio de inclusión educativa y quedaba demostrado que era posible a través de la organización y de la decisión política dar oportunidad a quienes los distintos modelos conservadores, neoliberales expulsaban del sistema educativo en todos sus niveles (Entrevista oral, asesora de la DEA).

Bajo el nombre de “Encuentro” el Programa Nacional de Alfabetización se proponía para los años 2003-2012 mejorar los índices de alfabetismo en la Argentina. Para ello trabajaban conjuntamente el Ministerio de Educación de la Nación y la Dirección de Políticas Socioeducativas de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, dirigida por la reconocida dirigente sindical de la Confederación de Trabajadores de la

---

módulos técnico - profesionales pendientes de acreditación de cualquier año de estudio para, luego, reincorporarse a ella (Toscano *et al.*, 2012).

Educación de la República Argentina (CTERA), Mary Sánchez. El Programa requirió la coordinación negociada con distintas organizaciones de la sociedad civil (Abritta, 2013) logrando a partir de allí una fuerte inscripción territorial en la provincia de Buenos Aires.

Según los datos censales para el año 2001 en Argentina había 767.027 personas analfabetas entre la población de 10 años y más edad. Al momento del siguiente censo, 2010, la población analfabeta se redujo en un 16% siendo 641.828 las personas que no sabían leer y escribir (Sverdlick, 2013:9). En el caso de la provincia de Buenos Aires, con un total de población en el año 2010 de 15.625.084 (teniendo en cuenta los 24 partidos y el interior de la provincia de Buenos Aires) se registró una tasa de analfabetismo de 1,4%, un 0,2% menos que en el año 2001 que había sido de 1,6%. En relación al nivel de enseñanza secundario aprobado en la provincia de Buenos Aires (exceptuando el interior) para la población de 20 años y más fue de 1.440.340 dentro de un total de población de 6.556.422.

De acuerdo a los datos censales, entre la población de 18 años y más no ocurrieron, entre 2001 y 2010, cambios significativos en la asistencia escolar, la cual se mantuvo en torno al 37% para la población entre 18 a 21 años, y apenas ascendió del 5% al 6% a partir de los 25 años (Sverdlick, Austral, 2013, p. 30).

En este contexto y para el año 2010, en el ámbito de la provincia de Buenos Aires, a través de la Resolución 3520/10 nace 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” (Res. 3520/10).

Tal como menciona la LEN “las acciones de los programas educativos de la Modalidad de Jóvenes y Adultos se llevarán a cabo en articulación con distintos ministerios” (Ley 20206, 2006, art. 47). En este caso, para llevar adelante el Plan FinEs 2 en el territorio de la provincia de Buenos Aires fue necesario el trabajo intersectorial entre el Ministerio de Educación de la Nación, la DGCyE de la provincia de Buenos Aires y el Ministerio de Desarrollo Social (la Coordinación de Formación para el Programa Ingreso Social con Trabajo) de la Nación.

Luego, en el año 2012 se incorporan como parte del Argentina Trabaja las mujeres destinatarias del Programa *Ellas Hacen* (dependiente del Ministerio de Desarrollo Social). *Ellas Hacen* se encuentra “destinado a cien mil mujeres, para que puedan formar parte de una cooperativa de trabajo, 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” (Ministerio de Desarrollo Social, 2003-2018). Para garantizar este objetivo se realizó un convenio entre el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y la DGCyE a través de sus jefaturas regionales y distritales para que las destinatarias del Ellas Hacen pudieran finalizar sus estudios en el Plan FinEs 2.

En el año 2012 se produce, además, 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.

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. (Disp. 99/12)

Aparece en la Disposición 99/12 el concepto de trayectoria previa formulado de la siguiente manera:

Que dicho Plan Provincial ofrece a los jóvenes, adultos y adultos mayores que se incorporan al mismo, el reconocimiento de sus trayectorias escolares previas aprobadas en escuelas de la ex Educación Media, ex Nivel Polimodal, ex Educación Secundaria Básica, ex Educación General Básica, Educación Secundaria y Educación de Adultos, a los efectos de posibilitar la finalización de estudios del nivel. (Disp. 99/12)

Además, remarca la necesidad de facilitar el tránsito de los estudiantes en el sistema educativo garantizando la inclusión de los estudiantes en el año de estudios correspondiente a sus trayectorias previas. Por ello la importancia de reconocer el trayecto educativo ya recorrido y aprobado. Será interesante preguntarnos cómo es vivida por los estudiantes esta disposición en tanto reconoce los años previos cursados en la escuela secundaria. Esto podrá ser visto como

un modo de reconocimiento o en términos pragmáticos como la posibilidad de finalizar sus estudios en “menos tiempo” ya que los años anteriormente cursados se toman en cuenta en este plan.

Otra cuestión interesante que aparece en la Disposición 99 es la posible relación entre alternativas pedagógicas, demanda social y organizaciones sociales. Queda expresado de la siguiente manera:

Que el Plan Provincial de Finalización de Estudios Obligatorios en el marco del Plan Nacional FinEs, propone en todo el territorio de la Provincia de Buenos Aires alternativas pedagógicas que atienden la demanda de los diversos sectores de la sociedad tales como organismos del estado nacional, provincial, municipal, universidades, cooperativas, sindicatos, organizaciones sin FinEs de lucro, entre otras. (Disp. 99/12)

En consonancia con lo anterior en la Resolución 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. (Res. 444/12)

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)

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 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 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 designación de los docentes, se realiza a través de las Jefaturas Distritales. Se solicita DNI, currículum, 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. Otro actor social importante en el desarrollo del Plan FinEs 2 en el territorio son las organizaciones sociales, quienes no solo proponen sedes (espacios para cursar), 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*. Tal como observamos en el Plan FinEs confluyen diversos actores. Es posible aseverar que las permanentes interacciones que se tejen entre Desarrollo Social y Educación en la construcción cotidiana del Plan –y las diversas instancias de cooperación y conflicto que se van hilvanando–, lejos de paralizar su despliegue, tienden a resultar productivas, en un contexto en el que todos coinciden en que se necesitan mutuamente.

Esta productividad se vincula con la intervención de un tercer grupo de actores: aquellos cuya cotidianeidad transcurre en la base del Plan, en las sedes en donde los sujetos y grupos se reúnen para cursar los estudios. Este grupo incluye a los referentes de las organizaciones que las gestionan, las cuales se han ido diversificando desde la presencia dominante de las cooperativas del “Argentina Trabaja”. Constituyen un conjunto sumamente heterogéneo que, desde la posición específica que cada uno ocupa en el Plan, se apropia de la política y

pugna para que se garantice la continuidad de las actividades. (Finnegan y Brunetto, 2015, p. 391)

La última resolución aprobada referente al Plan FinEs 2 fue la 1/2015 de diciembre del 2015. Allí el Director General de Cultura y Educación, resuelve dar continuidad al Plan FinEs en la Provincia de Buenos Aires en el marco del Plan de Finalización de Estudios Obligatorios. Resulta interesante que en la primera parte cita la Ley de Educación Nacional 26206 y la Ley de Educación Provincial 13688 y la Resolución 444/12 en lo que refieren a considerar a la educación como un derecho personal y social y que el Estado debe ser el garante de ello. Por otro lado, señala que las leyes mencionadas han extendido la obligatoriedad de la formación hasta la finalización del Nivel Secundario, por ello se decide dar continuidad a las políticas educativas de inclusión y terminalidad de estudios, primarios y secundarios. A su vez, reconoce que “la Provincia de Buenos Aires ha generado los espacios educativos necesarios para que todos los jóvenes, adultos y adultos mayores accedan y egresen con la certificación de los estudios obligatorios aprobados” (Res. 1/15). Podemos notar también el vínculo del Plan FinEs con lo alternativo tal como aparecía en la Disposición 99, en ella se nombra como alternativa pedagógica, aquí se asocia el Plan como una alternativa educativa para dar respuestas a la terminalidad educativa de jóvenes y adultos, así aparece:

Que en el marco del convenio marco suscripto entre el Ministerio de Educación de Nación y esta cartera educativa n.º 299/08 y actas complementarias, cuyos objetivos concurren a la finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos, se ha implementado el Plan FinEs, el cual ha permitido a la jurisdicción provincial ofrecer una alternativa educativa para asegurar la terminalidad de los Niveles mencionados. (Res. 1/15)

Por otro lado, da continuidad al trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación de la Nación, el Ministerio de Desarrollo Social y la Dirección General de Cultura y Educación.

Queda clara la continuidad del Plan hasta el año 2016, en la siguiente cita: “Que en este sentido la jurisdicción en el marco del Plan FinEs convalida las acciones desarrolladas en el marco de las normas aludidas y aprueba la continuidad de las mismas por el período 2013-2016” (Res. 1/15).

Luego se sancionará la Resolución 178/16 que prorrogará el funcionamiento del plan desde el año 2016-2019. A pesar de ello advertimos algunas contradicciones. En el anexo contempla

distintos puntos entre ellos: los propósitos, los objetivos del Plan, las acciones, los destinatarios, las líneas de acción, implementación, organización de tutorías, las sedes del Plan FinEs (entre ellas: instituciones educativas, universidades nacionales y provinciales, entidades sindicales, religiosas, sociales, culturales, deportivas, organismos públicos, entre otros), inscripción (online), sistema de información del Plan FinEs, responsabilidades de las partes involucradas en la implementación del Plan FinEs, convenio con universidades nacionales en el marco de la Resolución 1535/14. He aquí uno de los puntos controvertidos y contradictorios de la presente resolución vinculados al convenio con las universidades nacionales: “Las Universidades Nacionales que implementaron acciones en el marco de la Resolución n.º 1535/14, podrán continuar con las acciones del Plan FinEs hasta las cohortes 2015” (Res. 178/16, punto 11).

Esto implica que las Universidades Nacionales no podrán inscribir estudiantes a partir del 2016. La resolución fue publicada el 11 de abril del 2016 una vez que las inscripciones ya habían comenzado con lo cual cada universidad tuvo que tomar distintas decisiones al respecto contemplando su situación. Por otro lado, la resolución sostiene que las sedes donde se desarrolla el Plan sigan siendo las que mencionaba la Resolución 444/12: instituciones educativas, universidades nacionales y provinciales, entidades sindicales, religiosas, sociales, culturales, deportivas, organismos públicos, entre otros). Sin embargo, en los distintos territorios del conurbano entre ellos La Matanza y Vicente López, informantes claves han manifestado el cierre de comisiones en organizaciones sociales, políticas, culturales y la fusión de aquellas comisiones que no alcanzaran veinte estudiantes como mínimo. Esta situación, podría poner en riesgo las principales fortalezas del Plan FinEs, entre ellas: su adaptabilidad y capacidad de articulación entre organismos estatales y organizaciones de la sociedad civil. Además, su cercanía con el territorio posibilita cubrir la demanda efectiva de la población joven y adulta.

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 “deudores de materias”, luego a personas que no habían finalizado la primaria o la secundaria, también sujetos pertenecientes a distintos programas sociales. Es decir, a todos aquellos que la escuela “ha dejado afuera”. 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. Consideramos que conocer las

experiencias de formación en el Plan FinEs 2 desde las voces de sus protagonistas puede ser un aporte para repensar el campo de las pedagogías críticas y desde ellas la escuela. Solo visibilizando, comprendiendo y problematizando las experiencias podremos pensar en nuevos horizontes de posibilidad, podremos pensar desde otra perspectiva la escuela. Son las voces de los sujetos, de los excluidos y sus experiencias en el espacio educativo las que deberán tenerse en cuenta si consideramos a las pedagogías críticas en plural, esto es, si sostenemos aportes para la construcción de una pedagogía de la diferencia. Y esto será posible no solo si visualizamos las historias de los sujetos y sus experiencias de formación, sino además si tenemos en cuenta el territorio donde nacen y se desarrollan dichas experiencias.

## **Investigaciones sobre el Plan FinEs 2. Otras perspectivas**

Como hemos venido señalando las coordenadas de este capítulo nos llevan al Plan FinEs 2 como política educativa. Ciertas investigaciones han constituido aportes sustantivos en la decisión del tema de estudio. Entre ellas los trabajos conducidos por Finnegan (2015) que se han centrado en la producción de políticas de Educación de Jóvenes y Adultos. Entre sus líneas de investigación se encuentra “El Plan FinEs 2 Secundaria Trayectos educativos en la Provincia de Buenos Aires 2009-2014”. En el marco de esta investigación, Finnegan y su equipo han analizado las contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos. Algunas de sus producciones se centraron en las perspectivas de estudiantes y profesores sobre el Plan. Las hipótesis de las que parten sus investigaciones tienen que ver con:

“La hipótesis de trabajo que orientó el estudio postula que, en un marco de discursos y políticas que afirman a la educación como un derecho social, persisten dificultades para el logro de la terminalidad de niveles educativos por parte de los sectores populares, al tiempo que es posible delimitar continuidades y rupturas en las políticas, discursos, formas organizativas y prácticas de EDJA de las últimas décadas. Con este trasfondo, la implementación del FinEs 2S se constituye en una arena de disputa, en la cual los sujetos y organizaciones participantes generan “apropiaciones”. De esta política, que plasman en la producción de propuestas singulares y de una particular trama de relaciones. Estos procesos tensionan las tradiciones selectivas del nivel secundario y

cuestionan las representaciones vigentes acerca de la legitimidad y posibilidad de la extensión de la obligatoriedad escolar para el conjunto de los sectores sociales.” (Finnegan y Brunneto, 2015, p. 381)

Tal como mencionan las autoras la preocupación de sus trabajos está centrada en la producción de la política en tanto política de inclusión. Centraron su trabajo de campo en dos sedes de FinEs 2, una en el partido de Florencio Varela y otra en Pilar. Ambas gestionadas por cooperativas del Programa Ingreso Social con Trabajo: *Argentina Trabaja*.

También han sido antecedentes de esta tesis las investigaciones que se han centrado en las tensiones entre el programa y otras experiencias educativas alternativas como los Bachilleratos Populares (Abritta, 2013); otras han focalizado en las posiciones docentes y sus condiciones laborales (Facioni, Ostrower y Rubinsztain, 2013; Finnegan, 2013 y 2015); otras han estudiado las políticas de inclusión educativa desde el año 2003 en adelante, prestando especial atención a la relación entre educación y trabajo, en este caso, entre el plan Argentina Trabaja y el Plan FinEs 2 (Levy, 2012). Organismos como UNICEF ha trabajado el tema en conjunto con la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) publicando una producción titulada “Finalización de estudios y vuelta a la escuela” (2012). Perteneciente a la colección Educar en ciudades dirigida por Flavia Terigi, investigadora y docente de la UNGS. Al igual que el equipo de Finnegan, este trabajo se centra en el distrito Florencio Varela y agrega, además, el municipio de Quilmes. La mirada territorial constituye un plano fundamental, señalan los autores, ya que los territorios de implementación resultan elementos sustanciales de la experiencia educativa (Diez y Toscano, 2012, p. 22). Sus análisis constituyen un aporte para la comprensión de las políticas de terminalidad educativa, sus tensiones y desafíos, en el conurbano bonaerense. Las investigaciones mencionadas poseen un análisis cuantitativo de los datos y en todos los casos, uno cualitativo. En su mayoría el abordaje es cualitativo, haciendo hincapié en la mirada de los sujetos sobre el plan: los docentes, referentes, estudiantes, la estructura jerárquica (inspectores, funcionarios). Sin embargo, ninguna de ellas se detiene en las experiencias formativas de los estudiantes. La referencia a ellos suele ser a partir de fragmentos de entrevistas sumamente valiosos ya que toman a partir de allí las voces de los estudiantes. A pesar de ello la mirada suele ser impersonal, buscando encajar esas voces a grandes categorías tales como: trayectorias, inclusión, oferta, demanda educativa. Considero que este trabajo podrá ser un aporte en la medida que logre estrechar los lazos entre experiencias y políticas, experiencias y Estado, experiencias y territorio. Esto constituye un desafío dado que la experiencia no puede ser objetiva e impersonal. Tampoco lo es el territorio

donde se desarrollan. De ahí la importancia de este capítulo, de establecer las coordenadas del mapa, de contextualizar nuestras experiencias. Terminar la secundaria a través del Plan FinEs 2 significó el reencuentro con sus vecinos para Mary de El Ceibo, con su familia, con su discapacidad. Significó un viaje para Marcelo, una posibilidad de habitar su territorio en La Matanza, a pesar del desarraigo. La posibilidad de convertirse en profesor para Lucas, de terminar su casita en el terreno de sus padres y dejar el trabajo pesado. Significó convertirse en referente para Gaby, aprender a perdonar y a dialogar, a “hablar” según me contó. No es posible la universalización de estas experiencias, ya que son singulares. No son cuatro casos generalizables. Sin embargo, cada una nos habla de sujetos sociales, dado que contar e interpretar experiencias es vital para la formación de subjetividades. Es decir, los sujetos se constituyen en tales a través de la experiencia.

Entonces, la prueba de la experiencia se convierte en la prueba del hecho de la diferencia, más que en vía para explorar cómo se establece la diferencia, cómo opera, cómo y de qué modos constituye sujetos que ven y actúan en el mundo [...] la prueba de la experiencia –sea concebida mediante una metáfora de visibilidad o de cualquier otro modo que considere que el significado es transparente– reproduce, en vez de cuestionar, los sistemas ideológicos dados.  
(Scott, 1991 citado por Bach, 2010, p. 107)

En el siguiente capítulo conoceremos a los protagonistas de esta tesis, los habitantes de territorios y experiencias.

## Capítulo 4

### Los habitantes

Los pensamientos no se ven ni se tocan, pero pesan,  
gravitan en el suelo donde habitan.

Kusch, 1978

En el capítulo anterior presenté las coordenadas de nuestro territorio allí se configuran las experiencias formativas de los estudiantes. Ahora bien, ese territorio, no es un territorio vacío, llano, deshabitado. Tampoco es neutral. El territorio se conforma de habitantes, de sujetos, historias que dan sentido al mismo.

Cada relato es producto de encuentros en el barrio, en sus casas, en las sedes de FinEs en Vicente López y la Matanza. Cada relato es consecuencia del diálogo y la lectura compartida con ellos. A partir de estas lecturas las versiones de los mismos se fueron modificando. Podríamos decir, que son producto de la negociación y reflexión entre los involucrados en el proceso de investigación. Todos están escritos en primera persona. Esto significa que mi voz como investigadora está implicada en la escritura. Hacerlo de esta manera tiene como objetivo reconocer mi punto de enunciación y la coautoría de los relatos, buscando visibilizar un proceso compartido entre los protagonistas y la investigadora. En este proceso pude evidenciar la importancia de las instancias de *retroalimentación*. Estas instancias inician con la lectura de primeras versiones de relatos y entrevistas desgrabadas. En cada caso, fui conversando no solo con los protagonistas de las historias, sino también con otros informantes claves que me permitieron realizar una triangulación. Además, fue de suma importancia la lectura del marco normativo y las entrevistas con inspectores de la modalidad de jóvenes y adultos. Incluso con asesores de la modalidad de la Dirección General de Cultura y Educación. Con todo ello me embarqué en la reconstrucción de experiencias de formación de estos cuatro estudiantes.

Conocí a Mary en el barrio El Ceibo, ella era referente de FinEs 2 allí. Teníamos buena relación, siempre charlábamos antes de entrar a clases. No fue mi alumna, pero estuvo muy presente en las clases. Conversando con ella su perfil me pareció sumamente interesante. Era referente del Plan, vivía en el barrio hacía muchos años, y parecía tener una buena relación con docentes, estudiantes, y con los vecinos del barrio. Me llamaba la atención su costado solidario de militante social, preocupada por la educación de sus vecinos. Así conocí a Mary.

A Lucas lo conocí a través de la inspectora de adultos de La Matanza. Ella se mostraba muy entusiasmada en que pudiera entrevistarlo. “Es muy interesante su historia”, me dijo.

Acepté. El caso era peculiar, había terminado la secundaria en FinEs 2 y se había convertido en profesor del plan. Daba Matemática en una sede cercana a su casa. ¿Cómo lo había logrado? ¿Cómo se sentiría en ese nuevo rol?

Marcelo fue un caso especial, él vivía circunstancialmente en Vicente López, pero toda su vida había vivido en La Matanza. Cursaba FinEs 2 allí. El único vínculo que mantenía con La Matanza era FinEs 2. Esto llamaba mi atención. Parecía único, los dos distritos que elegí analizar resumidos en una persona. Su historia de desarraigo resultaba interesante para pensar y conocer qué cualidades tenía el Plan FinEs 2 que era lo único que lo motivaba a Marcelo a volver a su ciudad natal.

Gaby fue la última estudiante que entrevisté. Buscaba un perfil vinculado a programas sociales. Gaby pertenecía al Ellas Hacen, un programa del Ministerio de Desarrollo Social para la inclusión al trabajo a través de cooperativas. Desde ese lugar, Gaby era referente educativo. La sede que abría y cerraba quedaba a unas cuadras de su casa. Su hija más pequeña, de los seis hijos, la acompañaba siempre hasta allí. La conocí a través de Marcela, la tallerista de Laferrere. Marcela y yo éramos compañeras. Teníamos un cariño especial entre nosotras. Esto me permitió llegar a la sede Fidel Castro, a Gaby y su historia.

Me gustaría aclarar que, si bien decidí focalizarme en estas cuatro experiencias, fueron muchos los estudiantes que conocí, en Vicente López y en La Matanza. Por distintas causas que podrán leer en los relatos, Mary, Lucas, Marcelo y Gaby se convirtieron en los protagonistas de esta tesis, en los habitantes elegidos de los territorios complejos que transitamos, los territorios de experiencias.

## Mary de El Ceibo

Son las cuatro de la tarde, salgo de casa con facturas que compré para llevar a lo de Mary. Llego al barrio El Ceibo a las cuatro y media. El lugar está ubicado en La Lucila, localidad del partido de Vicente López. El barrio lindero a El Ceibo es residencial, las casas son muy grandes, mansiones en su mayoría, quizás vivan allí dos, tres personas, con autos de alta gama, cámaras de seguridad y cercos eléctricos. Un puente divide los dos barrios. Llego, lo cruzo y busco “la escolita”, que está muy cerca de allí. La escuela es una construcción dentro del barrio donde funcionan distintas actividades educativas, entre ellas el FinEs 2. Mary es alumna de FinEs, cursa el segundo cuatrimestre del tercer año y en julio del año 2015 se recibe. Además, es referente de esta sede.

–¿Cómo andan los chicos? –pregunto a Mary.

–Bien, gracias a Dios. A ellos les queda un año más que a nosotros. Roberto y Graciela siguen yendo, y su hija, Flor, está embarazada. Estamos todos muy contentos.

Conocí a Mary en la escolita donde funciona FinEs 2 a unos veinte metros de su casa. Fue mi primera experiencia como profesora del Plan. Ella se ocupaba de contactarse con los profesores para ubicarlos y darles coordenadas de la sede donde funcionaba el FinEs: la escolita. Además, llevaba planillas de notas y asistencia a la sede de inspectores. Su vínculo con los estudiantes era especial, dado que ellos además de alumnos eran sus vecinos. Recuerdo nuestro primer encuentro telefónico.

–Hola Mary, ¿cómo estás? Soy la profesora de Metodología. Mirá, estoy cerca, pero no encuentro la escolita, ¿podrías indicarme cómo llegar? Me había tomado el colectivo 168 que me dejaba sobre Avenida Libertador y de ahí caminé, bajé la barranca y pasé por debajo del puente. Pero claro, me encontré con dos entradas, ¿cuál elegir?

–Sí, mi amor, no te preocupes. Tenés que seguir caminando por el pasillo, nos vas a ver. La escolita está pintada de naranja. Yo salgo a ver si te veo. –La inspectora me había dado su teléfono por si acaso me perdía en el camino.

Los estudiantes me esperaban. –¿Usted es la profesora que se perdió? –dijo alguno.

–Sí, contesté, pero Mary me salvó.

\*\*\*

María Elena vive en el barrio El Ceibo desde los 7 años. Nació el 12 de junio de 1967 en Mendoza. Llegó al barrio con su madre, su padrastro y dos hermanos mellizos. Mary, así le

dicen su familia y amigos, vive con sus hijos y su marido, además comparte terreno con uno de sus hermanos.

El Barrio El Ceibo existe desde 1931. Al principio solo se veía la casilla que compró su madre; la casa de Eduarda, que es una de las pioneras en vivir allí; la de Norma Chiruchi, que eran dos piezas de cuatro por cuatro.

–Esto que era de la punta de aquí hasta allá, todo esto era un quincho –señala Mary con sus manos. En realidad, era el prostíbulo de una mujer joven. El frente del barrio era todo cañas, la calle no existía, había un solo pasaje para entrar al barrio y el puente. Lo demás era todo yuyos.

Mary me cuenta sobre el barrio, sobre sus comienzos, sobre vecinos y también sobre cómo ha ido creciendo el lugar a lo largo del tiempo. Cuando el municipio empezó a limpiar vino a vivir más gente, aparecieron los adoquines, lo que vemos hoy, en ese momento, no estaba. –Yo me dediqué, trabajando en el municipio, a verificar desde cuándo existía este barrio –me cuenta Mary. Cuando le pregunto por la cantidad de personas que viven actualmente en El Ceibo me dice: –Creo que alrededor de unos 600, 605 habitantes con el nacido ayer, el de Camila Gómez, tuvo un varoncito.

El Barrio El Ceibo también es conocido por los vecinos de Vicente López como Barrio Chino. Algunas organizaciones sociales, incluso el municipio, suelen hacer jornadas solidarias allí. Ante la inquietud por su nombre decidí preguntarle a Mary.

–Le dicen “Barrio Chino” porque antes de la creciente de 1956, que fue muy grande, todas las casitas estaban arriba, por eso después se volvió a empezar a hacer el barrio, se hacían las casillas arriba por el agua, no porque vivieran chinos, sino porque las casillas estaban arriba. Se ponían las palmeras porque todo esto era costa, era todo arena, te tirabas al río, abrías los ojos y juntabas todas las conchitas del agua.

Es llamativo encontrar un barrio en las periferias del distrito rodeado de naturaleza. Incluso en una de las zonas más acomodadas como lo es La Lucila. Los negocios inmobiliarios en la costa, cada vez cotizan más y constituyen uno de los principales movimientos o, mejor dicho, negocios que realiza el municipio.

Mary cuenta que sus vecinos y ella disfrutaban de meterse allí. Aún lo siguen haciendo. – Los chicos que viven acá continúan dándose chapuzones a pesar de que el agua y la contaminación no es la misma que veinticinco años atrás. –Así lo expresa ella.

No fue fácil construir su casa: el municipio no lo permitía. –La misma gente de acá no lo permitía. Cuando empecé a edificarme mi casa tenía 18 años, me embaracé y mi padrastro me echó de mi casa. Yo me hice la casa al lado de la casa de mi madre.

Antes de llegar al Barrio El Ceibo, Mary vivió en Mendoza. En palabras de ella: –Mi madre abandonó el hogar cuando tenía cuatro años y mi padre no logró hacerse cargo de sus hijos debido a su adicción al alcohol. –Fue así como 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.

Esta frase me llamó mucho la atención ¿por qué una niña se sentiría una reina en un instituto religioso de menores? Fue así que le pedí a Mary que me contara sus vivencias allí.

–Sabe Dios por qué o el para qué, me tendría que haber quedado hasta los 21 años ahí. Mi madre me tendría que haber dejado ahí, ya salía con una carrera, todo terminado... yo estaba en el sector de huérfanos porque mi padre era alcohólico. Los dos primeros años fueron muy complicados. Yo entré cuando tenía 4 años ahí, me tocaron monjas re buenas, copadas, como Gabriela, que era ucraniana, divina, todas muy instruidas, muy profesionales no como las de ahora. Y aprendí mucho, empecé a los 6 años y ya sabía leer y escribir. Y siempre me acuerdo de las monjas porque ellas me enseñaban, y como yo estaba sábado y domingo porque nadie me retiraba hasta que mi abuelo paterno tuvo mi tutela y ahí me sacaba los FinEs de semana. Me iba con mi tía, la hermana de mi padre, que prácticamente lo crio a él también, y mis primos, cinco primos, una mujer y todos varones. La pasábamos genial, en el campo, para mí era lo más.

Mary se entusiasma al narrar sus recuerdos. Si bien algunos no son cómo ella hubiese querido, una sonrisa se desprende de su rostro al recordar aquella institución en Mendoza.

–Lo que no me olvido jamás fue que me sacaron a la terraza con mi amiga Griselda, mi compañerita que falleció, sí, hubo cosas complicadas en la vida, y bueno, nos encontraron saltando de cama en cama y nos sacaron y nos dieron chancletazos en el culo y la espalda.

El cuidado y la educación son muy valorados por Mary. Saber leer y escribir a los 6 años es un orgullo para ella. –En primer grado sabía leer y escribir, me sentía re importante, era la secretaria de la seño. –Las monjas la cuidaban. Luego de años volvería a recurrir a la institución religiosa como protectora, como institución donde encuentra cuidado y amor. ¿Ella se sentiría incluida allí?

Mary quiere estudiar Trabajo Social y Psicología, le gustan los niños. Para ella, los adultos somos horribles, “el niño es la base de todo”, dice. Fueron varios los intentos de Mary por terminar sus estudios secundarios, dos de ellos en escuelas nocturnas de adultos. Luego probó en el sistema de terminalidad a distancia. Su última y definitiva opción fue FinEs 2. Cursa en la escuelita con su marido Ricardo. –Todos vienen con su familia, hijos, maridos, todos. –cuenta con naturalidad.

Su madre no sabía leer ni escribir, su padrastro tampoco sabía. Su padre, en cambio, había hecho la primaria. Él era obrero albañil, tuvo un accidente en una obra y lo llevaron al hospital, pero se escapó. Mary entendía a su padre, sentía empatía por él. Recuerda el abrazo que se dieron en aquel puente en Mendoza donde ella y sus hermanos jugaban cuando eran pequeños mientras 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.

\*\*\*

Empezó a militar a los 16 años. Cuenta que estuvo dos años yendo a reuniones sin saber de qué se trataba. De lo que no tenía dudas era que el partido donde debía militar era el Partido Justicialista. 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. Empezó a trabajar en el municipio de Vicente López en 1991 hasta 1995. Fue asesora de un concejal. “Nunca estuve en contra de ningún gobierno”, dice. 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 el peronismo desde muy pequeña según comenta, su abuela le contaba que Evita mandaba máquinas de coser y 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”. Su hija empezó a participar en una organización solidaria sin FinEs de lucro. “Yo siempre supe que García era peronista, siempre me atendía y tenía reuniones con él en su despacho”, así refiere Mary al intendente anterior de Vicente López. El “Japonés” García, que fue intendente 24 años consecutivos. En las elecciones del año 2011 fue derrotado. Durante los años de gestión del “Japonés” una de las medidas que llevó adelante, a

pedido de la sociedad civil que preside Mary, fue asfaltar y realizar el sistema de cloacas y desagüe en el barrio El Ceibo.

–Cuando me den de alta, le dije a una compañera, quiero empezar el secundario. Ella me ofreció una beca para estudiar, yo encantada. Unos vecinos del distrito me cuentan sobre FinEs. ¿Qué es FinEs?, pregunté. “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. Tomó un remis y llegó a Jefatura Distrital, llovía mucho y estaba en su silla de ruedas esperando a su compañera y a la inspectora que estaban retrasadas.

–La inspectora se sorprendió al verme en silla de ruedas, yo pensé, solo tengo una discapacidad, y tengo que seguir para adelante. Le planteé 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 de El Ceibo en julio del 2012. Se abrió una comisión de primer año con 23 inscriptos. Al año siguiente un primer año más. Al siguiente otro, pero fracasó. Mary sintió mucho el cierre de ese primer año por las inasistencias de los inscriptos. 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 cómo viene FinEs”, dice. 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 Plan mientras ella les decía “vos serás abogado, todo lo que quieras, pero dejás mucho que desear, porque a vos te conviene que haya personas como nosotros para usarnos, pero yo te voy a cagar porque a mí no me usa ni vos ni nadie”.

Entre charlas, mate de por medio y alguna que otra galletita, Mary narra sus historias. Siempre estamos solas. Solo una vez vino Ricardito, su hijo menor a pedirle permiso para ir a jugar por ahí con sus amigos. Aprovechó y pidió también una moneda para comprar algo en el kiosco.

–A mí el abandono de mi madre a los cuatro años me marcó mucho, demasiado... porque me dejó con mis hermanos, uno de cada lado y me dijo: “cuidá a tus hermanos que yo voy a volver a buscarlos”. Pasó demasiado tiempo, por eso lo que siento con mi hermano es que no es mi hermano, sino mi hijo. –Mary habla mientras sus ojos se llenan de lágrimas, los míos también. Su hermano había muerto a consecuencia de una enfermedad, luego de estar varios años preso en Olmos. ¿Cómo podría contenerla? La tomé de la mano y le pasé un mate. Sentí que podíamos compartir eso como tantas otras cosas.

–¿Ayudabas a tus hermanos con la tarea de la escuela?

–Siempre, yo era la mamá más que la hermana. Mi hermano que repitió último quedó solo en la escuela. Nosotros ya habíamos terminado, pero como no quería ir, lo acompañábamos y así terminó la primaria. Después no seguimos estudiando, ninguno de los tres, no sé si fue por elección, creo que lo que buscábamos era un escape de no estar más donde estábamos. Yo a los 14 años trabajaba cama adentro, pero trabajar no era lo que me asustaba, mis hermanos empezaron después. Mi hermano Marcelo a los 16. Viste que antes podían trabajar desde chicos, no es como ahora. No lo veo mal, creo que ahora tenemos más derechos, tienen más derechos los pibes, más derecho a formarse, tienen montones de cosas y eso está re bueno, aunque a veces ellos no lo ven. Aunque quizás si nosotros los hubiésemos tenido tampoco lo hubiésemos visto. Todo pasa por un tema de edad, de experiencia de vida.

La relación con su madre fue conflictiva desde el momento en que esta última la abandonó. Pero eso no fue lo único: nunca le perdonó haberse casado nuevamente. No con él. –El mayor enojo que tengo es que ella me haya sacado de ahí, me tendría que haber dejado. –Mary refiere de esta manera a que la madre la haya sacado del instituto de monjas-. Yo hasta antes de cumplir los 8 años tuve una niñez re copada, después tengo el abuso. Eso marcó mi vida.

\*\*\*

Su vida siguió como pudo, tuvo su primer hijo con su primer novio. “En mi adolescencia no tuve cómo decir ‘mi novio’, ‘mi primera vez’, pero sí elegí a una persona que fue el padre de mi hijo mayor. Creo que la falta de padre o no sé qué, él era 20 años mayor que yo. Supongo que ahí había algo pendiente en mi vida obviamente. Estuvimos compartiendo la vida hasta antes de que mi hijo cumpliera los dos años. Después quedé sola, siempre laburé, laburé desde muy chiquita”. A los 11 años Mary salía del colegio y pelaba papas. A los 23 años ya era cocinera. “Me retiré porque estaba podrida”, dice.

Con el padre de su hijo convivió 11 meses, lo que los unía no era solo formar una familia, sino también las adicciones. Sin embargo, siempre mantuvo su trabajo.

–Después conocí a Cristo, tuve un encuentro personal con Dios y ahí cambio mi vida, y ahí conozco a Ricardo y nos enamoramos, empezamos a salir y seguimos juntos.

Se casó con Ricardo. Hace 19 años que están juntos. Tuvo dos hijos, Sofia y Ricardito. “Le puse Ricardo David por el rey David, porque el rey más allá de todo lo que hizo tuvo un arrepentimiento genuino ante Dios, dicen que el rey David tenía el corazón conforme a la voluntad de dios, yo creo en Dios y su palabra”.

Desde que empezó FinEs no tiene una sola materia desaprobada, Sarmiento, le dicen. Le gusta debatir y charlar, a menudo tiene diferencias con sus compañeras en distintos temas que tratan en clase. Mary envía mensajes a través de una cadena de *whatsapp* avisando si falta un/a profesor/a, si faltan fotocopias. Remarca que a veces es difícil que cada uno se haga cargo, siente que oficia de madre de los estudiantes: –Costó, pero ahora están todas entusiasmadas. Muchas tienen ganas de seguir estudiando.

–Acá lo que pasó, como en muchos otros lugares, es que 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 alguien” porque ya lo soy; pero sí, 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, tenés que bancar a los demás”. Se quejan por los chicos, por las faltas. “Haría falta esto en FinEs”, me dicen, yo les contesto: “Sí, ¿sabés cuántas cosas faltan?, nombrame una institución que funcione a la perfección, ni una iglesia, déjate de joder”. Yo respeto al que no quiere ayudar a los demás, y se los digo en la cara”.

En una entrevista a la inspectora de Educación de Adultos le pregunté sobre el rol de Mary como referente, y esto fue lo que me dijo:

“Mary como referente es un ejemplo de vida, está tan comprometida desde lo social con su barrio, conociendo su historia como la conocemos. Con sus problemas de salud, que no puede caminar, y con todo lo que luchó ella y mucha de la gente que estaba ahí, para limpiar al barrio de los narcotraficantes. La verdad es un ejemplo de vida, y lo va a seguir siendo. Para mí es el caso real y concreto de lo que es un adulto que está comprometido, no solo consigo mismo, sino con la comunidad de la cual forma parte”.

Uno de aquellos días en los que nos encontramos decidí buscarla en la casa. No estaba segura cuál era. “La rosa que está allá”, me dijo un día. Recordé eso y la busqué. Quería leerle lo que había escrito sobre ella.

–Busco a Mary –grité, tocando una puerta.

–Pasá –se escuchó desde adentro.

Ricardo, su marido, me recibió. Recuerdo que lo crucé un día en la escuelita. Mary se acercó después de unos minutos. Una cortina separaba la cocina de lo que pensé serían los cuartos. También estaba Sofía. Mary me dijo de ir a la escuelita para seguir charlando. “Por supuesto, vamos”, contesté.

Caminamos esa cuadra con cuidado, ella con su bastón. Del otro lado, yo tomaba su brazo. Llegamos. Había una maestra que nos saludó alegremente y dijo que ya se iba. 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. “Dios”, dice Mary mirando al techo, “me dio fuerzas para seguir”.

\*\*\*

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 que por muchas cosas de la vida... no lo había hecho antes...

Mis vecinos adultos no tan adultos, que 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”. ¿Qué gran oportunidad me da la vida y quienes gobiernan por qué no? Eso es parte de la vida, gente con sentido común, derechos e igualdad, así lo llamo yo.

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, recuperaré muchas de mis cosas internas perdidas y voy a estudiar, seguir soñando que es lo principal.

Entró Rosa, vecina del barrio y alumna de FinEs. Me conoce porque fui su profesora el año pasado. Mientras Mary charla con otros vecinos, Rosa se me acerca y aprovecha para criticar a Mary. Una docente que entrevisté luego, también me había hablado sobre ella y su personalidad. Algunos de sus estudiantes le dijeron a la docente que Mary no es “tan buena como parece”. Incluso le llamaba la atención la dinámica del matrimonio (Mary y su pareja) en clase. Si bien Mary tenía un carácter muy fuerte, él también tenía lo suyo. El problema lo desató el futuro festejo de egresados. “Algunas la criticaban por no vender rifas para recaudar plata para el festejo”, me dice la docente. Según las estudiantes, Mary no contribuía y se victimizaba por su discapacidad. Según comenta la docente, algunos problemas del barrio y familiares se trasladaban al aula.

Los relatos cruzados que fui escuchando no me sorprendían. Cada uno mostraba de alguna manera el carácter de Mary. Sin embargo, había algo allí que daba cuenta de cómo se desarrollaba el Plan en ese territorio, para esa persona, Mary:

–En el barrio también, si sale el vecino a insultarte, vos lo mirás. Yo antes era leche hervida dos tres sopapos, ahora no. Y después está el que te carga: “ah, el secundario” y “sí es secundario y vos no lo dudes para hacerlo”. Y se ríen. “No tenés los ovarios para venir a hacerlo”. No dejo que me carguen. Eso es lo que hace la ignorancia, la falta de respeto en cosas muy mínimas, la autoestima hecha mierda por los mismos padres. Es muy fuerte. Ahora estoy poniendo en práctica escuchar más. Soy muy bocona, me cuesta, es un aprendizaje.

Además, me cuenta que la comunicación dentro de su familia también ha cambiado. Se sienta con su marido a hacer la tarea. Mientras sus hijos miran la televisión y toman mates. Si hay algo que no entienden Sofía los ayuda buscando en internet. Y ahí vamos, ha mejorado nuestro hábitat dentro de la casa, la forma de comunicarnos, de entendernos. Podemos mirar un programa de televisión y decir: “a mí me parece esto”. Analizamos todo.

Mary tiene responsabilidades como referente de sede. Por un lado, avisar a los estudiantes cuando llega tarde o falta un profesor. Recoger planillas de notas, hablar con la inspectora.

Todo esto es lo que ella me cuenta. No solo cumple estas tareas, también interviene en situaciones en las que se le falta el respeto a alguien, sea estudiante o profesor:

–Una estudiante le dijo al profesor: “me tenés podrida con hablar de política, a mí no me interesa la política”. Entonces, yo le dije: “Sandra, la materia es así, no está dando política” y quedó ahí, todas quedaron tranquilas, aunque el ambiente quedó medio tenso.

Cuando llegó el momento del recreo el profesor se acercó a la estudiante para decirle que le había parecido una falta de respeto su reacción. Mary, apoyando al docente, le dijo a la estudiante: “lo que vos hiciste es una falta de respeto, si no avisá –le dije– que le decimos al profesor que se retire y nos das la clase vos”. Es que a los profesores no se les falta el respeto, te puede gustar o no, pero plantealo con educación. Ni los profesores pueden faltar el respeto a ninguno de nosotros. Es lo que le digo a los docentes cuando entran, no faltar el respeto de ninguna parte ni de uno ni del otro. “Si pasa algo me avisan que estoy acá abajo”, porque aparte de coordinar soy estudiante, así lo planteo todos los años.

Haciendo hincapié en el respeto y el diálogo, Mary cree que lo peor sería no poder debatir en clase algo que tiene que ver con la política, “esa sería una clase de mierda”, dice.

\*\*\*

–Quizás el momento de finalizar era ahora.

–Y sí, porque toda la experiencia que tengo de vida y lo que estoy aprendiendo me explotó la cabeza, guau, sé todo el por qué, o sea, no tengo el prejuicio de ver algo que yo veía mal, pero porque era un prejuicio mío. Ahora entiendo el accionar de esa persona y por qué es así. Todo esto me fue abriendo en otros aspectos intelectuales, en mi cabeza, en un montón de cosas de la vida misma, entonces, todo lo que hoy yo estoy leyendo en un libro o me enseña un profesor en una materia ya lo hice y lo viví, entonces sé a qué se refiere.

En relación a FinEs, Mary sostiene que pudo aprender a ser más educada, a hablar diferente. “Cambié 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”.

La última vez que la vi fue en el acto de egresados. Fui a saludarla y a colaborar con la ceremonia. La escuela donde se realizó queda en Munro, lejos del barrio. Subió al escenario rápido parecía que nada la iba a detener. La inspectora pidió una silla. Se sentó allí, arriba, al lado su marido, Ricardo, a quien también le entregarían el diploma.

Suena el teléfono. Parece un mensaje.

–María tenemos el cumple de Nico, ¿te parece que Ricardito se vaya conmigo cuando sale de clases?

–Genial, *Grace*. Se llama Graciela –me mira buscando complicidad– y para quedar fina le digo *Grace*. Estoy aprendiendo inglés. –Las dos comenzamos a reír.– Para mí –dice Mary con el mate dulce en la mano– no hay clases sociales. Somos todos iguales.

## Lucas “el profe de FinEs”

Esta vez decidí tomarme el tren. El colectivo 21 hasta Liniers y desde allí el tren hasta Ramos Mejía. Los trenes nuevos indicaban con luces por encima de las puertas automáticas el recorrido. Eran las cinco de la tarde. La Avenida Rivadavia costea las vías del tren. En cada estación subían trabajadores con caras de cansancio anhelando llegar a sus casas. Me preparé para bajar. La gente apurada, casi corriendo pasaba delante de mí. Alcancé a preguntar a uno para donde corría la numeración. Casi corriendo, señalando con el dedo marcó mi rumbo. Miré las tiendas de ropa, una detrás de la otra, puestos callejeros, colectivos, paradas de remises. Un mar de gente caminando hacia un lado y otro, haciendo compras, mirando vidrieras. Ramos Mejía es una de las localidades de La Matanza más cercanas a General Paz. Es una zona céntrica. Muchos matanceros cruzan la Capital Federal por allí.

Entre pasos cortos y apresurados llegué a la escuela de artes Lucina Alvarez donde se desarrollaría el encuentro de profesores de FinEs. La inspectora ya me había hablado de él: fue estudiante y ahora profesor del Plan FinEs. Quería que lo entrevistara dado que su historia era muy particular y ella tenía un cariño especial por él. ¿Por qué? No lo sabía. Tenía que averiguarlo.

Por fuera la escuela estaba rodeada de murales, su estructura era muy similar a la de una primaria. Buscando información sobre este edificio encuentro que su nombre se debe a que Lucina, escritora y periodista desaparecida en la última dictadura militar, fue la primera maestra de iniciación literaria.

Subo las escaleras, previo mensaje a Mariano, y los encuentro a ellos. Saludo silenciosamente. La cámara ya estaba rodando.

—Él va a pasar por acá, ustedes ubíquense por ahí—dice Mariano a sus compañeros— ¿Cómo fue el paso por la capacitación? ¿qué cosas surgieron a partir de allí? ¿cuál fue la mirada pedagógica de dar clases en lugares que no son habitualmente la escuela? La idea es que cada uno se exprese en el tiempo que necesite.

Mariano es tallerista de La Matanza, es decir, forma parte del equipo del Ministerio de Desarrollo Social que trabaja en el territorio. Su trato siempre fue cordial, su cara es la de un buen tipo, amable y solidario. En las reuniones de trabajo sobre FinEs, a las que iba convocada desde mi rol de coordinadora pedagógica, lo veía siempre con el mate y rodeado de compañeros. Sin embargo, no fue allí donde le contaría sobre mi investigación.

Escucho a los docentes y estudiantes atentamente. La mayoría parece señalar lo que para ellos es característico del plan. Algunos son universitarios recién recibidos, otros técnicos que además trabajan en fábricas.

–La intención del video tiene que ver con experiencias, testimonios sobre el paso de FinEs en la vida de cada uno –dice Mariano a los profesores.

Estaba en la Facultad de Derecho de la UBA, ese día presentaba su libro *Controversias sobre la desigualdad: Argentina 2003-2013*, Gabriel Kessler. A diferencia de Filosofía y Letras, en Derecho las personas suelen ser formales y ceremoniosas. Las facultades parecen ser dos universos opuestos incluso ediliciamente. “Filo” una ex fábrica de cigarrillos, la otra una imponente construcción con columnas tan altas como las del Panteón. Ese universo que parece tan distinto siempre me interesó. Es por ello que suelo participar de los encuentros que organiza allí el “Grupo de Trabajo Interdisciplinario Derechos Sociales y Políticas Públicas”. Entre el mar de trajes que desfilan en esa facultad lo vi. Era Mariano. Levantó su mano y realizó una pregunta. El público lo observó. Pensé, ¿qué hace Mariano acá? En la Facultad de Derecho, haciendo una pregunta al panel. Apenas terminó la conferencia me acerqué.

–No sé si te acordás de mí, trabajamos juntos en FinEs –le dije en voz bajita como se debe hablar en una facultad ampulosa.

–¡Sí! –exclamó– ¿Cómo estás? ¡Qué loco encontrarnos acá! –A él también le parecía rara la situación. Había terminado el profesorado de Historia y estaba haciendo una maestría sobre Políticas públicas, de allí su presencia en la facultad. Dado su buen humor y simpatía decidí contarle sobre qué trataba mi investigación.

Arreglamos para vernos en Caballito, cerca de Filo. Él vive por allí. Fuimos con su auto. Me llevó a recorrer sedes de FinEs en Virrey del Pino, Laferrere, González Catán. Me presentó estudiantes, referentes, personas del municipio que trabajan en la implementación del plan. Me presentaba con cada uno: “ella está haciendo una investigación sobre el Plan FinEs, démosle una mano”. “Juan, te presento a Maru, necesita hacerte una entrevista”. Mariano se había convertido en mi informante clave. Era mi puntero académico capaz de conseguir cualquier entrevista. Un guardaespaldas. Un GPS de carne y hueso que me guiaba por los barrios de La Matanza. Así salíamos los dos en su auto por la ruta 3 recorriendo y charlando sobre las aventuras del Plan FinEs 2.

\*\*\*

Fue un 21 de mayo. No era un día especialmente frío, sino más bien cálido. Esto recién comienza, pensé. Difícilmente se pueda pedir puntualidad en este tipo de reuniones. Algunos llegan de trabajar, otros de cursar, incluso la distancia complica la llegada a tiempo. Estábamos en Ramos Mejía, pero muchos de los que estaban allí venían de otros barrios: Virrey del Pino, González Catán, Laferrere. La distancia entre cada barrio implica por lo menos un colectivo, si no más. Yo tampoco sería puntual ese día. El grupo que se encontraba allí no era numeroso. Miré a cada uno y los saludé. De los presentes conocía a la inspectora y a Mariano. ¿Cuál de ellos será Lucas? Pensé. Estaba expectante intentando descifrar el enigma que la inspectora me había planteado. En ese momento llegan dos chicos jóvenes y se ubican alrededor de la mesa tal como les indica la inspectora. Sin duda eran los más jóvenes de la sala. El silencio los incomodaba. Serían estudiantes, pensé. Uno de ellos tenía el pelo muy cortito. Una mezcla, entre jugador de fútbol y policía. No muy alto, un metro sesenta calculo. Parecía muy prolijo, su vestimenta daba cuenta de ello. Su remera y jeans a la moda, y su mochila al hombro. El otro, en cambio, tenía una actitud juvenil, distinta al primero. Vestía ropa deportiva y parecía observar ese universo como un desconocido.

–Llegó Lucas –exclama con vehemencia la inspectora.

Claro. Es él. Se sentó en la ronda en silencio sin saludar a nadie.

La ronda se sucedía de comentarios y mates, Mariano y la inspectora moderaban a los oradores. La cámara giraba. Planos cortos enfocaban caras de docentes y estudiantes. No éramos muchos, veinte quizás.

Decidí registrar todo con mi grabador digital. Me llamaba la atención la historia de Paola, su relato era conmovedor. En ese acto pidió a la inspectora que le entregue el diploma, le quedaba un año para terminar:

–Yo estoy en una escuela donde todos eran alguien y yo no. No me sentía nada. Yo iba y era la que atendía el lugar, servía café. ¿Y por qué yo no? Tenía que salir adelante. Cómo le voy a exigir a mis hijos si yo no tengo el secundario. Entonces dije: “este año me voy a anotar y que mis hijos vean lo que yo hago después de tanto tiempo que dejé la escuela y que les sirva de experiencia también –contó Paola para la cámara.

Emocionada tomaba notas, todos los comentarios y relatos me parecían importantes. Mis manos no eran tan rápidas como el grabador. Decidí relajarme y escuchar. Los comentarios fluían, así también el mate. Ese que siempre aparece en los encuentros, el que aleja la soledad y acompaña. Cuenta la leyenda guaraní que para eso nació, para unir a las personas. Fue un

regalo de la luna a los hombres para que compartan vivencias, historias, para que fomenten su amistad o para que disfruten un silencio compartido.

–Gracias –dije, y lo pasé.

–Retomando lo que decía la compañera. Que ella no se sentía nadie, en mi caso fue al revés –dice el docente egresado de la universidad– Yo siempre me sentí alguien, tuve facilidades para terminar la secundaria, la universidad. Y, sin embargo, cuando fui al territorio me di cuenta que no soy más alguien que nadie.

Estas palabras resonaban en mí, tanto como si hubiese sido yo la que las pronunciaba. ¿Qué sentidos tendrían esas palabras para aquellos docentes? ¿Qué sentidos tienen para mí? ¿Y para Lucas? Estaba ahí sentado, cara seria, no hablaba y miraba a todos con cierta desconfianza, aunque (quizás) anhelando ser como alguno de ellos, notaba la admiración en sus ojos.

–Creo que el conocimiento más exacto que da FinEs es esto, que se conozca la gente del barrio y a su vez construya una identidad para poder luchar desde ahí –sostuvo un docente cuyo título era técnico químico y su primera experiencia en educación había sido en FinEs.

Los docentes seguían exponiendo sus ideas para el video que se proyectaría el día de la entrega de certificados del curso: “De la reflexión sobre la práctica docente hacia la transformación de la realidad”. Y en palabras de este último, esa transformación siempre implica lucha e identidad.

Esa identidad era un enigma hasta que iniciamos una conversación.

\*\*\*

Lucas cursó sus estudios secundarios en una escuela técnica en San Justo. Terminó la primaria en el 2003, en ese tiempo era hasta noveno. Luego ingresó a la técnica. Eran tres años y podía recibirse de Maestro Mayor de Obras.

Lo primero que hizo cuando nos saludamos fue revelarme el secreto:

–La inspectora me tiene cariño porque fue mi profesora de Pedagogía en el Profesorado.

Siempre se mostró solidaria conmigo –me cuenta. Estos gestos no solo los tenía con Lucas. Cuando me acerqué para contarle sobre mi investigación también demostró entusiasmo e interés. Solíamos encontrarnos en reuniones de trabajo de FinEs. Ella participaba activamente allí. Una tarde nos encontramos en el *Mc Donald's* de San Isidro. Se preguntarán ¿por qué ahí?

Es que ella vivía por allí. Sentí que no era la única que viajaba desde zona norte a La Matanza para trabajar, la inspectora también lo hacía. Todos los días. Hace veintiséis años que trabaja en escuelas. Su título de base es maestra de música, la primera experiencia educativa fue en Laferrere. Ella nació en Ciudad Evita. Si bien comenzó en escuelas primarias, el contacto con los padres de “los pibes” hizo que se interesara por la educación de adultos. Fue así que decidió especializarse en la modalidad.

–Cuando empiezo a trabajar en adultos descubro el lugar donde quiero estar –me dice mientras tomábamos un té en la parte de cafetería. Sin embargo, aclara que no es nada sencillo. Lo dice quien ocupa el cargo de inspectora de La Matanza desde hace catorce años. Nuestra conversación fue amena, estuvimos casi dos horas sentadas afuera, en la terraza del *Mc Donald's*, mientras fumábamos cigarrillos. Resulta imposible imaginar a una inspectora sin un cigarrillo en la mano. Sin embargo, ella se diferenciaba de otras que había conocido. Su actitud era juvenil, alegre, activa. Su cuerpo daba cuenta de ello. Distinta a otras con caras largas, escondidas tras el humo de sus cigarrillos y papeles de color amarillo. Uñas pintadas, pelo lacio perfecto, una sonrisa en su cara. Daba gusto encontrarse con ella. Incluso en los actos tocaba la guitarra y cantaba algún tema de León Gieco, esos con consignas fuertes y contundentes, pero dulces a la vez. Como ella.

En el año 2010 La Matanza tenía veintidós comisiones de FinEs 2 integradas por cooperativistas del programa Argentina Trabaja. En 2011 la propuesta se abre a todas las personas de la comunidad llegando a ciento cuarenta comisiones. Los números se fueron incrementando según cuenta la inspectora. Con la llegada del programa Ellas Hacen la cantidad de comisiones se quintuplicó. Quinientas comisiones. En diciembre del 2015 había setecientas comisiones de FinEs que funcionaban en trescientas cincuenta sedes barriales. En la actualidad cursan alrededor de quince mil estudiantes. Pero lo importante era resaltar a uno. De esos quince mil había uno que se encontraba sentado allí. Preparado para salir en cámara. ¿Qué mérito habrá hecho para distinguirse?, pensé. Él esperaba en silencio a que tocara su turno.

–No dije que era egresado de FinEs –exclamó.

Lucas me contó lo que luego me revelaría la inspectora:

–Es egresado de FinEs, yo me lo crucé en el Profesorado de Matemática, fui profesora de él en Perspectiva Pedagógico Didáctica. No dijo de entrada que fue estudiante de FinEs.

En el 2006 finalizó la cursada en la escuela técnica, sin embargo, debía materias. Fue por ello que intentó rendirlas a través del COA, pero la institución no formaba parte de este programa.

Terminó el FinEs en el 2013 y en el 2014 ya estaba cursando en el profesorado. Hizo un año en el plan por equivalencias. Si bien había finalizado la cursada en la técnica, le faltaba el analítico. Su deuda pendiente, obtener ese papel.

–Yo tampoco sabía que era la inspectora de FinEs. Ella siempre hablaba del programa en sus clases, hasta que un día dije “yo terminé ahí”. Después de eso empezó la relación que tengo con ella –aclaró Lucas.

¿Por qué Lucas no decía en el profesorado que era egresado del Plan FinEs? Su relato confrontaba con el orgullo del que hablaban docentes y estudiantes sobre el programa para el video institucional que se proyectaría el mes siguiente.

Caminaba veinte cuadras hasta llegar a la sede. Supo que había algunas más cerca de su casa una vez que terminó. Lucas vive en Gregorio de Laferrere, partido de La Matanza. Su madre es conocida en el barrio por su oficio de costurera. Su padre albañil. También viven allí su hermano con sus tres hijos.

–Va mucha gente al FinEs. Yo tengo conocidos que están yendo y creen que van a terminar y van a tener su analítico, como yo. Yo lo tengo, ellos te dan la garantía en la certificación. A veces la gente no cree “hacemos el FinEs, pero no te dan papel de nada”, pero no es así –aclaró con tono enojado.

Lucas comenzó dando clases por la mañana en una sede cerca de su casa. Era un aula en el club del barrio. Allí diez vecinas esperaban ansiosas sus clases de Matemática. Él toma su tarea seriamente. Sabe que en un futuro estará dando clases en una escuela más grande, con más alumnos, por ello valora tanto esta primera experiencia.

–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 escribió un relato a pedido de la inspectora. Fue llamativo porque en la entrevista la inspectora señaló que muchos estudiantes poseen una mirada individual sobre el “éxito o fracaso” de sus estudios. Según ella, reproducen la “meritocracia”. Estos estudiantes, con suerte, entran en contradicción –dice– entre la mirada individual que poseen y la mirada social que propone FinEs 2.

Lucas tituló así su texto: Voluntad.

*Mi formación académica la realicé en la Escuela de Educación Técnica n.º 3 Manuel Belgrano, la cual finalice en el año 2006, es un decir, ya que adeudaba materias. Pasaron cuatro años, no tenía mi analítico, pero sí tenía la intención de terminar lo que había empezado, en esta institución no aceptaban el COA con el cual podría cerrar las materias, seguí mi vida normal trabajando en diferentes puestos de trabajo ninguno que sea de mi agrado.*

\*\*\*

En el fondo vive su hermano con sus tres hijos. Dada la expansión del terreno él pudo construir dos piezas aparte. Días de sol y lluvia atravesaron esa construcción que había hecho con sus propias manos. Quizás con un poco de ayuda de su viejo. En su casa son diez, casi como un equipo de fútbol. Los diez se necesitan, se quieren y son solidarios entre sí. Aunque siempre en el equipo existe un capitán. Alguien que comanda, sostiene y empuja para adelante. El capitán lo puede elegir el director técnico o puede surgir por necesidad. Como en las canchitas donde se juntan los pibes del barrio a potrear y hay alguien que sobresale, que dirige. Esa era su madre.

–Siempre vivimos de eso, la costura. Ella no tiene estudio de nada, lo aprendió de oficio – dice Lucas con admiración.

Apenas dejó la “técnica” empezó a trabajar en una tienda mayorista de ropa de mujer. Cansado de descargar rollos de tela, del trabajo pesado, decidió empezar por su cuenta. En su bolsito lleva las prendas bien prolijas. Sus vecinas y compañeras siempre le compran. Con eso y la ayuda de su madre le alcanza para la SUBE y los apuntes del profesorado. “Mi mamá siempre está”, dice Lucas con orgullo.

*Cansado de trabajar para empleadores a FinEs de 2012 me propuse metas y entre ellas la de terminar el secundario con todos los honores, porque me hacía falta y porque quería crecer un poco más e ingresar en un nivel superior. Por medio de una conocida me entero de un programa llamado FinEs 2, era mi oportunidad de crecer un poco más. Con toda honestidad creí que era una pavada, pero no era lo que yo imaginé. Éramos todos adultos, era mejor la afinidad entre los alumnos, tenía profesoras recibidas y profesoras en proceso (cursando el profesorado), sin embargo, con la ayuda de los alumnos, incluyéndome, estas profes principiantes podrían dar todo lo mejor en sus clases, enseñar sus propuestas, era un aprendizaje mutuo de alumno a profesor y de profesor a alumno. Cuando empezamos algunas*

*profes no explicaban bien o no sabían expresarse, pero con el pasar de las clases se iban adhiriendo un poco mejor a la profesión que aspiraban. Si bien terminé el secundario porque tenía metas y tenía la voluntad de lograrlo, en parte creo que se lo debo al FinEs, una gran experiencia que me incentivaba a seguir en el proceso educativo.*

–Yo hice un trabajo enorme y no me lo aprobaron, ni siquiera valoraban el esfuerzo por hacer el trabajo. Estaba todo el día en la escuela técnica –cuenta un tanto indignado por esa situación que le había llevado tiempo y esfuerzo, en vano, según relata.

La experiencia en la escuela técnica marcó en Lucas un antes y un después. Antes le encantaba dibujar. Pero al entrar en la escuela se dio cuenta de que no se trataba solo de eso, como en el profesorado, que tampoco se trata solo de matemáticas. A pesar del esfuerzo en realizar lo que los docentes pedían, no alcanzó el resultado. Lo desaprobaron. Sus ganas de pasar todo el día allí se apagaban, su pasión por el dibujo también. Había pensado en cambiarse, pero las equivalencias eran muchas, tampoco quería después de tanto esfuerzo abandonar.

–Terminar el secundario me volvió feliz. Siempre me arrepiento de haber ido a la técnica, cursaba todos los días, todo el día y cuando terminé no tenía nada, ningún certificado en donde constara que había finalizado el secundario. Entonces al terminar en FinEs tenía el analítico, saltaba en una pata. Ahora mi objetivo es terminar el profesorado.

Con seriedad en su mirada Lucas respondía a mis preguntas, solo se limitaba a contestar. Cuando hablamos después por mensaje el tono cambiaba, hacía chistes y se notaba distendido.

Seguíamos allí. Se habían ido todos salvo Lucas, su amigo y yo. Era tarde y pensaba que todavía tenía un viaje para volver. Prefería hacerlo en colectivo. Lucas y su amigo me acompañarían luego hasta la parada en la avenida Rivadavia.

Son recurrentes sus menciones al esfuerzo, la voluntad que tuvo para continuar estudiando, el valor que le otorga al conocimiento. Para él no hay imposibles, cualquiera puede superarse en la medida que se lo proponga. En su narrativa y en la entrevista cuenta cómo llegó al Plan a través de una conocida y cómo se fue incorporando al mismo desde distintos roles, estudiante primero, docente, después. Participó de algunas reuniones con docentes de FinEs para adquirir experiencia con profesores que ya estaban recibidos. Así lo escribe:

En los días anteriores asistí a una reunión con algunos colegas de FinEs 2, gente copada con ganas de seguir creciendo, los considero unos genios. En esta misma hubo varios temas

importantes como, por ejemplo: Amia-Nisman, pero lo que me lleva a escribir algunas palabras son varias cuestiones que describiré a continuación:

¿Qué docente me interesa ser?

No soy de esas personas que creen en un docente perfecto. Soy un estudiante del profesorado el cual está decidido a enseñar, poner todo su empeño para ayudar a abrir las ideas en algunas personas, esas ideas que quizás ni ellos saben que las tienen. No puedo empezar a enseñar si no tengo en cuenta los conocimientos previos de mis alumnos, tengo que tener en cuenta los mismos, pero tampoco por este tema voy a retrasar las tareas que debo dictar.

Tenemos que tener comunicación con el alumno para que pueda aprender, y para que el profesor siga aprendiendo. Un educador puede saber mucho, no obstante, que no nos sorprenda que en algunos casos los educandos-adultos, sepan mucho más de la vida cotidiana que sus educadores.

¿Cómo transformarnos?

El cambio se realiza a través de la experiencia: estoy en FinEs porque quiero, nadie me obliga, la verdad es que se aprende muchísimo, hay gente que habla mal de FinEs, déjenlos que hablen, el conflicto es una posibilidad de mejora. Cuando uno hace lo que le gusta es lindo, somos humanos también, enseñar no significa saberlo todo.

¿Qué sujeto queremos formar?

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*.

23 de febrero de 2015, Lucas

\*\*\*

“No voy por la plata”, me dijo. Nadie lo obligó: “Voy para adquirir experiencia, para desenvolverme, para el día de mañana ser un buen profesor”.

Tomó horas en el acto público. Planificó sus clases, pero cuando llegó las cosas fueron diferentes. “Terminé dando otra cosa. Porque no podés enseñar si la persona no tiene los contenidos adquiridos anteriormente. Tenes que construir las clases a medida que pasa el tiempo con ese grupo en particular”. Lucas me contestaba con una capacidad de síntesis envidiable. Ni una palabra de menos ni de más. Como matemático parecía que las contaba intentando ser lo más breve y conciso posible. Algunos de sus compañeros de FinEs también continuaron estudiando como él. Eran como treinta en su curso, según me cuenta.

–De acuerdo a la clase de persona, si uno quiere seguir creciendo lo hace, es mérito de cada uno.

Él lo había logrado, se propuso metas en el año, siempre lo hace. –En el 2012 dije “voy a terminar el secundario” y la otra fue entrar al nivel superior.

Esfuerzo y perseverancia podría ser su frase de cabecera, su eslogan, como los que aparecen en los carteles de algunas escuelas buscando atraer alumnos o, mejor dicho, padres de alumnos que valoran el mérito y el esfuerzo personal.

Lucas se metió en la docencia por el tema del laburo. Quiere en cuatro años terminar el profesorado y conseguir un trabajo estable. Además, no pretende quedarse solo con eso, como toda persona ambiciosa –en el buen sentido de la palabra– quiere ir por más. Pretende terminar y comenzar otra carrera, quizás vinculada al arte, al dibujo.

–Siempre estaba mirando que muchos tenían el analítico, que habían terminado el secundario y ni lo utilizaban o no seguían estudiando nada, pero yo siempre busco crecer un poco más –dice Lucas hacia el final de la entrevista.

En los últimos días distintos diarios publicaron notas sobre FinEs.

–Lo critican por todos lados. Desde afuera, porque dicen “ahí va a estudiar cualquiera”, “ahí da clases cualquiera”. En realidad, no es así, no lo veo así, por lo menos no ahora. Hace unos años estaba bastante más desorganizado. Si no tenés algo bien organizado la gente se pone en contra, hasta los mismos docentes de FinEs, un ejemplo de eso es el cobro. Porque a veces no pagan en tiempo y forma. Y los docentes son fundamentales para el programa.

*Hoy en día estoy cursando un Profesorado de Matemática en el que puedo contar mi experiencia del FinEs, contagiar a mis compañeros en creer en el programa, que no es menos que una escuela secundaria, como sigo en contacto con algunos compañeros sé que algunos estudian enfermería, otros para docentes, etcétera, siempre mirando hacia el futuro y con ganas de seguir proyectando. 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.*

Apagué el grabador y despedimos a la gente del lugar. Salimos los tres para la parada del colectivo. Su historia era distinta a las demás, claro, las historias siempre son particulares, sin embargo, la de él era otra. Como si fuera de otra categoría, él había logrado distinguirse. De su familia, el primero en ingresar a estudios superiores. De los profesores, él había terminado en FinEs. De sus compañeros que accedieron a otras carreras, pero no como la de él: docente de Matemática, profesor de FinEs. La inspectora siempre se encargaba de distinguirlo del montón. Cumplió sus metas e ingresó en el Profesorado de Matemática, “no cualquiera lo logra”. No le gustaba que “los de afuera” hablen mal o critiquen al plan sin fundamentos. Similar a cuando alguien habla mal de un hermano o un padre. “Los de afuera son de palo,” diría el refrán. La voluntad, el esfuerzo por terminar sus piezas, su secundario, por continuar estudiando hacía de él una persona distinta. Sería por eso, entre otras cosas, que defendía el FinEs, una persona distinguida como él no puede terminar el secundario en una oferta de segunda, como dicen. Él se encargaba de desmentir las “calumnias” de los medios de comunicación sobre el plan.<sup>15</sup> El titular de *Infobae* “Plan FinEs 2, la escuela ‘inclusiva’ que produce ignorantes con título secundario”<sup>16</sup> al que se refería Lucas, no atacaba al Plan solamente, también lo atacaba a él.

---

<sup>15</sup> El multimedio *Clarín* publicó una nota el 7/4/2014 titulada “Secundaria: uno de cada tres se recibe con un título expés”. Según cifras del gobierno nacional, 100 mil jóvenes terminan cada año el nivel medio en todo el país con el Plan FinEs. Exige cursar solo dos veces por semana y los docentes no siempre son profesores. Disponible en [https://www.clarin.com/educacion/Secundaria-recibe-titulo-expres\\_0\\_SynY3VRcwm1.html](https://www.clarin.com/educacion/Secundaria-recibe-titulo-expres_0_SynY3VRcwm1.html)

<sup>16</sup> El diario virtual *Infobae* publicó una nota el 28/11/2014 cuyo título fue: “Plan FinEs 2, la escuela ‘inclusiva’ que produce ignorantes con título secundario”. Un análisis de estos programas confirma el vaciamiento educativo: “tutores” en vez de docentes, 6 horas semanales y no 20, y “proyectos pedagógicos” que son una antojadiza

*Estoy en primer año del profesorado y ya me siento un profesor, soy un afortunado, comienzo a dar clases de matemática en FinEs, jamás se me cruzó por la mente que en tan poco tiempo se me daría vuelta el rol de alumno a profesor, espero poder dar lo mejor de mí en esta nueva etapa de mi vida y así mismo aprender de los alumnos que saben mucho de la vida cotidiana. Algo más para destacar, me siento participe de incentivar a mis compañeros del profesorado a inscribirse para dar clases en los Fines una gran propuesta entre adultos que sigue creciendo con el correr del tiempo. Agradezco a la profe quien nos habló de la propuesta de Fines 2 desde que ingresó a darnos clases de Perspectiva pedagógico-didáctica en el profesorado y quien nos informó sobre las formas de llegada a los organismos habilitados (como la Secretaría de Asuntos Docentes –SAD–) para inscribirnos, contarnos que tenemos una página web en nuestro distrito para toda información y armar la propuesta pedagógica...*

*Gracias por la invitación a este espacio y 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... un gran abrazo para todos/as.*

*Los saluda, Lucas, egresado de la Escuela Popular “Yo Si Puedo”.*

La charla continuó en la parada hasta que de repente apareció el colectivo. Casi sin poder darnos un beso subí. Apoyé la tarjeta SUBE en la máquina detrás del chofer. “Hablamos”, grité desde la puerta, “¡Gracias!”. Me senté. Guardé el celular en el bolsillo. Tenía que llegar a Liniers y de ahí el 21 a casa. No pude relajarme hasta que llegué. Era tarde y tenía hambre. Sin embargo, el impulso era más fuerte. Me senté en la computadora y empecé a escribir. Con las notas que tomé, con los recuerdos frescos de aquella charla comencé: “Lucas estudiante de FinEs había logrado ser profesor...”.

## **Marcelo, un viaje de vuelta**

Un chico de una organización social y política me contó que un señor se había acercado a la sede de FinEs 2 de la sociedad de fomento Florida Sud para averiguar qué días se cursaba, este hombre vivía en La Matanza y se había mudado a Vicente López. Finalmente decidió seguir cursando el Plan en Matanza. Me llamaba mucho la atención el caso. Vivía en Vicente López, pero cursaba FinEs en La Matanza, ¿por qué? Esta fue la primera pregunta que rondaba por mi cabeza. Así conocí a Marcelo.

Tomás me pasó el teléfono, me dijo que lo llame que seguro estaría dispuesto a ser entrevistado. A los días llamé a Marcelo y acordé una cita, viernes 26 de junio a las 18 en la sociedad de fomento Florida Sud. Hacía frío, el anochecer nublado, gris. Ese día fui puntual, llegué a las 6. La puerta del lugar estaba cerrada. La sociedad de fomento queda en Florida Oeste, al límite con Villa Martelli. Es una zona de casas bajas, aún se puede observar algún vecino en la vereda tomando mate o niños en la calle jugando. Un barrio donde las familias se conocen, se saludan por su nombre y hasta preguntan: ¿Cómo está Doña María? Podríamos decir que Villa Martelli es un barrio tranquilo sin sobresaltos. A la hora de la siesta es raro encontrar un negocio abierto o algún vecino caminando por la calle. Un barrio que conserva las costumbres de las comunidades “de antes”. Las casas suelen ser en planta baja salvo que algún familiar haya edificado su casa arriba de la otra. Si es así, se pueden observar las escaleras por afuera de la casa, lo que da cuenta de la doble vivienda. Los edificios, las altas torres no forman parte de este paisaje. Para verlas habrá que ir hasta Avenida Libertador, allí los edificios tienen vista al río, pero difícilmente los propietarios de esos pisos sepan los nombres de sus vecinos o lo que es vivir en comunidad. Ese día no había mucha gente en la calle. Al lado en un taller mecánico dos señores se encontraban arreglando un flete viejo. Pasaron dos, tres hombres de la edad que imaginé podría tener Marcelo, me miraban y seguían el paso. No es, pensaba yo cuando seguían caminando.

Agaché mi cabeza, me senté en la escalera de entrada del lugar. Un escalón a la calle y una reja cerrada. Llamé a Tomás para preguntarle si había alguien allí que nos recibiera. No hay nadie, respondió. Mientras pensaba cómo hacer, dónde podría entrevistarlo, escucho ¿Vos sos María Eugenia? Sí, era Marcelo. Le conté de qué se trataba mi investigación mientras él me miraba atento. Le dije que el lugar estaba cerrado, se apenó y me dijo que podríamos ir a su casa para no estar sentados en la calle, “vivo a unas cuadras de acá”. Yo asentí con la cabeza y le señalé donde estaba mi auto con la intención de llevarlo, pero él había estacionado el suyo delante del mío. No pensé que me invitaría a su casa, sin embargo, cuando estaba entrando en

el auto pensé: está bien, seguro él se sentirá más cómodo allí. Comencé a seguir su camioneta, esas que de frente parecen un auto, pero atrás tienen una cavidad para llevar cosas, no muy grande, estaba tan limpia que parecía nueva. Gira, giro, a la izquierda, derecha, frena y estaciona. Entramos a una casa con doble frente, un PH. La tercera puerta era su casa. Estábamos solos.

\*\*\*

Marcelo tiene 46 años, nació en Villa Soldati y luego se mudó a Ciudad Evita con sus padres en las viviendas otorgadas por el Plan de Viviendas Eva Perón, allí pasó su vida hasta diciembre del 2014.

Creo que había pasado por las cuadras cercanas a su casa alguna vez. Cerca de allí se encuentra una escuela de adultos, la número veinte, justo enfrente de una plaza, próxima a la Avenida Constituyentes. Nos acomodamos en la mesa del comedor. Se sentó en su lugar de siempre –imagino– y yo al lado. La cocina y el comedor están pegados, alrededor tres puertas, una de ellas el baño. Tomo mi grabador, le pregunto si le molesta que grabe nuestra conversación. Me responde que no. Luz roja, grabando.

–¿Tomás mate?

–Sí –le contesté.

Marcelo tiene una voz grave, sus manos fuertes, grandes, rústicas. Su tez oscura, un tanto ojeroso. Cuántas preguntas tengo que hacerle, pensé. No quiero agobiarlo. Pero es increíble encontrar a una persona que curse FinEs en La Matanza y viva en Vicente López. Los dos barrios juntos en una sola persona. Quién diría. Pues bien, ahora me encuentro en su casa. Su sonrisa es la de un buen tipo. Me ofrece un mate, unas galletitas. Me llama la atención, no me conoce y me trata como una amiga, me ofrece café, facturas y las ubica sobre la mesa. Para comenzar le cuento nuevamente de qué trata mi investigación.

–Lo llamé porque estoy haciendo una investigación sobre el Plan FinEs a partir de las experiencias de formación de los estudiantes. Elegí estudiantes de La Matanza y Vicente López. Cuando escuché su caso me sorprendí. Necesito que me ayude, que me cuente todo – para mantener cierta distancia al principio lo trataba de usted. Esto cambiaría con el correr del tiempo.

Marcelo cursa el Plan FinEs 2 en La Ferrere (Partido de La Matanza), en una iglesia que presta el espacio físico, él y su pareja están en el último año. Cursaron allí desde primero. Él

dice: “Venimos de la enseñanza vieja, terminamos la primaria”. Luego de varios años decidieron terminar el secundario. Me cuenta que resolvieron hacerlo porque era una asignatura pendiente.

–Primero los chicos eran chicos y yo siempre priorice a mis hijos, cuando ellos ya eran adolescentes empezamos a ocuparnos de nosotros –Marcelo hablaba en plural refiriéndose a que esta decisión la había tomado con su pareja.

Repite que era una asignatura pendiente terminar el secundario porque para el trabajo, “te limita no tenerlo”. Le pregunte por su ocupación, y me contestó que trabaja en el Congreso de la Nación haciendo impresiones del boletín oficial, trámite parlamentario, diario de sesiones, todo lo que se debate en la Cámara. Desempeña esa tarea desde hace 24 años. Antes de eso su destino fue la calle: vendedor ambulante. Esa fue una etapa difícil, recién arrancaba, era adolescente. Se juntó muy joven y tuvo su primera hija. Según su relato, no encontraba trabajo. Tenía que salir a vender mercadería en la calle. Caía preso cada dos por tres por infringir la “ley municipal de vendedor ambulante”.<sup>17</sup> La policía se quedaba con la mercadería y lo detenían 48 horas.

La pregunta que siguió fue cuál había sido el motivo de mudarse de Matanza a Vicente López. Me contestó que tuvo un problema con la justicia. Y continuó “la policía mato a mi sobrino”.

Su situación familiar, dice, es difícil, todo cambió.

–¿Cómo pudo haber pasado? –le pregunto intentando mantener un tono de voz neutro.

Marcelo se quedó en silencio. Sus ojeras parecían acentuarse, por lo menos yo las veía cada vez más oscuras.

–Me partieron la familia –contesta.

Su familia y él están con tratamiento psicológico.

Ahora una de sus hijas alquila un departamento en Laferrere, otra en Capital, el hijo menor es el único que continúa viviendo con él.

Como era de esperar, el caso era extraño. Lo llamativo de cursar FinEs 2 en Matanza y vivir en Vicente López, se volvía aterrador. Este nombre, Marcelo, y su historia habían llegado a mí como un gran enigma. De esos que uno no descansa hasta resolver, como si fuese esa

---

<sup>17</sup> Ordenanza Municipal.

palabra en el crucigrama que queda pendiente. Como una frase sin terminar. Un acertijo difícil que parece no tener respuesta. Frente a mí estaba Marcelo. ¿Seguíamos solos? Allí estábamos: él, su sobrino, la policía, FinEs y yo.

\*\*\*

¿Cómo llegó hasta aquí Marcelo?

Marcelo y Mónica, su pareja, se enteraron del Plan FinEs 2 a través de un anuncio en la radio cristiana. Se anotaron ellos, luego su hija y su sobrina.

Ambos se conocieron cuando ella tenía trece años. Se casaron a los quince. A diferencia de Marcelo, Mónica nació en Campo de Mayo. Su padre era militar, vivieron un tiempo allí hasta que se mudaron a Ciudad Evita. Un militar no aprobaría el noviazgo de una pequeña con un hombre adulto como Marcelo.

–Mi papá nunca lo quiso a él –me cuenta Mónica mirándolo a Marcelo de reojo –ellos querían que yo termine el colegio. Yo iba a un colegio privado, de golpe quedé embarazada y ellos no querían que tuviera el bebé.

La historia de Mónica también parecía intensa. Conoció a Marcelo de adolescente, tuvo tres hijos con él. Incluso se habían convertido en abuelos por su hija mayor. Sus nietos eran la debilidad de la familia.

–Pasamos de todo, pero bueno, acá estamos, siempre juntos –me cuenta Mónica con una sonrisa, mientras ceba el mate.

Marcelo y Mónica parecen una pareja de roble. En latín roble y fuerza se expresan con la misma palabra: *robur*, simboliza tanto la fuerza física como la moral. Su amor parecía un amor de novela, de esas que pasa la televisión por la tarde. Llena de obstáculos que ponen a prueba el amor de los protagonistas. Ella estaba aprendiendo a manejar la camioneta, la Fiorino que nos condujo a la casa de Marcelo. Esa camioneta era la posibilidad de volver a La Matanza para cumplir su sueño: terminar el secundario y continuar estudiando para ser maestra.

–Yo quería ser maestra, todos me cargaban, mi familia me decía “ahí viene la maestrita”. Había algo y creo que ese algo era por una razón, hoy por hoy no soy maestra ejerciendo la docencia, soy maestra enseñándole algo importante a los niños como es la palabra de Dios – cuenta Mónica emocionada por sus logros.

Hace cuatro años que comenzó en su rol de maestra bíblica, siempre con el grupo de chicos de siete a diez años. También da apoyo escolar y organiza fiestas en la iglesia. El tiempo que

está en su casa sintoniza la radio cristiana, fue así que conoció el Plan FinEs y le contó a Marcelo.

–Mi señora estaba escuchando radio cristiana, justo salió la propaganda, como no teníamos un lugar, porque cuando arrancó era todo medio engorroso, no había nada claro. Por eso cuando salió en la radio lo primero que hicimos fue anotarnos ahí. Me dijo “me voy a anotar”, bueno, anotame a mí también.

Marcelo continúa cursando con el grupo con el que empezó a estudiar, decide viajar de Vicente López a Laferrere en Matanza para terminar sus estudios secundarios. Las materias, según me cuenta, lo invitan a reflexionar sobre lo ocurrido, a investigar, a entender lo que pasó con su sobrino.

–Entonces, ¿hiciste una investigación sobre lo que ocurrió? –pregunto, buscando indagar un poco más sobre el FinEs.

–Claro, tuve esa materia que se llamaba Metodología de la Investigación y después yo hice por mi cuenta este caso. Lo que habíamos estudiado era “¿Por qué los jóvenes reinciden en las cuestiones punitivas?” Mi señora hizo violencia de género. Yo elegí ese tema porque me pareció que no había una política de Estado, y hoy el Estado trata de resarcir de alguna manera a las víctimas. También veía muchos errores en los servicios penitenciarios. Yo planteaba eso, ¿por qué los jóvenes no podían reinsertarse y seguían en la delincuencia? Ese fue el trabajo que hice.

Marcelo se había transformado en un detective. A pesar de todo lo acontecido con su familia, él seguía estudiando, seguía investigando y aprovechaba estas herramientas para comprender qué estaba por detrás del hecho traumático de su sobrino. Claro, Marcelo también estaba con tratamiento psiquiátrico. Es por ello que había pedido licencia en el Congreso, tampoco era fácil viajar hasta aquella iglesia en Laferrere para estudiar.

–Yo ya estaba cursado allá, pero en función de la mudanza fui a averiguar para continuar el FinEs acá en Vicente López, así fue que conocí a estos chicos –los chicos de la Sociedad de Fomento que me pasaron su contacto–. Pero bueno, en realidad, decidí terminarlo allá, más que nada por el grupo, arrancamos todos juntos en la iglesia.

El grupo lo empujaba. Sus compañeros le insistían para que no abandone, para que no los abandone. Fue así que Marcelo siguió hasta finalizar sus estudios. Pero eso es la última parte, sigamos conociendo su historia.

–En realidad, era estudiar o trabajar, tal es así que había ciertas necesidades que mis viejos no 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 –me dijo intentando justificarse.

Sus padres no habían terminado sus estudios porque debían trabajar. “Más allá de su ignorancia tenían valores y fue eso lo que nos transmitieron a nosotros”. Siempre se esmeraron, dice, para que él y sus hermanos vayan al colegio.

–Teníamos cuatro o cinco materias y me compraba un libro, porque no podía comprar libros para todas las materias –cuenta con un tono emotivo– dentro de eso, lo que nosotros pudimos aprender en el colegio y los valores que nuestros padres nos enseñaron, así fuimos creciendo en la vida.

Los hermanos de Marcelo vieron sus estudios interrumpidos. Solo uno de ellos terminó el secundario en una propuesta educativa para jóvenes y adultos: Adultos 2000.

Recuerda los días de vacaciones, esos días en que compartía la tarde con su padre y sus hermanos merendando vainillas o *biscuit* con chocolatada. Esos recuerdos que hacían que los días fueran diferentes, comer algo distinto, compartir las tardes con su familia. Marcelo me cuenta que “no tuvo una mala niñez”, tuvo bicicleta, juguetes. Siempre había un regalo, quizás no era tan grande, pero era una sorpresa, un regalo al fin. A diferencia de su padre que, según cuenta, tuvo una infancia difícil.

–Mi viejo comía en la quema. En ese tiempo estaba un gobierno peronista, por eso los gallegos lo odiaban mucho a Perón. ¿Perón que hacía? En esa época cuando venía algo en mal estado, ponele, en un cajón de manzanas venía una manzana podrida, directamente se tiraba el cajón, y así con la mayoría de los productos. Entonces, no es que se separaba la fruta podrida, se tiraba directamente todo el cajón. Y mi viejo y sus hermanos comían de ahí. La verdad que salieron sanos. Hoy es totalmente diferente lo que es la quema o un basural –Marcelo cuenta anécdotas de su familia paterna recordando con nostalgia los días vividos con su padre. No los unía la sangre solamente, sino además un sentimiento: el peronismo.

En su casa había una foto de Perón en la cocina. Sus recuerdos: la fundación Eva Perón, las bicicletas, juguetes, colchones entregados por Eva a su abuela. A veces iba al colegio con las zapatillas rotas, pantalones remendados, cuenta Marcelo sobre su padre. En el gobierno de Eva, dice, la gente recibió casas en Saavedra y después en Ciudad Evita. A su familia no le tocó la

parte de los chalets, sino la de los complejos. Un barrio que se llamaba Villegas, “es un barrio comunitario, son todas casitas iguales”, recuerda.

–Yo repudiaba a los inmigrantes, decía “tanos de mierda”, “gallegos de mierda” porque soy nacionalista, viste. Pero la verdad es que, si bien ellos vinieron e implantaron una cultura, vinieron con una idea, un proyecto, un objetivo –escuchaba a Marcelo con atención, sin entender muy bien a donde quería llegar.– Hoy, lamentablemente, las fronteras se abrieron para los países limítrofes, la gente que viene acá es: paraguayos, bolivianos, peruanos. Vienen escapando de su país por la delincuencia o narcotráfico y se instalan en las villas. Yo no veo un peruano que venga con un proyecto o una idea innovadora, digo un peruano, un boliviano o un paraguayo.

Podríamos decir que el peronismo es un movimiento de masas y como todo movimiento heterogéneo. Sí, de masas y heterogéneo. También contradictorio, como Marcelo. Las distintas circunstancias han hecho de él un trabajador estudioso.

\*\*\*

A raíz de lo que sucedió con su sobrino faltó varias veces a clases. Para rendir las evaluaciones, tuvo que pedir a la psicóloga que le justifique días de exámenes y dedicarse a rendir las materias pendientes. Le pregunto cómo fue su cursada a partir de allí, la relación con sus compañeros y docentes.

–Me exigen, porque es lógico, hay otros compañeros que van todos los días, y no es justo que me pongan una nota determinada cuando hay tipos que van siempre, y yo me presento nada más que a las pruebas.

Los docentes son bastante flexibles, según dice, más en su situación. Trata de no hablar de lo ocurrido, y cumplir con sus tareas, para ello pide médico, hace lo posible por estar. Dice que le cuesta, “porque acá hay profesores, distinto a lo que era el proyecto 2000”. Lo que a él le gusta es la participación, “lo teórico que te dan los profesores”. Eso lo ayuda y motiva bastante.

–Una cosa es que a vos te den una hoja y vos lo analices solo, y otra es que medianamente te den una explicación. La verdad que son muy piolas los profesores, hay algunos que no son profesores todavía –Marcelo narra sus clases de FinEs haciendo hincapié en la participación. Para él esa es la clave: la presencia de los profesores. Compartir con ellos y con el grupo las clases, las experiencias, los contenidos. A pesar de que algunos temas le cuesten más que otros.

El profesor le entrega la evaluación, él se adelanta y le dice: “la verdad, soy sincero, no estudie”, la nota era un 3. Marcelo siente vergüenza por esa nota, pero es sincero, no había estudiado. El fin de semana lo pasó con su hija, ella le explicó algunas cosas. Llegó el día del recuperatorio.

–¿Qué va acá? –le pregunta el docente.

–“It”

–¿Por qué?

Marcelo intenta recordar, lo hacía en voz alta. El profesor se dio cuenta de que había estudiado.

–Le arme toda la oración, y me dice “está bien, sabes”. Le digo “no, profesor usted me muestra mi prueba y me da vergüenza”. “Bueno quedate tranquilo, vos no sabes lo que son las otras pruebas”, me responde.

Después de que el docente lo calificara, le pregunta.

–¿Qué problema tenés vos?

Marcelo le comenta lo ocurrido con su sobrino, el docente se lamentó.

–Me lo hubieras dicho, yo no lo sabía, entiendo tu situación, te hubiera ayudado con las notas, no sabía que venías de tan lejos.

–Si me tenés que poner un cuatro, pone cuatro; si es cinco, pone cinco, y si es un diez, pone diez, es lo que es –respondió Marcelo al profesor. No le gustaba que se hicieran diferencias.

Allí descubrí el carácter de Marcelo, su tenacidad, su sentido de justicia.

Marcelo me dice que él no está haciendo FinEs 2 porque necesita una salida laboral. Sin embargo, le parece que por la función que ocupa en el trabajo está bueno capacitarse.

–Así que me parecía que uno si quiere hacer una función y quiere tratar de beneficiar al compañero, porque el trabajo que yo hacía era como delegado en la comisión interna, la idea era capacitarme para después defender cuestiones que tienen que ver con el trabajo, cuestiones laborales.

Sus compañeros de trabajo eligieron a Marcelo como delegado, no obstante, al cabo de unos años tuvo que renunciar por la situación que estaba atravesando con su familia.

\*\*\*

–Al otro día agarré los bolsos y me fui. Después hice la denuncia en la fiscalía.

La policía comenzó a amedrentarlo a él y a su familia. Fue en razón de este hecho que decidió irse del barrio.

–Lo primero que hice fue tratar de resguardar al resto de mi familia, y me vine, dejé mi casa, quedaron mis muebles, quedó todo allá.

Marcelo no pasó ni pisó más su casa. Solo va a La Matanza a esa iglesia en Laferrere, a terminar sus estudios secundarios a través de FinEs 2.

–¿Cómo es el espacio en donde cursan?, pregunté.

–Hay dos mesas a lo largo, nos dividimos, y el profesor allá con la pizarra. Pero los antiguos nos sentamos todos de un lado y los pibes del otro. Al principio no entendían ellos, como que les costaba, ellos se sentaban ahí y tomaron como que era su lugar. A mí me da lo mismo, no voy a hacer grupo, me entendés, pero hay personas que sí, que tienen esas cosas. Un día llegamos primero, porque siempre llegaban los pibes primero y nos copaban el espacio. Yo me sentaba donde tenía lugar, no tengo problema, y las chicas, las chicas digo yo, que son mucho más grandes que yo y algunas de mi misma edad. Es como que hicimos un grupo muy lindo. Cuando arrancamos de todos los varones el único que quedó fui yo, el año pasado eran todas mujeres, había uno que trabajaba de seguridad entonces a veces no podía y estaba solo. Y bueno, me tomaron ese aprecio, y un día se plantaron diciendo acá se sienta mi compañero, acá se sienta este, se acabó.

Me llamo la atención esa separación espacial que se estableció entre los “grandes” y “jóvenes”. Me comenta que hay como cierta aspereza entre ellos, hay mujeres mayores que hacen callar a los pibes. Los chicos, según él, se divierten entre ellos, en cambio, del otro lado del salón están más concentrados. A veces hasta se escucha un “shhh, no dejan escuchar”.

El grupo comenzó con aproximadamente treinta personas, hay personas de más de 65 años. “Éramos treinta en primero”, me dice. De ese grupo quedaron quince personas, empezaron a cursar primer año. Luego, se sumaron “muchos chicos” que por ahí les falta el último año.

–Estamos como divididos, está el grupo de los grandes y el grupo de los pibes. Estudiamos todos juntos.

La mesa en la que se sienta Marcelo es la de “gente más grande”, la del “grupo original”, ellos participan, en especial él que, al ser delegado sindical, en algunas materias como

movimientos sociales o historia realiza aportes desde su “experiencia”. A él tampoco le gusta el barullo de los jóvenes en las clases, a pesar de ello, intentaba racionalizar sus quejas. Hasta que un día se cansó.

Fue a la panadería y compró sándwiches. Estando en clase le preguntó al profesor si le molestaba que comieran allí. El docente no se interpuso entre los sándwiches, Marcelo y el grupo. Agarró un cuchillo y los cortó para que alcanzaran para todos. Me cuenta que los más jóvenes no sabían que decir, “se quedaron dudando”.

–Me parece que uno tiene que enseñarles. No se trata de “ellos”, “nosotros”, se trata de que vos les enseñes porque ellos son pibes, enseñales vos que sos grande, no los cuestiones.

Me cuenta Marcelo que los “grandes” solían participar más en las materias sociales mientras que a los “jóvenes” les resultaban más fáciles las ciencias exactas. Según él, el grupo original se esmeraba más, podían desarrollar más la temática, mientras que en matemáticas los jóvenes eran más activos.

–Para mí es como que uno tiene un sentido de pertenencia. Arrancamos ahí con este grupo, y la verdad que nos sentimos contenidos, más por esta situación, donde uno viene pasando este problema, encima buscar un lugar donde tenés que arrancar de nuevo y empezar a conocer nuevos compañeros, amigos, nuevos estudiantes, nuevos profesores. En realidad, los profesores son nuevos constantemente, pero el tema es empezar a buscar nuevamente esos amigos o esas personas que medianamente ya te están conteniendo. Por eso te digo que es como que tengo un sentido de pertenencia, también es como que soy parte de ellos, me siento así, me siento una persona de igual a igual.

Marcelo fue narrando su experiencia en el Plan FinEs 2, me contó sobre sus compañeros, sobre el grupo, sobre los contenidos más significativos para él, cada uno de sus relatos me transmitía imágenes del FinEs 2 en esa iglesia en Laferrere. Cada palabra y gesto mostraba sus satisfacciones, sus angustias, alegrías, sus contradicciones, su generosidad, sus mezquindades, su progresismo y sus facetas conservadoras.

–Cuando la persona tiene muchos conocimientos, tiene mucha sabiduría, y uno más o menos entiende, te atrapa. La verdad que a mí me pasaba eso y no quería faltar a las clases de él.

Así comenzaba el relato sobre su preferido, el docente de Filosofía. No había encuentro entre nosotros en que no mencionara a Néstor.

–Él nos daba la Revolución francesa, la Revolución Industrial. Formábamos grupos de tres o cuatro personas y teníamos que estudiar un personaje opuesto al otro. A mí me tocó Rousseau y al otro el opuesto. Después nos hacía parar y debatir, cada uno tenía que tomar una posición y defenderla, meternos en el personaje y defender por qué nosotros creíamos o queríamos implementar esto y así. Ahí es como que el profesor generó un debate entre nosotros. Entonces es como que nos hace enfrentar, para que nosotros hagamos ese debate. Lo que hice fue preguntar ¿por qué no hacemos el trabajo en conjunto?, así sabemos que va a decir cada uno. Yo te voy a salir con esto y vos tenés que debatir conmigo. Entonces estamos armando todo para el debate.

Otro caso que narra es el de la profesora de Lengua y Literatura. Sorprendido expresa que la primera experiencia en la docencia de esta profesora fue con su grupo.

–No nos dijo nada hasta el final de la cursada –me cuenta entusiasmado– para nosotros ella era una profesora que daba clases en otros colegios, y para ella nosotros fuimos su primera experiencia. 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?

–Tenía la intención de seguir estudiando, quizás Derecho, sé que es mucho y ya cuando uno llega a una edad es complicado, pero esto me demostró que cuando uno se propone algo lo logra.

Aquello que parecía inalcanzable para él, se transformaba. Terminar los estudios secundarios se convertía en un puente para alcanzar otros objetivos, para proponerse nuevas metas, antes impensadas.

–Decile que me puteabas –dice Marcelo a Mónica mientras ella comenta sus avatares en el manejo. Siempre hablaba con Marcelo y acordaba con él los horarios para entrevistarlos. Su casa fue el lugar privilegiado de encuentro. Allí estaba Moni, muy atenta nos preparaba el mate y escuchaba lo que Marcelo me contaba. Cada tanto ella también participaba. No quería quedarse afuera del “libro” como decía Marcelo.

–Yo decía, “¿ahora qué voy a hacer?”. No dejaba de temblar. Después me dije, “tengo que volver”, mientras tanto lloraba. Dije, “Señor, ayudame que tengo que volver a mi casa”. Ponía primera, arrancaba, salía y ya estaba. Venía transpirando, mis vecinos me decían “che, te vi manejando, ni me saludaste”. Yo no miraba a nadie. Llegaba a la curvita y veía mi casa, me ponía a llorar, porque lo que quería era llegar, esa seguridad que me daba llegar y estar en mi

casa. Así era todos los días. Hoy por hoy sigo manejando –cuenta Mónica confiada, había logrado manejar desde Vicente López a La Matanza para seguir estudiando.

Por último, pedí a Marcelo unas palabras, cinco, seis, las que quieras, le dije.

–Me gustaría que describas tu experiencia en FinEs 2.

Marcelo se mantuvo en silencio. Con temor a haber expresado mal la pregunta esperé su respuesta.

–En mí despertó interés, conocimiento, decisiones y conclusiones.

–¿Conclusiones?, exclamé. Me llamaba la atención esta última palabra. ¿Conclusiones sobre qué? Pensé que quizás tendría que ver con su familia, su sobrino.

–Es que a través de esas tres primeras palabras es que uno puede llegar a construir una hipótesis y sacar una conclusión más real y no dejarse llevar por lo que te venden los programas de marketing –Marcelo hacía referencia a no dejarse engañar.– Que no te vendan lo que no quieres comprar –replicó– hoy me van a engañar, si yo dejo que me engañen.

–Me abrió la mente, me ayudó a tener mayor conocimiento, información, entender más las cosas. Lo que me interesa es aprender y ayudar al otro.

Comenzó a murmurar como quien se olvida una palabra y la busca en su cabeza. “Posibilidad, esa es la palabra”. “La posibilidad que nos da a muchos de ver las cosas de otra manera”, concluyó.

–Cuando llego al lugar me encuentro con que nos estaban esperando, nos hicieron una emboscada. Nos tiran más de veinte tiros, allí fallece mi sobrino, y el que lo mata es un policía de la Bonaerense.

¿Cómo? Fue lo primero que pensé. ¿La policía? Imaginé que era un chico joven, también pensé que podía ser víctima de violencia institucional, por portación de rostro, de barrio, de identidad. Con mi tono de voz que suele ser alto, pero esta vez era casi un susurro pregunté, ¿qué pasó?

La muerte de su sobrino estaba asociada a la venta de drogas, él se encontró allí en ese escenario. Su sobrino yacía en el piso, intentó protegerlo. Lo llevó detrás de la camioneta, esa que nos condujo a su casa en Villa Martelli. La Fiorino, que parecía nueva por los arreglos que el mecánico hizo luego de ese episodio. Su vida también corría peligro.

\*\*\*

Marcelo realizó un trabajo de investigación, la materia Metodología de la Investigación lo ayudó a buscar pistas.

–Ahora qué pasa –Marcelo agarra el lápiz que está sobre la mesa y comienza mover su mano como dibujando círculos en una hoja invisible– yo hice un trabajo en la materia Metodología de la Investigación. Así que empecé a averiguar cómo era el tema, es que esta todo tan corrupto, que hasta está involucrado el fiscal, el juez, el comisario.

Las palabras de Melich J. C. (2009) vinieron a mi cabeza, según él “ante el drama que supone una situación límite puedo soñar otro mundo, otra situación. El acontecimiento de una situación límite abre las puertas al deseo. Imagino otra situación distinta, sueño. El mundo sería insoportable sin el sueño de otro mundo” (p. 89).

¿Podría ser esa comisión del Plan FinEs en ese barrio, en esa iglesia, con ese grupo, un espacio habitable o por habitar, un modo de habitar el mundo?

Quizás sea allí, en el deseo de un mundo mejor, distinto, donde se inscriben los relatos, donde podemos formarnos y narrar nuestras experiencias, nuestras historias.

## Gaby, la cooperativa

Fue un miércoles. Me encontré con Marcela, una de las talleristas del Plan FinEs 2, en La Matanza. Los talleristas son figuras del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. La Matanza cuenta con veinte talleristas, se dividen por barrios, cada uno tiene una porción de territorio. Conocen las sedes del Plan, su ubicación, quiénes son los referentes, cuántos estudiantes tiene cada una. Algunos incluso son docentes de FinEs. Marcela es tallerista en Laferrere. Nos encontramos en el Mc Donalds de Luro frente a la estación de tren, así me dijo. Llegué puntual, pero ella no estaba. Detrás corría la Avenida Néstor Kirchner. Me quedé en esa esquina esperando, entre dos puestos de vendedores ambulantes, uno de lanas y otro de garrapiñadas. Muchos compraban al paso. Pasaban los colectivos, la gente corría, hacía colas para entrar. Las caras se perdían en la multitud, hasta que aparece ella. Nos saludamos como siempre, a Marcela la conozco de reuniones de FinEs, me la crucé varias veces en distintos espacios vinculados al plan. A su lado, de la mano, estaba su pequeño hijo.

—¿Vamos? Pasamos por casa y vamos a la sede —sugirió— así dejamos a Juan.

Dimos unas cuantas vueltas. Sus indicaciones eran claves para mí, cual GPS, Marcela me decía: “dobla a la izquierda, ahora derecha, seguí derecho, es en la esquina”.

Llegamos. Su casa está a medio construir. El terreno es extenso y su vivienda pequeña, aún sin revocar. Logró construir su casa con mucho esfuerzo y trabajo, me cuenta. Vive allí con sus hijos. Suele llevar a Juan, el menor, a la escuela y luego lo va a buscar. Su apariencia es la de una mujer fuerte, con energía, ha criado a sus hijos sola, aunque siempre recibió apoyo de sus compañeros y familia. Trabaja en FinEs y da clases en un CENS cercano a su casa en Laferrere. Se recibió de profesora en Ciencias Políticas en el Profesorado n.º 82 de Isidro Casanova, La Matanza.

Marcela me cuenta sobre Gabriela. Gaby, la llama ella, es referente de una de las sedes de FinEs en Laferrere. Terminó de cursar el año pasado y pertenece al programa Ellas Hacen.<sup>18</sup> “Su historia te va a conmover”, me dijo. Entre ellas han forjado una relación de amistad. Claro

---

<sup>18</sup> El *Ellas Hacen* fue impulsado como una política social en el año 2013. La página web del Ministerio de Desarrollo Social señala que “la iniciativa prioriza a aquellas mujeres en situación de mayor vulnerabilidad, como madres de familias numerosas, con hijos con discapacidad o víctimas de violencia”. Este programa forma parte de otro que lo precede, el *Programa de Ingreso Social con Trabajo, Argentina Trabaja* (2008), la diferencia entre ellos es que *Ellas Hacen* está destinado a formar cooperativas de mujeres que cumplan con los requisitos solicitados por el Ministerio de Desarrollo Social.

que no es difícil hacerse amiga de Marcela. “No dudes en pedirme lo que necesites”, me dijo con el espíritu solidario que la caracteriza. Partimos de su casa directo para la sede, allí nos esperaba Gabriela.

Unos minutos antes de bajarnos del auto quiso aclararme cómo la conoció.

–Gaby es una persona muy especial para mí. Fui su docente hace algunos años. Apenas la conocí pensé que tendría que trabajar mucho con ella –Marcela habla de Gaby con ternura, no será la primera vez que hable así de ella– Era como un animalito, te gruñía cuando querías acercarte. Cuando hablaba, dos de cada tres palabras eran puteadas. Se notaba que su vida no había sido fácil.

Apenas bajamos del auto aparece Gaby detrás de una puerta. Nos sonrío.

–Pasen chicas –exclamó como dando una orden.

Su historia me generaba intriga, no la conocía, sin embargo, las pistas que fue dando Marcela me acercaban más a ella.

Gaby está preparando mate y cortando rodajas de pan para compartir con las estudiantes. Su pequeña hija entra y sale del espacio donde se encuentra la profesora de Física dando clases.

La sede se encuentra en una esquina, en el barrio de Laferrere. Una cuadra antes las calles tienen asfalto, no así la esquina donde está ubicada la sede Fidel Castro. Su rostro aparece pintado en una de las paredes internas bajo la consigna “unidos y organizados”. El barro en las calles y la mirada de Fidel me recordaron la campaña de alfabetización cubana. Conrado Benítez fue el nombre que recibieron las brigadas de alfabetización en ese país. Su nombre se debe al asesinato de un joven maestro voluntario, Conrado, quien fue homenajeado de esa manera. En 1961 Cuba fue proclamada “Territorio Libre de Analfabetismo”, su método fue reconocido en toda Latinoamérica. “Yo sí puedo”, comenzaba a ser algo más que una consigna.

Cada vez que llega levanta las cortinas metálicas para que ingresen las estudiantes. Como si fuesen las de un almacén, pesadas y un tanto oxidadas, Gaby se encarga de levantar y de bajar la persiana. Pero no solo se ocupará de eso.

Allí vamos nosotras. Marcela me presenta ante el grupo. Eran veinte mujeres, señoras, de distintas edades, concentradas en su clase. Me miran en silencio. Les cuento que estoy investigando el Plan FinEs 2 desde las experiencias de formación de los estudiantes. ¿Por qué resulta importante visibilizar estas experiencias? Existen investigaciones sobre el Plan FinEs, la política educativa, su propuesta pedagógica, los docentes, pero ¿qué implica escribir sobre el

Plan FinEs desde las experiencias de los estudiantes? En ese momento pensé la responsabilidad que tendrían mis palabras, lecturas, relatos, recorridos.

Me senté en la última fila, por detrás corría la calle. No pasan autos, quizás alguno, pero no es una calle transitada, el camino es de tierra minado por algunos pozos. Alguna vecina se asoma para “chusmear” de quienes son las carcajadas que se escuchan desde la calle. Sí, es un grupo de mujeres terminando la secundaria. Lloran, se pelean, ríen, todo eso y mucho más. Saqué mi cuaderno y empecé a anotar. Entre ellas hacían chistes mientras me decían “esto no lo anotes”. La profesora de Física pedía a las chicas silencio y ordenó que pasaran al pizarrón a resolver ejercicios. Cada una tenía una fotocopia con medidas de longitud que debían transformar en diferentes equivalencias. Para algunas este ejercicio no presentaba dificultad, es más, alguien dijo: “esto es divertido”. Otras más tímidas pasaban calladas y resolvían los ejercicios delante del grupo.

–Pasa de milímetros a metros –dijo la profesora a una de las estudiantes.

–Hace de cuenta que sos la profesora, explícame –bromeó su compañera de banco mientras se reía de la forma en que escribía los números.

Con bastante presión, aunque sin borrar la sonrisa de su cara, Mirta resolvió el ejercicio.

Entre bromas las chicas pasaban y resolvían ecuaciones en el pizarrón. A diferencia de lo que podría ser el aula de una escuela secundaria, o por lo menos la mía, en la que no mirábamos a la profesora por temor a que nos haga pasar, aquí ese no parecía ser un temor.

Repentinamente la docente comienza a tomar lista:

–No digan “acá”, digan “presente”, fuerte y claro.

La profesora dice que no quiere perder “eso que se enseñaba en la escuela”. Mientras toma asistencia, tres de las chicas continúan adueñadas del pizarrón haciendo los ejercicios.

–¿Puedo pasar al pizarrón? –Pregunta una estudiante con un tono de voz que parece un susurro. Tímida, con una pollera larga y trenzas que parecen llegar al piso.

–Todas tienen que pasar para sacarse las dudas –exclamó la docente mientras la estudiante borraba y volvía escribir intentando resolver el ejercicio.– Vimos esto para que tengan una buena nota. Si no, tendrán problemas cuando tengan física.

–¿Quiere un pedacito profe? –una estudiante amablemente me invita con pan casero y mate.

–Sí. Muchas gracias, contesté. Eran las dos de la tarde y mi estómago no paraba de cruji.

Gaby interrumpe y grita “¿a quién le di libro?” Los reparte entre las estudiantes. Entraba y salía del aula entre mates y pan casero. Con la autoridad de quien llega temprano abre y cierra el lugar, Gaby no pedía permiso para intervenir en el aula.

–Muy bien. Voy a pasar a corregir los ejercicios. Son muy fáciles chicas. Tomen sus fotocopias –estaba terminando la hora y la profesora comenzó a apurarse para llegar a corregir los números del pizarrón– ahora observen y escuchen.

Las chicas seguían hablando mientras miraban los libros que Gaby les entregaba.

–Yo ese no lo tengo, Gaby –dice una estudiante.

–A mí me falta el de Matemáticas –reclama otra.

–¡Chicas, concéntrense! –exclamó la docente– ¿Qué va a pensar la profesora? –dice mientras me señala con los ojos.

Apenas terminó la clase la docente me comentó que esta era su segunda clase frente al grupo. Pudo tomar las horas en el acto público de emergencia. “Perdieron varias clases” me dijo, por eso la preocupación por el tiempo y por llegar a dar los contenidos previstos en el programa.

La sede cuenta con tres referentes. Gaby es una de ellas.

Entre charlas y mates, cada una me contó cómo llegó al Plan FinEs 2.

Los primeros pasos que realiza el grupo como cooperativa es el de la capacitación. “La prioridad es que las cooperativistas terminen sus estudios primarios o secundarios”, cuenta Elizabeth. Es así que se arman comisiones de FinEs 2 exclusivamente integradas por cooperativas.

Gaby interrumpe y comenta que una vez que terminas el FinEs 2 desde el programa Ellas Hacen te incentivan a seguir estudiando. En su caso no le gustaba ninguna de las capacitaciones que ofrecía la universidad y aclara que le gustan los trabajos de “hombre” como electricidad. Entonces le propusieron ser referente. Fue así que comenzó a trabajar aquí, en la sede Fidel Castro.

–A mí lo que hay en la universidad no me gusta –se escuchan gritos, aplausos y risas, las estudiantes están con el profesor de Matemática.– No sabía que estaba “Fidel Castro”, siempre

le decía “Che Guevara”, una amiga me dijo dónde quedaba y como me queda cerca de casa pensé que podía ocuparme de esto.

Gaby quería diferenciarse de la referente de su curso porque era “muy metida”. Entonces recurrió a la ayuda de Marcela y de otras compañeras que la aconsejaron.

–Me dijeron como se hacía, me dieron las planillas, me pasaron los números de la gente que tenía que llamar y así aprendí de ellas. Pensé que iba a ser algo transitorio, pero después me acostumbré a venir y quedarme, y así fue que me quedé. Porque son pegajosas las pibas. De arriba las tienen como un grupo conflictivo –Elizabeth y Mabel asienten con la cabeza, aprobando lo que señala Gaby– nosotras no le damos bola a lo que dicen, hacemos nuestro trabajo nada más.

Si alguna de las chicas falta, las referentes se preocupan, llaman e intentan ayudar. Mientras Gaby toma el mate Elizabeth aprovecha para comentar “todas somos mamás, algunas cabezas de familia, siempre nos ponemos en el lugar de la otra cuando tiene un chico enfermo o tiene un problema en la casa. La mayoría de las chicas trabaja por su cuenta, además de la cooperativa”.

Están preocupadas por la cursada de “las chicas”, sus deseos son que terminen el FinEs con todas las materias aprobadas. Por eso cursan tres días por semana, de esa manera tienen todas las materias cubiertas, aclara Elizabeth. Por su parte, Gaby dice que a ella le costó mucho terminar porque cuando comenzó a cursar su sexta hija era muy chiquita, tenía dos meses. “Pero se puede”, dice. Y si ella pudo ¿por qué las demás no podrían hacerlo?

–Conoces mucha gente, gente buena, gente falsa, nos adaptamos a todo y el que quiere pelear, pelea –dice Gaby medio en broma, medio en serio– si peleas, se puede.

A diferencia de Gaby, Mabel me mira, sentada en la silla y escucha atentamente. No interviene. Gabriela seba el mate con cierta dificultad. Mientras charlamos observo que a su mano izquierda le faltan varias falanges. Eso no es un impedimento para ella, conversamos, cuida a su hija y entra cada tanto al espacio contiguo al nuestro a espiar cómo va la clase.

La pregunta que siguió fue cómo llegaron al programa Ellas Hacen.

Gaby, más rápida que las demás, es la primera en responder.

–A mí me dijeron que vaya a la Anses porque tenía más de tres chicos. Me pidieron los papeles de la escuela. No había terminado los últimos años de la secundaria. Había hecho octavo, noveno, primero, segundo y en tercero dejé. En ese momento pensé ¿cómo hago para

cursar con cinco pibes y embarazada? Mi nene más grande me decía “sí, mami, terminá”. Estudiaba a la noche. Éramos treinta y cinco. Me encantaba Sociales. Matemáticas cero. Me gusta investigar lo que pasó antes. Química también me gusta. Ellas –refiriéndose a las estudiantes– me preguntan dudas que tienen en clase, pero yo no puedo decir nada.

Elizabeth y Mabel me miran como pidiéndome autorización para hablar. Gaby continúa comentando sus experiencias, es difícil interrumpirla. Tampoco es esa mi intención. La escucho atentamente y tomo nota mientras Mabel y Elizabeth intentan tímidamente responder a mis preguntas.

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

Gaby realizó un año en FinEs, debe Biología. Le dieron la posibilidad de rendir en una mesa de finales dentro del Plan, pero no lo ha hecho aún.

–En mi caso pasaron por casa avisando que en el Club 12 de Octubre estaban anotando para el Ellas Hacen –Elizabeth intenta contar su historia, sin embargo, Gaby vuelve a interrumpir.

–A mí me dijeron de entrada que era para las chicas que tenían violencia de género. En este programa hay muchas en esa situación. En esta sede había dos y se fueron. Pero donde yo hice FinEs de las treinta y cinco había un setenta por ciento que estaba por violencia de género. Tenía una compañera de 19 años –cuenta Gaby sorprendida por la edad– ¿19 años? ¿cuántos hijos tenés? –le preguntó– “No, yo estoy por violencia” –respondió la joven.

“Este año hicimos el curso de plomería” dice orgullosa, eso le gusta mucho, tanto que capacitó a sus compañeras de cooperativa. El me ayuda mucho, señala refiriéndose a su marido, “gracias a Dios que no tengo un marido machista”.

–En las vacaciones fuimos a jardines comunitarios, arreglamos desagües, hicimos caños, ellos nos dan los materiales y nosotras trabajamos. Es un incentivo ayudar a los comedores, a las parroquias, la mayoría de las chicas se enganchó –comenta Elizabeth al paso– como cooperativa tenemos que armar proyectos. Todavía no estamos produciendo.

–Nos incentivan para que podamos autogestionarnos –agrega Gaby– para que el día de mañana, cuando esto se termine, nosotras podamos manejar nuestra cooperativa. Todavía estamos capacitándonos. En eso estamos.

El mate circulaba entre nosotras cuatro. Con cierta dificultad Gaby cebaba el mate. ¿Quién está detrás de esa verborragia? Observándolas a las tres no quedaban dudas de porqué Marcela insistía en que conociera a Gaby. La entrevista grupal fue su carta de presentación cual casting televisivo. Por supuesto es ella, pensé mientras devolvía el mate.

\*\*\*

Gabriela nació en el año 1985 en Mataderos, de muy pequeña se mudó con su familia al barrio 22 de Enero en Ciudad Evita, La Matanza. Cuando cumplió 18 años decidió juntarse con su actual pareja e ir a vivir a Laferrere.

Gabriela y sus hijos me estaban esperando en la puerta de su casa. Me sentí perdida hasta que los vi. Intercambiamos mensajes, llamadas, no hubiese llegado si no fuera por sus indicaciones. Hacía calor. La gente en la calle, las madres con sus hijos en brazos en la sombrita, tomando un mate. Autos abandonados, algunos chocados, un micro escolar. Detrás están ellos.

–Acá Maru, atrás del micro –gritaba Gaby con la mano alzada.

–Ya te vi, ahí voy, corté el teléfono y me acerqué a su puerta.

–Salí de Villegas porque se iban muriendo los pibes –cuenta Gaby con un cigarrillo en la boca– Llegué a Laferrere y vi que iba pasando lo mismo, con la diferencia que acá veo a una criatura con un cigarrillo y le digo “eso no se hace”, ¿me entendés?

Para llegar a La Matanza acostumbro tomar la ruta 3 “Ex Juan Manuel de Rosas”, como suelo trasladarme hasta allí desde la zona norte del Gran Buenos Aires la General Paz es la vía de acceso que habitualmente utilizo. Sin embargo, para viajar hasta Laferrere el acceso más rápido suele ser la ruta 21. El camino pareciera más largo, aunque directo. Me dirijo hasta la Richieri, peaje, sigo derecho y doblo en la tercera salida. La ruta 21, a diferencia de la 3, es descampada. Por momentos esos campos se inundan de basurales, luego negocios y casas bajas. Voy esquivando pozos con la mirada atenta en la ruta. Los conductores manejan rápido, tanto que algunos no suelen frenar en los espaciados semáforos. Luego la rotonda. Atravesar esa ruta es como atravesar el corazón profundo de La Matanza, el verdadero, el de los más humildes, el de los que comieron alguna vez de la quema, como contó Marcelo sobre su padre.

Estacioné el auto. Entre charcos salí de él. No llovía, solo que esa vereda no está terminada, tampoco la casa de Gaby, donde vive con sus seis hijos y su marido.

Le preocupan los pibes de su barrio, se enoja con ellos si los ve “dados vuelta”. La droga se convierte en moneda corriente en los barrios donde vivió. Me cuenta una situación particular sobre un chico, “Pelusa”.

–Lo conozco desde que era bebé. Mi hijo y él son muy amigos. Es un buen pibe, hasta le regala remeras, zapatillas a Julián.

Su madre falleció y pidió a Gaby que cuide de sus hijos. Pero en el barrio es difícil ocultar la verdad. “Todos nos enteramos lo que pasa. ¿Quién sabe qué pasó por su cabeza?, estaría dado vuelta. No pensó en su padre, en los que lo quieren”, dice Gaby indignada. Todo se volvió confuso. Pelusa, huérfano de madre, mató.

Tenía 15 años, la misma edad que el hijo mayor de Gaby. Él no sabe qué pasó con su amigo, quizás no deba saberlo, al menos no por ahora.

–A veces pienso que lo mejor sería irme del barrio. Pero amo a este barrio, como amé el 22 de Enero y no me gustaría irme de acá –cuenta Gaby con voz quebrada.

Tarda una hora en volver a su casa desde que deja los chicos en la escuela. Saluda a los vecinos como si fueran una interminable lista de parientes. Esto a su marido no le gusta. A diferencia de él a Gaby le encanta conversar con los vecinos. Quizás esa, entre otras, sean sus razones para no dejar el barrio. Gaby no solo vive allí, sino que además quiere ese lugar, ese espacio que habita en Laferrere. Quizás ese vínculo que Gaby construye con sus vecinos, sus compañeras de cooperativa, con las estudiantes de FinEs 2 de las cuales ella es referente, es el que la sostiene en el barrio que tantas contradicciones le genera. Esos vínculos familiares que no ha logrado construir con su madre, pero que allí se hacen posibles.

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. Su madre no terminó séptimo grado.

–Mi mamá nunca fue una persona que diga “loco, tenés que estudiar para que seas alguien en la vida”. No, ella a los pibes apenas empiezan a caminar les dice “busca un carro y empezar a laburar” –cuando habla de su madre su tono de voz cambia, a pesar de que hace años no la visita, su enojo sigue intacto.

Trabaja desde los ocho años, el primero de sus trabajos fue arreando un carro. Me cuenta que cuidaba el caballo, lo limpiaba, “podes ser pobre, pero no sucio”. De su madre, en cambio, dice lo contrario. Su hija más chiquita, su única nena, juega al lado nuestro con tapitas de gaseosa, esas que suelen juntarse para donar al hospital.

En su narración aparecen historias de violencia, desengaño y traición. Su madre había obligado a trabajar a sus hermanos, a ella, y lo que fue peor, había mentido sobre la muerte de su padre.

\*\*\*

Empezó la escuela primaria en la n.º 28, transitó allí su escolaridad hasta cuarto grado. Luego se mudó a Villegas, en la n.º 168 finalizó la primaria. Los años de secundaria que hizo los cursó en el barrio San Alberto. Una zona de “alto riesgo” según los portales de noticias, cercana a Villa Palito.

–¿Qué recordás de la secundaria?, pregunté.

–Siempre me gustó la escuela, iba todo el día, y me anotaba en cursos de radio, bioquímica, baile. Es muy buena. Mirá que caminaba como treinta cuadras todos los días, pero nunca quise cambiar. Siempre estudié Sociales, amaba dibujar, nunca me llevé bien con las matemáticas, pero con todas las otras materias sí, aprendí muchísimo. Mi marido me dice “¿por qué no estudiaste?” yo aprendí mucho en esa escuela, nunca terminé un curso, no me gusta perder el tiempo en algo que no me gusta. Yo jugaba hándbol, a la pelota, sabía bailar “brasileño”, salsa, todo, pero nunca tuve un título porque lo dejaba por la mitad. Cuando éramos chicos estudié radio en la escuela, así conocimos a ¿viste el pibe este...?, Marcelo se llama, que está en El Original, el gordito.

Asintiendo con la cabeza dije que sí. Recuerdo escuchar la música de El Original en algún boliche a los que iba de chica por zona norte.

Mientras cuenta sus recuerdos en aquella escuela, en aquel barrio cercano a Villegas su cara se llena de tristeza: “tengo tantos recuerdos que a veces me duele haber dejado todo atrás. No tuve una vida de mierda, solo con mi vieja. Conocí muchas cosas, mucha gente, siempre me gustó estudiar, hablar con los vecinos. Nunca voy a decir ‘fue un barrio de mierda’. Hoy paso por ahí y todo el mundo me conoce”.

Al igual que Marcelo, Gaby lamenta haberse mudado del barrio, de su querido Villegas. Será que allí han quedado amigos, vecinos, hermanos, será que allí ha quedado su escuela y aquellos aprendizajes que a pesar del tiempo y la distancia no olvida.

–Entonces, me decías que te faltaron solo unos meses para terminar la escuela, indagué.

–Claro, yo tenía que rendir 16 materias, tenía mi trabajo, atender a mis hermanos, ¿cómo hacía para estudiar? así que no fui más.

*1° y 2° grado ise en la escuela 28 del km 28 de Davinchi, 3°, 4° y 5° curce en la escuela 186 del barrio 22 de enero. Empezamos en un colegio viejo todo amarillo muy feo. Cuando repito 5° pasamos al colegio nuevo que estaba a media cuadra sobre la 700 y la central en el barrio villegas, me tocó la señorita Marta los dos años. Luego 6° y 7° pasé al colegio 168 con mis hermanos más chiquitos. Terminé 7°, 8°, 9° en la misma escuela. En 1999 termino noveno año. El peor día de mi estudio. Me acuerdo que todos fueron re lindos y yo con una remera negra y pantalón negro y el ojo negro porque mi padrastro me había pegado y me moretió el ojo. Jamás olvido ese día. Del 2000 al 2003 fui a la media 24, la mejor secundaria de San Alberto, la cual no terminé. (sic.)*

Gaby escribe estos trazos en mi cuaderno ante la propuesta que le hago de armar una línea de tiempo educativa. La leemos juntas y noto que la escuela secundaria fue según cuenta allí “la mejor”. Ante esto le sugiero escribir un poco más.

*Mucha atención asia los chicos del colegio. Sabían que la mayoría eran de la villa porque el colegio estaba rodeado de todas las villas de San Alberto, nunca discriminaron a ningún chico. El profesor Pepe (prof. de Historia) era el más comprensivo, nos retaba, nos hablaba mucho y nos ayudaba. A veces convidaba un cigarrillo, era el más copado del colegio. (sic.)*

“Hola”, “hola”, el loro no paraba de saludarme. Hacía rato que estábamos conversando, tereré por medio. Ese día hacía mucho calor. Una mesa con mantel en medio del patio de tierra, su marido, un amigo de ellos, Gaby y yo. Sus hijos jugaban y corrían por el terreno. Silbaba y decía “hola”, “hola”, estaba justo detrás de mí. Siempre me llamaron la atención, hablan, imitan, cambian de voz, no entiendo como un animal puede hacerlo, ¿será el único en el vasto reino con esta capacidad? Sí era el único en el patio de Gaby. El loro y su casilla, a la que había logrado colocar una ventana y una puerta gracias a su sueldo de cooperativista. Con temor a que el loro salte me levanté y dije:

–Gaby, voy hasta el auto mientras vos escribís, te traje unas cosas para la feria.

\*\*\*

–Antes, cuando entré acá no me gustaba escuchar a nadie, por todo me enojaba, hablaba muy mal, y de repente fuimos conociendo gente, a los profesores. Al ser grandes no nos retaban, nos decían que teníamos que hablar mejor, corregir las formas, leer más y hablar menos –cuenta Gaby sobre sus comienzos en el Plan FinEs.

Gaby cursó solo un año en FinEs, el último, en el Obrador 24 de Laferrere. El Obrador es un tinglado de chapas. Arriba están las aulas, abajo las máquinas que los cooperativistas

utilizan para trabajar en soldaduras y otros oficios. Estudió con su grupo de cooperativa. Mientras hablamos sobre sus experiencias educativas Gabriela mencionó tres espacios de formación: la escuela media 24 donde cursó hasta el último año de la escuela secundaria, la comisión de FinEs a la que perteneció con sus compañeras de cooperativa, la comisión en la que es referente en la sede Fidel Castro. En la mayoría de sus respuestas a mis preguntas sobre su recorrido educativo ella refiere solo a estos tres espacios, tanto que por momentos se confunden.

Sobre FinEs comenta que los docentes que le tocaron eran jóvenes y otros muy mayores. Los mayores los trataban como niños. “Eran unos viejos carcamán, se pensaban que estaban con los pibitos de secundaria”, me cuenta. “La de Filosofía tenía 27 años y no podía manejar al grupo, nadie le daba bolilla. En cambio, Marcela nos daba confianza, cuando ella pedía silencio, todos nos callábamos”. Gaby habla de Marcela con respeto, valora de los docentes el compromiso con los estudiantes. En cambio, la profesora de inglés les dijo que los títulos de FinEs no servían para nada. El de Informática que venía a sentarse acá porque le pagaban tal como les pagan a ellas, las cooperativistas. Gaby discutió con ellos. No iba a permitir que hablen mal del plan, mucho menos de sus compañeras.

Tal es así que un día salió enfurecida del aula para encarar a una docente. Fue la primera vez que vi a un docente pedirle disculpas a un alumno, dice.

Esta constituye una demostración más de cómo debe actuar una referente. Su misión: defender al grupo. Defender al otro porque el otro es uno también.

–“Que bien pusiste orden” –le dijo un profesor–. Pero no es que puse orden, solo saqué a la mina que las maltrataba a las chicas. Me senté con ellas a tomar mate y las escuché, algo que los profesores no suelen hacer. Yo las defendía mucho, salto por mi grupo no por los demás.

Lealtad, quizá sea esa la palabra que describe a un referente en FinEs, a Mary de El Ceibo, a Gaby de Laferrere. Leal al grupo, leal al barrio.

En el territorio pasan muchas cosas, está atravesado por casillas, basurales, veredas sin terminar, pungas, chorros, transas, policías, los pibes de la esquina, la falta de cloacas, de agua potable, de seguridad. Puertas abiertas con vecinos tomando mate, autos abandonados, algunos quemados. Casas grandes de material, familias, niños. En ese territorio de marginalidades, violencias, de derechos vulnerados, existe además un comedor comunitario, una salita, una sede de FinEs. Vecinos que cuidan a los niños como si fueran propios, abuelos que cuidan a sus nietos mientras corren por la calle, miradas y manos que se cruzan en tiempos difíciles,

besos apasionados en la esquina, lágrimas de tristeza y amor, plazas. Escuelas donde los niños juegan a ser felices, a encontrarse y compartir recreos y risas con otros. Las dos caras de la moneda. Esa moneda que gira, parece no detenerse y cae. De un lado o del otro. Cara o ceca. Las dos forman parte de un solo elemento, de un mismo territorio.

–He dicho: esta boliviana se pasó. Porque fue una forma egoísta de presentar su trabajo en clase. No quiso hacerlo en grupo, quiso hacerlo sola y eso no me gustó. A muchas nos cayó mal y a la profesora también, incluso dijo “es excelente el trabajo, se merece un diez, pero le pongo un ocho por su forma egoísta de trabajar”. La profesora evaluaba el trabajo en grupo, quería saber cómo se llevaba ella con el grupo porque era una persona muy callada –dice Gaby sobre la estudiante.

A pesar de esta experiencia y el sabor amargo que les provocó, Gaby reconoce en el FinEs un espacio de contención, de integración de las diferencias y eso se logra trabajando colectivamente.

–El tema de valorar el trabajo en grupo lo he visto en FinEs y en la media 24. Yo era de un barrio, vivía de este lado, y ellos querían que estemos juntos. Porque vos vivas en tal lado no tiene que haber diferencias, ellos querían que trabajáramos juntos. Es lo mismo que en FinEs.

–De ese año de FinEs, ¿hay alguna escena que recuerdes de algo que te haya gustado, alguna materia, algún docente?, pregunté buscando focalizar en su experiencia como estudiante.

–Haber recorrido todos los derechos que tenemos –contestó–, fue lo mejor que hubo para mí. No podía creer hacer un trabajo práctico y aprender tantas cosas. Es más, cuando terminé quería estudiar Derecho, cuando averigüé me di cuenta que no me daba el tiempo. A nuestro grupo le tocó hablar sobre el derecho a la salud, me encantó eso.

–¡Qué bien! –exclamé– ¿y de estas clases que fue lo que más te gustó? –continué indagando buscando más pistas sobre las clases.

–Trabajar en grupo. Cinco o seis mujeres de treinta años con pibes, haciendo el afiche y te sacas un diez. Es lo mejor que hay ¿cómo hace esta mina para estudiar, con los pibes, con la casa? fue una experiencia buenísima porque nunca pensé que se podía. Como a mí me gusta dibujar, hice todos los afiches. Nosotros teníamos a Marcela en Derecho, ella me preguntaba “¿cómo hiciste?”, porque con seis pibes, tu marido, tu casa y no es que me lo sabía de memoria, fue una lección hermosa.

En el barrio aparecen distintos actores, entre ellos las mujeres. Ahora cooperativistas. Mujeres y madres, que dan la vida por sus hijos, como Gaby.

–En relación a las chicas, a tus compañeras, ¿qué es lo que las une?

–Que somos todas mamás, y todas tienen la meta de terminar el estudio por sus hijos y la mayoría, por más que digan que no, vienen por la ayuda que cobramos, es un sueldo, una ayuda económica y es una ayuda para ellas.

Tomé como disparador un fragmento de la última entrevista y lo leí “ya no son solo compañeras, son mis amigas, era como un grupo de autoayuda que llorábamos un rato y después estábamos riéndonos, les contaba ‘estoy peleada con José, con mi familia’ y me decían ‘ellos hacen su vida, vos hace la tuya’, y ahí pensé que para qué me voy a pelear con él si vivo con él...”. A partir de allí pedí a Gaby que me cuente un poco más sobre sus hijos, su familia.

–Les metí pilas a mis hijos para que sigan estudiando, uno de ellos repitió y no quería saber nada con la escuela, no iba, no se arreglaba, y de repente le contó a la maestra “mi mamá está estudiando”. –Gaby habla de su hijo con lágrimas en los ojos– Se fue animando más y es excelente, la misma maestra que lo retaba ahora me dice que los chicos levantaron mucho sus notas uno hasta fue abanderado. Estoy orgullosa de él, aunque a veces se porta mal, cuando lo hace voy y lo hablo con la maestra.

Un día Julián, el mayor, escribió una carta. Era un pedido. No estaba dirigida a Papa Noel solicitando regalos, no. Aunque era tan anhelado como un juguete que cualquier niño espera recibir en navidad. En su escuela la bandera del mástil “es un asco”, cuenta Julián a su mamá. Entonces decidió escribir una carta a la municipalidad solicitando una nueva, Gaby la entregó ilusionada pensando que algún día obtendría una respuesta. Llegó el día del desfile del 25 de Mayo. Gaby fue con sus hijos y sus compañeras de FinEs a desfilar. “¿Y si le decimos de la carta?”, pregunta Julián a su madre. “Yo te acompaño, pero decile vos”, contesta Gaby.

–Delante de la intendenta mi hijo pidió la bandera para su escuela. La mina re emocionada porque los chicos siempre piden juguetes. Prometió que en menos de una semana iban a llevar una bandera.

Gaby lleva a Julián a la escuela, como todos los días, sin embargo, esa mañana sería diferente.

–Entramos en la escuela y la directora lo hace llamar, mi hijo llora de nada –aclara–. Fue algo emocionante –recuerda Gaby–. No iba a soportar ver a mi hijo desilusionado. Repetía las palabras de Julián “la conocí en el FinEs donde va mi mamá, me prometió y cumplió”.

La Secretaria de Educación del Municipio llamó a la escuela y pidió hablar con Julián. Al día siguiente fue él mismo quien alzó la bandera nueva en el mástil. Esas son cosas que no se olvidan, dice Gaby conmovida.

Sus hijos, los seis, conocen a todos los profesores de FinEs. Para ellos es algo grande conocer un profesor. Su vecina le dice “si está tu marido, ¿por qué no dejas a los chicos en la casa?”, en cambio Gaby prefiere llevarlos con ella “me gusta que vean lo que hago, que escuchen a la gente cómo habla, que estén en otro ambiente, que no sea solo el del barrio”.

Siempre estuvieron ahí. En la sede, en la casa, siempre que nos encontramos sus hijos estaban con ella. En especial Mara, la más pequeña. Algunas veces la vi disfrazada con un traje de bailarina simulando ser una princesa. La mimada de la familia, tan intrépida como simpática. Bailando en la tierra, peleando con sus hermanos. Ella nunca los perdía de vista. Su familia, sus estudios, sus compañeras, su casilla, formaban parte de ese barrio, del cual renegaba, pero defendía, ese había sido un aprendizaje para ella. Quizás el más primitivo, el que se aprende en la calle, defender el territorio y sus habitantes.

–¿Podrías definir el Plan FinEs en cuatro o cinco palabras?, pregunté hacia el final de la entrevista, cansadas las dos de tanto conversar.

–FinEs fue la solución para muchas familias del barrio. Había chicos que no terminaron los estudios y FinEs les dio la posibilidad de terminar fuera del horario de trabajo. Mucha gente trabaja a la mañana o a la tarde, y FinEs está de noche, entonces la gente puede terminar de estudiar. –Pensando que sería el final de su relato, apagué el grabador, pero Gaby quería seguir su argumentación–. Otra cosa que me gustaría decir es que esto continúe para las personas que quieren terminar. He visto en FinEs como en el Ellas, muchas mamás, mucha gente que cambió muchísimo tanto en el tema económico como en su forma de hablar, por eso me gustaría que esto no se termine.

Dejé la bolsa con ropa al lado de la casilla. Entre otras cosas, con Gaby tenemos en común que hacemos ferias americanas. Me acompañó hasta el auto junto a sus hijos. Un silbido como de mensajes del teléfono se escucha de fondo, es él. Increíble los cambios de sonidos que puede hacer ese pájaro. Nos estrechamos en un abrazo y subí al auto. Decidí volver por la Ruta 21, el descampado, los basurales, el barrio Villegas, hasta la Richieri, luego la General Paz hasta llegar a casa. Con ansiedad comencé este relato, con fidelidad a sus palabras y gestos. Relato en red en el que nuestras voces y pensamientos se entrecruzan. Voces que buscan

encontrarse y dialogar. Voces que cuentan historias en los márgenes. Voces que no callan, como la de Gaby, porque si lo hacen no es posible la narración, no hay vida que narrar.

## Capítulo 5

### Experiencias, formación y territorios en el Plan FinEs 2. Entre el tiempo, el espacio y los otros

No es posible estar en el mundo sin hacer historia, sin ser hecho por ella, sin hacer cultura, sin tratar su propia presencia en el mundo, sin soñar, sin cantar, sin hacer música, sin pintar, sin cuidar de la tierra, de las aguas, sin usar las manos, sin esculpir, sin filosofar, sin puntos de vista sobre el mundo, sin hacer ciencia o teología, sin asombro ante el misterio, sin aprender, sin enseñar, sin ideas de formación, sin politizar.

Paulo Freire, 2002, p 57

El propósito de este capítulo será desarrollar los principales *núcleos de sentido* que construí a partir de la lectura y relectura de todo el material empírico y documental sobre el Plan FinEs 2 en los distritos de Vicente López y La Matanza. Estos núcleos de sentidos serán producto del análisis de los relatos con la intención de tornar significativos los datos que allí aparecen. Dotar de sentido, narrar y formar una trama compleja a partir del rastreo etnográfico de las historias (Bolívar, 2002).

Tal como mencioné, la intención del capítulo será sumergirnos en una interpretación más profunda a través del análisis de las experiencias de formación. ¿Cómo construir núcleos a partir de los sentidos que los sujetos construyen sobre sus vivencias? Esta tarea suele reservarse para el investigador. Es él quien debe hacerlo. El análisis e interpretación constituye un aporte central al trabajo de investigación. Sin embargo, es válido aclarar que las categorías que el investigador construye siempre son, como señala Scott (2001), contextuales, disputadas y contingentes. Así también lo es la experiencia, según la autora “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, 2001, p. 32). En este sentido, considero que las categorías construidas tendrán fertilidad teórica en la medida en que exista, entre el investigador y los sujetos protagonistas, una escucha atenta e intercambios mediados por el diálogo. Las fertilidades teóricas se darán, entonces, si son ellos los que toman la palabra. Si esas categorías son fértiles para otros. Si logramos contar más que ser contados, si conseguimos narrar nuestras experiencias para reflexionar sobre el qué y por qué de lo que somos. En definitiva, la experiencia es siempre una interpretación y requiere una interpretación. Esta nunca será neutral u objetiva, sino producto de nuestros puntos de vista, de nuestros condicionamientos de vida.

## Miradas compartidas

Es difícil no pensar en las recurrencias. Con esto quiero decir que a medida que iba desarrollando las entrevistas con los estudiantes era inevitable compararlas ya que encontraba en sus relatos algunos puntos de encuentro. Si bien no es la intención de este trabajo establecer categorías para ubicar cada vida narrada, sí constituye un elemento interesante poder pensar en que estas vidas tienen puntos en común. Cabe aclarar que las experiencias no son lineales, ni armoniosas. Las experiencias formativas son zigzagueantes, interrumpidas, dañadas. Cada una nos permite comprender lo que pasa en el interior del proceso de formación, captando datos y con ello sentidos sobre fenómenos que serían inaccesibles por otros medios. Entonces, lo que tienen en común estas historias es que los cuatro estudiantes forman o formaron parte de un plan de terminalidad educativa, el FinEs 2. En este sentido, los cuatro vieron sus trayectorias educativas interrumpidas en algún momento de sus vidas. Claro que, en cada caso, las razones son diferentes como así también los recorridos que han realizado en la escuela. En las cuatro narrativas aparece un sabor amargo, un sentimiento de tristeza respecto de haber tenido que abandonar sus estudios. Los cuatro sintieron frustración por tener que dejar o no empezar la escuela secundaria. Esto se traducirá como una asignatura pendiente: “quise, pero no pude”. Ese no poder está conformado en cada relato por distintas circunstancias de vida, sin embargo, la que prima es “era estudiar o trabajar”. Los trabajos que pudieron conseguir en su juventud se vincularon al trabajo informal, pesado: ayudante de cocina, vendedor ambulante, arriando un carro o descargando rollos de telas para una fábrica textil. Las edades en que cada uno comenzó a trabajar también son similares, luego de terminar la primaria, entre los 10 y 12 años. Los intentos por finalizar sus estudios secundarios se desarrollaron en propuestas para adultos tales como CENS y semipresencialidad, en otro caso a través del programa COA. En cada historia el acercamiento a estas propuestas es diverso, lo común podría estar dado en que en sus relatos expresan las reiteradas veces que lo intentaron. Respecto al vínculo de sus familias de origen con la escuela, en los cuatro relatos advertimos que sus padres no han finalizado sus estudios. En el caso de Mary, su madre era analfabeta, al igual que la de Gaby. Los padres de Marcelo y Lucas finalizaron solamente la primaria. Esto no impide que su percepción sobre ellos sea la de padres y madres que portan saberes legítimos y valiosos. Dejando a un lado la mirada de Gaby sobre su madre, Mary, Marcelo y Lucas valoran los saberes y valores que sus familias les han transmitido. Aparece en sus narraciones un valor sobre el saber de la experiencia de sus padres.

Teniendo en cuenta los diversos puntos de partida de cada uno en el Plan FinEs 2 y valorando el enriquecimiento que nos proponen estas diferencias, buscaremos sumergirnos en ellas, en las diferencias y la diversidad de experiencias, para encontrar posibles cruces e interpretaciones que nos permitan comprender el Plan y las experiencias que allí se producen.

Existen miradas compartidas acerca de ciertas características del Plan. Por un lado, las cuatro historias resaltan aspectos sobre el *espacio y tiempo* que propone el Plan FinEs 2 para finalizar la secundaria. Por otro lado, aparece como positivo el respeto y puesta en valor de los saberes previos de los estudiantes, el debate y el aprendizaje colectivo que a partir de allí proponen los profesores. El vínculo con *otros* que se produce a través del contacto, el encuentro, la conformación de grupos, funciona como contención y motor para alcanzar el objetivo de finalizar los estudios.

En los relatos aparece también un fuerte hincapié sobre el *territorio* este no solo constituye un emplazamiento en donde se desarrolla el plan, sino que además cobra diversos sentidos por los sujetos. El territorio, se convierte en un lugar habitable no solo vinculado a las viviendas, sino también en términos educativos. En el barrio también se pueden aprender cosas nuevas, también hay escuela.

Por último, y vinculado a lo anterior, los sujetos protagonistas de los relatos señalan que quizás el momento de terminar la escuela secundaria era ahora. Porque “ahora” tuvieron la posibilidad de hacerlo. La experiencia de finalizar los estudios secundarios fue para ellos una *experiencia de posibilidad*. Este núcleo de sentido vincula dos significantes claves: experiencia y posibilidad. La frase “quise, pero no pude” se transforma a partir del paso por el plan. En este sentido, el FinEs 2 les ofrece una posibilidad para construir otras experiencias, *otras* experiencias de formación.

## **Narrar las experiencias en sus dimensiones: espacio y tiempo**

Fue Jackson (1992) quien sostuvo “La vida en las aulas se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala”. Esta sintética oración produce en mí ciertas reflexiones, ¿cómo pensar un espacio educativo que atienda a nuestras experiencias, que permita y habilite experiencias de formación? ¿Podrían normativizarse las experiencias, es decir, los vuelos de las mariposas?

Frente a ello, imagino que difícilmente los vuelos sean lineales e individuales, a pesar de los intentos por direccionarlos. Las experiencias de formación, a diferencia de las trayectorias, no buscan encorsetar para comprender. Porque la experiencia no puede ser comprendida a menos que se indague sobre aquellos aspectos que dan lugar a ella. La formación tampoco puede encorsetarse, porque no implica solamente lo que aparece en la normativa, en el currículum. La formación no es, sino con otros. Con otro que necesita de mí. Esa relación no se establece en el vacío. No es trascendental. Esa relación de reciprocidad se da en un tiempo y un espacio determinado.

La intención de este apartado es pensar *espacio, tiempo y otros* como dimensiones de las experiencias de formación. Intentando buscar pistas que nos permitan comprender sentidos que sobrepasan a estas categorías. En hacer comprensibles con palabras, tiempos, espacios y vínculos se conforman nuestras experiencias de investigación. En este sentido, Bruner (2003) cita a Dan Slobin (2000) quien sostiene:

No es posible verbalizar la experiencia sin asumir una *perspectiva*, y [...] el lenguaje en uso favorece estas perspectivas particulares. El mundo no presenta “eventos” por codificar en el lenguaje. Antes bien, en el proceso de hablar y en el de escribir las experiencias se transforman, filtradas mediante el lenguaje, en *eventos verbalizados*. (p. 106)

Son estos eventos verbalizados, una especie de meta eventos que ofrece coherencia y continuidad a la confusión de la experiencia (Bruner, 2003).

Existe material teórico que nos puede ayudar a reflexionar acerca de cómo se ha pensado el espacio y tiempo en la escuela. Las escuelas que nosotros conocemos reflejan una gramática particular, lo que algunos han llamado “la forma escolar”. Estas escuelas tienen maneras de dividir el tiempo y separar el espacio, de clasificar a los alumnos, de fragmentar el conocimiento y de otorgar calificaciones que han marcado sus culturas (Tyack y Cuban, 1995). No todas las culturas son iguales, por el contrario, encontramos en ellas diversidad. Sin embargo, los estudios sobre la forma escolar han resaltado las características comunes de la cultura, distinguiendo la forma escolar “tradicional” de las innovadoras, críticas o progresistas. En este sentido, los rasgos de la gramática escolar tradicional aportan elementos para pensar los cambios y continuidades con aquellas gramáticas que buscan diferenciarse. Tal como señala Rockwell (2000) ampliar nuestra concepción de lo que puede ser considerado como transmisión escolar de la cultura tiene por lo menos dos virtudes. Por un lado,

Permite recuperar la riqueza y diversidad de las experiencias educativas del pasado, en todos los pueblos. Por otro, permite apreciar la diversidad que existe incluso dentro de las escuelas formales que conocemos y también imaginar posibles caminos para las escuelas del futuro. (p. 15)

Ahora bien, ¿cuáles son los elementos de la cultura escolar? ¿Son estos comunes a todas las culturas? Según Viñao (2002), por una parte, están los programas oficiales, explícitos, aquello que se ha encargado a la escuela que enseñe, por otra, el conjunto de efectos culturales, no previsibles, engendrados por el sistema escolar de modo, en buena parte, independiente. Esto quiere decir que para observarla habría que tener en cuenta ese día a día,

El ritual de la vida de la escuela y de factores medioambientales tales como el cuadro horario, la división del curso en períodos lectivos y vacacionales, la distribución y usos de los espacios escolares, los objetos y el mobiliario del aula, el sistema graduado basado en la edad y la graduación de las materias, las jerarquías internas establecidas, el sistema de sanciones y estímulos y recompensas, las formas de evaluación, la estructura de la lección de clase, etc. (Viñao, 2002, p. 33)

En esta clave, Tyack y Cuban (2001) plantean que la gramática de la escolaridad es producto de la historia. Es disputa y consenso acerca de qué debe transmitir la escuela y cómo debe hacerlo.

La gramática de la escolaridad persistió, en parte porque permitió a los maestros cumplir sus deberes de manera predecible y enfrentarse a las tareas cotidianas que las juntas escolares, los directos y padres, esperaban que cumplieran: controlar la conducta de los estudiantes, instruir a los alumnos heterogéneos y separar a la gente para sus futuros papeles en la escuela y después en la vida... Maestros y estudiantes educados en tales rutinas a menudo tienen dificultades para adaptarse a diferentes estructuras y reglas. Las formas institucionales ya establecidas llegan a ser interpretadas por educadores y estudiantes y el público

como rasgos necesarios para una escuela auténtica. (Tyack y Cuban, 2001, p. 170)

Ahora bien, ¿qué sucede cuando alguno de estos elementos que parecieran formar parte esencial de la escuela se modifica? La pregunta por el cambio y las reformas educativas constituye la preocupación central de estos autores (Ezpeleta, 2004; Tyack y Cuban, 2001; Viñao, 2002). Lo interesante y común que poseen sus planteos es, por un lado, que las escuelas no son homogéneas, cada una forma una identidad que la hace única. Por otro, que la escuela no representa solo una organización pedagógica, sino también una organización administrativa y laboral (Ezpeleta, 2004, p. 411). Estas perspectivas nos invitan a reflexionar sobre la escuela en su complejidad para entender que los cambios siempre son lentos, sujetos a disputas y negociaciones. Las reformas o innovaciones educativas constituyen cambios culturales, políticos y sociales en los cuales la participación y el diálogo con la comunidad tienen un papel fundamental.

### **Espacios y tiempos educativos interpelados: en busca de heterotopías**

Tal como aparece en los autores anteriormente citados podríamos afirmar que la pedagogía tradicional delimita la educación en un espacio y un tiempo ininterrumpido, un aislamiento que, como explica Snyders (1978), se manifiesta en la estructura de los internados, pero también en el contenido de la enseñanza, esencialmente constituido por el mundo antiguo: un universo puramente pedagógico que se define por su *separación del mundo exterior* (Fattore, 2007, p. 18). Siguiendo a Dubet (2004) los valores de la institución están fuera del mundo, hace falta que la institución misma esté fuera del mundo, que ella sea un santuario protegido de los desórdenes, los intereses y las pasiones de la sociedad. La escuela entonces es concebida como un orden regular, como un convento separado de la sociedad (Dubet, 2004). El mismo autor señala que con la masificación de la escuela, comienzos del siglo XX, la institución como santuario comienza a debilitarse. Si pensamos lo anterior en clave del adentro y el afuera de la escuela, la pregunta sería ¿Qué ocurre cuando las fronteras comienzan a quebrarse? ¿Qué ocurre cuando se establecen otros tiempos y espacios educativos?

De acuerdo al marco normativo (Res. 3520/10 y 444/12), el Plan FinEs 2 Secundaria deberá desarrollar sus sedes educativas en todos los distritos de la provincia de Buenos Aires. Según las resoluciones “estas sedes estarán emplazadas en escuelas de educación primaria, escuela de educación secundarias, organismos del estado, organizaciones gremiales, empresariales, universidades, ONG, agrupaciones varias”. Dichas resoluciones abren la

posibilidad de que el Plan FinEs se desarrolle en escuelas como también en distintas organizaciones sociales. De acuerdo a ello se abre a la comunidad “La Escuelita” como sede del Plan FinEs 2 en el barrio “El Ceibo”:

El Plan FinEs 2 comenzó a funcionar en la escuelita de El Ceibo en julio del 2012, se abrió una comisión de primer año con 23 inscriptos. Al año siguiente un primer año más. Al siguiente otro, pero fracasó. Mary sintió mucho el cierre de ese primer año por las inasistencias de los inscriptos, se preocupaba porque los chicos pudieran terminar.

También se transforma en sede de FinEs la escuela de educación popular “Yo sí puedo” en el barrio La Juanita –Gregorio de Laferrere– donde terminó la secundaria Lucas. Luego, él dictaría clases de Matemática en un Club cercano a su hogar, también convertido en sede de FinEs:

Lucas comenzó dando clases por la mañana en una sede cerca de su casa. Era un aula en el club del barrio. Allí diez vecinas lo esperaban ansiosas por sus clases de Matemática. Él toma su tarea seriamente. Sabe que en un futuro estará dando clases en una escuela más grande, con más alumnos, por ello valora tanto esta primera experiencia.

En el caso de Marcelo: cursó sus estudios secundarios en una Iglesia evangélica en Gregorio de Laferrere. El Plan se desarrollaba allí ya que la iglesia prestaba el espacio físico.

Marcelo cursa el Plan FinEs 2 en Laferrere (Partido de La Matanza), en una iglesia que presta el espacio físico, él y su mujer están en el último año...se enteraron del Plan FinEs 2 a través de un anuncio en la radio cristiana. Se anotaron ellos, luego su hija y su sobrina.

Gaby cursó FinEs en el Obrador 24 de Laferrere. También fue referente de una comisión que funcionó en la sede “Fidel Castro”:

Gaby cursó solo un año de FinEs, el último, en el Obrador 24 de Laferrere. El Obrador es un tinglado de chapas. Arriba están las aulas, abajo las máquinas que

los cooperativistas utilizan para trabajar en soldaduras y otros oficios. Estudió con su grupo de cooperativa.

Foucault (1966) se refería a las *heterotopías* como espacios otros, es decir, lugares reales, pero fuera de todos los lugares. Se conoce este término a raíz de conferencias radiofónicas (una se llamó *El cuerpo utópico* y la otra *heterotopías*), ambas datan de 1966 (De Souza, 2015, p. 137). Según Foucault (1966) las heterotopías son espacios otros, diferentes, que les permiten a los sujetos no solo contraponerse a los órdenes de los espacios establecidos, sino también arreglárselas con el mundo. El hincapié está puesto en que el espacio no es neutro y blanco (p. 20), sino por el contrario, es vivido y vivenciado. Podríamos pensar a las heterotopías como espacios de resistencia. Resistencia colectiva, el espacio se configura, ante todo, como un espacio social. Este espacio juega un papel en la formación del sujeto, en su despliegue como ser corporal, temporal y espacial. Tal como señala De Souza (2015) el espacio es parte fundamental del proceso de construcción de la identidad y de la formación del individuo. Así, al referirnos al *espacio*, estamos en un ámbito en el que se conjugan vivencias, percepciones, configuraciones, sentidos, construcciones y relatos.

El FinEs 2 se desarrolla en diversos espacios denominados “sedes educativas”. Los mismos son vividos por los sujetos de distintas maneras, en el caso de Mary y Gaby su relación con la sede es especial. Ambas son referentes y el cuidado hacia el espacio es notorio. Están encargadas de abrir y cerrar la sede, de su limpieza. Siempre remarcan a los estudiantes la importancia de mantener el espacio en condiciones para la cursada. En el caso de los varones, Lucas y Marcelo, también guardan con las sedes una relación distinta. Al escuchar la radio, Marcelo y Mónica, advierten un anuncio sobre el Plan FinEs como propuesta para terminar los estudios secundarios. No les llamó la atención que el FinEs se desarrollara en una iglesia, esto más bien guardaba cierta relación con el anuncio. Los estudiantes refieren a estos espacios como escuela. Si bien las características edilicias difieren bastante de las de una institución escolar, son reiteradas las veces que en las entrevistas dicen: “vamos a la escuela o al colegio que funciona en una iglesia”. Incluso, en el relato de Gaby, aparece una docente, reafirmando esto:

La docente comienza a tomar lista:

–No digan “acá”, digan “presente”, fuerte y claro.

La docente remarca el presente, dice que no quiere perder eso que se enseñaba en la escuela. Mientras toma asistencia, tres de las chicas hacen ejercicios en el pizarrón.

El FinEs 2 es nombrado como escuela a pesar de no funcionar siempre en edificios escolares. Se forma como un espacio en movimiento, conectado con otros espacios, fundamentalmente, organizaciones sociales: iglesias, ONG, sindicatos, merenderos, por nombrar algunos. Estos espacios influyen en la vida de los sujetos y en su formación. Al habitarlos, Mary, Lucas, Marcelo y Gaby, no solo se apropian, sino que también los transforman. Estos espacios, entre otras cosas, posibilitaron la finalización de sus estudios secundarios.

A su vez, los estudiantes conciben de diversas maneras el *tiempo*. La Resolución 444/12 señala que “La modalidad es de carácter presencial y los alumnos asistirán dos días por semana” (Anexo: Coordinación Administrativa). El tiempo no está asociado únicamente con la frecuencia en la que cursan. También se vincula, tomando el marco normativo, a los años que deben cursar de acuerdo al sistema de equivalencias. Tal como aparece en los relatos. Mary y Marcelo debieron cursar tres años para finalizar. En el caso de Lucas y Gaby, solo un año. Esta posibilidad se produce a partir de la Disposición 99/12, en ella 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.

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.  
(Disp. 99/12)

Aparece el concepto de trayectoria previa formulado de la siguiente manera:

Que dicho Plan Provincial ofrece a los jóvenes, adultos y adultos mayores que se incorporan al mismo, el reconocimiento de sus trayectorias escolares previas aprobadas en escuelas de la ex Educación Media, ex Nivel Polimodal, ex Educación Secundaria Básica, ex Educación General Básica, Educación Secundario y Educación de Adultos, a los efectos de posibilitar la finalización de estudios del nivel. (Disp. 99/12)

A su vez, la normativa remarca la necesidad de facilitar el tránsito de los estudiantes en el sistema educativo garantizando la inclusión de los estudiantes en el año de estudios correspondiente a sus trayectorias previas. Por ello la importancia de reconocer el trayecto educativo ya recorrido y aprobado.

Si bien la normativa establece un tiempo determinado, los sujetos viven ese tiempo y las posibilidades que les ofrece de diversas maneras. De esta forma podríamos hablar de un tiempo “objetivo” determinado por los límites que establece el plan en sus normativas (duración del plan en términos de años, cantidad de cuatrimestres, etcétera) y un tiempo “subjetivo o vivido” por los sujetos. Podemos comprender cómo se articulan ambos tiempos a través del tiempo narrado. Este tiempo no es lineal y unívoco. El tiempo en las biografías también es interpretado y necesita de interpretación y reflexión. De reflexión sobre la propia experiencia del tiempo. Pocas veces somos dueños de nuestro tiempo. En los relatos aparece cómo es vivido por los sujetos:

–Yo hice un trabajo enorme y no me lo aprobaron, ni siquiera valoraban el esfuerzo por hacer el trabajo. Estaba todo el día en la escuela.

–Terminar el secundario me volvió feliz. Siempre me arrepiento de haber ido a la técnica, cursaba todos los días, todo el día y cuando terminé no tenía nada, ningún certificado en donde constara que había finalizado el secundario.

–Siempre me gustó la escuela, iba a una media todo el día, y me anotaba en cursos de radio, bioquímica, baile. Al día de hoy también me gusta, me la pasaba ahí. Si hoy tuviera la posibilidad de anotar a mi hijo lo anotaré ahí, es muy buena, buena gente, mirá que caminaba como treinta cuadras todos los días, pero nunca quise cambiar. Siempre estudié Sociales, amaba dibujar, nunca me llevé

bien con las matemáticas, pero con todas las otras materias sí, aprendí muchísimo. Mi marido me dice “¿por qué no estudiaste?”, porque yo aprendí mucho en esa escuela, nunca terminé un curso, no soy una persona que “bueno, llegamos hasta el final...”, no me gusta perder el tiempo en algo que no me gusta.

–Entonces me decías que te faltaron solo unos meses para terminar la escuela – indagué.

–Claro, yo tenía que rendir dieciséis materias, tenía mi trabajo, atender a mis hermanos, ¿cómo hacía para estudiar? así que no fui más.

...Luego de varios años decidieron terminar el secundario. Me cuenta que resolvieron hacerlo porque era una asignatura pendiente.

–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.

El tiempo de cursada que propone el Plan FinEs permite a los estudiantes mantener su cursada. Según Gaby:

–FinEs fue la solución a muchas familias del barrio, porque había chicos que no terminaron los estudios y FinEs les dio la posibilidad de terminar los estudios fuera del horario de trabajo, quizás la gente trabaja a la mañana o a la tarde, y hoy en día FinEs está de noche, tarde noche, y la gente puede terminar de estudiar.

Siguiendo a Bruner (2003) podemos convivir en dos mundos, el paradigmático, austero, pero bien definido, y el narrativo, lleno de oscuras amenazas. La distinción entre ambos mundos nos permite acercarnos a los sentidos que los sujetos construyen sobre el tiempo en esos espacios. Por un lado, el mundo paradigmático refiere al campo de la lógica y el científico. En el otro lo que prima es lo literario e histórico. Uno está definido por el orden, el otro por la confusión, el caos. En este sentido, podemos hablar de temporalidad. Ya que el tiempo es visto por estos mundos de distintas maneras. Para resumir, dentro de los nueve

universales de las realidades narrativas que plantea Bruner (1997), en *La educación, puerta de la cultura*, la primera la denomina: Una estructura de tiempo cometido. Allí señala que

Una narración segmenta el tiempo, no mediante un reloj o metrónomo, sino a través del desarrollo de acontecimientos cruciales; al menos entre principios, mitades y finales. Está irreductiblemente ligada al aspecto, en el sentido que el profesor de gramática da a ese término. El tiempo narrativo, como ha señalado Ricoeur, es tiempo “humanamente relevante” cuya importancia viene dada por los significados asignados a los acontecimientos, ya sea por los protagonistas de la narración o por el narrador al contarla, o ambos. (p. 154)

Lo que sostiene el autor es la convivencia entre ambos mundos. Incluso señala que, cuando perdemos de vista la alianza entre ambas nuestras vidas pierden su sensibilidad para la lucha. Lo que importa es una narración en común. La razón por sí sola no obtiene resultados. ¿Cómo construir una narración común si no es con el otro?

### **Nada es, nada puede ser, si no comienza en el Otro**

La poesía de Roberto Juarroz (2005) compartida en el título nos invita a pensar sobre las experiencias de formación, agregando una dimensión más a las ya mencionadas –espacio y tiempo– la dimensión vincular, la relación con el Otro. En este sentido, los relatos dan cuenta de cómo se van conformando aprendizajes cooperativos, grupalidad y el respeto y valor por los saberes previos. Sin embargo, estas construcciones colectivas no estarán exentas de contradicciones. Los vínculos no suelen ser lineales ni determinados de una vez y para siempre, el vínculo, al igual que la experiencia, se encuentra en permanente construcción. En este sentido, lo que interesa aquí es preguntarnos cómo se construyen los vínculos en los espacios educativos de FinEs 2. El vínculo de los sujetos con el conocimiento, con los saberes previos, vínculos mediados por otros, por docentes, compañeros, vecinos, familiares que vuelven a encontrarse en estos espacios. ¿Quién es el otro (es decir, los otros y otras) en estos espacios?

“Yo siempre tengo preguntas que dan para el debate. Queremos seguir estudiando. No ser alguien porque ya lo soy, pero si tener herramientas para llegar a otros. De eso se trata la vida de poder ayudarnos entre nosotros”.

En la escuela como en el barrio existen relaciones de reciprocidad. Estos vínculos se caracterizan, muchas veces, por su solidaridad y confianza. Son compañeros, pares, pero también como señala Mary, son vecinos. Los compañeros de FinEs de Mary son sus vecinos,

forman parte de una comunidad. Las relaciones que se dan en la comunidad no son lineales y únicamente amorosas, surgen también los conflictos, los celos, las mezquindades. Estas relaciones se traducen también en el espacio de FinEs. Una docente lo cuenta de la siguiente manera:

El problema lo desató el futuro festejo de egresados. “Algunas la criticaban por no vender rifas para recaudar plata para el festejo”, me dice la docente. Según ellas, Mary no contribuía y se victimizaba por su discapacidad. Según comenta la docente, algunos problemas del barrio y familiares se trasladaban al aula. Mary se ocupaba de decirle a los docentes que los alumnos no debían usar el celular en clase, entre otras cosas.

Si bien esos “problemas del barrio se trasladan al aula” la docente continuó diciendo que, sin embargo, la convivencia allí era distinta. “Pueden enojarse y discutir, pero con respeto”. Aparece allí, una bandera blanca, un espacio neutral donde poder resolver conflictos familiares, vecinales. Esto por lo menos es lo que resaltó la docente como una estrategia frente a los conflictos que excedían los temas curriculares de la clase. Otro de los rasgos positivos vinculados al espacio educativo de FinEs dentro de la comunidad fue que,

Como se conocen se ayudan mucho, por eso quizás por fuera de clase se pasan, por ejemplo, vos tenés que dar una consigna, entregar una tarea y faltó alguien: “Bueno yo se la doy, la veo mañana” “llevamos juntos los chicos al colegio”, ese tipo de cosas. Creo que eso hace un soporte interesante, sobre todo a la constancia, a que sigan viniendo, esta cosa grupal.

Según María Zambrano (2000) “hemos dejado al tiempo solo” por no escuchar la experiencia y no reconocer en cada una, en cada uno, la experiencia de la necesidad del otro y la otra que nos hace ser en el mundo una, uno, entre los demás. “Todo vivir es en el tiempo, y la experiencia no es sino el conocimiento que no ha querido ser objetivamente universal por no dejar el tiempo solo” (citado por Nuria Pérez de Lara, 2009).

Respecto a la convivencia en FinEs y en el barrio Mary comenta que,

En el barrio también, si sale el vecino a insultarte, vos lo miras. Yo antes era leche hervida dos tres sopapos, ahora no. Y después está el que te carga: “ah el

secundario” y “si es secundario y vos no lo dudes para hacerlo”. Y se ríen. “No tenés los ovarios para venir a hacerlo”. No dejo que me carguen. Eso es lo que hace la ignorancia, la falta de respeto en cosas muy mínimas, la autoestima hecha mierda por los mismos padres. Es muy fuerte. Ahora estoy poniendo en práctica escuchar más. Soy muy bocona, me cuesta, es un aprendizaje.

Rosa María Torres (2004) sostiene que:

Construir una Comunidad de Aprendizaje implica revisar la distinción convencional entre escuela y comunidad, así como entre educación formal, no-formal e informal, y los modos convencionales de ver y concretar las vinculaciones entre ellas. La escuela es, por definición, parte de la comunidad, se debe a ella, está en función de ella; docentes y alumnos son al mismo tiempo agentes escolares y agentes comunitarios. (p. 3)

Esta definición resulta interesante para comprender los espacios de FinEs en la comunidad y la relación con el otro que allí se construye.

Antes, cuando entré acá no me gustaba escuchar a nadie, por todo me enojaba, hablaba muy mal, y de repente fuimos conociendo gente, a los profesores. Al ser grandes no nos retaban, nos decían que teníamos que hablar mejor, corregir las formas, leer más y hablar menos.

Dentro de los grupos de aprendizaje cooperativo existe un proceso de intercambio interpersonal que promueve el uso de estrategias de pensamiento y razonamiento superiores y de estrategias metacognitivas. Los estudiantes que trabajan juntos cooperativamente esperan poder explicar lo que aprenden a sus compañeros de grupo, elaborar lo que están aprendiendo, escuchar los puntos de vista y las ideas de otros, controlar la participación y los aportes de los demás, ofrecerse retroalimentación mutua y comprometerse en el conflicto intelectual (Johnson y Johnson, 1999).

–Cuando la persona tiene muchos conocimientos, tiene mucha sabiduría, y uno más o menos entiende, te atrapa. La verdad que a mí me pasaba eso, y no quería faltar a las clases de él.

–Él nos daba la Revolución francesa, la Revolución Industrial. Formábamos grupos de tres o cuatro personas y teníamos que estudiar un personaje opuesto al otro. A mí me tocó Rousseau y al otro el opuesto. Después nos hacía parar y debatir, cada uno tenía que tomar una posición y defenderla, meternos en el personaje y defender por qué nosotros creíamos o queríamos implementar esto y así. Ahí es como que el profesor generó un debate entre nosotros. Entonces es como que nos hace enfrentar, para que nosotros hagamos ese debate. Lo que hice fue, preguntar ¿por qué no hacemos el trabajo en conjunto?, así sabemos que va a decir cada uno. Yo te voy a salir con esto y vos tenés que debatir conmigo. Entonces estamos armando todo para debatir.

Marcelo rescata las actividades propuestas por el docente respecto de las tareas grupales y los debates que se generaban en clase. El grupo motoriza aquellos debates y aprendizajes. Así lo expresa también Gabriela:

–Bien, está bueno, ¿y de estas clases que fue lo que más te gustó?

–Trabajar en grupo. Cinco o seis mujeres de treinta años con pibes, haciendo el afiche y te sacas un diez. Es lo mejor que hay ¿cómo hace esta mina para estudiar, con los pibes, con la casa? fue una experiencia buenísima porque nunca pensé que se podía. Como a mí me gusta dibujar, hice todos los afiches. Nosotros teníamos a Marcela en Derecho, ella me preguntaba “¿cómo hiciste?”, porque con seis pibes, tu marido, tu casa y no es que me lo sabía de memoria, fue una lección hermosa.

El grupo cobra en estos espacios vital importancia. Sostiene, genera pertenencia e identidad. El grupo, cuyos integrantes son heterogéneos en edad, sexo, intereses personales, trayectorias, tienen un objetivo en común, terminar la escuela secundaria, y terminarla todos juntos.

–Para mí es como que uno tiene un sentido de pertenencia. Arrancamos ahí con este grupo, y la verdad que nos sentimos contenidos, más por esta situación, donde uno viene pasando este problema, encima buscar un lugar donde tenés que

arrancar de nuevo y empezar a conocer nuevos compañeros, amigos, nuevos estudiantes, nuevos profesores. En realidad, los profesores son nuevos constantemente, pero el tema es empezar a buscar nuevamente esos amigos o esas personas que medianamente ya te están conteniendo. Por eso te digo que es como que tengo un sentido de pertenencia, también es porque como que soy parte de ellos, me siento así, me siento una persona de igual a igual.

–“Que bien, pusiste orden” –le dijo un profesor–. Pero no es que puse orden, solo saqué a la mina que las maltrataba a las chicas. Me senté con ellas a tomar mate y las escuché, algo que los profesores no suelen hacer. Yo las defendía mucho, salto por mi grupo no por los demás.

–He dicho: esta boliviana se pasó. Porque fue una forma egoísta de presentar su trabajo en clase. No quiso hacerlo en grupo, quiso hacerlo sola y eso no me gustó. A muchas nos cayó mal y a la profesora también, incluso dijo “es excelente el trabajo, se merece un diez, pero le pongo un ocho por su forma egoísta de trabajar”. La profesora evaluaba el trabajo en grupo, quería saber cómo se llevaba ella con el grupo porque era una persona muy callada –dice Gaby sobre la estudiante.

La mesa en la que se sienta Marcelo es la de gente más grande, la del grupo original, ellos participan, en especial él que, al ser delegado sindical, en algunas materias como movimientos sociales o historia realiza aportes desde su “experiencia”. A él tampoco le gusta el barullo de los jóvenes.

Esta división entre los grandes y los chicos, los originales y los nuevos, incomodaba a Marcelo. Un día se cansó. Fue a la panadería y compró sándwiches. Estando en clase le preguntó al profesor si le molestaba que comieran allí, el docente no se interpuso entre los sándwiches, Marcelo y el grupo. Agarró un cuchillo y los cortó para que alcanzaran para todo el grupo. Me cuenta que los más jóvenes no sabían que decir, se quedaron dudando.

“–Me parece que uno tiene que enseñarles. No se trata de ‘ellos’, ‘nosotros’, se trata de que vos les enseñes porque ellos son pibes, enseñales vos que sos grande, no los cuestiones. Entonces me parece que pasaba por ahí”.

Retomando lo desarrollado por María Rosa Torres (2004) respecto de las Comunidades de Aprendizaje (CA) existe un punto que tiene que ver con que ellas estimulan la “búsqueda y el respeto por lo diverso”. En este sentido, reconocer que cada grupo y comunidad tiene recursos, necesidades y realidades específicas, determina proyectos educativos y culturales también específicos, ajustados a cada realidad y contexto. “Antes que ‘modelos’ a adoptarse acríticamente o a proponerse como respuestas universalmente válidas, se promueve la construcción y experimentación de experiencias diversas, con capacidad para inspirar a otros, más que para ser replicadas” (Torres, 2004, p. 4). De lo que se trata es de vivir una experiencia formativa no solo en términos de conocimiento, sino además de vínculos con el otro. Y siguiendo los relatos podemos comprender que esos vínculos involucran tensiones, conflictos, solidaridad, respeto y diversidad. Vínculos que no expresan solamente competencia e individualidades, vínculos que no tienen que ver con trabajar contra los otros para alcanzar un objetivo que solo uno o unos pocos podrán conseguir. Dentro del grupo se conforman relaciones interpersonales, intersubjetivas de tal modo que uno solo no podrá alcanzar el objetivo si todos los demás no lo alcanzan también.

Las palabras de aquel docente matancero el día que conocí a Lucas resumen, de alguna manera, lo analizado hasta aquí.

“Creo que el conocimiento más exacto que da FinEs es esto, que se conozca la gente del barrio y a su vez construya una identidad para poder luchar desde ahí”.

## **Territorio(s) de experiencias y formación**

La comunidad configura al individuo  
pero el individuo también configura a la comunidad  
Bullough, 2000

Hasta aquí he mencionado tres dimensiones: tiempo, espacio y otros constitutivas de las experiencias de formación. Si consideramos estas como dimensiones de la experiencia de los sujetos que han sido nombrados a lo largo de este análisis interpretativo, interesa agregar una

perspectiva más, la del territorio. La intención será pensarlo no tanto como un mapa abstracto, sino más bien como un campo de acción pedagógica, como una experiencia situada.

Siguiendo a Corbetta (2009), existe una fuerte tendencia a interpretar a la escuela en forma desterritorializada. Es decir, “muchas de las investigaciones educativas y las propias políticas sectoriales colocan a menudo ficticiamente a la escuela por fuera del sistema de relaciones territoriales a las cuales pertenece, para abordarla en forma homogénea y sin un *domicilio particular*” (Corbetta, 2009, p. 263). En este sentido, Dubet (2004) sostiene que “la escuela se identifica con principios ‘fuera del mundo’. Allí sus profesionales solo rinden cuentas a la institución, esta debe protegerse de los desórdenes y pasiones del mundo” (Dubet, 2004, p. 19). La escuela es considerada un santuario, pero este llegará a su fin a partir de los procesos de masificación escolar. Este fenómeno erosionará los muros de la escuela, “... todos estos nuevos alumnos, que no son ni herederos ni los ‘buenos alumnos’ de antaño, han acarreado con ellos los problemas de la adolescencia y los problemas sociales de los que hasta entonces la escuela estaba ampliamente protegida” (Dubet, 2004, p. 25).

En este sentido, la apuesta por revitalizar los territorios tiene que ver con abordar las experiencias formativas teniendo en cuenta esos *domicilios particulares* (Corbetta, 2009), esas relaciones territoriales que han quedado fuera de la escuela pero que sin las cuales no podría sobrevivir. Para ello tomaré algunos aportes de la perspectiva geocultural y de la geopedagogía en particular, desarrollada por la Expedición Pedagógica Colombiana.

Repensar las experiencias de formación en clave territorial presenta un doble desafío. Por un lado, comprender a las experiencias de manera situada, ancladas en un terreno. Por otro, teniendo en cuenta lo anterior, pensar a la escuela en y como movimiento por el territorio, como un proceso de territorialización.

Podríamos considerar que la experiencia no es exclusivamente empírica, no es algo que se hace o se tiene solamente. En cambio, la experiencia se conforma como una red de significados que van construyendo sentidos nuevos que nos hacen aprender, formarnos y transformarnos. Ahora bien, ¿qué relación existe entre territorios y experiencias?

La palabra territorios nos remonta muchas veces a otras disciplinas como la geografía, la arqueología, la antropología hasta incluso la agronomía. Sin embargo, no se trata aquí de pensar el territorio tan solo en términos espaciales geográficos, sino más bien, en términos políticos, culturales, sociales, económicos, simbólicos y, fundamentalmente, pedagógicos.

En este sentido, podríamos pensar que las experiencias de formación no se producen y desarrollan en el vacío o elevadas del suelo. Ellas nacen, crecen y se disputan en el territorio. En los últimos años la preocupación por la pedagogía en clave territorial ha incitado sumo interés (Llomovate y Hillert, 2014). Territorios y experiencias se conforman como un entramado de sentidos. Decir que los sentidos son construidos socialmente nos advierte que nos son naturales, que no son verdaderos, que no son así, sino que son construidos de determinada manera. Los sentidos construyen la cultura. Y en este marco también podrían construir sentidos pedagógicos.

Territorios y experiencias son habitados por sujetos, son ellos los que asignan sentidos a sus vivencias. Siguiendo a Santos, el lugar y las vivencias cotidianas constituyen lo que él denomina “el espacio banal”. El espacio banal es el ámbito creador de la solidaridad, de la interdependencia, en la medida que las relaciones son cara a cara, donde los hombres, juntos, sintiendo, viviendo y emocionándose, tienen la oportunidad de crear una nueva historia (Santos 1986 citado por Arroyo, 1996).

De esta manera, el cotidiano de cada uno se enriquece por la experiencia propia y por la del vecino, tanto por las realizaciones actuales como por las perspectivas de futuro. En la medida que “los de abajo” carecen de medios para participar plenamente de la cultura de masas, la cultura de los pobres se basa en su territorio, en su trabajo, en su cotidiano. Por su propia forma de constitución, la cultura de los pobres pondría en cuestión la cultura de masas. La vida en los lugares [...] presenta, para Santos, el caldo de cultura necesario a la proposición del ejercicio de una nueva política. (Zusman, 2002. p 216)

En la última cita observamos como el componente de la realidad cotidiana se torna central, esto implica necesariamente la experiencia y el aprendizaje con el otro. Además, agrega que la cultura de los “de abajo” se basa en su territorio, en su trabajo, en su cotidiano. Desde este lugar, de apropiación del territorio y de exclusión en la participación de la cultura de masas, la vida en los lugares podría ser un caldo de cultura para el ejercicio de una nueva política. El autor separa dos culturas: la cultura de masas y la cultura de los pobres, de “los de abajo”. En esta clave Rockwell (1985) sostiene que “solo en el ámbito de la vida cotidiana, los hombres se apropian de usos, prácticas y concepciones, cada una de las cuales es síntesis de relaciones sociales construidas en el pasado” (p. 199). Por su parte Merklen (2010) afirma que:

La experiencia de las clases populares no se compone solamente de irregularidad. Pues si bien la irregularidad es la principal característica de su vida cotidiana, vemos en todas partes a las clases populares luchar por estabilizar su presente y anticipar lo más posible su futuro. Y frente al mal funcionamiento de las instituciones, la principal fuente de estabilidad del mundo popular ha sido aportada siempre por las estructuras de lo relacional: la familia, el vecindario, la religión, o la organización social o política [...] En esos espacios prefigurados inestablemente por el empleo y las instituciones, un marco relacional estructurado sobre la base del territorio y del ámbito local constituye a menudo el sostén básico de los individuos. El barrio constituye así la base principal de la estabilización de la experiencia [...] Esta inscripción les permite plantar sus pies en la tierra y hacerse, mal que bien, de un lugar en el mundo. (p. 193)

El barrio ofrece al individuo un marco de inscripción social territorializada en la que los habitantes encuentran, en primer lugar, una estructura relacional que les sirve de soporte (la solidaridad y la posibilidad de organizarse junto a sus vecinos), en segundo lugar, un lazo con los servicios, la ciudad y las instituciones (una casa, una escuela, tratamientos básicos de salud, etc.), y, finalmente, una fuente probable de prestigio –o de estigma– otorgada por la reputación del barrio en el que habitan y con el que se los identificará. En este sentido, la participación en la vida política, social y cultural del barrio es una manera de hacerse de un lugar en el seno de la sociedad y dotarlo de sentido; es decir, forjar un mundo de significaciones culturales y relaciones sociales (la radio local, las asociaciones barriales o la escuela, por ejemplo), que les permite a los individuos profundizar su experiencia en la ciudad. (p. 194)

Entonces, cuando hablamos del barrio no hacemos otra cosa que ponerle nombre propio al territorio.

Concebir a la experiencia desde una perspectiva situada implicaría reconocer la diversidad de experiencias posibles y las múltiples conexiones y redes que se configuran para que la

misma ocurra. En este sentido no podremos reducir la experiencia a lo escolar estrictamente, sino que nuestra mirada será más amplia, intentando incorporar tiempos, espacios y otros diversos, estos atraviesan nuestras experiencias de formación.

–Cuando me den de alta, le dije a una compañera, quiero empezar el secundario. Ella me ofreció una beca para estudiar, yo encantada. Unos vecinos del distrito me cuentan sobre FinEs. ¿Qué es FinEs? pregunté. “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.

Según comenta la docente, algunos problemas del barrio y familiares se trasladaban al aula.

Tal como observamos en el relato de Mary aparece el barrio reiteradas veces. Las relaciones familiares, con los vecinos, las disputas de poder, los conflictos, las alianzas. “No se creía que esto era real”, afirma Mary en relación a FinEs. La escuela inalcanzable, la torre de marfil “bajaba al barrio” y Mary encontraba la oportunidad para llevarla adelante en la escuelita en el barrio “El Ceibo”.

Lucas comenzó dando clases por la mañana en una sede cerca de su casa. Era un aula en el club del barrio. Allí diez vecinas esperaban ansiosas sus clases de Matemática. Él toma su tarea seriamente. Sabe que en un futuro estará dando clases en una escuela más grande, con más alumnos, por ello valora tanto esta primera experiencia.

Gaby cursó solo un año de FinEs, el último, en el Obrador 24 de Laferrere. El Obrador es un tinglado de chapas. Arriba están las aulas, abajo las máquinas que los cooperativistas utilizan para trabajar en soldaduras y otros oficios. Estudió con su grupo de cooperativa.

–A veces pienso que lo mejor sería irme del barrio. Pero amo a este barrio, como amé el 22 de Enero y no me gustaría irme de acá.

Algunos de estos recortes de los relatos nos hablan del territorio y su relación con el FinEs. De esas relaciones que se establecen en un *domicilio particular*, en un contexto. Lugares habitados, vivenciados y por tanto transformadores de los sujetos. El proceso de territorialización implica la apropiación de un espacio, la necesidad de establecer un lugar centro que el sujeto ha de crear y defender de lo que pueda destruirlo. El lugar es nuestra casa, la cual queremos, nos sentimos seguros, cuidamos y defendemos. Es el lugar donde echamos “raíces”, nuestro arraigo, eso deja en nosotros huellas.

Los cuatro estudiantes nombran a FinEs refiriéndose a la escuela o colegio. Sin embargo, encuentran en él puntos de continuidad y de ruptura respecto a sus experiencias escolares. En este sentido podríamos pensar a las sedes de FinEs como lugares tópicos y distópicos a la vez. “Lo distópico no se explica desde la estructura ni desde la dialéctica ciudad física y social, ni es reductible a lo *uno*. Tampoco se actúa desde los presupuestos de certidumbre de la verdad científica” (Arroyo, 2015, p. 142). Pensar a FinEs de esta manera nos permitiría sostener que por más que sea un plan, que se desarrolle fuera de instituciones escolares, que posea un formato distinto al de la escuela secundaria tradicional, sigue siendo escuela. No es la intención de este apartado comparar la escuela secundaria tradicional con FinEs, de hacerlo estaríamos reduciendo sus posibilidades. Tanto la escuela secundaria “tradicional” como el FinEs no deberían pensarse como entelequias o abstracciones, al contrario, la idea es pensarlo como experiencias, y en tanto tales siempre se encontrarán en construcción y por tanto en movimiento.

El aporte que la Expedición Pedagógica Colombiana<sup>19</sup> podría hacer en este punto es,

Comprobar que la Escuela puede cambiar realmente y con ella el maestro;  
acercar la Escuela y la educación a las regiones y a las localidades por medio de la pedagogía; vincular las pedagogías a distintas formas culturales y sociales que

---

<sup>19</sup> Según Bernal, Cruz y Céspedes (2001) la expedición “es un movimiento de maestras y maestros quienes, a través de viajes por veredas, pueblos y ciudades, producen una movilización social por la educación, generan encuentros y construyen una nueva mirada sobre sí mismos y sobre la diversidad de prácticas pedagógicas existentes”.

por haber estado ocultas a los ojos del maestro no se podían reconocer, construir otra red, otra visión y otro entorno social de modo que se pueda decir que estamos ante la presencia de otro tejido social. (Informe Expedición Pedagógica, 2002, p 14.)

En este sentido, la pedagogía se transforma en una “geopedagogía” que considera a la tierra, el mundo, y en él la escuela y el maestro como objetos de educación. Se sale de la Escuela para retornar a ella. En la salida y el regreso descubrimos que la educación es el territorio que está fuera de ella.

Este aporte resulta valioso para sospechar que el territorio *está siendo* ese espacio – simbólico, político, cultural– indefinido y en permanente construcción donde habita el vínculo con el otro. Son esos vínculos los que refuerzan las experiencias de formación.

La pedagogía se torna viaje o camino desde la escuela hacia los territorios. En esta clave, el campo de la experiencia se amplía con las múltiples prácticas que se encuentran durante la travesía.

El sujeto que en la pedagogía clásica era un sujeto de disciplinas, de ciencias y de saberes universales, en esta nueva pedagogía se convierte en un constructor o arquitecto de rutas, lugares y movimientos, construye espacios, vínculos, rompe fronteras y construye puentes, por donde pasa el saber y la ciencia. (Informe Expedición Pedagógica, 2002, p. 18)

La evaluación de esta experiencia (Informe Expedición Pedagógica, 2002) resalta que la escuela para la Expedición no es un lugar fijo, aislado y sin fuerza ni el lugar de la verdad o del saber consagrado; la Escuela es un espacio en movimiento, conectado con otros espacios y con la fuerza suficiente para mover una sociedad.

Los aportes de la Expedición Pedagógica nos permiten repensar la relación entre escuela y territorio, entre el “adentro” y el “afuera” de la escuela. El caso del Plan FinEs 2 en particular, podría constituirse como una experiencia en camino a quebrar esas fronteras, a romper con algunas características de la forma escolar que ha generado una escuela para pocos, impidiendo la diversidad de experiencias y recorridos.

Por último, agregar el papel del Estado, este continúa siendo relevante para concebir el territorio. Para autores como Milton Santos (2008), “el Estado será el creador principal (pero

no el único) de las, por él llamadas, ‘rugosidades’ sobre la superficie terrestre” (citado por Tobio, 2012, p. 23). Las rugosidades, pliegues, conformarán a los territorios en territorios de posibilidad en la medida en que estas puedan generar y promover experiencias diversas, de esto nos ocuparemos en el siguiente y último capítulo.

## Capítulo 6

### Construyendo experiencias de posibilidad

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

En el capítulo anterior he analizado los relatos de experiencias de Mary, Lucas, Marcelo y Gaby a partir del tiempo, espacio y otros, tomando estas dimensiones como constitutivas de las experiencias de formación. Ahora bien, estas experiencias formativas se arraigan en territorios. Estos no son neutrales ni armónicos, tampoco las experiencias que crecen allí. No son solo espacios geográficos que podemos delimitar nítidamente en un mapa. No son solamente espacios en los que se ejerce el poder, sino algo más. Pudimos observar en los relatos que estos territorios generan en los sujetos pertenencia, identidad. En este sentido, el territorio es un espacio vivido, habitado por lo tanto histórico, cultural y pedagógico. Para pensar en el vínculo territorio y pedagogía he tenido en cuenta los aportes de la Expedición Pedagógica Colombiana en tanto profundizan sobre la geopedagogía y visibilizan la relación entre educación, cultura y territorio.

En síntesis, podemos pensar que las experiencias de formación no se dan en el vacío, sino ancladas en territorios, 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. El contexto en el que se inscribe el Plan FinEs 2 –como se ha mencionado en el Capítulo 3–, se sitúa en lo que algunos autores denominan posneoliberalismo (Ceceña, 2008; Sader, 2008). En los años noventa, una de las dimensiones con más peso en la reestructuración del estado fue la educativa. No solo se sancionaron nuevas leyes educativas, sino que se otorgó especial énfasis en la calidad de la educación, el protagonismo del sector privado y de los

particulares, la autonomía de la escuela y los agentes, la evaluación y la rendición de cuentas, la competencia y la eficiencia. Estos conceptos conformaron el núcleo de las políticas educativas de modernización neoliberal y de las leyes que las acompañaron. A partir del 2003 el escenario educativo comienza a cambiar, esto pueden observarse en las orientaciones de las políticas educativas de los distintos países sudamericanos y en sus legislaciones educativas (Vassiliades y Saforcada, 2011). El primer aspecto a destacar en este nuevo escenario es la conceptualización de la educación como bien público y como derecho social y la centralidad del Estado en la garantía de este derecho. Estos principios se juxtaponen con la formulación de la educación como un derecho personal y con el rol de la familia como agente natural y primario de la educación, tal como lo establecía la Ley Federal de Educación (1993) (Feldfeber y Gluz, 2011). Frente a esto, nos preguntamos ¿qué implica la experiencia de “tener” derechos sociales? ¿Cómo se viven las experiencias de “inclusión”?

Siguiendo uno de los Documentos Nacionales desarrollado por el Equipo Pedagógico del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (2014) encontramos lo siguiente:

Desde 2003 en nuestro país, las políticas estatales de inclusión han ido revirtiendo, no sin esfuerzo por parte de los poderes públicos, los “factores de exclusión” (desindustrialización, desempleo, subempleo, flexibilización laboral) y, mediante políticas sociales no asistencialistas sino de restitución de derechos, se ha posibilitado la recuperación de valores como la cooperación y el lazo solidario concretados en el Programa Argentina Trabaja. Estas políticas sociales vienen a acompañar a las políticas de generación de trabajo desde la promoción de una economía basada en la producción, el consumo universal responsable, la inversión productiva, la industrialización y la investigación tecnológica. Desde el principio político de crecimiento con inclusión se tiende a revertir no solo las causas en orden a lo económico generadoras de exclusión, sino concomitantemente, “la trampa social” o falta de reconocimiento de las propias necesidades personales y colectivas por educación.

Aparecen aquí ciertas palabras: *inclusión*, *restitución de derechos*, *cooperación*, estas comienzan a cobrar fuerza en los discursos y reglamentaciones de los últimos años. Si bien no es la intención profundizar sobre ellas, lo interesante será conocer y describir los efectos que

tienen estos discursos en las experiencias de los estudiantes del plan FinEs 2. A su vez, el documento señala que,

El Plan para la Finalización de estudios implementado primero por el Ministerio de Educación de la Nación y articulado posteriormente con el Ministerio de Desarrollo Social, a través de “Argentina Trabaja”, viene a dar respuesta desde lo que corresponde al Estado , a una necesidad de millones de argentinos que a lo largo de décadas con la creciente fragmentación social y del sistema educativo, en particular del Nivel medio, nunca pudieron alcanzar su titulación y certificación de estudios secundarios completos y/o primarios unos y, ni siquiera poder acceder otros.

En el año 2010 se lanza el Programa Argentina, Trabaja, Enseña y Aprende que mediante la articulación del MEN y el Ministerio de Desarrollo Social toma una novedosa modalidad dentro de FinEs, posibilitando atender una deuda social y educativa histórica e inscribiéndose en el marco del derecho social a la educación. ¿Por qué? Porque debe considerarse a la educación pública y la educación popular de los adultos trabajadores como una demanda social, una necesidad colectiva y la reivindicación de derechos, descansando en el principio universal de educación a lo largo de toda la vida.

En los párrafos seleccionados podemos notar un enfoque que pone acento sobre el Estado y las políticas públicas necesarias para garantizar derechos, tomando al sujeto destinatario como un “sujeto acreedor”, un sujeto al que el Estado le “debe” ofrecer oportunidades. 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 biografarnos 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,

Quando 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)

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 media, y las distintas razones por las cuales conocieron y eligieron finalizar en FinEs. 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, que 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”. ¿Qué gran oportunidad me da la vida y quienes gobiernan por qué no? Eso es parte de la vida, gente con sentido común, derechos e igualdad, así lo llamo yo. (Relato de Mary)

A Mary y a sus vecinos les costaba creer que esto fuese posible, cursar la secundaria en la escolita. Según dice, “Acá lo que pasó, como en muchos otros lugares, es que no se creía que esto era real”. Sin embargo, esta realidad la irían construyendo allí, en el territorio, con acuerdos y tensiones. Todo ello, por uno de los objetivos que Mary y sus vecinos tienen en común: terminar los estudios secundarios. Según Duschatzky (2017) lo común no es lo igual, no es pertenencia orgánica, no es compacta ideología que produce adhesiones. Esto expresa Mary en relación a sus vecinos, estudiantes de FinEs, que se muestran descontentos respecto de ciertas cosas que propone el Plan o que, según ellos, faltan. Ella contesta desde la “inclusión” vinculando este sentido a la “tolerancia” a “bancar” al otro a pesar de sus quejas:

Queremos seguir estudiando. No “ser alguien” porque ya lo soy; pero sí 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 “Sí, ¿sabés cuántas 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”. (Relato Mary)

No hay encuentro que no atravesase tensiones. Resulta interesante sumar aquí lo desarrollado por Duschatzky quien toma de Agamben (2006) que lo común es más bien un común sin comunidad. La apuesta está dada por pensar una comunidad sustraída de la lógica de la identidad. Se trata de una comunidad en la que resultaría obsoleto e inútil hablar de pertenencia o exclusión, no se tendría que cumplir con requisito alguno ni justificarse para pertenecer a ella. Agamben (2006) piensa en una comunidad que conserva su carácter paradójico. La primera de sus paradojas sería asumirse como algo que jamás se cerrará, que siempre estará en constante devenir. Porque una comunidad que jamás termina de llegar no estará acabada. La autora sostiene que lo común sin identidad se dibuja en la complicidad. Nos

hacemos cómplices en el rechazo, en las tentativas, en los márgenes. Complicidad que se verifica en la sensación de desconocernos y encontrarnos en zonas imprevisibles de sentir y así vivenciar los posibles de un poder colectivo.

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 educada, 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 Mombreguer (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 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 Mombreguer (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 Mombreguer, 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)

Cansado de trabajar para empleadores a FinEs de 2012 me propuse metas y entre ellas la de terminar el secundario con todos los honores, porque me hacía falta y porque quería crecer un poco más e ingresar en un nivel superior. Por medio de una conocida me entero de un programa llamado FinEs 2 era mi oportunidad de crecer un poco más. (Relato Lucas)

Si bien termine el secundario porque tenía metas y tenía la voluntad de lograrlo, en parte creo que se lo debo al Fines, una gran experiencia que me incentivaba a seguir en el proceso educativo. (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 solo 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)

Para Machelein y Simons (2014) los profesores ocupan un papel trascendental en la construcción de experiencias escolares democráticas. Así como Lucas realiza un pedido a los docentes de FinEs en su narrativa, estos autores, exigen a los docentes:

Que sean figuras que insistan en que la escuela no tiene que ver con el aprendizaje sino con la formación; que no tiene que ver con la acomodación de las necesidades de aprendizajes individuales sino con despertar interés, que no tiene que ver con el tiempo productivo sino con el tiempo libre; que no tiene que ver con desarrollar talentos o con complacer el mundo del estudiante sino con centrarse en la tarea que se está haciendo en cada momento y con alejar a los estudiantes de su inmediato mundo vital; que no tiene que ver con ser forzado a desarrollarse sino con la experiencia de “ser capaz. (p. 152)

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

Luego de varios años decidieron terminar el secundario. Me cuenta que resolvieron hacerlo porque era una asignatura pendiente.

–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.

Repite que era una asignatura pendiente terminar el secundario porque para su trabajo, dice él, te limita no tenerlo. Le pregunté por su ocupación y me contestó que trabaja en el Congreso de la Nación haciendo impresiones del boletín oficial, trámite parlamentario, diario de sesiones, todo lo que se debate en la Cámara. Me cuenta que trabaja en ese lugar desde hace 24 años. Antes de eso su destino fue la calle, vendedor ambulante. Esa fue una etapa difícil, recién arrancaba, era adolescente. Se juntó muy joven y tuvo su primera hija. Según su relato, no encontraba trabajo. Tenía que salir a vender a la calle. Caía preso cada dos por tres por infringir la “ley municipal” de vendedor ambulante. La policía se quedaba con la mercadería. Lo detenían 48 horas.

–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 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”.

Lo mismo pasa ahora, vos decís cinco o seis mujeres de 30 con pibes, haciendo el afiche y te sacas un diez. Es lo mejor que hay, porque ¿cómo hace esta mina,

con los pibes, con la casa? fue una experiencia buenísima porque nunca pensé que se podía. Como a mí me gusta dibujar, hice todos los afiches, nosotros teníamos a Marcela en Derecho, ella me preguntaba “¿cómo hiciste?”, porque con seis pibes, tu marido, tu casa y no es que me lo sabía de memoria, fue una lección hermosa, además conocer a las chicas, ¿no?

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 fragmentos de los relatos de Marcelo y Gaby nos permiten pensar en la siguiente pregunta ¿podría la escuela ser un lugar de mayor justicia para los jóvenes y adultos o es una institución que perdió eficacia simbólica en los procesos de socialización y biografización? Si nos detenemos en las respuestas de los estudiantes ante la pregunta por cómo podrían definir al Plan FinEs 2, quizás encontraremos algunas respuestas.

–En mí despertó interés, conocimiento, decisiones y conclusiones.

–¿Conclusiones?, exclamé. Me llamaba la atención esta última palabra.

¿Conclusiones sobre qué? Pensé que quizás tendría que ver con su familia, su sobrino.

–Es que a través de esas tres primeras palabras es que uno puede llegar a construir una hipótesis y sacar una conclusión más real y no dejarse llevar por lo que te venden los programas de marketing –Marcelo hacía referencia a no dejarse engañar.– Que no te vendan lo que no querés comprar –replicó– hoy me van a engañar si yo dejo que me engañen.

–Me abrió la mente, me ayudó a tener mayor conocimiento, información, entender más las cosas. Lo que me interesa es aprender y ayudar al otro.

Comenzó a murmurar como quien se olvida una palabra y la busca en su cabeza. “Posibilidad, esa es la palabra”. “La posibilidad que nos da a muchos de ver las cosas de otra manera”, concluyó. (Relato Marcelo)

–FinEs fue la solución para muchas familias del barrio. Había chicos que no terminaron los estudios y FinEs les dio la posibilidad de terminar fuera del horario de trabajo. Mucha gente trabaja a la mañana o a la tarde, y FinEs está de noche, entonces la gente puede terminar de estudiar –pensando que sería el final de su relato, apagué el grabador pero Gaby quería seguir su argumentación.–

Otra cosa que me gustaría decir es que esto continúe para las personas que quieren terminar. He visto en FinEs como en el Ellas, muchas mamás, mucha gente que cambió muchísimo, tanto en el tema económico como en su forma de hablar, por eso me gustaría que esto no se termine. (Relato Gaby)

Pensar a 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”.

## **Reflexiones finales**

Todo relato tiene un final. Hablamos de ellos de diversas maneras: abiertos, inconclusos, confusos, intrigantes, lineales. Estos finales, además, habilitan distintas interpretaciones. En el campo académico, en cambio, se intenta que las conclusiones determinen un resultado. En este sentido, el final implicaría fijar sentidos y un único destino. No pretendo eso en este final. Porque entiendo que más que un final es un comienzo. De lo que se trata, entonces, es de generar interrogantes, preguntas, de mantener el final abierto, provisorio e incompleto. Desde

este lugar intentaré presentar algunas reflexiones, una serie de pensamientos que se fueron suscitando en el recorrido transitado.

Partí de considerar a “la tradición crítica en educación” como un campo en construcción, abierto e inconcluso (Suarez, 2008). Si entendemos al campo pedagógico de esta manera, podemos pensar que la pedagogía y el saber pedagógico también se encuentran en permanente construcción. En este sentido, la propuesta de esta tesis consistió en explorar las posibilidades, límites y alcances que se abren para las pedagogías críticas al visualizar, problematizar, describir y poner en debate una pluralidad de experiencias de la praxis (Suarez y Vassiliades, 2010), en particular las que se configuran en los “bordes” del aparato escolar. Hablar de bordes resulta complejo ya que supone la existencia de un centro. Ahora bien, ¿cuál es el centro y cuáles los bordes? ¿Cuáles son las fronteras entre ellos? ¿Quiénes son los sujetos de los bordes? ¿Por qué se encuentran allí?

Durante el siglo XX fueron utilizadas las categorías de centro y periferia, desarrollo y subdesarrollo para diferenciar a los países pobres de los ricos delimitando claras fronteras entre ambos. Las Teorías de la Dependencia en América Latina se ocuparon, en las décadas de los sesenta y setenta, de denunciar que lo que escondían estos postulados era una relación desigual, es decir, que el subdesarrollo no era una etapa en un proceso gradual hacia el desarrollo ni una precondition, sino una condición en sí misma. Asegurando que existe una interconexión entre la pobreza global con la polarización social y la desigualdad entre y dentro de los países. Distinguir al centro de la periferia y la semiperiferia enfatiza el rol hegemónico de las economías centrales en la organización del sistema capitalista. No me gustaría que esta idea se traduzca en la idea de bordes que mencioné anteriormente. Tampoco la idea es negar que existen centros y bordes en el sistema educativo. A diferencia de ello, de lo que se trata es de promover conversaciones plurales, que se propongan horizontes transformadores y democratizadores de nuestras sociedades latinoamericanas y que habiliten otra política de (re)conocimiento para la producción de saber. En este sentido, los bordes se transforman en nuestro territorio en la medida en que nos permiten reconocernos y posicionarnos en un determinado tiempo y lugar.

Al mismo tiempo que la tesis pretende inscribirse dentro de la tradición crítica en educación, busca también interpelarla. Tornar visibles sujetos, narrativas y territorios en los bordes puede constituir una vía epistemológica y metodológicamente viable para potenciar la reconstrucción de las pedagogías críticas en América Latina. No solo para contar nuestra experiencia y con ello los procesos de subjetivación que construimos, sino además para

problematizar por qué ellas se desarrollan en las fronteras de los campos sociales en construcción. Los márgenes conforman nuestro territorio, y son esos límites entre el adentro y el afuera lo que produce y desencadena nuestras historias.

La propuesta de este trabajo fue pensar la revitalización de las experiencias como un camino posible para la ruptura con el pensamiento único y también para revisar las definiciones estancas de lo que debería ser “la pedagogía crítica”, en singular. Asimismo, el reposicionamiento de estas discusiones “desde el Sur” como posición de conocimiento, supone indagar acerca de los modos en que los sujetos y los saberes podrían aportar a la construcción plural de las pedagogías críticas en América Latina, superando la producción de subalternizaciones propias de las epistemologías dominantes.

La investigación que informa la presente tesis buscó y busca describir, analizar e interpretar las experiencias de formación de los estudiantes del Plan FinEs 2 a partir de la construcción y reconstrucción narrativa y reflexiva de sus experiencias. Este enfoque me ha permitido, no sin contradicciones y dificultades, reconstruir las experiencias. Me ha permitido, además, el encuentro, el estar siendo con otros. Las entrevistas narrativas y, a partir de allí, la construcción de relatos se convirtieron en herramientas potentes para “decir”, para expresarnos de otro modo, en un lenguaje común que nos habilitó la comunicación entre los protagonistas de este trabajo. Una cuestión que intenté remarcar en esta investigación es la importancia de la intertextualidad, la polifonía, la voz del autor, narrador plural, la población, que está en las calles, en el territorio.

La apuesta por visibilizar las voces de los estudiantes: Mary, Lucas, Marcelo y Gaby, no con la intención de producir generalizaciones que, una vez enunciadas, permitieran explicar luego cualquier otro caso singular. Tampoco la intención fue presentarlas como casos atípicos o como héroes/heroínas sociales. Más bien lo que intentaron los relatos fue reconstruir la experiencia formativa de cada uno para reflexionar sobre la potencialidad de la producción de relatos polifónicos en el campo pedagógico.

Otro de los interrogantes que surgieron en el desarrollo de esta tesis fueron: ¿Podría la pedagogía basada en experiencias desconocer los territorios? ¿Puede la experiencia anclarse en territorios trascendentales? ¿o debiera gravitar el suelo que pisamos (Cullen, 2014) y las relaciones que habitamos? No es la intención otorgar una respuesta única. Lo que sí podría asegurar es que difícilmente podamos conocer y analizar el Plan FinEs 2, sus estudiantes y docentes, su entramado político, social y educativo sin pisar los territorios.

Arriesgaré esta hipótesis en un sentido amplio: es necesario ponernos en movimiento, realizar *viajes, expediciones* para dar cuenta de la realidad social y educativa, para comprenderla y transformarla. Difícilmente podamos transformar algo que desconocemos o que solamente observamos sin involucrarnos. Tal como hemos mencionado en el transcurso de la tesis, Guber (2011) sostiene que el encuentro entre investigador y pobladores está atravesado por una tensión fundante entre los usos y las interpretaciones que le otorgan al “estar allí” tanto el investigador como los pobladores informantes.

Pero esta posibilidad descansa en el investigador, que debe transformar las técnicas de recolección de información en partes del proceso de construcción de objeto de conocimiento. En este proceso en el que descubre simultáneamente lo que busca y la forma de encontrarlo, el investigador se convierte en la principal e irrenunciable herramienta etnográfica. (Guber, 2011, p. 111)

En este caso en particular, y tal como señala la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia (2002) respecto de sus maestros, lo interesante es ponernos en el lugar de investigadores “viajeros” o “expedicionarios”. El viaje por el territorio se vuelve central para producir y comunicar conocimientos. En este sentido, la *itinerancia* permite la búsqueda de formas abiertas de investigar, sistematizar y evaluar, a su vez que habilita diversas interpretaciones sobre el objeto investigado. Respecto a este punto, el presente trabajo ha intentado repensar la relación sujeto-objeto de investigación posicionándonos en la crítica a la racionalidad indolente (Santos, 2008), con la intención de repensar esta relación, como una relación pedagógica, de aprendizajes mutuos, atravesada también por la territorialidad.

Solo así podremos comprender al Plan FinEs como territorio de experiencias de formación. Estos territorios son plurales en la medida que son habitados por los sujetos de experiencia que son singulares, únicos e irrepetibles. En este sentido, lo plural es múltiple, diverso y colectivo, pero se configura a partir de singulares. ¿Cómo lo singular da cuenta de lo plural, de lo común? De allí la posibilidad de mediar esta relación a través de relatos, de lenguajes comunes que nos permitieran comunicarnos y construir conocimientos. En este punto y vinculado a lo anterior los relatos nos permiten en palabras de Lyotard (1987):

Los relatos populares cuentan lo que se pueden llamar formaciones (*Bildung*) positivas o negativas, es decir, los éxitos o fracasos que coronan las tentativas del héroe, y esos éxitos o fracasos, o bien dan su legitimidad a instituciones de la

sociedad (función de los mitos) o bien representan modelos positivos o negativos (héroes felices o desgraciados) de integración en las instituciones establecidas (leyendas, cuentos). Esos relatos permiten, en consecuencia, por una parte, definir los criterios de competencia que son los de la sociedad donde se cuentan, y, por otra, valorar gracias a esos criterios las actuaciones que se realizan o pueden realizarse con ellos. (p. 20)

Desde este lugar, se han planteado tres dimensiones de la experiencia de formación: *el tiempo, el espacio y los otros*. Estos núcleos de sentido construidos a partir de los relatos de los estudiantes, nos habilitan a repensar las experiencias y con ellas la formación. Por un lado, concebimos la formación en sentido amplio, como un proceso individual y fundamentalmente social que se desarrolla en un tiempo y espacio. Las experiencias no son lineales ni tampoco suponen un punto de partida y de llegada. Lo que podemos sostener a partir aquí es que los tiempos, los espacios y el vínculo con los otros han habilitado en los estudiantes del Plan FinEs 2 –en Mary, Lucas, Marcelo y Gaby– ciertas experiencias formativas. Fue recurrente la mención a la posibilidad que el Plan FinEs 2 les otorgó por ser flexible ante sus necesidades, por sentirse parte y forjar una identidad a partir de allí. En este punto aparece otro núcleo interesante vinculado a la posibilidad, a “ser capaz” (Masschelein y Simons, 2014). Lo que hemos intentado es contextualizar estas experiencias de posibilidad con las condiciones materiales que las habilitan. Aquí se vuelve clave la centralidad del Estado como actor político económico (García Linera, 2010).

García Linera (2010) advierte que si bien durante los últimos diez años los Estados latinoamericanos presentaron una mayor capacidad de definir políticas sociales, políticas de empleo, inversión en medios de comunicación, en medios de transporte; también está claro que esos recursos, la intensidad de esta distribución social, la intensidad de esta creación de infraestructura médica, educativa en favor de la población, depende más de las fluctuaciones de los *commodities*, de las mercancías que vendemos. Lo que señala el autor con esto es que el Estado no concentra la política y el poder, sino que otros actores y factores también juegan un papel central en nuestras sociedades. Para él el Estado es “narrativa de la historia, silencios y olvidos, símbolos, disciplinas, sentidos de pertenecía, sentidos de adhesión. Estado es también acciones de obediencia cotidiana, sanciones, disciplinas y expectativas” (García Linera, 2010, p. 3). Los estudiantes han señalado la posibilidad de “formar parte”, de cumplir con una “asignatura pendiente” que era finalizar los estudios secundarios, posibilidad de escuchar y

aprender del otro, 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 aparecen también críticas, lo que “falta”. Sin embargo, la apropiación del Plan hace que eso que falta también me interpele a movilizarme para conseguirlo. Resulta interesante lo que el autor antes mencionado remarca sobre el Estado boliviano en la conferencia brindada en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires:

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 armazón 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. Si bien 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 programa. 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.

A pesar de ello, acordamos en que la participación de los docentes y estudiantes en el proyecto educativo habilita, según lo investigado, la apropiación de la política y la mirada de concebir esta propuesta como un derecho, como una respuesta a lo que muchos jóvenes y adultos esperaban. En coincidencia con ello la Ley de Educación Nacional 26206 (2006) sostiene que la organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios, entre ellos: “Promover la participación de los/as docentes y estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de pertenencia de los/as estudiantes” (Ley 26206, 2006, art. 48, j).

Por último, rescatamos la experiencia de “hacer” escuela que aparece en los relatos de los estudiantes del Plan FinEs 2. De alguna manera el Plan FinEs se constituye como una escuela en movimiento, una escuela itinerante. Esta acontece en un tiempo y espacio histórico, tiene su origen en el año 2008, como hemos señalado en su normativa, sus resoluciones y disposiciones, aunque sus orígenes parecieran ser anteriores a esa fecha.

Podríamos vincular algunas de sus características a la tradición del pensamiento social latinoamericano de José Martí, Simón Rodríguez, José Carlos Mariátegui, Aníbal Ponce, Paulo Freire, Orlando Fals Borda en cuanto a pensar la educación atravesada por el territorio, una educación dispuesta a escuchar y dialogar con el otro.

Lo que hemos pretendido en esta tesis 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. También, la invitación a explorar otros modos de decir en investigación, de ahí la importancia de la intertextualidad. Esta herramienta nos permite contar experiencias, historias en un lenguaje inclusivo, un lenguaje que nos acerca, intriga e invita a seguir interpretando nuestras vivencias.

Siguiendo a Lyotard (1987) el saber que vehiculizan las narraciones, lejos de vincularse solo a las funciones de enunciación, determina de golpe lo que hay que decir para ser escuchado, y lo que hay que escuchar para poder hablar, y lo que hay que jugar (en el escenario de la realidad diegética) para poder ser el objeto de un relato. La narrativa permite percibir con

claridad el modo en que la tradición de los relatos posee una triple competencia: saber decir, saber escuchar, saber hacer, donde se ponen en juego las relaciones de la comunidad consigo misma y con su entorno. En este sentido, definen lo que tiene derecho a decirse y a hacerse en la cultura y, como son también una parte de esta, se encuentran por eso mismo legitimados.

A su vez, pretendimos revitalizar la experiencia en el campo pedagógico con el objetivo de darle valor a la misma, de reconocernos sujetos de la experiencia, tal como somos, no como deberíamos ser, esto es, inacabados y frágiles:

*“La experiencia no es aquello que agota el sentido, no es aquello que se vuelve ley, sino que es aquello que trabaja en el interior de la fragilidad humana. Es esencialmente, la narración de la fragilidad humana”* (Forster, 2009: 123).

En la medida en que estos relatos de experiencias se hagan públicos, no tendrán final y posiblemente el origen solo sea una fecha, que concentra el pasado, el estallido y multiplica el futuro.

## Referencias bibliográficas

- Abritta, A. (2013). Educación popular en organizaciones sociales. En *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires, Argentina: APPEAL.
- Agamben, G. (2006). *La comunidad que viene*. Valencia, España: Pre Textos.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). *Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales Colombia.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Arnaus, R. (2008). Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En Larrosa, J. et al. (comp). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Laertes.
- Arroyo, J. (2015). *Espacio público. Entre afirmaciones y desplazamientos*. Santa Fé, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Arroyo, M. (1996). A trama de um pensamento complexo: espaço banal, lugar e cotidiano. En Alessandri, F. y Carlos, A. *Ensaio de geografia contemporânea. Milton Santos obra revisitada 52-62*. San Pablo, Brasil: Hucitec.
- Batallan, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

- Briscioli, B. (2013). [Tesis de doctorado] *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*. Facultad De Ciencias de La Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [en línea], 4 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. [Consultado: 3 de marzo 2012].
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual [112 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- 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, Argentina: UNIPECIC.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: La persona y la localización social del profesorado. En Biddle, B., Good T. y Goodson, I., *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*. Barcelona, España: Paidós.
- Clementino de Sousa, E. (2015). Investigación narrativa y trayectorias (auto) biográficas: el lugar de la memoria y la memoria del lugar. En Murillo Arango, G. J. (comp.), *Narrativas de*

*experiencia y educación y pedagogía de la memoria*, Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. En *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.

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

Connelly, F. y Clandinin, D. J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J., et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Laertes.

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

Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En López N. (coord.), *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – UNESCO.

Cragolino, E. (enero-junio, 2006). Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28 (1), 101-121. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545365006>.

Cullen (2014). Pensar desde la América Profunda. Resistiendo a la estrategia colonialista de pretender ser sin estar. En Llomovate, S. y Hillert, F., *Pedagogías críticas en clave territorial*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

- 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.
- Denzin, N. (1989). *Interpretative Biography*. Newbury Park, EE.UU.: Sage.
- De Souza, E. C. (2015). Investigación narrativa y trayectorias (auto) biográficas: el lugar de la memoria y la memoria del lugar. En Murillo Arango (comps), *Narrativas de experiencia y educación y pedagogía de la memoria*, Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- De Souza, E. C. (2010). Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencias y formación. En *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Dewey, J. (1917). The need for a recovery of philosophy. En *Creative Intelligence*.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Díaz, E. (2008). Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Diez, M. L. y Toscano, A. G. (2012). *Presentación del problema en Adolescentes y secundaria obligatoria Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela. Conurbano (Argentina)*. Los Polvorines, Argentina. Universidad Nacional de General Sarmiento - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti, E. (org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: IPEUNESCO.
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Expedición Pedagógica Nacional. (2002). *Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional. Evaluación internacional*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Ezpeleta, J. (abril-junio, 2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela Y Clases Subalternas. En *Cuadernos Políticos* (37), 70-80. México.
- Facioni, C., Ostrower, L., Rubinsztain, P. (julio, 2013). *Programas de terminalidad educativa en Argentina: aportes para un análisis crítico del “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Plan FinEs)”*. Trabajo presentado en X Jornadas de Sociología de la UBA. 20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Fals Borda, O. y Anisur, Md. (1991). *Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP*. Bogotá, Colombia: Rahman.
- Fals Borda, O. y Rodríguez Brandao, C. (1987). *Investigación Participativa*. Montevideo, Uruguay: La Banda Oriental.
- Fals Borda, O. (agosto, 2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). En *Revista Peripecias*, (110). Recuperado de: <http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html>
- Fattore, N. (2007). Tiempos y espacios. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. En *Revista Educação & Sociedade*, 32

(115). Campinas, Brasil: CEDES. Recuperado de:  
[www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf)

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.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

Foucault, M. (2008). Topologías (Dos conferencias radiofónicas de 1966). En *Fractal* 12(48), 39-40.

Fundación OSDE (25 de enero de 2016). *Emmanuel Carrère en Fundación OSDE - La novela de lo real* [archivo de video] recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=TL65JNTPf4>

Gadamer, H. (1991). *Verdad y método*. Salamanca, España: Sígueme.

Galeano, E. (2012). El descubrimiento. En *Los hijos de los días*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

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](http://www.filo.uba.ar/contenidos/novedades/cont/listado/GarciaLinera_desgrabacion).

Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona, Buenos Aires, Ciudad de México, México: Paidós.

- 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.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan, H. y Egan, K. (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Husserl, E. (1992 [1935]). El artículo “Fenomenología” de la Enciclopedia británica, La filosofía en la crisis de la humanidad europea, La filosofía como autorreflexión de la humanidad. En *Invitación a la fenomenología*. Barcelona - Buenos Aires - México, Paidós.
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*, 5a ed., Englewood Cliffs, EE.UU.: Prentice-Hall.
- Jossó, M. (2002). *Experiencias de Vida e Formacao*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Juarroz, R. (2005). *Poesía Vetical II*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- 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.

- Kaplan, C. V. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Labache, L. y De Saint Martin, M. (2008). Fronteiras, trajetórias e experiências de rupturas. En *Educ. Soc.* 29 (103), 333-354. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtf>
- Larrosa, J. y Skliar, C. (comps). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Levy, E. (2012). De la empleabilidad a la autogestión. La relevancia de la educación formal en el Programa “Argentina Trabaja”. En Pautassi, L. y Gamallo, G. (dirs.) *¿Más derechos, menos marginaciones? Políticas sociales y bienestar en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Llomovate, S. y Hillert, F. (2014). *Pedagogías críticas en clave territorial*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Llosa, S. (2005). *Las biografías educativas de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación permanente*. Cuadernos de Cátedra. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Lyotard, J. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, España: Cátedra.

- MacIntyre, A. (1981). *After virtue*. Notre Dame, Francia: University of Notre Dame.
- Martínez Boom, A. y Peña Rodríguez, F. (comps.). (2009). *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*. Bogotá, Colombia: Bonaventuriana, Universidad de San Buenaventura.
- Martínez Boom, A., Unda Bernal, P. y Mejía, M. (2003). *El itinerario del maestro de portador a productor de saber. Documentos Expedición*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Merklen, D. (2010). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. 2a ed. Buenos Aires, Argentina: Gorla.
- Messina, G. y Quinceno, H. (2003). *Expedición Pedagógica Nacional. Evaluación internacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mignolo, W. (1997). *La razón poscolonial: herencias coloniales y teorías poscoloniales en Posmodernidad y Poscolonialidad*. Madrid, España: Iberoamericana.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de: [bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/mignolo.rtf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/mignolo.rtf)
- Mignolo W. (2003). *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, España: Akal.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, España: Gedisa.

- Mignolo, W. (2009). La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial).  
En *CyE* 1 (2).
- Mignolo, W. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de:  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>
- Misirlis, G. (comp). (2009). *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*. San Martín, Argentina: UNSAM.
- Novoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. En Popkewitz, T., Franklin, B. y Pereyra, M. (comps), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona, España: Pomares Corredor.
- Passeggi, M. (septiembre-diciembre, 2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación. En *Revista de Educación y Pedagogía*, 23 (61).
- Petit, M. (2003). *La lectura íntima y compartida*. Trabajo presentado en I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura. 10º Aniversario de “Leer juntos”, Ballobar, España.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez de Lara, N. (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En Larrosa, J. y Skliar, C. (comps), *Experiencia y alteridad*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

- Pineau, G. (2010). A autoformacao no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformacao. En Novoa, A. y Finger M. (org.), *O método (auto)biográfico e a formacao*. San Pablo, Brasil: Paulus.
- Pineau, G., Michele, M. (1983). *Produire as vie: autofirmation et autobiographie*. Montreal, Canadá: Edilig.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, EE.UU.: State University of New York.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. En *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23.
- Puiggros, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Ricoeur, P. (1984). *Educación y Política*. Buenos Aires, Argentina: Docencia.
- Ricoeur, P. (1985). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires, Argentina: Docencia.
- Ricoeur, P. (1990). *Fe y filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Docencia.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I, II y III. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid, España: Siglo Veintiuno.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Rockwell, E. (enero-junio, 2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico cultural. En *Interações*, 5 (9). San Pablo, Brasil: Universidade São Marcos.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rockwell, E. e Ibarrola, M. (comps.). (1985). *Educación y clases populares en América Latina*. Ciudad de México, México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- 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.
- Rodríguez, L. (febrero, 2012). *Educación Popular*. Conferencias dictadas en la Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México.
- Rodríguez, L. (2013). Reflexiones teóricas en torno a las relatorías del Encuentro sobre Actualidad del pensamiento y la praxis freiriana (*FSEPF y LPP*). En *Novedades educativas* (29).
- Sader, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CTA- CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/clacso/coediciones/20100824012031/sader.pdf>.
- Santos, B. S. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Jesus María, Perú: Facultad de Ciencias Sociales, UNMSM.
- Santos, B. S. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México, México. Siglo Veintiuno y Consejo Latinoamericanos de Ciencias Sociales.

- Santos, M. (1996). *Espacio habitado*. Barcelona, España: Oikos-Tau.
- \_\_\_\_\_. (1998). *De la totalidad al lugar*. Barcelona, España: Oikos-Tau.
- Scott, J. (1992). Historia de las mujeres. En *Formas de hacer historia*, 59-88. Madrid, España: Alianza.
- Scott, J. (2001). Experiencia. En *La Ventana*, (13), 42-73.
- Serrano Castañeda, J. y Ramos Morales J. (2011). *Trayectorias: Biografías y Prácticas*. Ciudad de México, México: Horizontes educativos.
- Sinisi, L. y Montesinos M. P. (agosto, 2010). Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media. En *Boletín de la DiNIECE / Serie N°1*.
- Sirvent, M. T. (1992). Políticas de Ajuste y Educación Permanente: ¿quiénes demandan más educación? En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 1(1). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Miño y Dávila.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (comps). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina. Homo Sapiens.
- Snyders, (1978). *Pedagogía progresista*. Madrid, España: Marova.
- Spivak, G. C. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3 (6), 175-235. En *Memoria Académica*. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf).
- Sverdlick I., y Costas, P. (2007). *La actuación de los movimientos y organizaciones sociales. Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales* (30). Buenos Aires, Argentina.

- Suárez, D. H. (2008). La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. En Elisalde, R. y Ampudia, M. (comps.), *Movimientos sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Buenos Libros.
- Suárez, D. H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente. En Alliaud, A. y Suárez, D. H. (comps.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. (3), Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Suárez, D. H. (julio-septiembre, 2014). Espacio (auto)biográfico, Investigación educativa y formación docente en Argentina. En *Revista mexicana de investigación educativa*, 19 (62).
- Suárez, D. H. y Vassiliades, A. (2010). Ficha del Seminario “Problemas y corrientes contemporáneas en teorías de la educación I”. Área Teorías de la Educación. En *Dossier Pedagogías críticas, experiencias de la praxis y movimientos pedagógicos en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Svampa, M. (29 de julio de 2007) ¿Hacia un nuevo modelo de intelectual? En *Revista Ñ*. Recuperado de: <http://maristellasvampa.net/archivos/period23.pdf>
- 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.
- Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En Dussel, I. *et al.*, *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*, 161-178. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

- Tobio, O. (2012). *Territorios de la incertidumbre. Apuntes para una geografía social*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de San Martín.
- Torres, M. R. (octubre, 2004). *Comunidad de aprendizaje repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Trabajo presentado en Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje de Barcelona Forum 2004, Barcelona, España.
- Toscano, A. G. (coord.), Diez, M. L., Di Virgilio, M., Serial, A., Heumann, W., Scasso, M. y Perazza, R. (2012). *Adolescentes y secundaria obligatoria. Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela. Conurbano Bonaerense (Argentina)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, 2a ed. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Unda Bernal, M. P. y Guardiola Ibarra, G. (2008). Una década de expedición pedagógica en Colombia. En *Revista Novedades Educativas* (209).
- Unda Bernal, M. P., Orozco Cruz, J. C., Rodríguez Céspedes, A. (2001). Expedición pedagógica nacional: una experiencia de movilización colectivo de conocimiento pedagógico. En *Revista nodos y nudos*. 2. (10).
- Vassiliades, A. y Saforcada, F. (abril-junio, 2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. En *Educ. Soc.*, 32 (115), 287-304. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, España: Morata.
- Wallerstein, I. (1996). Debates en las ciencias sociales de 1945 hasta el presente. En *Abrir las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona, España: Península.

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A. Restrepo, S. y Quinceno, H. (2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En Zuluaga, O. *et al. Pedagogía y epistemología*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.  
<https://es.scribd.com/doc/285664557/Olga-Lucia-Zuluaga-Pedagogia-y-epistemologia>

Zusman, P. (2002). Milton Santos. Su legado teórico y existencial (1926-2001). En *Doc. Anàl. Geogr.* 40, 205-219. Recuperado de:  
<http://www.raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/viewFile/31765/31599>.

### **Marco normativo y fuentes:**

Congreso Nacional de Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley 26206 de 2006].

Congreso Nacional de Argentina. (8 de septiembre de 2005). Ley de Educación Técnico Profesional [Ley 26058 de 2005].

Congreso Nacional de Argentina. (9 de enero de 2006). Ley de Financiamiento Educativo [Ley 26075 de 2006].

Congreso de la Provincia de Buenos Aires. (27 de junio de 2007). Ley de Educación Provincial [Ley 13688 de 2007].

CFE, Resolución 66/08, Anexo V.

CFE, Resolución 178/16.

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.

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Resolución 1/2015.

DEA. Circular técnica 4/ 16.

DEA. Comunicación conjunta 15/11 de 2016.

### **Documentos:**

Ministerio Desarrollo Social de la Nación. (2014). Documento Nacional “El Plan FinEs 2”.

“Programa Ingreso Social con Trabajo: Argentina Trabaja, Enseña y Aprende”.

Ministerio de Educación de la Nación. Cuadernillos para docentes y estudiantes Plan FinEs 2.

### **Bibliografía**

Alliaud, A. y Suárez, D. H. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (3). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Álvarez Gallego, A. (2003). La pedagogía y las ciencias: historias de una relación. En Zuluaga, O. et al., *Pedagogía y Epistemología. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Bach, A. M. (2010). Las voces de la experiencia. El viraje de la filosofía feminista. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Bertaux, D. (2010). *Narrativas de vida. A pesquisa e seus métodos*. Sao Pablo, Brasil: Edufrn-UFRM.

- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenidobolivar.html> (Consultado: 3 de marzo 2012).
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla.
- Brunetto, C, Finnegan, F. Kurlat, S. y Lozano, P. (julio, 2014). Contribuciones y limitaciones del Plan “FinEs 2 Secundaria. Perspectivas de estudiantes y profesores. En *Novedades Educativas*, (283).
- Ceceña, A. (2008). El posneoliberalismo y sus bifurcaciones. En *Observatorio Latinoamericano de Geopolítica*. Recuperado de: < <http://www.geopolitica.ws/media/uploads/Posneoliberalismo.pdf> >.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Laertes.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2013). La experiencia y la investigación educativa. En *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Morata.
- 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.
- Dewey, J. (1917). The need for a recovery of philosophy. En *Creative Intelligence*. New York, EE.UU.: Holt.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina. Siglo Veintiuno.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Giroux, H. (noviembre, 2015). La Pedagogía Crítica bajo asedio. En *Revista Para Juanito*. (8), 9-21.
- Husserl, E. (1992 [1935]b). La filosofía en la crisis de la humanidad europea. En *Invitación a la fenomenología*. Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós.
- Josso, M. (2002). *Experiencias de Vida e Formacao*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Kusch, R. (1978). Lo americano y lo argentino desde el ángulo simbólico-filosófico. En *Revista Stromata*, (12). Buenos Aires, Argentina: Universidad del Salvador.
- Larrosa, J. (2017). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Llomovate, S. y Hillert, F. (2014). *Pedagogías críticas en clave territorial*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Martínez Boom, A., Unda Bernal, P. y Mejía, M. (2003). *El itinerario del maestro de portador a productor de saber. Documentos Expedición*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Masschelein M. y Simons M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Mendoza, F. (1993). *El concepto de intertextualidad en los textos literarios y en las artes visuales: una reflexión didáctica sobre la contigüidad cultural*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://docplayer.es/17175499-El-concepto-de->

intertextualidad-en-los-textos-literarios-y-en-las-artes-visuales-una-reflexion-didactica-sobre-la-contiguidad-cultural.html

McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En McEwan, H. y Egan, K. (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Monteleone, J. (2013). *Historias desde la soledad y otras narraciones*. Buenos Aires, Argentina: El Cuenco de Plata.

Murillo Arango, G. (comp.). (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Novoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. En Popkewitz, T., Franklin, B. y Pereyra, M. (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona, España: Pomares Corredor.

Passeggi, M. (2010). Escrituras de sí: presión institucional y seducción autobiográfica. En *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

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

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, B. S. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México, México: Siglo Veintiuno y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- 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).
- Schoo, S., Sinisi, L. y Montesinos, M. P. (2010). *Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. Ponencia presentada en VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, Argentina.
- Vassiliades, A. (mayo, 2008). Reconstrucción de las pedagogías críticas en América Latina. En *Revista Novedades Educativas*, (209). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. En *Educacao*. Belo Horizonte, Brasil.