

EDUCACIÓN Y TERRITORIO.
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE JÓVENES Y
ADULTOS A TRAVÉS DEL PLAN FINES EN EL ÁREA
RECONQUISTA DE GRAL. SAN MARTÍN

LAURA CASALS

Directora: Dra. Carla Zibecchi

INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación forma parte de los derechos fundamentales reconocidos por el Sistema Internacional de Derechos Humanos, tanto a través de su definición en los tratados que lo abordan como derecho específico, como el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, como por su presencia en tratados que abordan a poblaciones especialmente vulnerables. En este sentido, siguiendo a Pablo Pineau: “Si, como dice Hanna Arendt (1974), las sociedades democráticas son aquellas que garantizan a sus miembros el “derecho a tener derechos”, la educación debe ser entendida como “un derecho que da derechos” (2016: 23).

En la Argentina, como en el más amplio contexto latinoamericano, desde la década de 1990 la escolaridad secundaria ha pasado por un proceso de masificación. Sin embargo, la incorporación de adolescentes y jóvenes a la educación formal ha sido, en parte, “una invitación al fracaso escolar” (Tedesco, 2012). El aumento de los años de educación obligatoria se produce en paralelo con el crecimiento de los niveles de exclusión social y pobreza en nuestras sociedades (Tenti Fanfani, 2011). Tres elementos aparecen como datos críticos de este proceso: los altos índices de sobreedad respecto de la edad teórica de promoción de niveles, las cifras igualmente altas tanto de abandono escolar como de repitencia. Los tres elementos tienden a generar una mayor migración desde la educación común a la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), acompañada de un ingreso cada vez más precoz.

En la provincia de Buenos Aires, la oferta de EDJA es diversa y ha adquirido recientemente un alto grado de inserción territorial y comunitaria. En el nivel secundario, experiencias formales como los Centros Educativos de Nivel Secundario para Adultos (CENS) conviven con programas de gestión asociadas con organizaciones sociales, como el Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Fines) y propuestas educativas generadas en organizaciones sociales o políticas con distinto grado de formalización, como son los bachilleratos populares (BP). A los dos últimos tipos de experiencias, que se asocian con ámbitos e instituciones comunitarios, los llamaremos, siguiendo a María Teresa Sirvent (2007), espacios educativos *más allá de la escuela*.¹

Las propuestas de educación de jóvenes y adultos en espacios comunitarios *más allá de la escuela* se han desarrollado desde las décadas de 1960 y 1970, principalmente

¹ Esta autora realiza un análisis crítico de la clasificación tradicional entre educación formal y no formal, y propone hablar de *procesos de formalización*, entendiendo que “El continuo de formalización es una perspectiva que atraviesa esta visión integral de lo educativo, para referirse al grado de estructuración u organización de una experiencia educativa en sus distintos aspectos” (Sirvent, 2007: 4).

alrededor de campañas de alfabetización o bien a través de ámbitos de formación que no acreditan niveles educativos formales (Puiggrós, 1991). Con la apertura democrática, la educación de jóvenes y adultos en el nivel primario incursiona en la generación de espacios comunitarios de terminalidad de primaria. Sin embargo, a excepción de articulaciones puntuales (principalmente con sindicatos), no ocurre lo mismo con el nivel secundario.

A partir del contexto de los años 2001 y 2002, la educación secundaria de jóvenes y adultos en contextos comunitarios se desarrolla y crece bajo el formato de BP, de carácter autogestionado (Elizalde y Ampudia, 2008; Gluz, 2011). El surgimiento y crecimiento de la propuesta de BP se da en el marco de la transformación de los movimientos sociales, y el surgimiento de organizaciones sociales y comunitarias locales durante la crisis se da a raíz (entre otros elementos) de los sostenidos niveles de desempleo y la reconfiguración de espacios urbanos periféricos, expresado en el crecimiento de villas y asentamientos, tanto en el conurbano bonaerense como en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) (Merklen, 2005; Svampa y Pereyra, 2007; SSTUyV, 2015).

La salida de la crisis, el crecimiento económico y la estabilidad política fueron acompañadas por un conjunto de políticas educativas y sociales de impacto educativo. La más importante fue la sanción de la Ley Nacional de Educación en el 2006, que extiende la escolaridad obligatoria al nivel secundario. En términos de educación de jóvenes y adultos en espacios comunitarios, la creación del Plan Fines en el año 2008 implica una compleja innovación, dado que plantea una duración para el nivel secundario de seis cuatrimestres y con una cursada semanal de dos días, tanto para jóvenes como para adultos. El desarrollo de las clases no se realiza necesariamente en una institución escolar, sino que puede darse en espacios comunitarios vinculados a instituciones públicas, en organizaciones sociales y comunitarias, sindicatos, espacios culturales, organizaciones políticas o espacios comunitarios en general. A cada grupo de estudiantes nucleados en estos espacios, llamados *sedes*, se les asigna un grupo de profesores según las asignaturas que establece el currículo para cada cuatrimestre, hasta completar el recorrido del nivel.

La implementación del Plan Fines tiene un complejo diseño institucional, con un alto margen de variabilidad en cada contexto local de implementación. Su complejidad puede verse en distintos aspectos: en primer lugar, en términos interinstitucionales, dado que el plan implica la articulación de órganos gubernamentales nacionales y de jurisdicción provincial y, asimismo, la coordinación de las carteras de Educación y Desarrollo Social. En segundo lugar, en términos intersectoriales, porque implica la gestión asociada entre el Estado y las organizaciones de la comunidad. Por último, la dispersión territorial y los entramados organizacionales locales suman una complejidad logística en la cotidianeidad del funcionamiento del Plan.

Al interior de estas propuestas se articulan trayectorias y experiencias educativas, con un entramado organizacional heterogéneo que aborda cada vez en mayor medida, tareas educativas. En esta tesis nos proponemos, a través de un estudio de caso, indagar respecto de los modos en que las trayectorias educativas de jóvenes y adultos, en territorios socialmente críticos, se vinculan con el entramado de organizaciones sociales y comunitarias de los barrios populares. ¿De qué modo un plan educativo “territorializado” se inserta en la dinámica de un entramado de organizaciones sociales y

comunitarias? ¿Qué lugar ocupa en ese vínculo la gestión local? ¿De qué modo dialogan la trama de organizaciones sociales y comunitarias con las trayectorias educativas de estudiantes y referentes de Fines? ¿De qué modo podemos caracterizar esas trayectorias educativas, sus puntos críticos y sus soportes?

Para dar respuesta a estos interrogantes, se analizarán las trayectorias educativas de los estudiantes; la dimensión territorial de esta experiencia educativa, sus lazos con otras organizaciones del territorio, su anclaje en un conjunto de sentidos asignados al espacio y sus dinámicas y prácticas sociales.

El estudio de las trayectorias educativas nos permite reconocer trayectorias interrumpidas o truncas, modalidades más y menos exitosas de interpelar a jóvenes estudiantes, las expectativas que estos construyen respecto de sus experiencias actuales. Las trayectorias educativas configuran una parte de la materialidad de la construcción de representaciones sociales respecto de sus experiencias, así como de la educación en general y sus propios horizontes de realización en particular (Duschatzky y Aguirre, 2013). Para el abordaje de las trayectorias de estudiantes jóvenes y adultos, en este trabajo tomamos la perspectiva de Flavia Terigi (2007 y 2009) respecto de las trayectorias escolares (y educativas), además de las tensiones entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales (Llosa, 2008 y 2014) respecto del abordaje específico de las biografías educativas en la EDJA.

Flavia Terigi toma como punto de partida, el diseño del sistema educativo y el recorrido teórico que se propone al estudiante. Este presupuesto se estructura alrededor de tres características de su organización: un sistema estructurado en niveles, la gradualidad del currículo y la anualización de grados de instrucción. En función de estos tres elementos se configura un recorrido ideal de niños y niñas que ingresan al sistema educativo a los 5 años, y que 13 años después terminan la educación secundaria. Sin embargo, estas trayectorias teóricas se encuentran, en palabras de la autora, *desacopladas* con las trayectorias reales (Terigi, 2007).

Si bien las trayectorias reales coinciden en muchos casos con las trayectorias teóricas, nos encontramos con un conjunto de casos cada vez más numeroso, con recorridos “heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2007:4) que hacen de la trayectoria teórica, un itinerario posible, dentro de muchos otros. Distintos puntos de transición (que exceden el de la educación primaria a la secundaria) configuran momentos de quiebre de las trayectorias educativas: la repitencia, el abandono temporal de la escuela y los reingresos fallidos, el cambio de escuela o de modalidad, son algunos de estos momentos. Asimismo, un conjunto de elementos modula la experiencia escolar de un modo también no previsto: el ausentismo sistemático, las experiencias de escolaridad de baja intensidad (Kessler, 2004), configuran escenarios que ante un detonador tienden a devenir en abandono; la sobreedad (que contrasta con los sujetos de aprendizaje previsto por el diseño del sistema educativo, y lo interpela) y los bajos logros en los aprendizajes. Tanto estos quiebres en el itinerario educativo como estas formas relativamente nuevas de experimentar la escuela vienen a poner de manifiesto la persistencia de “puntos críticos del sistema educativo” (Terigi, 2009: 8), y la necesidad no ya de “normalizar trayectorias, sino de ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles” (Terigi, 2007: 18).

El estudio de biografías educativas de jóvenes y adultos cobra mayor relevancia en la búsqueda de una identidad específica del nivel secundario de la EDJA. Identidad que busca construirse como uno de los recorridos posibles, un destinatario tanto joven como adulto (por oposición a los procesos de infantilización) y expresado en un abanico de opciones diversas, más que como modalidad compensatoria de casos “excepcionales” que no han pasado exitosamente el proceso de selección del nivel medio.

Ahora bien, no solo las trayectorias teóricas dificultan el abordaje de las trayectorias reales, sino que, al concentrarnos en las trayectorias escolares, corremos el riesgo de perder de vista las trayectorias educativas en un sentido más amplio. Esto es, el abordaje de diversos espacios de aprendizaje que en muchos casos son extraescolares (Terigi, 2009), que interactúan con el saber y los recorridos escolares, y que tienen un lugar importante en la biografía de los adultos, en general, y en los adultos de los sectores populares en particular.

El análisis de biografías educativas de jóvenes y adultos presentado por Sandra Llosa (2008 y 2014) se centra en el estudio de las necesidades y de la generación de demanda educativa en jóvenes y adultos de sectores populares. Aquí resaltaremos el aporte de esta autora, en términos del abordaje de las biografías educativas, “en relación con la identificación y comprensión de los hitos y procesos involucrados en las decisiones de los jóvenes y adultos referidas a la inserción o no en experiencias educativas, que afectan a su formación a lo largo de la vida” (Llosa, 2014: 6). Utilizaremos tanto trayectoria educativa (Terigi, 2009) como biografía educativa (Llosa, 2008), para referirnos al recorrido complejo entre educación escolar y no escolar de jóvenes y adultos que transitan la educación secundaria en el programa Fines. Las biografías educativas son construidas en el marco de la integralidad del curso de vida de los sujetos, por lo cual entendemos que no se encuentran aisladas del conjunto de ámbitos de desarrollo vital (sociales, familiares, laborales, comunitarios, etc.), ni de las trayectorias de otros sujetos con quienes se comparte estos ámbitos de la vida (Blanco, 2011).

La segunda dimensión de análisis es la *territorial*, entendiendo al territorio como un constructo social unguido de un conjunto de sentidos, configurado alrededor de relaciones jerárquicas entre espacios sociales y en constante tensión en la definición de sus límites/fronteras, funcionalidades, y recorridos (Segura, 2015). El aporte específico de la sociología urbana, siguiendo a Brigitte Lamy (2006), se encuentra en un triple movimiento: el privilegio de la observación *in situ* y el análisis de las “condiciones, formas y modalidades de emergencia de los fenómenos” (p. 220) frente a los grandes modelos explicativos, la aparición del ciudadano como coproductor del espacio público y la puesta en valor de la perspectiva de los sujetos. El territorio como espacio de inscripción de experiencias educativas, y trayectorias vitales, es a un tiempo: un espacio simbólico (Segura, 2015), de marcación social (Hall, 2010; Kessler, 2012); un ámbito de experimentación de la igualdad/desigualdad (Segura, 2014); de despliegue de solidaridades y tensiones, de formas de organización local y de formas más amplias de politicidad (Merklen, 2005; Grimson y otros, 2009).

El rol de la ciudad y las formas en que esta se organiza y es experimentada por lo sujetos es parte constitutiva del análisis sobre las dinámicas sociales y, en nuestro caso, se inserta en una experiencia de acceso a la educación en el marco de una propuesta “territorializada”. Esto es así en un doble sentido: porque se trata de un programa

educativo que se instala en el interior de barrios en los que hay pocas instituciones educativas, y lo hace de manera muy “esparcida” (al tratarse de sedes pequeñas, puede haber un número muy alto de sedes en un radio geográfico pequeño), y por otro lado, porque este programa es llevado adelante por el Estado en gestión asociada con organizaciones sociales locales, cuyas acciones (educativas y de otra índole) y lazos son, en muchos casos, configuradas por el territorio en que se insertan.

Ramiro Segura asigna al vínculo entre espacio urbano y desigualdad una doble dimensión: “el acceso desigual al espacio urbano, y el espacio urbano como dimensión que impacta en la reproducción de la desigualdad” (Segura, 2014: 18). El primer elemento remite a los procesos de acceso desigual a la ciudad, entendida en términos de segregación o de fragmentación espacial que, en el caso latinoamericano (y la periferia bonaerense no es una excepción), es una segregación con base centralmente socioeconómica² (Segura, 2014 y 2015). En este mismo sentido, la organización de la ciudad excede lo residencial y configura un juego de

distancias y barreras, el acceso desigual a la ciudad no se relacionaría exclusivamente con los espacios residenciales y las distancias físicas sino también con los tiempos diferenciales de conexión con la ciudad de personas que habitan en espacios próximos espacialmente y desiguales socialmente (Segura, 2014: 19).

Las formas cotidianas de experimentar la ciudad, y el acceso a derechos en la misma, configura los modos en que se experimenta la desigualdad (Segura, 2015). La segunda dimensión que reconoce el autor son los modos en que el acceso a la ciudad se relaciona con la reproducción de la desigualdad a partir del condicionamiento que el entorno urbano ejerce sobre el acceso a derechos como la salud, la educación, el transporte o las oportunidades de trabajo (Segura, 2014). Esto último se vincula con los procesos de estereotipación (Hall, 2010) y estigmatización territorial (Kessler, 2012), que configuran escenarios de marcación de los sujetos a partir del lugar de residencia, las formas de vestimenta, las modalidades del habla, etcétera.

Por último, partiendo de los estudios de Denis Merklen (2005), el territorio es también sostén de estrategias colectivas de organización social. Al interrogarse por los modos y condiciones en que puede el territorio (en este caso, los barrios populares) ofrecer soportes al individuo y a la familia, Merklen define como centrales tres problemáticas: el barrio y la solidaridad local (el barrio como un sistema de intercambios y de participación normada), el barrio como sostén de acciones colectivas y vinculación con lo político (entendiendo “lo político” como un espacio de anclaje de organizaciones sociales, así como de acceso a servicios públicos y urbanos, y un conjunto de recursos provenientes de la política estatal) y el barrio como un espacio de lógicas y pertenencias múltiples (entrecruzamiento de distintos circuitos de sociabilidad).

En la articulación entre la dimensión territorial y las trayectorias educativas, el análisis de la configuración de un entramado de organizaciones sociales comunitarias puede ofrecernos una perspectiva diferente y posiblemente novedosa respecto de la producción de experiencias de igualdad educativa a partir de la disponibilidad de un “menú” diverso de opciones tendientes a ajustarse a los sujetos que allí participan.

2 A diferencia de estudios clásicos como el de Louis Wacquant (2013), que marcan criterios raciales como los centrales para la segregación residencial.

1. Educación de Jóvenes y Adultos: principales investigaciones

Las investigaciones sobre educación de jóvenes y adultos en la Argentina han sido minoritarias respecto de otras problemáticas educativas. Sin embargo, en los últimos 20 años se ha desarrollado un número más importante de trabajos (DINIECE/ME, 2010). Particularmente pasaremos revista de tres cuestiones: trabajos que realizan un recorrido histórico sobre la EDJA, aquellos que se preocupan por conceptualizar la EDJA y su articulación con la educación popular y aquellos trabajos que abordan el vínculo entre la EDJA y los movimientos sociales.³

Dentro del primer grupo, se destaca el trabajo de Lidia M. Rodríguez, al interior de la colección de Historia de la Educación Argentina, coordinado por Adriana Puiggrós. En este conjunto de trabajos, la autora analiza los sentidos de la EDJA en la sociedad argentina como parte de las dinámicas de producción de hegemonía en distintos períodos. Desde una perspectiva diferente, Paredes y Pochulu (2005) avanzan sobre la problematización específica de la periodización de la historia de la EDJA, y en el caso de Ivannovich (2004), sobre su desarrollo institucional. Por último, el trabajo de Silvia Brusilovsky y M. E. Cabrera (2008) presenta un análisis crítico de la EDJA durante los años noventa.

Un segundo conjunto de trabajos se orientan a problematizar la definición de la EDJA, y su especificidad. Sobresalen tres grupos de investigaciones dirigidas por María Teresa Sirvent,⁴ quien conceptualiza la educación de adultos dentro del paradigma de la educación permanente. Resaltamos tres de sus aportes: la incorporación de la noción de educación *más allá de la escuela* y la noción de *procesos de formalización*, el trabajo con biografías educativas y el enfoque metodológico participativo, en que las biografías educativas son parte de la formación de jóvenes y adultos (Sirvent, 1998, 2007, 2008; Llosa, 2008).

Adriana Puiggrós, lleva adelante otro proyecto de investigación en la misma universidad, que aborda la especificidad de la EDJA, con eje en el análisis de la relación entre educación y trabajo, a partir de las categorías de *saberes socialmente significativos* y *saberes socialmente productivos*, entendiendo que un tipo particular de los segundos son los *saberes del trabajo* (Puiggrós, 2008 y 2009).

Silvia Brusilovsky y María Eugenia Cabrera también abordan los sentidos y conceptualizaciones de la EDJA, planteando que la denominación EDJA no es más que un eufemismo para el abordaje de la educación escolar y no escolar de jóvenes y adultos de los sectores populares. En este sentido, analizan la identidad para este nivel en pos de superar visiones fundamentalmente compensatorias (Brusilovsky y Cabrera, 2005, 2006, 2008).

Una tercera área temática es la articulación entre educación y movimientos sociales. Tanto Adriana Puiggrós (1996) como María Teresa Sirvent (2008) abordan esta

3 Estos ejes no agotan los debates alrededor de la EDJA. Podrían sumarse otras dimensiones, tales como aquellos ligados a los debates didácticos y a la especificidad de la pedagogía en la EDJA; la vinculación entre la EDJA y la formación profesional y el mundo del trabajo; o bien los análisis de la configuración de la modalidad en las distintas jurisdicciones. Para ampliar estos ejes, puede consultarse el Informe de Investigación N° 3, de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE/ME, 2010).

4 Coordinadora de un Programa de Investigación en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

cuestión. Desde otros espacios, Florencia Finnegan (2009) trabaja la relación entre educación popular y EDJA, así como el vínculo entre experiencias de educación popular y políticas gubernamentales. Por su parte, los estudios de Roberto Elizalde (2008) y Marina Ampudia (2012) analizan el proceso de generación y desarrollo de los bachilleratos populares en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Estos estudios se concentran en la vinculación ente el surgimiento de estas experiencias y el contexto social, económico y político, especialmente enfocado desde la perspectiva de los trabajadores. En el caso de Marina Ampudia (2012), uno de los ejes de trabajo es la reconstrucción de trayectorias educativas de los estudiantes de estos bachilleratos.

El conjunto de trabajos reseñados nos permite dar cuenta de un área de estudio con un desarrollo importante de investigaciones, tanto empíricas como teóricas. Aun así, entendemos que sigue habiendo vacancia de estudios que aborden las trayectorias educativas heterogéneas que pueblan las experiencias de EDJA. Si bien se ha avanzado especialmente respecto de los bachilleratos populares, las particularidades de las experiencias educativas recientes en el marco del Plan Fines ameritan una mirada que articule las trayectorias educativas con las características de un espacio educativo que vincula al Estado con organizaciones sociales, y los territorios socialmente más críticos. Justamente por este vínculo con los actores territoriales, es importante que el análisis del Plan se ubique en el ámbito de la implementación local y los modos en que es “vivo” por sus protagonistas, más que en el estudio de su normativa o diseño institucional. El desarrollo de esta investigación se propone aportar a ese análisis.

2. Objetivos

Objetivo general: Comprender el modo en que las trayectorias educativas de jóvenes y adultos estudiantes del Plan Fines en territorios socialmente críticos se vinculan con el entramado de organizaciones sociales y comunitarias del Área Reconquista de Gral. San Martín

Objetivos específicos: 1. Describir la dinámica local de la implementación del Plan FINES en Gral. San Martín; 2. Reconstruir la trama de organizaciones sociales y comunitarias del barrio Villa Hidalgo, en el Área Reconquista de Gral. San Martín vinculadas al Plan Fines; 3. Reconstruir las trayectorias educativas de estudiantes del Plan Fines en el barrio Villa Hidalgo, en el Área Reconquista de Gral. San Martín, y su anclaje en lo territorial.

3. Metodología

Nos centraremos en un estudio de caso (Vasilachis de Gialdino, 2006). En primer lugar, se definió optar por los espacios comunitarios que llevan adelante el Plan Fines dentro en el Área Reconquista del distrito de Gral. San Martín, ya que se trata de un espacio geográfico atravesado por una serie de problemáticas sociales críticas, y una trama organizacional densa. Gral. San Martín forma parte del AMBA e integra el llamado conurbano bonaerense que rodea a la ciudad capital. Por su parte, el Área Reconquista –una de las zonas más pobres del distrito– es un espacio de alta densidad y diversidad organizacional. En este marco, las propuestas educativas son numerosas y se ven fortalecidas tanto por la forma que han adquirido las políticas educativas estatales, ancladas en el sistema formal

de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), como a partir del rol del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y las iniciativas de organizaciones sociales y políticas. Las propuestas de EDJA en espacios comunitarios han pasado por un desarrollo significativo en los últimos años, particularmente en propuestas de educación secundaria a través del Plan Fines. Esto representa un desafío de gestión complejo respecto de la logística y supervisión del trabajo docente, la articulación interinstitucional entre las áreas de gobierno involucradas en el plan y la articulación intersectorial entre el Estado y las organizaciones sociales y comunitarias que llevan adelante el Plan.

Otra decisión metodológica estuvo vinculada a la selección de nuestro caso de entre el conjunto de espacios comunitarios en que se lleva adelante el Plan Fines. Utilizamos dos criterios: por un lado, que se tratara de una sede en una zona socialmente crítica, con presencia de organizaciones sociales y comunitarias con abordaje de tareas educativas (el Área Reconquista); y por otro, se buscó una sede con trayectoria prolongada en la implementación del Plan Fines. A los fines de poder problematizar trayectorias educativas en articulación con el rol de las organizaciones sociales y comunitarias, resultaba relevante que la sede seleccionada tuviera la experiencia de, al menos, una cohorte egresada. Bajo estos criterios se seleccionó como caso de estudio, la sede Nuestra Señora de Luján, coordinada por la Cooperativa Reconquistadores. Esta sede se ubica en el barrio Villa Hidalgo, dentro del Área Reconquista, y se trata de una de las cuatro organizaciones sociales y comunitarias que iniciaron la implementación del Plan Fines en el distrito y la primera en hacerlo en el Área Reconquista.

El abordaje del caso se hizo a través de entrevistas a informantes clave en las áreas de gobierno de gestión del Plan Fines, a personas que desempeñan diversos roles dentro de la organización social comunitaria que lleva adelante la sede en cuestión y a estudiantes de la comisión de Fines.⁵ Del conjunto de entrevistas, tres han sido en profundidad bajo el enfoque metodológico de reconstrucción de *curros de vida*,⁶ con acento en las trayectorias educativas.

Además, se encuestó a un grupo de estudiantes a fin de relevar datos vinculados a sus trayectorias educativas, participación y vínculo con organizaciones sociales comunitarias, como así también datos sociodemográficos. Se han realizado observaciones participantes en la sede de nuestro caso de estudio, así como recorridos por el barrio y conversaciones informales con nuestros informantes clave por fuera del marco de entrevista.

Para el análisis de la implementación del Plan Fines se ha accedido y procesado información interna de los equipos de la gestión local. El procesamiento e interpretación de los datos ha permitido generar información estadística local, que se encuentra incorporada en los capítulos 2 y 3.

5 Son diez entrevistas que incluyen a los Inspectores de la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos que conducen o han conducido el Plan Fines en el distrito (2); representantes del Ministerio de Desarrollo Social con tareas de conducción local de la implementación del Plan Fines (2); ex - Director de Articulación Comunitaria y Participación Popular de la Municipalidad de San Martín (1); tres referentes de la Cooperativa Reconquistadores, dos de ellas, estudiante y egresada de propuestas de terminalidad educativa en contextos comunitarios; entrevistas con estudiantes actuales de Fines de esta sede (tres entrevistas, dos de estas entrevistas individuales y en profundidad, y la tercera grupal, con el universo de estudiantes).

6 El enfoque de curso de vida implica la articulación de las trayectorias individuales y los procesos sociales. Desde este enfoque el estudio de trayectorias refiere a "una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción" (Elder, 1991: 63, en Blanco, 2011:12). En este sentido, no suponen una secuencia particular; abarcan distintos ámbitos interconectados de los social; y abordan la trayectoria individual en el marco de su vínculo con otros (Blanco, 2011).

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y EL CASO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

1. El derecho a la educación: estándares internacionales

La reforma de la Constitución argentina en 1994, en su artículo 75, inc. 22, otorga jerarquía constitucional a los tratados de derechos humanos ratificados por el país. Este marco fortalece la relevancia del marco jurídico internacional para la garantía del derecho a la educación. Siguiendo a Sebastián Scioscioli (2014), podemos afirmar que el derecho a la educación debe ser entendido como un derecho fundamental, y las obligaciones estatales, entendidas en el marco de un enfoque de derechos humanos, que “desplaza aquellas visiones fundadas exclusivamente en las necesidades particulares del mercado, o en la prestación de un servicio público” (p. 14).

La Carta de Naciones Unidas y la Declaración Universal de Derechos Humanos son los instrumentos de derecho que establecen los principios base del Sistema Universal de Naciones Unidas. Los instrumentos posteriores que abordan la educación se basarán en ellas asociando educación y fortalecimiento de la paz y entendimiento entre los pueblos. En el artículo 22 de la Declaración Universal de Derechos Humanos se contempla el derecho a la satisfacción de derechos económicos, sociales y culturales, que luego serán plasmados en el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), y el artículo 24 contempla específicamente el derecho a la educación tanto elemental como técnico-profesional.

El PIDESC ha sido firmado por la Argentina en 1968, y ratificado en 1986. Los artículos 13 y 14 establecen el derecho a la educación, y el compromiso de los estados en llevar adelante medidas para su cumplimiento. El Pacto establece que “Los Estados Parte reconocen el derecho de toda persona a la educación”. Respecto de las obligaciones jurídicas generales, las observaciones del Comité DESC establecen la obligación de los Estados de respetar, proteger y cumplir, entendido esto como la obligación de facilitar y de proveer.⁷

El PIDESC avanza sobre las medidas a adoptar en el inciso 2 del artículo 13 estableciendo como objetivo la enseñanza primaria, secundaria y superior, accesible a todos. De estos niveles educativos, tan solo respecto del nivel primario se fijan plazos para

⁷ Observaciones Generales del Comité DESC, párrafo 46.

establecer su gratuidad y obligatoriedad.⁸ Asimismo, la Observación N° 11 del Comité DESC ahonda en la interpretación normativa del cumplimiento de planes de acción para la educación primaria obligatoria y gratuita, estableciendo una “obligación inequívoca” de los Estados.⁹

Respecto de los sujetos a los que asiste este derecho, las observaciones generales del Comité DESC explicitan en su interpretación de la norma el alcance tanto a menores como a adultos, especialmente aquellos marginados económicamente, dado que la educación es entendida como el principal medio “para salir de la pobreza y participar plenamente de sus comunidades”.¹⁰ A los efectos del abordaje de la educación secundaria de jóvenes y adultos, cabe destacar que el Comité DESC, en su observación general número 13, párrafo 12, ha establecido en su definición de educación secundaria que “El comité estimula la elaboración y la aplicación de programas alternativos en paralelo con los sistemas de las escuelas secundarias normales”. Esta interpretación del derecho a la educación secundaria puede ser un puntapié al fortalecimiento del respaldo estatal a experiencias de EDJA en contextos comunitarios y socialmente críticos, fundado asimismo en el apartado b) del párrafo 2 del artículo 13, del PIDESC, que postula la generalización de la escuela secundaria “por cuantos medios sean apropiados”, expresión que es interpretada por el Comité como argumento para que los Estados Partes adopten “criterios variados e innovadores en lo que respecta a la enseñanza secundaria en distintos contextos sociales y culturales”.¹¹ Para entender que está garantizado este derecho, en las observaciones Generales el Comité DESC se establecen la disponibilidad, la accesibilidad (material, económica y sin discriminación), la aceptabilidad y la adaptabilidad.¹²

En tanto los derechos humanos son universales, indivisibles, interdependientes e interrelacionados, el derecho a la educación es un elemento transversal. En este sentido, la Observación N° 11 del Comité DESC, en su inciso 2, expresa:

Se ha clasificado de distinta manera como derecho económico, derecho social y derecho cultural. Es todos esos derechos al mismo tiempo. También, de muchas formas, es un derecho civil y un derecho político, ya que se sitúa en el centro de la realización plena y eficaz de esos derechos. A este respecto, el derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos.

En este mismo sentido, podemos observar que el derecho a la educación se encuentra en los tratados que abordan la protección a grupos específicos y/o sobre la no discriminación.¹³ Una situación similar encontramos en los distintos documentos

8 La obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria aparece, entonces, como un compromiso asumido de manera más explícita y medible por parte de los Estados. Esto establece un estándar mínimo de cumplimiento, y se vincula con el momento histórico en que se firma este Pacto.

9 Víctor Abramovich y Christian Curtis avanzan sobre la exigibilidad de los DESC, y presentan el establecimiento de contenidos mínimos de los derechos como un freno al argumento estatal de la indisponibilidad de recursos presupuestarios para su garantía (Abramovich y Curtis, 2003).

10 Observaciones generales comité DESC, observación general número 13, párrafo 1.

11 Observación general 13, párrafo 13.

12 Observación número 13, párrafos 6 y 7.

13 En este sentido, el derecho a la educación es mencionado en la Convención contra Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (artículo 10); Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (artículo 5, inc. d); la Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 28); la Convención

de relatorías de Naciones Unidas. Si bien existe una relatoría que aborda específicamente el Derecho a la Educación desde el año 1998, esta aparece como un elemento transversal y, en este sentido, hace parte de mandatos que no la tienen necesariamente en su centro. En todo caso, pareciera haber un consenso respecto del compromiso de una garantía mínima por parte de los Estados, expresada en la educación primaria y en el avance hacia la garantía de la educación secundaria y educación técnica-profesional o para el trabajo a lo largo de toda la vida en el marco de la obligación de progresividad.

Así, el derecho a la educación ha sido abordado en conferencias y declaraciones específicas desde 1990. Respecto de la educación de jóvenes y adultos, su abordaje se dio centralmente en el Foro Mundial sobre la Educación, en el año 2000, en el que manifestó la preocupación por la expansión de la educación secundaria para jóvenes y adultos, asociada con el desarrollo económico y con el acceso al empleo. En un sentido similar, se promueve la educación permanente no solo dentro del sistema formal, sino en múltiples opciones que aborden especialmente a la juventud. Aparece aquí, de manera explícita, la necesidad de “ampliar y diversificar de manera considerable la educación continua y de adultos e integrarla en todas las estrategias nacionales de educación y reducción de la pobreza”,¹⁴ entendiendo que la educación de adultos se encuentra en la periferia de los sistemas educativos nacionales y la asignación de presupuesto.

1.1. Rasgos sobresalientes del derecho a la educación en Argentina

Las transformaciones del derecho a la educación en Argentina pueden ordenarse en tres momentos históricos: en primer lugar, las últimas décadas del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX; un segundo momento entre 1960 y 1990; y un tercer modelo instaurado a la luz del modelo neoliberal que comienza en 1989 y se extiende hasta principios de la década del 2000 (Tedesco, 2012). Otros autores inician este último período en 1976, con el inicio de la última dictadura militar (Finnegan y Pagano, 2007).

El primer momento estuvo marcado por la consolidación de los Estados nacionales¹⁵ como eje en la definición del derecho a la educación y la formación de una identidad nacional. En este sentido, el objetivo asignado al sistema educativo fue doble: por un lado, la homogeneización cultural de un territorio recientemente definido y culturalmente heterogéneo; y por otro, la formación de una elite dirigente.¹⁶ Este doble objetivo configuró, asimismo, una educación primaria ampliamente extendida (teóricamente universal) y una educación secundaria y universitaria selectiva, concentrada en una elite destinada a funciones de conducción gubernamental o profesiones liberales (Tedesco, 2012).

En términos normativos, el derecho a la educación en la Argentina se encuentra consagrado desde su primera Constitución en 1853. Este derecho, explicitado en el artículo 4, se expresa como el de “enseñar y aprender”. El debate entre el rol

sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (artículo 24); la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familias (artículo 43, inc. 1.a).

14 Foro Mundial sobre la Educación, materiales disponibles en http://www.unesco.org/education/efa/wef_2000/index.shtml.

15 Oscar Oszlak (1997) ha realizado un trabajo ya clásico sobre el proceso de consolidación del Estado argentino y sus instrumentos (entre ellos, el educativo).

16 Este elemento tiene mayor fuerza en la primera parte del período, en el llamado Orden Conservador (Botana, 2012), y se reduce con la relativa expansión de la educación secundaria y universitaria hacia mitad del siglo.

subsidiario (concentrado en el derecho a enseñar) o principal (concentrado en el derecho a aprender) del Estado se plasma en la Argentina durante los siglos XIX y XX (Finnegan y Pagano, 2007).

La sanción de la Ley N° 1420 en 1884 establece el “carácter hegemónico del Estado en la educación y su papel docente, la obligatoriedad y la laicidad, y la gratuidad de la educación pública” (Puiggrós, 1990). Esta norma, de un alto impacto social y un simbolismo que continua hasta nuestros días, garantiza la educación primaria obligatoria, gratuita y gradual en todo el territorio del Estado nacional (Finnegan y Pagano, 2007).¹⁷ La configuración del sistema educativo en esta etapa ha sido caracterizada por Adriana Puiggrós (1990) como normalizadora: un modelo educativo único, con iguales contenidos y métodos, común a todo el territorio, y con una asignación de funciones de control social a la escuela y sus agentes. Este carácter será común a todo el período, y recién desde el primer peronismo (1946-1955) en adelante la educación secundaria, la formación profesional y, en menor medida, la formación universitaria expandirán su alcance más allá de las elites (Finnegan y Pagano, 2007).

La educación de jóvenes y adultos en este período se concentró, primeramente, en la alfabetización de adultos (enmarcado en un fuerte proceso migratorio), y ya desde comienzos del siglo XX, en la expansión de la educación primaria. Pasada la mitad de siglo cobra dimensión la educación media para jóvenes y adultos, pero sin lograr una identidad propia en términos pedagógicos, organizacionales, ni en la formación docente (Puiggrós y Rodríguez, 2008).

El segundo momento, que se abre en la década de 1960, está marcado (desde la perspectiva del diseño gubernamental) por la asociación ente la educación y el trabajo. Enmarcado en el proyecto desarrollista, este enfoque parte de la idea de “adecuación entre nivel educativo y necesidad de mano de obra calificada” (Tedesco, 2012: 49), de acuerdo con nociones como recursos humanos o capital humano, que asocian con la educación y el aparato productivo o el mercado. Los fenómenos dominantes del período fueron la expansión de la educación secundaria y universitaria, la segmentación de circuitos educativos y el crecimiento de la oferta de educación privada en todos los niveles (Finnegan y Pagano, 2007; Tedesco, 2012). En este período se crea la Dirección Nacional de Educación del Adultos (DINEA), que funciona hasta 1993, y los primeros Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) para la educación secundaria de jóvenes y adultos. Por otro lado, una parte del impulso que la EDJA toma en este período proviene de fuentes no estatales, fundadas en las teorías de la educación popular y la influencia del cristianismo de base y la teología de la liberación. Los movimientos políticos revolucionarios, inspirados por la experiencia de la revolución cubana, incorporaron la alfabetización de adultos como parte de su militancia de base en barrios populares.

El tercer momento tiene su epicentro en la reforma educativa de principios de 1990, basada en los preceptos neoliberales. La misma es la culminación del proceso de desregulación educativa y la afirmación del carácter subsidiario del Estado. Enmarcada

17 La persistencia del rol integrador de la educación primaria y el mandato de la llegada de la educación pública estatal a todo el territorio nacional se encuentran en la base de que la educación primaria sea prácticamente universal. En el último censo, del año 2010, a nivel nacional tan solo el 0,5% de los niños y niñas de entre 6 y 11 años se encontraban sin escolarización (20.688 niños y niñas, sobre un total de 4.104.008). Fuente: INDEC, Censo 2010, disponible en: http://www.indec.gov.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=135.

en un conjunto de reformas estructurales del Estado, la reforma implicó un giro que desplaza “los esquemas universales de reconocimiento y atención de los derechos sociales propios del Estado de bienestar (...) hacia un impulso a la privatización de las prestaciones y la generalización de los mecanismos de mercado en el Estado” (Finnegan y Pagano, 2007: 27).

Tres leyes fueron centrales para la modificación del sistema educativo en este período: la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos (1991), la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995). La primera de ellas ordenó el traspaso de las responsabilidades de gestión administrativa y financiera de los servicios educativos a las provincias. Este proceso, que terminó de efectivizarse en 1994, completa los procesos previos de transferencia. La consecuencia central de este proceso ha sido la agudización de las tendencias a la segmentación del sistema educativo (Finnegan y Pagano, 2007: 29).

La Ley Federal de Educación (LFE) avanzó sobre este proceso estableciendo algunos elementos vinculados a la descentralización y, yendo más allá, modificando la estructura del sistema educativo. Las principales críticas a esta reforma se centraron en tres elementos: 1. la reforma de la estructura académica, que definía un nivel obligatorio de Educación General Básica (EGB) de 9 años, más un ciclo no obligatorio llamado Polimodal. Así, la EGB se dividió en tres ciclos de 3 años y se alojó en las escuelas primarias. Esta ampliación del número de años de obligatoriedad formal, tendió a desbordar a las escuelas primarias, poco habituadas al trabajo con adolescentes, y a ampliar el abandono escolar; 2. Otro punto crítico fue el debilitamiento de la educación técnica; 3. Por otra parte, el proceso de descentralización desfinanciada dio lugar a la fragmentación y segmentación de la educación polimodal.

Este tipo de reformas fueron comunes a toda la región y se incorporó una concepción del Estado como “compensador” de la desigualdad. En este sentido, Juan Carlos Tedesco identifica dos fenómenos del período: “el empobrecimiento del sentido de la transformación educativa, que se redujo a los aspectos financiero o administrativos; y la subestimación de los aspectos pedagógicos y del docente como actor clave” (Tedesco, 2012: 106).

La EDJA, por su parte, pasó a ser considerada un régimen especial, y no una modalidad. En algunas jurisdicciones dejó de tener supervisión propia, y los programas de alfabetización de adultos y terminalidad de primaria fuera de los servicios educativos formales (Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos, PFAE-BA) se vieron desfinanciados (Finnegan y Pagano, 2007). Esto dio lugar a una oferta educativa desarticulada, con superposición de ofertas, diversidad de planes de estudio y titulaciones que no estaban articulados entre sí (Puiggrós y Rodríguez, 2008).

Siguiendo a Lidia M. Rodríguez (2011), la Educación de Jóvenes y Adultos también estuvo marcada en esta etapa por la asociación entre EDJA y educación popular. Esto dio lugar al surgimiento de experiencias novedosas, referenciadas en un sentido de la “educación popular” anclado en la herencia de los años sesenta y setenta y, fundamentalmente, en el pensamiento de Paulo Freire, aun cuando se trata de experiencias que han dado un sentido muy disímil a este concepto. En este marco, junto a la educación convencional, se generan desde fines de los años noventa, y con una mayor fuerza durante la crisis económica e institucional de los primeros años de la década del 2000,

un grupo heterogéneo de espacios educativos agrupados bajo la denominación de “bachilleratos populares”. El escenario socialmente crítico del cambio de siglo dio lugar a un amplio espectro de experiencias educativas de corte comunitario, ancladas principalmente en fábricas recuperadas y en organizaciones territoriales de trabajadores desocupados (Elizalde, 2008; Ampudia, 2012).¹⁸ Tanto la educación de nivel primario como las experiencias de alfabetización de adultos venían dándose desde hacía tiempo en contextos comunitarios; pero aquí encontramos la aparición de la educación de adultos en el nivel secundario. Las mismas se dan en el marco de movimientos sociales y con una relación de distancia (y luego, mayormente de negociación tensa) con el Estado.

Por último, un nuevo ciclo se abre a partir de la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo, en el año 2005, y la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006. La derogación de la LFE y su reemplazo por la LNE trajo consigo la obligatoriedad de la educación secundaria y fortaleció su masificación (proceso que se había iniciado en la década anterior) (Tedesco, 2012). En términos de la transformación en la estructura académica, esta implicó un pasaje complejo desde la estructura que estipulaba la LFE a una nueva estructura obligatoria, dividida entre educación primaria y educación secundaria, ambas de 6 años. Esta complejidad fue aún mayor en la provincia de Buenos Aires, puesto que en el año 2005 (antes de la sanción de la LEN) inició un proceso autónomo de reforma que estipuló una escuela primaria básica de 6 años, una secundaria básica de 3 años y sostuvo, luego, la educación polimodal (Ruiz, 2010). La corta duración de este esquema frente a la sanción de la nueva LEN generó una fuerte complejidad de acomodamiento en el personal docente y directivos, y la necesidad de articular compatibilidades entre los recorridos de los estudiantes.¹⁹

La EDJA se enmarca en este período como aprendizaje a lo largo de toda la vida. Documentos oficiales, como los informes de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), presentan esta normativa como una búsqueda de superar concepciones remediales y compensatorias, a fin de generar una identidad de la EDJA en la articulación entre la educación formal y no formal (DINIECE/ME, 2010). Nora Gluz (2011) analiza la continuidad de las experiencias de bachilleratos populares a la luz de este nuevo escenario resaltando que estas experiencias participan de manera particular en la recuperación del espacio público y la responsabilidad del Estado:

Expresan además los debates más amplios en torno a la definición de la escuela pública, su matriz liberal y la exclusión sufrida por los sectores populares. Para ello, intervienen en dos líneas: por un lado, en la esfera pública respecto de los procesos de regulación de estas experiencias y sus luchas por el reconocimiento oficial; por otro, en el ámbito institucional, por redefinir las relaciones de poder y autoridad, discutir la arbitrariedad del saber escolar y configurar instituciones que pretenden restituir a los estudiantes el dominio de su educación. Es decir, ponen en cuestión lo público de las políticas educativas y lo público en el espacio de la escuela (Gluz, 2011: 71).

18 Volveremos sobre este punto, ampliándolo en el capítulo 3, al analizar las trayectorias educativas de estudiantes de nuestro caso de estudio.

19 Personas que abandonaron el sistema educativo por un número pequeño de años han regresado a un esquema diferente de aquel en cursaron. En particular por la modificación en la extensión de la educación primaria.

Esta perspectiva, que cuestiona las lógicas de poder que subyacen al sistema educativo respecto de las relaciones Estado-sociedad (entendidas como parte de las más amplias relaciones de poder) y respecto de las relaciones docente-estudiante, es central en la constitución de estos espacios.

En el marco de un conjunto de políticas de participación social en educación, se crea, en el año 2008, el Plan Fines para la terminalidad de la educación secundaria, primero con un formato más restringido (que exigía haber terminado con regularidad la cursada del nivel medio), luego abierto para los cooperativistas del programa Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja” (creado un año antes) y, por último, ampliado a la participación de jóvenes y adultos mayores de 18 años sin necesidad de estar enmarcados en un programa social o educativo.

El despliegue territorial y la dimensión que ha adquirido el Plan en los seis años que lleva de implementación han sido significativo. El desarrollo del Plan Fines se enmarca en la trayectoria histórica de crecimiento de la EDJA. Se enmarca en la conjunción de procesos de más larga data, como la universalización de la educación primaria, con elementos de mediano plazo, como la sostenida masificación de la educación secundaria, conjugada con una profunda crisis de su capacidad de generar trayectorias sostenidas, y fenómenos más recientes como el despliegue de un conjunto heterogéneo de propuestas educativas de nivel secundario para jóvenes y adultos, que incluyen las escuelas formales, CENS o los bachilleratos populares (de diversos orígenes y pertenencias organizativas). Esta multiplicidad configura un escenario de investigación interesante para interrogarnos sobre la relación entre educación e igualdad, educación y territorialidad, educación y trayectorias de jóvenes y adultos en espacios socialmente críticos.

1.2. Problemáticas centrales de la educación secundaria en la Argentina actual

La educación de jóvenes y adultos viene ampliándose de manera sostenida desde la segunda mitad de la década de 1990 en paralelo (aunque con características diferentes) a la expansión de la educación secundaria común de jóvenes adolescentes. El aumento de los años de escolaridad obligatoria a nueve a partir de la LFE y la posterior obligatoriedad de la educación secundaria con la vigente LNE, por un lado, y las exigencias de calificación certificada del mercado laboral, por otro, han sido factores en el crecimiento de este nivel en los últimos 20 años. Este proceso, junto a la crisis social y económica de nuestro país a principios de este siglo, ha repercutido en la expansión de la EDJA, en parte por los adultos que no han concluido sus estudios y que han estado durante años por fuera del sistema educativo y en parte porque el proceso de ingreso de jóvenes adolescentes a la escuela secundaria no ha tenido como correlato cifras similares de titulación (Tedesco, 2012).

El aumento de los años de escolarización se ha dado en simultáneo con el crecimiento de los procesos de exclusión social (Tenti Fanfani, 2011). Las dificultades en la promoción de ciclos y la generación de sobreedad han dado lugar a migraciones de adolescentes, de la modalidad secundaria a la EDJA sin que necesariamente medie un tiempo de no escolarización, fenómeno que trajo como consecuencia el ingreso cada vez más precoz a este nivel educativo.²⁰ El Observatorio del Conurbano Bonaerense

20 Respecto de la masificación de la escuela secundaria Flavia Terigi (2007: 7) plantea que: “Traducida en alumnado concreto, esta buena noticia significa el incremento en la proporción y la diversidad de quienes asisten a

(Universidad Nacional de General Sarmiento)²¹ ha producido una serie de datos estadísticos. Daremos cuenta de algunos de ellos, relativos a la situación educativa generados por el Observatorio con base en el Censo nacional del 2010 y los relevamientos anuales del 2009 y 2010, de la DINIECE, del Ministerio de Educación de la Nación. Retomamos información relevada respecto de tasas de escolarización y de tres procesos que hemos nombrado como elementos críticos de la educación secundaria: la tasa de abandono interanual, la tasa de repitencia y la sobreedad.²² Llamaremos la atención, de todos modos, sobre dos elementos a tener en cuenta para esta tesis: no hemos encontrado datos desagregados que midan en particular la EDJA en lo que hace a abandono y repitencia, ni tampoco mediciones que nos permitan cuantificar la migración entre modalidades, desde la educación común a la EDJA.

Según el Censo nacional del año 2010, el 28,72% de la población del conurbano está escolarizada (en alguno de los niveles y modalidades del sistema educativo formal); el 2,11% de la población nunca asistió a la escuela; y la tasa de analfabetismo en mayores de 10 años es del 1,24%. En el caso de Gral. San Martín, la población escolarizada es del 25,7%; un 1,6% nunca asistió a un establecimiento educativo; mientras que la tasa de analfabetismo en mayores de 10 años es del 1%.

Respecto de la población de educación secundaria común, medida entre los 13 y 17 años, existen algunos datos significativos. En primer lugar, la tasa de abandono interanual, que mide el porcentaje de estudiantes que no se matricula en el año siguiente. En el conjunto de distritos del conurbano, esta tasa representa, para los últimos tres años del secundario, el 17,51% de los estudiantes. En el caso del Municipio de Gral. San Martín, la tasa de abandono interanual en los tres últimos años de las escuelas de gestión estatal secundarias es del 19,2%, mientras que en la gestión privada es del 5,7%.

Por otra parte, la tasa de repitencia, que mide el porcentaje de estudiantes que se matricula como repitente en el año lectivo siguiente. En el conjunto de distritos del conurbano, esta tasa representa, para los últimos tres años del secundario, el 9,7% de los estudiantes (frente al 3,66% en la educación primaria, y el 13,46% en el primer ciclo de la secundaria). En el caso de Gral. San Martín, la tasa de repitencia en las escuelas de gestión estatal es del 12,6%, y en la gestión privada representa el 2,9%.

Finalmente, la tasa de sobreedad mide el porcentaje de estudiantes cuya edad sobrepasa la edad teórica correspondiente al nivel que están cursando. En los distritos del conurbano representa, para los últimos tres años del secundario, el 38,2% de los

nuestras escuelas. Este incremento tiene lugar cuando no se han introducido modificaciones de fondo en la oferta escolar hacia propuestas educativas adecuadas a las condiciones vitales de estos jóvenes y debidamente anunciadas de sus aprendizajes reales".

21 Toda la información estadística de este apartado puede consultarse en <http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/>.

22 Las observaciones que ha recibido la Argentina por parte del Comité DESC en junio de 2011, en lo que respecta al derecho a la educación, se centran en dos puntos: por un lado, la disparidad entre el acceso a propuestas educativas en el distrito federal y en el interior del país; y por otro, las tasas de repetición y sobreedad. Ambos puntos se vinculan de manera indirecta con las altas tasas de jóvenes y adultos que no han llegado a completar el nivel secundario, si bien el informe no aborda la generación de programas específicos para esta población una vez adulta. Disponible en: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en& TreatyID=9&DocTypelD=18.

estudiantes.²³ En el caso de Gral. San Martín, en las escuelas de gestión estatal esta asciende al 58,4% y en la gestión privada, al 18,3%.

Estas cifras dan cuenta de que la educación secundaria presenta los mayores desafíos y arrastra problemáticas encadenadas entre el primer ciclo y el superior. Es importante observar que la tasa de repitencia es mayor en el primer ciclo de la secundaria (con la consiguiente tasa de sobreedad), pero la tasa abandono interanual se dispara en el ciclo superior. Esta constatación nos obliga a no perder de vista que se trata de dimensiones que se refuerzan unas a otras, aun cuando estadísticamente separemos su registro.

Para el caso del Municipio de Gral. San Martín, son también las cifras en educación secundaria las que resultan más alarmantes: si en tasas de escolarización y alfabetismo el distrito se encuentra dentro del conjunto de distritos mejores posicionados, en las estadísticas del último ciclo de la secundaria estatal, el escenario se transforma. Tanto en abandono interanual como en repitencia y sobreedad, este distrito se ubica por encima de las cifras generales del conurbano y con cifras cercanas a los límites superiores.

Como adelantábamos, no tenemos datos de migración entre modalidades, pero podemos estimar que el avance tan fuerte de la sobreedad en el nivel secundario puede ser una explicación del fenómeno que marcan los agentes educativos entrevistados respecto del ingreso cada vez más temprano a la modalidad de adultos en todas sus propuestas y al crecimiento de la población del Plan Fines.

23 En este caso no se cuentan con cifras que permitan comparar los niveles primario y secundario.

POLÍTICAS PÚBLICAS Y GESTIÓN LOCAL DEL PLAN FINES

1. Políticas públicas y programas educativos (2003-2016)

Las transformaciones legislativas y el reordenamiento del sistema educativo se acompañaron de un conjunto de políticas públicas durante el período 2003-2016, muchas de ellas de carácter nacional, pero de ejecución jurisdiccional. Con alcances muy dispares, los programas que analizaremos a continuación se presentan como una respuesta a las problemáticas presentadas en el capítulo anterior. La presentación de algunas de las estrategias de política educativa que se han ensayado principalmente en la provincia de Buenos Aires en los últimos años tiene por objetivo, no su exhaustividad ni la evaluación de su éxito o fracaso, sino la puesta en contexto de la implementación del Plan Fines. Organizamos nuestra exposición en cinco ejes.²⁴

Cuadro 1. Principales políticas públicas de impacto educativo 2003-2016. Fuente: Elaboración propia.

Tipo de políticas	Características
Políticas de fortalecimiento a las instituciones escolares y a los docentes	<p>La DGCyE de la provincia de Buenos Aires instrumentó tres políticas centrales en la asignación de recursos a instituciones escolares:</p> <ul style="list-style-type: none">- Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE): Apoyo a iniciativas pedagógicas; políticas de capacitación; redes interinstitucionales; recursos materiales; y mejoramiento de la infraestructura escolar.- Planes de Mejora Institucional (PMI): Fortalecimiento de la propuesta pedagógica. Su característica distintiva es la posibilidad de generar espacios extracurriculares de tutorías, acompañamiento, proyectos específicos; o bien, financiar el trabajo en parejas pedagógicas.- Fortalecimiento de la capacitación docente llevada adelante por el Instituto Nacional de Formación Docente. Creación de espacios de formación virtual gratuita para docentes de todos los niveles y modalidades del país.

²⁴ La lista de programas y proyectos que se han desarrollado en el último período, y aquellos que continúan procesos anteriores, es extensa. Su desarrollo pormenorizado excede los objetivos de este apartado. En este espacio se nombrarán los programas de mayor alcance, en pos de dar cuenta de diferentes modos en que las acciones del estado han buscado dar respuesta a los desafíos actuales.

Tipo de políticas	Características
Transferencia de recursos a estudiantes a través de las escuelas	<p>Programas que asisten directamente a estudiantes que concurren a la escuela. Destacamos dos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Programa Conectar Igualdad, creado en el año 2010, que abarca tanto a docentes como a estudiantes. Este programa entrega de una computadora personal a estudiantes y docentes a fin de incorporarlas al aula. 2) Otorgamiento de becas estudiantiles, sobre todo para el nivel secundario y, más recientemente, universitario. Las becas consisten en un aporte económico, con el objetivo de favorecer la permanencia en la escuela, y están destinadas a distintos grupos vulnerables.
Espacios de articulación socioeducativa	<p>Generación de espacios puente para el sostenimiento de la escolaridad y el reingreso. Estos espacios tienden a abrir las instituciones escolares a espectros más amplios de jóvenes que sus propios estudiantes, y (en algunos casos) a vincularlas con organizaciones sociales comunitarias. Se destacan:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Un grupo de programas que contemplan la apertura de escuelas en horarios y días diferentes a las de su funcionamiento cotidiano: Centro de Actividades Juveniles (CAJ), Centro de Actividades Infantiles (CAI), Patios Abiertos, Extensión Educativa "Abrir la escuela". 2) Programas de fortalecimiento de actividades al interior de las escuelas, y de enlazarlas con redes interinstitucionales: Programa Educación y Memoria, Parlamento Juvenil del Mercosur, Plan Nacional de Lectura, o el Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario.
Políticas públicas generales con impacto educativo	<p>Políticas sociales que involucran a la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES), al Ministerio de Desarrollo Social y al Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social con impacto educativo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Asignación Universal por Hijo (AUH): asignación monetaria que alcanza a hijos e hijas menores de 18 años, de personas desocupadas o que trabajan de forma informal y no alcanzan el salario mínimo. El cobro de esta asignación se encuentra sujeto a la presentación de una certificación de atención de salud y asistencia escolar ante las autoridades de la ANSES. 2) Ingreso Social con Trabajo "Argentina Trabaja": destinado a personas sin ingresos formales, propone la conformación de cooperativas de trabajo con actividades planificadas por el estado, y la venta de servicios a terceros. 3) Programa "Ellas Hacen": nueva etapa del Programa de Ingreso Social con Trabajo "Argentina Trabaja", aborda a mujeres desocupadas jefas de familia, en situaciones sociales críticas y/o en el marco de situaciones de violencia de género. La diferencia (sustantiva para nuestro trabajo) es la obligatoriedad de la terminalidad educativa a través del Plan Fines 4) Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR): destinado a jóvenes de entre 18 y 24 años en situación de pobreza por insuficiencia de ingresos (propios y del grupo familiar), contempla la asignación de un subsidio en dinero, con el objetivo de sostener a estos jóvenes en instancias de formación.

Tipo de políticas	Características
Programas de terminalidad educativa	<p data-bbox="355 190 1041 243">Programas y planes destinados a la culminación de algunos de los niveles de educación formal, dirigidos centralmente a la población joven y adulta:</p> <p data-bbox="355 260 1041 520">1) Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos denominado "Encuentro": alfabetizadores voluntarios conducen un proceso de aprendizaje de cinco meses en un Centro de Alfabetización. Estos pueden funcionar en organizaciones sociales y comunitarias (comedores comunitarios, bibliotecas, merenderos, clubes, etc.), en casas particulares, instituciones escolares, u otro espacio de acceso abierto a la comunidad. Los Centros de Alfabetización articulan la finalización de su ciclo con la terminalidad de la educación primaria, sea derivando a los estudiantes a una escuela de adultos, o a partir de la llegada de una maestra de terminalidad o fuera de sede al mismo espacio comunitario.</p> <p data-bbox="355 538 1041 668">2) Terminalidad de educación primaria: las escuelas de educación básica de adultos o Centros Educativos de Adultos (CEA) han desplegado secciones fuera de sede en espacios que pueden ser ámbitos del trabajo, sindicatos, organizaciones sociales comunitarias, instituciones públicas, etc., y a donde se dirige un docente nombrado por la jurisdicción para el dictado de clases</p> <p data-bbox="355 685 1041 789">3) Terminalidad de educación secundaria: a. Plan Centros de Orientación y Apoyo (COAS) para la aprobación de materias adeudadas de años incompletos de la educación secundaria; b. Plan Fines para terminalidad o trayecto completo de la educación secundaria para jóvenes y adultos.</p>

2. El funcionamiento del Plan Fines

El Plan Fines estuvo inicialmente dirigido a cooperativistas del programa "Argentina Trabaja", para luego atender trayectos del nivel secundario abierto a los jóvenes y adultos mayores de 18 años, por fuera de los programas estatales. El recorrido de un estudiante para la acreditación de título secundario es de seis cuatrimestres, con cinco materias en cada uno de ellos, y con una carga horaria de dos días de cuatro horas uno, y cuatro horas cuarenta minutos el otro. El espacio donde se toma clases, llamado *sede*, puede ser o no pensado previamente como un espacio escolar, quedando abierta la posibilidad de cursar en espacios comunitarios vinculados a instituciones públicas, organizaciones sociales comunitarias, iglesias, sindicatos, organizaciones políticas o espacios comunitarios en general. La institución que sea sede de una *comisión*²⁵ debe nombrar a un *referente*, que oficiará de interlocutor entre la sede y las autoridades locales del programa. El referente será el encargado de garantizar la disponibilidad del espacio para el dictado de clases y recibir a los docentes y estudiantes durante la cursada, convocar a estudiantes para la conformación de una comisión o tareas administrativas.²⁶

La conducción del Plan al momento de la realización de esta tesis (ver esquema 1) está asignada a la inspección de adultos del distrito o región educativa, dependiente de

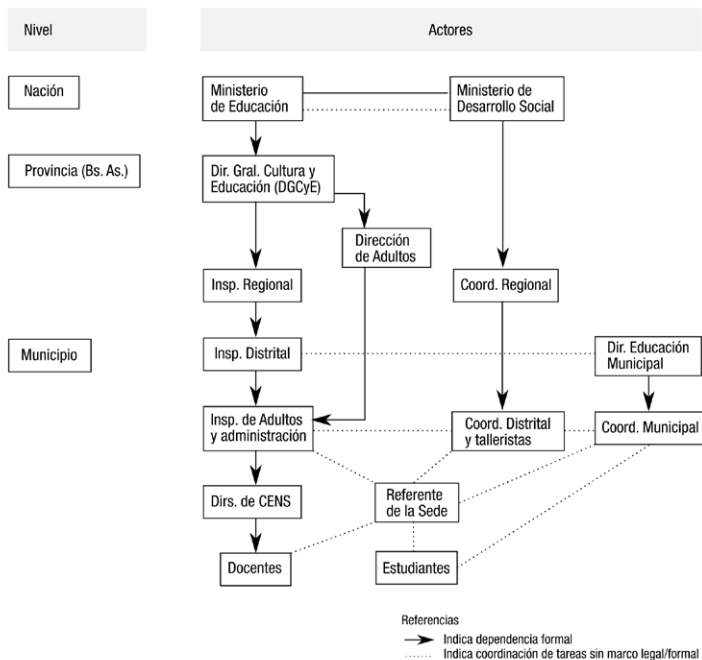
²⁵ Una comisión de Fines refiere a un grupo de estudiantes que están realizando conjuntamente un tramo del trayecto, equivalente a una *sección* en el sistema común.

²⁶ Recolectar la documentación necesaria para la apertura de la comisión y la inscripción de los estudiantes, entregar la documentación a las autoridades del plan y ser intermediarios entre ellos y los estudiantes para la asignación de un espacio de cursada; por ejemplo, ante la presentación del certificado de secundario incompleto por parte de un estudiante, puede ocurrir que sea el referente quien se encargue de acordar con el inspector de adultos si debe cursar dos, cuatro o los seis cuatrimestres y luego comunicárselo al estudiante.

la DGCyE. Asimismo, esta inspección designará, por un lado, un CENS que administrativamente considere las comisiones de Fines como secciones fuera de sede de sus instituciones, y por tanto emita los títulos a sus estudiantes; y, por otro, a los docentes. Estos tomarán sus cargos a partir de la conformación de un orden de mérito, producto de la presentación de sus antecedentes y titulaciones, y un proyecto pedagógico para el dictado del espacio curricular para el que se postula.²⁷ Conformado el listado de orden de mérito, se realiza un acto público en el que se asignan las horas docentes de cada cuatrimestre.²⁸ La supervisión pedagógica está a cargo de la inspección de adultos y del directivo del CENS, aunque la dispersión territorial del Plan hace que esa tarea sea de gran dificultad.

El acompañamiento a las sedes y sus referentes está a cargo del inspector de adultos designado (y su equipo administrativo); y un segundo equipo de trabajo designado por el Ministerio de Desarrollo Social (de manera directa, desde el nivel central). Este equipo involucra un responsable regional, un responsable distrital y un grupo de *talleristas* (también llamados *articuladores*), quienes tienen la tarea de recorrer las sedes, recoger las inquietudes y las dificultades de los referentes, articular tareas comunes a todas las sedes y asistir en la articulación entre los referentes y la inspección de adultos.

Esquema 1. Diagrama de gestión del Plan Fines.



27 Es importante marcar que la presentación de un proyecto pedagógico para la conformación de los listados que servirán de base a la toma de cargos es un formato que no se presenta en los otros niveles y modalidades educativas (a excepción de las cátedras del nivel terciario). En los otros niveles y modalidades, el listado se genera solo a partir de los antecedentes y la antigüedad de los inscriptos.

28 La designación es cuatrimestral, porque al avanzar cada comisión en su recorrido, la materia dictada un cuatrimestre en una sede muy posiblemente no se dicte en el siguiente.

El entramado de actores institucionales (de distintos niveles y dependencias) y de la comunidad, y la diversidad de dimensiones pedagógicas, logísticas, administrativas y de articulación que implica llevar adelante el programa abonan a la diversidad en la implementación local del Plan en cada distrito.²⁹ La necesidad de una aproximación local se funda en que existen realidades muy diversas dependiendo de las particularidades de cada entramado de organizaciones territoriales, de cada lógica de funcionamiento del conjunto de conductores del sistema educativo y su percepción sobre el territorio, de cada dinámica de articulación entre los equipos de trabajo de las áreas de educación y desarrollo social, de cada grupo de referentes comunitarios y, aun, de las características personales de cada agente.

En parte, este conjunto de políticas tiende a un doble movimiento: por un lado, la apertura del universo escolar a los sujetos, especialmente jóvenes, que o bien han dejado la escuela o bien se encuentran transitando escolaridades de baja intensidad³⁰ (Kessler, 2004) con un vínculo débil con la institución educativa y sus prácticas cotidianas; por otro, un conjunto de políticas que fortalecen experiencias previas o instalan experiencias nuevas de educación, más allá de la escuela³¹ (Sirvent, 2007).

3. La gestión local del Plan Fines

Tal como ya hemos señalado, la gestión del Plan Fines se organiza en la articulación de tres actores (ver esquema 1): la conducción del sistema educativo local, expresado en los inspectores de la modalidad de Adultos (cuyos superiores inmediatos, la inspección Distrital y Regional, así como sus autoridades de Modalidad, en la Dirección de Educación de Adultos, dependen de la DGCyE); en segundo lugar, el equipo de talleristas del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, organizados en una coordinación regional, una coordinación distrital y un grupo de talleristas (todos de dependencia directamente nacional); en tercer lugar, el conjunto heterogéneo de referentes de las organizaciones sociales comunitarias e instituciones diversas que organizan las sedes del programa. Podría sumarse un cuarto actor relevante, el gobierno municipal, a través del área de educación, aunque sea formalmente ajeno a la conducción del Plan Fines. Una característica importante es la existencia de vínculos estrechos (con mayor tendencia a la asociación o a la conflictividad de acuerdo con el contexto político) entre los distintos actores institucionales y un complejo entramado de vínculos con el conjunto de

29 Un ejemplo de ello es la diferencia entre Tres de Febrero y Gral. San Martín, dos distritos colindantes, pertenecientes a la misma región educativa y que comparten gran parte del equipo educativo y de desarrollo social. Aun con esos elementos comunes, en un caso, el programa se implementó fundamentalmente en escuelas y minoritariamente en organizaciones sociales comunitarias y, en el otro, de manera exactamente inversa.

30 En articulación con el concepto de *ciudadanía de baja intensidad* construido por Guillermo O'Donnell (2004) para dar cuenta de los modos en que un conjunto formalmente reconocido de derechos no se efectiviza necesariamente en la práctica; Gabriel Kessler (2004) habla de "escolaridad de baja intensidad" para dar cuenta de la relación que algunos jóvenes en contextos socialmente críticos establecen con la escuela. Inscriptos en ella, asistiendo con mayor o menor asiduidad, no participan de las actividades escolares ni de los procesos de aprendizaje que allí se proponen.

31 Junto a una crítica a las nociones tradicionales de educación formal y no formal, reemplazándola por la noción de procesos de formalización, la idea de una educación más allá de la escuela involucra espacios educativos fuera del marco de la institución escolar, con diversos grados de articulación con ella (Sirvent, 2007).

referentes.³² Vínculos generados por la trayectoria personal de los agentes educativos, muchas veces alternando funciones en las distintas instituciones locales.

Es complejo hacer consideraciones generales sobre los referentes de las sedes del Plan, puesto que se trata de un conjunto muy heterogéneo. Es por ello que nos limitamos a marcar algunos aspectos que abonan a pensar las intersecciones locales. En el caso de los referentes, podemos encontrar: en primer lugar, la existencia de vínculo políticos entre subgrupos de este conjunto con los actores políticos locales, entre ellos, la municipalidad; en segundo lugar, afinidades propias de trayectorias sociales locales; por último, los referentes que participan de un amplio conjunto de espacios de articulación local, sea para la propuesta de políticas públicas, como fue el Plan Nacional de Abordaje Integral (Plan Ahí), entre 2012 y 2014³³ o los Foros Barriales generados por el municipio, o para la generación de redes (como las *mesas* de organizaciones sociales y comunitarias).

3.1. Un recorrido por la implementación del Plan Fines en Gral. San Martín

La implementación del Plan Fines en Gral. San Martín tuvo un crecimiento marcado en un lapso de tiempo corto, con un salto significativo a partir del tercer año. De acuerdo con la información proporcionada por el área de Desarrollo Social, podemos observar la expansión, tanto en cantidad de comisiones conformadas como en alcance territorial, en función del número de sedes:

Cuadro 2. Cantidad de sedes y comisiones de Fines del distrito de Gral. San Martín, 2011-2015.

	2011		2012		2013		2014		2015	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Sedes	-	4	14	32	30	61	79	76	97	s/datos
Comisiones	-	7	21	25	45	154	194	172	194	s/datos

Fuente: Elaboración propia. Fuentes consultadas: listados del equipo de talleristas del Ministerio de Desarrollo Social, Gral. San Martín.

El primer proceso de apertura, centrado en cooperativas del programa Argentina Trabaja (AT), implicó un relevamiento no solo de datos educativos, sino del interés de los cooperativistas en continuar los estudios (no era obligatorio cursar en el Plan Fines), así como de los espacios físicos en que se desarrollarían las clases. Esta evaluación llevó a que, de las doce cooperativas que mostraron interés en abrir comisiones,

32 Hablaremos "conjunto" y no de grupo o equipo (que usaremos solo para fracciones de ese conjunto mayor), puesto que no se trata de sujetos que actúan coordinadamente ni se vinculan colectivamente más allá de la interpelación de los actores institucionales. Desde ya, hay vínculos de articulación y afinidad política entre grupos de ellos, pero por vínculos que exceden a o no se fundan principalmente en, la gestión del Fines.

33 El Plan Ahí funcionó creando Mesas de Gestión Local en tres barrios de Gral. San Martín (Villa Hidalgo, Cárcova y Barrio Independencia). En estas mesas, siete ministerios nacionales, organizaciones e instituciones de la comunidad de esos barrios y la municipalidad articulaban acciones. Información disponible en: <http://www.desarrollosocial.gob.ar/planahi>.

tan solo cuatro funcionen como sede en el primer cuatrimestre de implementación del programa, en agosto de 2011, con un total de siete comisiones. De ellas, dos comisiones fueron llevadas adelante por la Cooperativa Reconquistadores, siendo su sede nuestro caso de estudio. Asimismo, si bien el programa estaba dirigido principalmente hacia cooperativas, los informes muestran que se incorporaron personas que no pertenecían al programa AT, al punto de que la conformación de los grupos de estudiantes se dio en un 50% y 50% entre personas convocadas por las organizaciones sociales comunitarias en los barrios y personas que participan en el programa AT.³⁴ Sobre este primer momento, todos los actores consultados coinciden en marcar la resistencia del sistema educativo formal a la implementación del Plan Fines.

En el año 2012 la implementación del Plan comienza a crecer. Esto se debe, en parte, a la modificación de la conducción desde el sistema educativo. La inspectora a cargo del programa cambia, y quien toma ese rol³⁵ fomenta su implementación. El Plan se relaciona, para ella, con una experiencia anterior de cursada reducida que ha motorizado dentro del sistema formal: “Yo proponía lo mismo para los CENS”, dice, y cuenta una experiencia de semipresencialidad³⁶ llevada a cabo en una escuela primaria (EP) del Área Reconquista, en articulación con un CENS:

Inspectora: Presentado como experiencia piloto se lograron las designaciones [docentes], para dos días de clase, más un día de tutorías. Duró así dos años y el tercero ya se volvió a cursar de lunes a viernes (...) También proponía cambiar la estructura de primaria.

LBC: ¿Por qué no continuó la experiencia?

Inspectora: Problemas gremiales, y hubo poco entusiasmo del equipo directivo.

Su participación en esta experiencia piloto, así como en la conducción de una escuela primaria de adultos con maestras fuera de sede, la han posicionado de manera positiva sobre el programa y su potencialidad (aunque eso no le impide expresar sus críticas).

Un segundo factor para el crecimiento del programa es el impulso de distintas organizaciones –con preeminencia de las políticas– vinculadas al gobierno nacional. Estas han tenido un rol importante, de militancia cotidiana, en la promoción barrial de distintos programas nacionales, y es dable suponer que han tenido un rol promotor del Fines que acompaña su crecimiento.

Este proceso de crecimiento se acentúa en 2013, a partir de la creación del programa Ellas Hacen (EH). Expresiones como “Con el Ellas Hacen, el Fines estalla”, se repiten entre los entrevistados. Efectivamente, el primer cuatrimestre en que es implementado este programa (el segundo cuatrimestre de 2013) las comisiones del Plan

34 Es importante marcar que el estado municipal es quien conduce las actividades de las cooperativas AT, de modo que es factible que este escenario nos hable de dificultades de articulación entre el Ministerio de Desarrollo Social y la Municipalidad, aunque nuestras fuentes no lo aclaran.

35 El Plan Fines fue conducido por tres inspectores de adultos. Uno de ellos solo formó parte del primer cuatrimestre de implementación en 2011 (luego se jubila); la segunda, solicita tenerlo a su cargo y lo conduce entre 2012 y 2014; y el tercero, desde 2015 hasta la actualidad.

36 Un de las diferencias entre el Plan Fines y los CENS es que en el primero se cursa solo dos días en la semana, y en el segundo, de lunes a viernes.

Fines llegan a triplicarse. Sin embargo, comparativamente, el llamado Fines Histórico³⁷ era, y sigue siendo hasta el día hoy, mayoritario respecto de las comisiones creadas especialmente para mujeres cooperativistas.

Cuadro 3. Cantidad de comisiones de Fines Histórico y cantidad de comisiones EH entre 2013 y 2015.

	2013		2014		2015	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Comisiones Fines Histórico	45	104	141	128	151	s/datos
Comisiones Ellas Hacen		50	53	44	43	s/datos

Fuente: Elaboración propia. Fuentes consultadas: listados del equipo de talleristas del Ministerio de Desarrollo Social, Gral. San Martín.

Un tercer elemento que los entrevistados destacan como un factor en el crecimiento del Plan Fines es la Disposición 99/12 de la DGCyE que en diciembre de 2012 establece un cuadro de equivalencias entre este Plan y los distintos planes de estudio o estructuras que ha tenido la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires. En esta resolución se adopta el criterio de que quienes hayan aprobado la educación general básica de 9 años pueden ingresar al Plan Fines en el tercer año de cursada, considerándose aprobados los primeros cuatro cuatrimestres.³⁸ Adriana, referente de nuestro estudio de caso, explica los efectos de esta disposición: “La resolución de 3º año para 9º en EGB, pero no en EGBA.³⁹ El Fines se empieza a llenar de jóvenes (...) con 9º todos aprovechan. Eso lleva a que otros jóvenes crean que venían y en un año... [se reciben], y vos le decías no, y bueno...”.

En el 2014, y sobre todo en el primer cuatrimestre, continúa la tendencia de crecimiento. Los entrevistados, marcan la importancia del PROGRESAR (creado en enero de ese año):

Quando llega el PROGRESAR el Fines explota. Jóvenes que ya estaban en la escuela vienen porque “es más fácil” [acentúa con ironía esta afirmación]. Circuló el “haces tres años en uno”, por lo de 9º. También tres años en uno porque hacían dos cuatrimestres en uno. Acá no se hizo en general, sino cuando había alguna razón, necesita el título rápido, o porque se muda... ahí es un año y medio. El PROGRESAR trae chicos de 18 y 19 (...) En San Martín no se permite dos cuatrimestres en uno. Está bien, porque con esta modalidad también faltan [insinuando que con la otra sería aún peor], con 4 días se empieza a distorsionar todo.

Las expresiones de esta referente dan cuenta de algunas tensiones que cada proceso de crecimiento de los alcances del Plan ha generado. Como veremos en el próximo

37 “Fines histórico” es el modo en que se llama cotidianamente a las comisiones de Fines que no están compuestas íntegramente por cooperativistas, sino que se generan con público general.

38 Esta disposición generó amplios debates, puesto que como se presenta como un caso excepcional, puede ocurrir que un estudiante que cursó hasta 9º año de la EGB deba hacer solo un año de Fines, y alguien que haya completado 1º año de la educación polimodal (es decir, un año más de escolarización) deba cursar dos años en Fines.

39 La educación general básica de adultos (equivalente a la educación primaria) no está alcanzada por esta disposición.

apartado, el ingreso de población más joven o discursos que acentúan que lo jóvenes *aprovechan* que el Fines es más *fácil*, ponen permanentemente en tensión tanto la relación entre el Fines y las propuestas educativas convencionales para adultos, como su sentido y destinatarios.

A partir del 2015, el crecimiento del Plan se desacelera y dos elementos marcan la dinámica de su gestión; el cambio del inspector de adultos a cargo de la implementación del Plan, y, en mayor medida, la incidencia del contexto electoral. Este último elemento es fuente de tensiones entre los actores, principalmente entre el sistema educativo y el equipo de talleristas, que tiene un perfil marcadamente militante en favor del gobierno saliente. Con el cambio de gestión nacional y provincial en 2016, los vínculos entre el sistema educativo y el equipo de Desarrollo Social se encuentran prácticamente cortados. El inspector de adultos a cargo del Fines plantea que no tienen relación: “ellos [los talleristas] se ocupan de los planes”, en referencia a AT, EH, o bien PROGRESAR, pero no de cuestiones educativas puesto que “no son docentes”.

No contamos con las cifras exactas del segundo cuatrimestre de 2015 ni del primer cuatrimestre del 2016. Sobre este último, el inspector a cargo y su equipo administrativo nos cuentan que el Fines tiene aproximadamente 60 sedes, que dan espacio a 175 comisiones con alrededor de 2250 estudiantes inscriptos, que en el mes de mayo se reducen (por desgranamiento) a 1750. Estos datos contrastan fuertemente con la dimensión de la educación secundaria de jóvenes y adultos en CENS, que en el distrito agrupa a 11 establecimientos, donde funcionan aproximadamente 60 secciones (el equivalente a comisiones en Fines), con aproximadamente 700 alumnos. El contraste actual entre las dimensiones de uno y otro formato de la EDJA pone de manifiesto el desafío que para la educación formal implica llevar adelante el Plan Fines, así como el potencial impacto territorial de una propuesta con elevada capacidad de interpelación a jóvenes y adultos.

Por último, en 2016 se ha iniciado un proceso de encuadramiento normativo del Fines en la provincia. La DGCyE remitió cuatro circulares⁴⁰ buscando ordenar la gestión, las funciones y las competencias de los distintos actores dentro del sistema educativo. Esto tuvo como consecuencia algunas modificaciones de personal y de la estructura de sostén del Fines: la designación de un número mayor de personal administrativo, la designación de tres CENS para la supervisión de sedes y emisión de títulos y la indicación de fortalecer las visitas a las sedes por parte de las autoridades educativas.

3.2. Acuerdos y tensiones entre los actores locales

Hemos abordado las dificultades en la definición de las tareas de cada uno de los equipos presentados más arriba; en segundo lugar, la relación entre el sistema educativo común y la propuesta de Fines, relación intrínsecamente vinculada con la definición de cuál es el sentido del Plan, sus objetivos y sus destinatarios. El principal problema de gestión que reconocen los actores entrevistados⁴¹ es el camino entre la inscripción de un estudiante en una sede, la asignación del año que debe cursar y su efectiva cursada

40 Disponibles en www.abc.gov.ar.

41 Respecto de la implementación local del Plan Fines, hemos entrevistado a dos inspectores de adultos que estuvieron a cargo del programa: a la coordinadora distrital de los talleristas y a una tallerista; y a la referente de la sede que es caso de estudio de esta tesis.

en ese año. En ningún caso se plantean estas irregularidades como una regla, pero aun siendo excepciones, son los errores que generan más tensión y conflicto por su propia gravedad. La inspectora de adultos a cargo de Fines entre 2012 y 2014 lo explica: “El problema es en qué año ubican a los estudiantes, eso se articula con los referentes, y hay poca supervisión. Los talleristas son cinco para todo San Martín, y no pueden estar viendo cada alumno donde está sentado. El punto está en el responsable del lugar”.

Junto con el descubrimiento de estas irregularidades aparecen los dilemas sobre la respuesta: “Una persona que le hicieron cursar tercero y tenía que estar en primero, ¿vuelve a primero?”.

Estas situaciones son reflejo de la dificultad en una implementación que requiere no solo de la gestión asociada (entre el Estado y las organizaciones sociales comunitarias), sino del trabajo interinstitucional de distintas áreas gubernamentales que dependen de distintos niveles de gobierno. Respecto del vínculo con Desarrollo Social, la inspectora reconoce la labor de los talleristas, pero expresa también diferencias y tensiones: “Desarrollo Social fue muy invasivo (...) buscaba una marca política”. La información que debía circular entre sede e inspectora se dificultaba, porque “la coordinación desconfiaba y construía en paralelo”. La sensación de invasión en un sistema como el educativo, marcado por la verticalidad y con pocas experiencias de incorporación de actores que no sean *del sistema* a las actividades educativas, se combina con la amenaza que parece sugerir de la participación política de los talleristas y de muchas de las organizaciones sociales que son sede del plan Fines. Estos desencuentros se expresan como dificultades de control de las tareas de cada sede y acceso a información de aquello que sucedía en algunas de ellas, sobre todo respecto del control de la asistencia de docentes y estudiantes.

Las nuevas autoridades de educación marcan una distancia mucho mayor con el equipo de Desarrollo Social en más de una ocasión durante la entrevista. El inspector a cargo plantea que no sabe cuáles son las tareas de este equipo, con el que no se vincula porque sus tareas “no son educativas”. La adecuación de los canales de comunicación entre referentes, inspector y talleristas es una de las tensiones actuales, en el marco de la redefinición del programa.

Este tipo de dificultades en los circuitos de información se reproducen en otro tipo de tareas, como las actividades administrativas que quedan en manos de los referentes comunitarios. El acompañamiento de los talleristas para el cumplimiento con obligaciones de este tipo ha sido muy relevante, de modo que las tensiones entre los equipos institucionales (que Educación solicite determinada documentación, y Desarrollo Social, otro, o bien tomen un criterio diferente para resolver situaciones) tienden a dificultar la tarea de los referentes. Por último, es importante marcar que la carga de trabajo en las organizaciones sociales comunitarias implica un desplazamiento de tareas de gestión institucional hacia el trabajo gratuito voluntario de estas organizaciones. Este mecanismo genera procesos de crecimiento personal y organizacional, pero podemos pensarlo también como un mecanismo estatal de traslado a la sociedad civil de parte de los costos de implementación de sus políticas.

Otro elemento de tensión que señalan los entrevistados es la relación entre el sistema formal y el Plan Fines. La inspectora a cargo del programa entre 2012 y 2014 lo plantea en términos de que “el Fines moviliza estructuras. Los otros inspectores no

querían tomar el programa”, estos impugnaban sobre todo el hecho de que el Fines “le roba matrícula” a los CENS. Sin embargo, en su perspectiva aparece la reivindicación de la ruptura con los espacios escolares tradicionales: “Los fines no tienen que estar en la escuela que los expulsó, hay un debate incluso sobre si pueden o no estar en casas particulares”, pero en esta definición hay también diferencias de acuerdo a la conducción distrital: “En Tres de Febrero los Fines funcionan todos en escuelas, a diferencia de San Martín donde se buscó todo lo contrario”.

El sistema tiene, en esta mirada, una tarea que cumplir frente al entramado social: “El problema más difícil de resolver es el comunitario. Que la comunidad sea una red, solo se logra con liderazgos fuertes, y hasta cierto punto...”. Con la mirada puesta en esta preocupación sobre lo comunitario, hace su análisis sobre las dinámicas de las sedes de Fines y los grupos fuera de sede de terminalidad de primaria. La posibilidad de trabajar sobre el entramado social y territorial aparece como el sentido más fuerte del Plan Fines y como su mayor fracaso, “así como es complejo el hambre y la miseria, esto es igual”. La mirada territorial excede la mirada sobre el rol de las organizaciones sociales y políticas y sus conflictos, y abarca poder tomar en consideración los límites entre barrios, los circuitos por donde circulan sus habitantes y las diferencias entre espacios geográficamente cercanos. Un ejemplo que la entrevistada trae a colación es la creación de un anexo de un CENS en una escuela, a pocas cuadras de una escuela primaria de adultos: “Yo decía que tenía que ir a la EP15 que tenía la primaria, lo pusieron en la EP24, y de la 15 solo el 10% siguió estudiando”. Otro tipo de ejemplo son las dificultades para que grupos de personas vayan a una sede cercana cuando corresponde a un referente social u otro.

Esta posición frente al sentido del Fines permea la mirada de la inspectora sobre dos niveles, por un lado, la relación con los elementos más formales del sistema educativo y, por otro, los destinatarios del Fines, su población objetivo. Respecto del primer punto, la entrevistada tiene una mirada crítica sobre el proceso que llama *de sistematización* del Fines de la mano de su masificación: “Los docentes empezaron cumpliendo muy bien, eran docentes de impronta comunitaria”, cuando el número de docentes aumenta, “llegan los de secundaria con todos sus vicios”, principalmente el ausentismo. “El problema es la sistematización, que tiene que ver con convertirlo en escuela: se pierde la educación popular”.

Desde el punto de vista de la inspectora, la sistematización se vincula con la estructura y el empleo formal de los docentes: “un suplente... es imposible ponerlo en la estructura de Fines. Hay que definir qué va a ser. Ahora es un engendro, no es nada. Antes estaba más claro que era un marco de educación popular”.

Esta perspectiva de la masificación, asociada a un mayor grado de formalización, por un lado, y de absorción de problemáticas nodales de otras modalidades (como el ausentismo), por otro, viene de la mano con un tercer elemento: la transformación de sus destinatarios. Para la inspectora consultada, “el Fines, como el COA, fue creado para los mayores [acentúa esa palabra] que habían dejado, y se abrió. Se desbordó. El Fines era para la población mayor, por algo empiezan por las cooperativas, acoplándolo al trabajo”.

Este *desborde* tiene que ver con la migración desde el secundario, y un problema que a medias comparte con la EDJA en general: la edad cada vez más temprana de

ingreso a la EDJA (que en CENS se llega hasta los 15 años, y en Fines se sostiene en 18). En el marco de las dificultades de comunicación con las sedes y, principalmente, de control del proceso de la inscripción y cursado de los estudiantes, el ingreso de los más jóvenes complejiza contestar las impugnaciones que se hacen al Fines por ser una opción que compite con la educación formal de jóvenes y adultos y, en los últimos años, con la secundaria común.⁴²

La nueva gestión del Fines, que asume la tarea en 2015, ancla su mirada en definiciones institucionales y normativas, especialmente en las disposiciones que este año han procurado ordenar la gestión del Fines. Es importante resaltar que, en la entrevista, el inspector explícitamente manifestó la voluntad de no hacer una valoración personal del Plan. En términos más generales, su mirada está puesta sobre todo en los aspectos que marcan continuidades entre el Fines y experiencias anteriores: “Esto no es nada nuevo. Adultos funciona desde 1974, y ya funcionaba fuera de las escuelas [se refiere a educación primaria], y secundaria fuera de sede desde los ochenta (...) en sindicatos, pero con el formato habitual de escuela [de lunes a viernes]”.

En términos similares, no encuentra que el hecho de funcionar en espacios comunitarios genere diferencias, “el trabajo en el aula es igual (...), no se modifica la relación, la falta de cumplimiento [de horarios o asistencia] se da en todos lados”, en todo caso “la contra que tienen los fines es que al no haber un profesional en la sede se cometen errores”.

Los errores principales son la ubicación de los estudiantes en el año que les corresponde o la inscripción de estudiantes sin contar con todos los datos o documentación.

Respecto de la relación entre el Fines y el sistema educativo formal, el foco de conflictividad, según el inspector entrevistado, está en distintos planos de reivindicación gremial. Por un lado, los directivos de los tres CENS que supervisan y titulan Fines “no están contentos con la tarea. El director tiene un rol de supervisor sobre los docentes que antes no tenía. El problema es que el Fines no es parte de la [Planta Orgánica Funcional] POF...⁴³ el director tiene a cargo 170 comisiones, pero la POF no le cambia... cobra lo mismo”.

Por otro lado, tanto los docentes de Fines como el equipo administrativo, son contratados “fuera del estatuto docente”, de marzo a diciembre, con la consiguiente pérdida de beneficios en la remuneración como en derecho a licencias: “No son ni provisionales, ni suplentes, solo tienen del estatuto la licencia por accidente de trabajo y embarazo, todo lo demás no”.

La coordinadora distrital del grupo de talleristas de Desarrollo Social pone el sentido del Fines en la idea de inclusión y da cuenta de la resistencia del sistema educativo en relación con la implementación del Fines: “No lo querían porque el Fines viene a interpelar a la educación formal. A ver, el Fines nace en el seno del Ministerio de

42 Una disposición local, aunque no escrita, para frenar la migración desde la secundaria común es la exigencia de que haya un tiempo de al menos un año entre el abandono de la educación secundaria y el inicio de la terminalidad en el programa Fines.

43 La Planta Orgánica Funcional es el conjunto de trabajadores docentes, auxiliares y administrativos de un establecimiento educativo (designados a partir de la matrícula de ese establecimiento). El volumen de la matrícula y de la POF de un establecimiento le otorga una categoría, que a su vez modifica el salario del directivo a cargo de esa institución.

Desarrollo Social, ahí nace. Al sistema educativo mucha gracia no le hizo. Aunque después se entendió y se trabajó muy bien juntos”.

La referente de nuestro caso de estudio hace mención de una tensión con el sistema formal. Para ella, el problema: “En el Fines siempre fue la falta de legitimidad, se lo deslegitima por muchos lugares. [La escuela formal dice que] le roban matrícula. Pero sacar los fines no puebla los CENS, deja a los estudiantes sin opción”.

Esta falta de legitimidad se relaciona con una idea extendida de que el Fines es más *fácil* que las otras modalidades de educación secundaria. Esta percepción de *facilidad* ella la encuentra en la población más joven que se suma con la Resolución 99/12 y la posibilidad de terminar el ciclo en un año. Sin embargo, a diferencia de la inspectora, observa aspectos positivos en la incorporación de este grupo de jóvenes. Con los adultos “cuesta mucho. Siempre la menos prioridad es la escuela. Hay mucho abandono. [Cuando ingresan los jóvenes] Empieza a sostenerse más, el joven decide terminar, busca el título por el trabajo”.

En un sentido similar, observa la resistencia de muchos cooperativistas del AT a incorporarse al Fines, “yo decía ‘que error que AT no lo ponga como obligatorio como sí en EH”, muchos cooperativistas no encuentran sentido a estudiar, señalando “yo ya tengo la vida hecha”.

Junto con esta reivindicación de la juventud, aparece una valoración de lo *formal* respecto de la tarea docente, aun cuando esta formalidad se articula tensamente con la particularidad de una experiencia de educación en contextos comunitarios. Hace una fuerte reivindicación de los docentes que “se preocupan por la clase, por los estudiantes, dedican el tiempo”, estos son los docentes a cuyas clases “vienen todas. Quedan en la memoria”. En el caso de los docentes que ella cuestiona, hay dos elementos que son objeto de crítica: el primero es cómo pensar la especificidad del Fines. La primera crítica es a los docentes que participan de la concepción del Fines como un espacio más *fácil* o que sitúan su tarea por fuera de las reglas escolares:

dicen “esto es Fines”, o “ya saben todo”. No, es enseñarles a cualificar, a ordenar, a darle sentido a los saberes y el profesor también a aprender porque no es lo mismo en cada modalidad, hay que seguir formándose (...) Siempre vienen a hacer el favor, [dicen] “si no se quedan sin profesor”; yo digo, si no cumplis es como si no tomara [las horas] nadie (...). Se da como una sintonía con los estudiantes, viene tarde... todos contentos porque se van temprano, que porque deja trabajos. Y yo digo, no es muy útil, para eso estudio sola. Investigar es una parte, no todo. Y yo les decía “y sin embargo el profesor cobra”. A veces hay grupos que se quejan.

Un rasgo central de la mirada de esta referente es la defensa del tiempo de clase, al respecto dice: “Si presentaron un proyecto pedagógico de 16 clases de dos horas, si dan 8 clases o dan menos tiempo por clase, no están cumpliendo con el proyecto, entonces los estudiantes no van a tener lo que vinieron a buscar”.

Esta reflexión sobre el valor tiempo de clase no proviene de equiparar el Fines a la escuela, sino justamente de lo contrario de un cuestionamiento de los que “no cumplen, como si fuera una escuela, y es más grave”. En esta línea podemos ver cómo aparece un alto valor otorgado a los procesos de enseñanza-aprendizaje áulicos, especialmente en contextos sociales críticos (de ahí que sea *más grave*).

Para finalizar, es interesante resaltar que aun quienes tienen una postura claramente favorable a la propuesta del Fines, manifiestan una mirada atravesada por fuertes

tensiones, sobre todo respecto de la combinación entre aspectos formales e informales del Plan. Hay elementos de la formalidad del sistema educativo que son muy resistidos por algunos actores, sobre todo aquello que hace a la inflexibilidad sobre situaciones que los estudiantes deben resolver (un ejemplo de ello es la dificultad de algunos estudiantes para acceder a su título primario, sobre todo en personas que han migrado de país o provincia) o el uso de licencias laborales por parte de los docentes, algunas identificadas con derechos gremiales y otras, con el aprovechamiento de la ausencia de supervisión constante sobre las sedes (los referentes cumplen ese rol, pero no forman parte del escalafón de la jerarquía docente). Sin embargo, otros elementos de esa formalidad se reivindican y aparecen como innegociables, a riesgo de que *todo se desvirtúe*. Estos últimos están ligados sobre todo al tiempo de clase, al tipo de enseñanza y a la necesidad de estructurar una trayectoria de aprendizaje de los estudiantes (que esté en el año que le corresponde, cursando los días que debe ir, con los docentes cumpliendo un proyecto pedagógico) que conteste a la impugnación que se hace desde el sistema educativo en nombre de la calidad.

En el caso del inspector a cargo del Plan, con una mirada más crítica (aunque, tal vez, menos explícita) esta tensión parece allanarse. La reivindicación de un proceso cada vez mayor de formalización⁴⁴ tiende a generar dificultades en dos planos: en el distanciamiento cada vez mayor del equipo de trabajo de Desarrollo Social (con más incidencia territorial), y en la consecuente presión sobre la figura del referente (que solucionaba muchas de sus tareas a través del acompañamiento de los talleristas).

Por último, es importante señalar que, aun en el marco de un crecimiento importante en volumen y en extensión territorial, no es sencillo encontrar puntos nodales y continuos de acuerdo sobre cómo debe funcionar el Fines, quiénes deben ser sus destinatarios, de qué manera diseñar su estructura de gestión, así como los modos de garantizar niveles medios de control sobre el funcionamiento de las sedes y comisiones.

44 María Teresa Sirvent realiza un análisis crítico de la clasificación tradicional entre educación formal y no-formal, y propone hablar de *procesos de formalización*, entendiendo que "El continuo de formalización es una perspectiva que atraviesa esta visión integral de lo educativo, para referirse al grado de estructuración u organización de una experiencia educativa en sus distintos aspectos" (Sirvent, 2007:4).

CONFIGURACIÓN TERRITORIAL Y BARRIOS POPULARES: LA TRAMA DE ORGANIZACIONES SOCIALES COMUNITARIAS EN VILLA HIDALGO

En el presente capítulo se describirán los procesos sociales y territoriales que han configurado los barrios populares de la periferia del conurbano bonaerense y que contextualizan el presente caso de estudio. Para ello, se describirán algunos de los elementos socioeconómicos que han marcado la vida de los sectores populares en la Argentina, con especial énfasis en la situación del conurbano bonaerense y del Municipio de Gral. San Martín. *A posteriori* se realiza una descripción más detenida de esta localidad y más específicamente en el Área Reconquista. Se analizarán las dimensiones que han sobresalido en el trabajo de campo realizado dentro del barrio Villa Hidalgo, con eje en la trama de organizaciones en la que se ubica la sede del Plan Fines que coordina la Cooperativa “Reconquistadores”. Finalmente, se presenta la historia, el funcionamiento y las características centrales de dicha cooperativa.

1. Territorio y condiciones de vida

El período que se abre en la Argentina con la última dictadura militar en el año 1976 inaugura un proceso de profundas reformas orientadas por los principios neoliberales que se extiende hasta el cambio de siglo. Este período tiene su epicentro en las reformas estructurales del Estado en los años noventa, que dismantelaron el sistema de bienestar y marcaron la primacía del capital financiero por sobre el aparato productivo industrial (que en cierto modo es también “dismantelado”), y que tiene un punto de quiebre en la crisis social, económica y política que se produce en el año 2001. Dicho modelo da lugar a una modificación de la estructura social en el país por una multiplicidad de factores, entre los cuales se destaca el fenómeno de la desocupación: esta se caracteriza no solamente por sus altos índices, sino también por ser sostenida en el tiempo. El deterioro de las condiciones de vida de amplios sectores de la población se vio acompañado por transformaciones territoriales y la ampliación del repertorio organizativo de los sectores socioeconómicamente más postergados (Svampa y Pereyra, 2003).

La pauperización de los sectores populares y de una parte de las clases medias ha tenido efectos en distintos ámbitos de lo social, entre los que se destacan el surgimiento de nuevas modalidades organizativas alrededor de la figura del *desocupado*, con los

movimientos *piqueteros* como principales protagonistas, y las formas de reconfiguración de los territorios populares. Estos dos fenómenos no se encuentran disociados, sino que comparten la vinculación barrial como un eje central, que se ve reforzado por las políticas públicas focalizadas de los diferentes gobiernos (Grimson y otros, 2009). En este sentido, el territorio o los *barrios* se constituyen en espacios en los que se plasman distintas trayectorias de experimentación de la pobreza y la ciudad,⁴⁵ lo que a su vez implica una diversidad de estrategias de respuestas y de anclaje de organizaciones sociales en su interpelación al Estado.

El espacio territorial fue un insumo central para las investigaciones que se propusieron indagar acciones y lógicas de intercambio de diversos actores “de lo local”. Como destacan Paura y Zibecchi (2014) esto abrió un abanico de posibilidades de abordajes y de construcción de objetos de estudio, en la medida que habilitó la comprensión de lógicas de acción, de intercambio, de construcción identitaria de diversos actores locales. Para las autoras, lo territorial se transformó, entonces, en un universo de sentido, que permitió explicar el *modus operandi* de estos actores, y en un recorte espacial en el cual se asentaron las investigaciones empíricamente orientadas. Además, las autoras señalan que lo territorial marcó la agenda de investigación no solo como un objeto de estudio en sí mismo, sino también como una metodología de abordaje que señalaba la importancia de “mirar” el territorio.

El escenario de la crisis se modifica a partir del 2003, con la apertura de un nuevo ciclo de crecimiento económico sostenido y el consiguiente descenso de los índices de desocupación y pobreza. Gabriel Kessler señala que entre 2003 y 2013, “hubo claros movimientos hacia una mayor igualdad en ciertas dimensiones, pero también la perdurabilidad, o en ciertos casos hasta el reforzamiento, de desigualdades en otras” (Kessler, 2014: 18).

Estos procesos generales caracterizan el conurbano bonaerense. Se trata de un territorio muy desigual,⁴⁶ en el que conviven barrios (abiertos o cerrados) de alto poder adquisitivo; sectores amplios de una heterogénea clase media y distinto tipo de barriadas populares: asentamientos, villas, barrios con niveles más altos de urbanización, y espacios híbridos que en poca distancia física agrupan distintos “modelos” urbanos, producto de diferentes etapas de avance sobre tierras vacantes, públicas o privadas, incluidas aquellas no consideradas aptas para la urbanización.

Una de las dimensiones de mayor complejidad del conurbano es el déficit habitacional, que ronda el 30%.⁴⁷ Dentro del universo de municipios del conurbano, Gral. San Martín es parte de los distritos con mayor número de barrios precarios. El registro

45 Ramiro Segura analiza los modos en que, a partir de la organización del territorio, la desigualdad es *experimentada* por los sujetos en la ciudad: “Buscamos conocer *la experiencia de habitar en un espacio segregado* en la periferia de la ciudad. Se trata de estudiar precisamente lo que no se reduce a las condiciones de vida e infraestructura de un barrio, ni al estudio de los procesos políticos que tienen lugar en él, sino en *conocer el cotidiano de la vida barrial y urbana* en el que ambas cuestiones (carencias y política) están incorporadas en los puntos de vista de los actores y en la experiencia cotidiana del habitar la periferia” (cursivas en el original) (Segura, 2015: 31).

46 Esto hace que las cifras agregadas, si bien nos dan un marco general de referencia, difícilmente expresen la situación particular de los distintos municipios (marcamos el amplio arco de variación de estos datos en algunos casos) ni como tampoco dentro de localidades en cada municipio. En este sentido, las cifras presentadas resultan relevantes, pero en su generalidad encuentran también su límite.

47 Esto incluye la suma de cuatro categorías: 1. Viviendas irrecuperables; 2. Cohabitación en viviendas buenas; 3. Viviendas recuperables; 4. Hacinamiento crítico en viviendas buenas (SSTUyV, 2015). “Informe de Gestión

público identifica 55 barrios, entre villas, asentamientos y otros (SSTUyV, 2015). El área geográfica Reconquista, dentro de la cual se constituye el presente caso de estudio, es producto de un proceso de urbanización discontinuo, no planificado y con distintos grados de formalización sobre terrenos bajos e inundables. Esta zona es la de mayor concentración de la pobreza en el municipio, y a los déficits de infraestructura y a la adecuación de los terrenos para la construcción de viviendas se suma la presencia de la Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado (CEAMSE).⁴⁸ El Complejo Ambiental Norte III del CEAMSE es el espacio de recepción de un porcentaje altamente significativo de los residuos generados en el AMBA (incluyendo CABA). Esto ha generado una fuerte degradación del hábitat y un circuito de economía informal que gira alrededor la basura, de las cuales sobresalen el “cirujeo” y la “quema”.⁴⁹ Sobre este escenario se desarrollan dos procesos: las transformaciones en la organización del territorio popular y sus modalidades de organización.

En cuanto a la primera, la fisonomía de los barrios populares está marcada por la coexistencia de distintas *formas* del barrio popular, que en muchos casos representan distintos períodos en la ocupación de ese territorio y la organización de sus límites y jerarquías. Estas modalidades del barrio popular coexisten en espacios geográficos acotados, que se entrelazan y se diferencian jerárquicamente, pero tienen elementos comunes. Ejes metafóricos como “adelante”, “al fondo”, “arriba” y “abajo”, y la dicotomía “adentro” y “afuera” se entrelazan con la diferenciación jerárquica entre barrio, villa y asentamiento (Segura, 2008). Podemos afirmar con Denis Merklen que:

Aunque en diferente grado y según diversas modalidades, todas estas figuras del hábitat popular tienen en común el albergar a poblaciones que sufren de déficit más o menos importantes de integración social y que viven en condiciones más o menos severas de carencia material (...) Este punto de partida común contiene otro: estos déficits obligan a los habitantes a una movilización social que se crea sobre la base del territorio (Merklen, 2006: 136).

El segundo proceso es el de las transformaciones en las formas de organización del universo popular. Merklen señala que existe un entrelazamiento entre territorio y organización de la movilización política; para explicarlo, utiliza el concepto *inscripción territorial*. Esta inscripción remite a una forma de inscripción social a través de la ciudad y tiende a estructurarse en la tensión entre un sistema de solidaridades locales y una tendencia (vía la organización colectiva) a la integración social mediante la inscripción de las personas en colectivos más amplios que los de la vecindad. Esta inscripción, en la cual las organizaciones sociales y comunitarias locales tienen un rol fundamental como canales de acceso a recursos, juega, entonces, en una doble línea de acción: hacia adentro (en términos de solidaridades locales) y hacia afuera (en articulación vertical con el sistema político y de gobierno). Por último, el rol de estas organizaciones como

2015 de implementación de la Ley 14.449 de Acceso Justo al Hábitat”, producido por la Subsecretaría Social de Tierras, Urbanismo y Vivienda del gobierno provincial, con datos de los 24 municipios del conurbano bonaerense.

48 El CEAMSE es una empresa que gestiona tres complejos ambientales, que son zonas de destino final de residuos provenientes de CABA y del conurbano.

49 Se llama vulgarmente “quema” a la fundición de metales encontrados en la revisión informal de la basura a partir del ingreso, legal o ilegal, en el espacio de vuelco de los camiones de recolección. En el uso cotidiano, este término hace referencia tanto a la práctica de “quemar”, o a las actividades que se desarrollan dentro del basural, como a una zona específica llamada por los vecinos “La quema”.

proveedoras de una serie de servicios o recursos, así como de base de un conjunto de prácticas sociales y políticas, conlleva para los sujetos una participación múltiple (Merklen 2006).

Este trabajo centra su atención en organizaciones sociales y comunitarias (en adelante, OSC) y su relación con las trayectorias de los sujetos. Se puede observar que, en el marco de la búsqueda de los recursos y servicios necesarios para garantizar la supervivencia, surgen y/o se consolidan organizaciones que constituyen un entramado (comedores comunitarios, bibliotecas, clubes de fútbol, centros culturales, sociedades de fomento, radios y otros), conformándose también en un espacio relacional no exento de conflictos (Bonaldi y Cueto, 2009). En algunos casos son organizaciones con una estructura interna relativamente simple, un número acotado –y generalmente estable– de organizadores vinculados por lazos de afectividad y confianza. Tienden a tener un radio de acción local, aun cuando se vinculen con otras organizaciones sociales o políticas para la obtención de recursos, con el Estado (Forni, 2004).

El espacio comunitario puede ser visto como el espacio en donde surgen diversos movimientos y organizaciones sociales y se construyen lealtades y conflictos políticos, desarrollándose diversas estrategias comunitarias y de supervivencia (Zibecchi, 2015). De modo que el espacio comunitario –inscripto en el territorio– adquiere nuevos límites, fronteras y dinámicas particulares en las que participan distintos y renovados actores: mujeres, familias, funcionarios del Estado, organizaciones comunitarias de diverso origen, agrupaciones políticas. Así, este trabajo se centra en el entramado de OSC de Villa Hidalgo, en General San Martín, y más específicamente en la cooperativa “Reconquistadores”, atendiendo al modo en que la organización aborda tareas educativas.

2. General San Martín y el Área Reconquista

El partido de Gral. San Martín es un distrito de profundos contrastes entre áreas y subáreas de la ciudad. Dos fenómenos operan simultáneamente: una configuración de *salpicadura*, en la que se observan barrios precarios, de dimensiones medias o pequeñas, distribuidos en todo el territorio y muchas veces a pocas calles de centros comerciales o zonas residenciales de clases medias “acomodadas”; y por otro lado, una concentración de mayor escala, en un área específica del distrito llamado Área Reconquista (AR) ubicada sobre el curso de este río. Este espacio está marcado fuertemente por dos arterias principales (J. M. de Rosas y Buen Ayre), las vías del tren que termina en la estación José León Suarez (que divide el AR en dos), y el límite que impone la presencia del CEAMSE; las avenidas que lo atraviesan en el mismo sentido de las vías del tren delimitan asimismo áreas más grandes, que en su interior contienen múltiples subdivisiones. La organización de estos barrios no tiene ningún correlato con el ordenamiento catastral, y muchos de ellos aparecen en los mapas oficiales como espacios verdes.

Mapa 1. Área Reconquista e impacto de la economía de la basura.



Fuente: www.iconoclastas.net

La dinámica social de este territorio está marcada por su relación con el basural y por la generación de un conjunto de prácticas económicas y actores sociales a su alrededor.⁵⁰ Esta diversidad de prácticas tiene su origen en las transformaciones que el trabajo con la basura ha tenido en los últimos 20 años. Durante la crisis económica de fines de los años noventa y comienzos del siglo XXI, la actividad de ingreso al basural para la recuperación de residuos como forma de subsistencia adquirió una masividad no vista anteriormente, acompañada de una fuerte conflictividad con los agentes policiales. Las actividades de recolección en el basural pasaron por etapas diferentes, y hasta el 2004, la combinación de ingresos ilegales con fuertes dispositivos de seguridad (estatal y privada) dio lugar a represiones y actos de violencia contra los recuperadores urbanos.⁵¹ El uso sostenido de la fuerza llegó a un punto de quiebre en el año 2004 con la desaparición de un niño, sepultado en la montaña por la descarga de un camión de basura.⁵² Este acontecimiento brutal marca un antes y un después en la política estatal y empresarial frente a los recuperadores urbanos. A partir de ese momento, si bien los

50 Según el estudio de Raúl Álvarez, podemos diferenciar distintas denominaciones para las tareas que se realizan alrededor de la basura: "Dentro del concepto genérico de ciruja o recuperador, hay varias especies. Se le llama 'cartonero' al recuperador urbano, que recolecta por vía pública. Se llama 'carrero' al ciruja que se vale de carro tirado por caballos. El término 'recuperador urbano' es la denominación que se le asigna a los cirujas a partir de (...) la Ley 992 de CABA. Botellero es el recuperador que compra a los vecinos los objetos o materiales a recuperar (...). 'Quemero' es el ciruja que desmenua su actividad en el basural, aunque allí ya no se quema basura. Como en el relleno sanitario se forman montañas de basura que los quemeros deben escalar, también se los denomina 'gente de la montaña'. Esto se debe a que los recuperadores que entran al CEAMSE a trabajar con la basura se dividen entre 'los de las plantas' y la 'gente de la montaña'. Por último, están los trabajadores en plantas de tipo industrial de separación de basura que pueden ser asalariados o asociados" (Álvarez, 2012: 13).

51 No hay datos oficiales sobre la cantidad de personas que ingresa diariamente al basural. Según el estudio de Raúl Álvarez (2012), el número varía entre doscientas y mil personas, estableciendo en setecientos la cifra promedio de ingresos.

52 La desaparición de Diego Duarte, la noche del 15 de marzo de 2004, cuando estaba con su hermano Federico revisando la montaña, es hasta el día de hoy la muestra más brutal y de mayor difusión del accionar policial y empresarial en el CEAMSE. Cuando se encontraban ambos en la montaña, ante la presencia policial se esconden bajo cartones, y cuando Federico se asoma ve que un camión había echado un cargamento de basura

abusos policiales y de seguridad privada no cesaron, disminuyeron su intensidad, y se buscó regular el acceso a la basura. Primero estableciendo horarios legales de ingreso y, luego, a partir de la movilización de las organizaciones sociales del área, generando plantas de reciclaje que enmarcaron su trabajo y lo hicieron, en cierto modo, más seguro (Álvarez, 2012).

Las plantas sociales de reciclaje⁵³ fueron creadas entre el 2004 y el 2009, a partir de negociaciones con el CEAMSE y con el Estado nacional, a excepción de una de la planta Ecomayo, que transitó un camino de autonomía y confrontación con el CEAMSE. La creación de las plantas sociales estuvo signada por la presencia de las OSC del AR, y los referentes de las plantas tienen un recorrido social y político en el área (Álvarez, 2012).

En la zona no hay recolección formal de la basura. Del mismo modo, no están extendidas de manera formal las redes de agua, gas, luz y cloacas: la electricidad llega a los hogares a través de redes informales y precarias desde las zonas de abastecimiento con cableados realizados por los propios vecinos, mientras que el agua llega a través de extensas mangueras que acompañan el trazado de las calles.

En lo que se refiere a la oferta educativa, es particularmente deficiente en el ciclo inicial, con un total de siete jardines oficiales provinciales.⁵⁴ En los niveles subsiguientes, cuenta con mayor cobertura, contando diez escuelas primarias y nueve escuelas secundarias, estas últimas de reciente creación.⁵⁵ La oferta de EDJA presenta un fuerte contraste entre una oferta extendida en el nivel primario y una muy limitada en el nivel secundario. Las escuelas secundarias de adultos se reducen a dos CENS muy cercanos a la estación de José León Suarez, que dependen de la DGCyE pero están gestionados por una institución privada y un anexo de un CENS. Tratándose de un área geográfica tan amplia, la oferta resulta escasa, pero se multiplica al incorporar las sedes del Plan Fines, que en el Área Reconquista son aproximadamente 46. Este dato es elocuente tanto por la dimensión del Plan Fines en comparación con la educativa formal, sino también respecto de la presencia de organizaciones sociales y comunitarias en este territorio. Esta presencia es muy extendida: muchas cumplen tareas educativas (como sede de propuestas de terminalidad educativa de jóvenes y adultos, jardines para la primera infancia o espacios de apoyo escolar, actividades de educación artística, formación profesional, o bien como bibliotecas populares); otras abordan la atención de necesidades básicas (como los merenderos y comedores comunitarios), coordinan las actividades de cooperativas, se organizan como centros de encuentro comunitario (centros de jubilados, sociedades de fomento, radios comunitarias), o bien son espacios

sobre Diego. Según su declaración en la causa, al avisar al maquinista la respuesta fue "Tapamos a un ciruja" (Álvarez, 2012: 32).

53 Galpones de acopio y separación de residuos, equipadas por una cinta transportadora sobre la cual trabajan los recicladores separando el material reciclable del no reciclable y clasificando los materiales recuperados para su venta posterior (cartón, papel, envases, metal, vidrio, etcétera).

54 Los jardines provinciales y oficiales no representan la totalidad de la oferta de educación inicial. Además de sumar la oferta privada, es importante resaltar que, en muchos lugares, la educación inicial es cubierta por jardines comunitarios y por Centros de Desarrollo Infantil dependientes del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y apoyados por la Municipalidad (para su caracterización, ver Zibecchi, 2015).

55 Las transformaciones del sistema educativo en la provincia de Bs. As. dieron lugar a la extensión de la primaria a nueve años, y luego a que la creación de secundarias básicas, que reemplazaron el último ciclo de la EGB, facilitara la extensión de escuelas que anteriormente solo ofrecían educación primaria a la secundaria completa.

religiosos que nuclean a una parte de la comunidad. Estas funciones aparecen también de manera superpuesta.

Se destaca la existencia de OSC pequeñas, de corte local, que no se encuentran asociadas a ninguna estructura de nivel nacional o regional. Por otro lado, existen espacios de articulación de acciones entre OSC de distintos barrios. Estos espacios, generalmente llamados “mesas”, articulan actividades, proyectos comunes, o bien reclamos puntuales ante autoridades municipales o provinciales.

Para finalizar, es relevante observar este espacio social a la luz de algunas discusiones teóricas sobre el lugar de los barrios periféricos en el funcionamiento de la ciudad. El debate alrededor de la segregación residencial y la noción de gueto, para abordar la dinámica territorial, está presente en las reflexiones sobre la inscripción territorial de los sectores populares. Retomando a Ramiro Segura (2015), la necesidad de pensar las fronteras entre espacios sociales se da en la operación complementaria de separar y ligar. Analizar el entramado de condiciones de vida y de organización de los sectores populares en barrios periféricos no significa, entonces, suponer que en ese espacio geográfico (y social) se agota la experiencia vital de sus protagonistas. Tanto respecto de sus trayectos cotidianos (Segura, 2009) como en la articulación entre soportes locales y recursos del “afuera” (Merklen, 2006), las dinámicas sociales y políticas del Área Reconquista están lejos de expresar un universo cerrado y autónomo. Más bien, muestran un dinamismo que interpela al poder político y construye sus propios espacios de creación de puentes con otros ámbitos de lo social. En todo caso, en este escenario de articulación entre “adentros” y “afueras” vale la pena preguntarse qué lugar tiene la educación, que tipos de puentes construyen las experiencias educativas en contextos comunitarios.

3. Villa Hidalgo

El presente caso de estudio es la sede Nuestra Sra. de Luján del programa Fines que se encuentra en la capilla del mismo nombre, situada en el barrio Villa Hidalgo, y está coordinada por la Cooperativa “Reconquistadores” del programa Argentina Trabaja.⁵⁶

El barrio de Villa Hidalgo se encuentra al norte del partido de Gral. San Martín, en el límite con la localidad de Boulogne, partido de San Isidro. Se encuentra atravesado por las vías del Ferrocarril Belgrano Norte, que lo divide en dos zonas diferenciadas. Del lado norte de las vías (el espacio que no está presentado en el mapa), un barrio humilde, aunque con casas construidas de ladrillo y en terrenos más altos, que lindan con zonas más empobrecidas organizadas en cuadrícula, pero con las características de un asentamiento (por la precariedad de las viviendas y del acceso a servicios). El trazado

56 En esta sección se describirán las principales problemáticas del barrio, y el entramado organizacional en el que se enmarca el caso estudiado. Para ello haremos referencia a las observaciones y entrevistas grupales e individuales del trabajo de campo. Las entrevistas que serán citadas en este apartado son: dos entrevistas en profundidad a estudiantes actuales de la sede; dos entrevistas en profundidad a las referentes de la sede, una de ellas egresada del Plan Fines en esta misma sede, y la otra estudiante actual del nivel primario en otra sede coordinada por lo misma cooperativa, a las que ambas pertenecen; una entrevista grupal con el grupo que actualmente estudia Fines allí; y una entrevista con el ex - Director Articulación Comunitaria y Participación Popular de la Municipalidad de San Martín. Asimismo, se han hecho observaciones en la sede, en el barrio y recorridos por la zona en que se encuentra.

del barrio es una cuadrícula, con calles mayoritariamente asfaltadas.⁵⁷ En este sector del barrio se encuentra, desde 1969, una escuela parroquial llamada San Martín de Porres, que goza de un gran prestigio, producto tanto de su rol educativo como de las actividades extracurriculares y de vinculación comunitaria que despliega. Según conversaciones informales, este sector es “la parte *mejor* del barrio”, principalmente porque al ser más alto sortea la posibilidad de inundaciones y porque tiene una provisión formal de servicios públicos domiciliarios en su sector residencial. Sin embargo, esta percepción de barrio “mejor” que los entrevistados marcan no es unánime. Justamente por ser el extremo del distrito, alejado de su centro administrativo y comercial, una de las organizaciones sociales que se encuentran en ese sector (sobre las vías del tren) ha elegido el nombre “Los Olvidados”, haciendo referencia a la ausencia del gobierno municipal y al deterioro de la infraestructura urbana de la zona.

Mapa 2. Villa Hidalgo.



Fuente: Universidad de General San Martín-Municipalidad de Gral. San Martín-CISP. Proyecto: “Prevención y mitigación del riesgo de inundaciones en el Partido de Gral. San Martín, Prov. de Bs. As”.

El sector del barrio que presenta el mapa, y en donde se ubica la sede de Fines que se analiza, comparte con el resto del Área Reconquista algunas de sus características centrales, entre las que se destaca, en primer lugar, la superposición de distintas formas

57 Todo el barrio, a uno y otro lado de las vías del tren, ha sido objeto de un plan de pavimentación en los últimos años, principalmente desde la gestión municipal iniciada en 2011, y con la implementación del Plan Ahí, de orden nacional, que implicó un fuerte traspaso de fondos al gobierno local para la realización de obras de infraestructura urbana.

de organización de las viviendas. Las sucesivas oleadas de asentamiento fueron generando la coexistencia de áreas ligadas al trazado urbano, más antiguas, que sostienen una organización que se identifica con lo que Merklen (2006) llama barrio de trabajadores, y áreas de ocupación más reciente, que podemos identificar como asentamientos. Estos últimos se originan en tomas de tierras organizadas que sostuvieron la estructura de manzanas o cuadrícula. El rectángulo que delimitan las calles Cisneros, El zorzal, Huergo y Villalba, y la que continúa camino a las vías del Ferrocarril Mitre, corresponde al asentamiento. En el mapa puede observarse cómo algunas calles se afinan y tienen un recorrido más irregular. Se trata de lo que originalmente fueron pasillos informales, que no tienen el ancho necesario para el trazado de calles. En este sentido, mientras que un sector del barrio tiene calles demarcadas claramente, recientemente asfaltadas y (aunque heterogéneas) con primacía de casas de ladrillo; el otro presenta viviendas más precarias, con techos de chapa a veces incompletos, construcciones que combinan ladrillo con chapa o madera, calles de tierra y un trazado menos regular de las calles que incluye la conexión entre sectores a través de pasillos. En estos espacios, más precarios a medida que se acercan al camino del Buen Ayre y a las vías del ferrocarril, el nivel de las construcciones es bajo, y se producen inundaciones frecuentes.

El costado de las vías es un espacio de particular importancia como espacio común, en un doble sentido: en primer lugar, porque los fines de semana se organiza allí una feria en donde, en puestos con mayor o menor infraestructura, se venden productos que pueden ser desde ropa hasta utensilios del hogar, electrónica o alimentos. Este espacio es conocido y transitado por una parte importante de la población y aparece como un lugar de encuentro y de resolución del abasto cotidiano. Sin embargo, principalmente en el trayecto hacia el Buen Ayre, distintos puntos son utilizados para la descarga informal de residuos del barrio,⁵⁸ o bien para la separación y clasificación de basura por parte de quienes están insertos en la economía informal ligada a la basura. Hacia el margen derecho del mapa, la Av. Sarratea es el límite del partido y marca el comienzo del partido de San Isidro. Hacia el margen izquierdo, el barrio linda con el Barrio Nuevo,⁵⁹ y más cerca de la Av. Márquez/Juan Manuel de Rosas,⁶⁰ con la Villa Cárcova.

La zona del barrio en que se ubica nuestro caso de estudio tiene un acceso precario a los servicios urbanos. El tendido de luz es deficiente, y en muchos casos se trata de

58 La recolección de residuos es un problema de todo el Área Reconquista, y al igual que otros barrios en donde no ingresan los camiones de la empresa recolectora de residuos, se han creado sistemas informales privados de carros (generalmente con tracción a sangre) que recolectan los residuos domiciliarios y los depositan en distintos puntos al costado de las vías o en la vera del camino del Buen Ayre. Estos puntos son también utilizados para desechar autos robados luego de su desarme para la venta de autopartes.

59 El Barrio Nuevo, donde vive una de las estudiantes del programa Fines del grupo que asiste a la organización observada, tiene entre diez y quince años de existencia. Se ubica sobre la margen de las vías del Ferrocarril Mitre y comienza donde termina el extremo inferior de nuestro mapa de referencia. Este barrio presenta contrastes en su interior, con una parte de trazado urbano en cuadrícula, asfalto, y casas de material, confortables, asimilables a cualquier barrio de trabajadores. Otra parte del barrio, que limita con la Villa Cárcova, tiene otro tipo de formato, clásicamente de villa, en donde encontramos casas muy humildes, construidas con chapa y madera, combinadas con partes de ladrillo, y un trazado irregular de calles. Por último, sobre la vera de las vías puede verse un proyecto habitacional estatal de envergadura, que fue generado en los años 2003-2004 para la reubicación de familias de la Villa Cárcova, y desde entonces se encuentra abandonado y sin terminar.

60 La Av. Juan Manuel de Rosas toma luego, en su camino hacia Panamericana, el nombre de Av. Márquez. En todas nuestras entrevistas, este último es el nombre que dan a la avenida, de modo que, para simplificar la lectura, utilizaremos el nombre Av. Márquez cada vez que hagamos referencia a esta arteria.

extensiones realizadas por los vecinos desde las zonas de aprovisionamiento formal de electricidad;⁶¹ una parte importante del barrio solucionó de manera también informal el aprovisionamiento de agua, a través de caños comunitarios o mangueras; la zona no cuenta con desagües cloacales, lo que genera espacios de acumulación de aguas servidas. Un análisis de los datos del Censo 2010, a nivel de radio censal, da cuenta de que este barrio presenta (respecto de otros barrios del distrito) los índices más críticos de población con necesidades básicas insatisfechas y acceso a estos servicios.⁶²

4. La Cooperativa Reconquistadores y la sede de Fines Nuestra Señora de Luján

Esta es una de las primeras cuatro sedes que iniciaron la implementación del Plan Fines en San Martín. Desarrolla sus actividades en la iglesia Nuestra Señora de Luján, ubicada en la intersección de las calles Cisneros y Villalba (ver mapa 1), y es llevada adelante por una cooperativa del AT llamada “Reconquistadores”. Esta misma cooperativa también coordina otras dos sedes del Fines en el mismo barrio, una de ellas en la Parroquia San Cayetano, ubicada a unas diez cuadras, y la otra en la organización social Flor de Loto, que es también sede del Sindicato de Amas de Casa de la República Argentina (SACRA), ubicada a tan solo cinco cuadras de la sede Luján. Este último lugar, como muchas otras OSC, es también la vivienda de una de las participantes de la cooperativa, y junto con las actividades de Fines, lleva adelante la terminalidad de la educación primaria de adultos y actividades productivas de la cooperativa.

Nuestras entrevistadas⁶³ nos cuentan que la cooperativa es anterior al programa AT, y nucleaba a un grupo muy amplio de participantes (aproximadamente trescientas personas). En sus inicios, la cooperativa llevaba el nombre “Daniel Rollano”, un docente de escuelas de la zona vinculado a la Iglesia tercermundista y el cristianismo de base, que tuvo presencia en la dinámica política de la zona en los años ochenta y falleció joven en un accidente de tráfico.⁶⁴ La cooperativa, vinculada a un movimiento social y político nacional del peronismo de izquierda, toma su nombre.

Cuando se crea el programa AT, buscan adecuarse a las condiciones impuestas por su normativa. Para ello deben dividirse en grupos de 30 personas, y asimismo optan por incorporar nuevos miembros. En ese proceso de reestructuración, Adriana pasa a ser coordinadora de uno de estos grupos cuya tarea es limpiar los bordes del río Reconquista. Esta nueva cooperativa pasa a denominarse “Reconquistadores”, que en palabras de Adriana implica que “conquistamos sobre lo conquistado”. La creación de

61 En nuestra última visita al campo, la provisión de energía estaba interrumpida de manera intermitente hacía varios días. Esto provocó no solo que estuvieran dictando clases sin luz (suspendiéndolas luego del atardecer), sino también conflictos con vecinos que manifestaron sus reclamos, y sobre los cuales intervino la policía.

62 Estos datos, georreferenciados, pueden observarse en el Sistema de Información Territorial (SIT), desarrollado por la Universidad de Gral. San Martín. Disponible en: <http://www.unsam.edu.ar/sit/inddec2.php>.

63 De los referentes de esta sede hemos entrevistado a la coordinadora de la cooperativa, que es quien cumple funciones tanto de organización de las tareas como de interlocución con distintas áreas del Estado, y a dos integrantes de la cooperativa (de quienes volveremos a hablar en el capítulo siguiente), que llevan adelante las tareas cotidianas de la sede: abrir, pasar lista tanto de estudiantes como de docentes, ser referencia de los docentes y estudiantes en caso de ausencias, reprogramación de clases, etc. Asimismo, los otros días de la semana organizan allí mismo apoyo escolar para niños de primaria y un merendero.

64 Estos datos nos fueron proporcionados por el ex director de ACyPP durante un recorrido realizado por el barrio, en el que relataba que él había tenido de profesor a Daniel Rollano cuando hizo su secundaria en José León Suarez.

la Cooperativa “Reconquistadores” implicó sumar nuevas personas dentro del barrio. Es en este proceso que Adriana se encuentra con Soledad y Susana, quienes se incorporan a las tareas de limpieza y a las propuestas de formación que se dan dentro del programa.

La cooperativa es parte de un movimiento social y político más amplio, y toma forma a partir de una organización cooperativa también más grande. “Reconquistadores” se encuentra vinculada tanto a otras cooperativas (AT o EH), como a distintas instancias gubernamentales que inciden en la trayectoria formativa y laboral de sus referentes. Además, la cooperativa ha logrado que las actividades que les son asignadas pasen de ser las habituales tareas de mejoramiento urbano de baja o media dificultad (saneamiento, veredas, espacios verdes, mejoras en espacios comunitarios, etc.) a tareas educativas.

El Plan Fines se incorpora como complemento de las otras tareas: los cooperativistas trabajaban tres días por semana en la limpieza del Reconquista, y los otros dos días tenían la opción de dedicarlos a la terminalidad de la educación secundaria. No todos los participantes de las cooperativas se suman a esta propuesta: Adriana nos cuenta que muchos no veían el Fines como una opción atractiva argumentando que “ya tenían la vida hecha”. Sin embargo, muchos cooperativistas se sumaron a la educación secundaria, e incluso luego a propuestas formativas universitarias bajo el formato de diplomaturas,⁶⁵ propuestas que acompañaron la agenda de capacitaciones profesionales que el propio programa brinda. Ante la escasez de módulos de obra,⁶⁶ la cooperativa propone dedicar su tiempo de trabajo al acompañamiento de espacios educativos, multiplicándose así dichos espacios. La reformulación alrededor de tareas educativas (ser referentes de sede del programa Fines y no solo estudiantes, brindar apoyo escolar en espacios comunitarios, acompañar la terminalidad de primaria) se potencia con el ingreso de las cooperativistas del programa Ellas Hacen al Fines. En el caso de “Reconquistadores”, coordinan tres sedes, que entre 2011 y 2015 alojaron múltiples comisiones:

Cuadro 4. Comisiones coordinadas por la Cooperativa Reconquistadores.

	2011		2012		2013		2014		2015	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Ntra. Sra. de Luján		2	2	1	1	4	3	2	2	s/datos
San Cayetano		0	1	1	1	6	5	5	5	s/datos
SACRA / Flor de Loto		0	1	2	1	6	5	4	4	s/datos
Total		2	4	3	3	16	13	11	11	s/datos

Fuente: Elaboración propia. Fuentes consultadas: listados del equipo de talleristas del Ministerio de Desarrollo Social, Gral. San Martín.

65 Un ejemplo de formación universitaria de pregrado es el Diploma de Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria, dictado conjuntamente por la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Nacional de San Martín, la Universidad Nacional de Moreno y la Universidad Nacional de Avellaneda. Entre los años 2010 y 2013, ha participado un referente por cooperativa de distintos distritos del conurbano, alcanzando entre las dos cohortes aproximadamente 3700 cooperativistas. Más información disponible en: <http://www.dosess.org.ar/>.

66 Los ingresos de los cooperativistas se calculan en función de módulos básicos de trabajo. Se trata de módulos productivos que se organizan en horas de trabajo semanales (formalmente 40 horas) así como materiales e insumos para las obras. No siempre las cooperativas cuentan con módulos asignados, sobre todo respecto a herramientas e insumos.

Han realizado, asimismo, actividades de alfabetización de adultos, terminalidad de primaria, apoyo escolar y atención de un merendero. En el caso de Nuestra Señora de Luján, Susana y Soledad organizan la tarea. Su labor semanal consiste en acompañar, los martes y jueves, a la comisión de Fines que cursa de 16.30 a 21 h; los lunes, miércoles y viernes, en la misma iglesia, organizan junto a otras cooperativistas un espacio de cuidado de niños y apoyo escolar, que nuclea alrededor de 30 niños de 3 a 5 años por la mañana, y otros 30 niños de 6 años o más, en el turno de la tarde; en ambos casos, la tarea docente y de cuidado se acompaña con dos mujeres que organizan desayuno y merienda para los niños. Estas tareas están en manos de miembros de la cooperativa (cinco mujeres), y cooperativistas que provienen del Programa Ellas Hacen.

Esto no significa que la cooperativa haya dejado de lado tareas productivas, que tienden a realizarse de acuerdo con oportunidades de acceso a recursos y vínculos con otras OSC. En el momento en que realizamos nuestro trabajo de campo, se encontraban organizando la producción de camperas para vender en la temporada de invierno. Adriana, coordinadora de la cooperativa, destaca de las actividades realizadas con otras OSC (principalmente culturales), su carácter puntual, no da cuenta de la existencia de redes estables de articulación o algún tipo de agenda común. Sin embargo, sí le otorga un lugar importante al período de implementación del Plan Ahí como una etapa (2013-2014) de actividades conjuntas entre diversas OSC e instituciones del Estado.

Esta dinámica de apertura a una variedad de actividades, articulaciones con otras OSC y diversas instancias institucionales (articulaciones en cierto modo inestables, pero no por ello improductivas) puede pensarse desde la categoría de *lógica del cazador* que propone Denis Merklen. El autor señala que “los habitantes y las organizaciones locales son obligados a una multiplicidad de lógicas de acción (que dominan más o menos), y a multiplicar igualmente sus afiliaciones institucionales” (Merklen, 2006: 144); en este sentido, la lógica de cazadores implica el reordenamiento de actividades (y, en menor medida, de inscripciones institucionales) en función de las oportunidades de acceso a recursos. Un ejemplo de ello lo brinda Adriana, al contar la experiencia de trabajo conjunto con la Asociación Civil Fuerza y Más Trabajo, con quien organizan una murga. El vínculo entre ambas se da a partir de la posibilidad de acceder a dos recursos complementarios a partir de una convocatoria a proyectos del Ministerio de Desarrollo Social llamada “Nuestro Lugar”⁶⁷ y del vínculo con una organización italiana. Mientras la organización italiana brindó la posibilidad de organizar una colonia de vacaciones para niños y adolescentes,⁶⁸ el financiamiento otorgado por el programa “Nuestro Lugar” aportó los recursos para la compra de instrumentos musicales. El proyecto se llevó adelante entre 2012 y 2014, y luego se detiene porque las organizaciones no pueden afrontar los gastos de transporte que implica la presentación de la murga en los distintos corsos, una vez cerrada la transferencia de recursos del Ministerio de Desarrollo Social.

La presentación de esta experiencia ilumina la dinámica de muchas de estas organizaciones, que es la de adecuar sus actividades a las oportunidades que el *medio*, sea este político, estatal o no gubernamental, ofrece. Denis Merklen (2006) vincula esta dinámica con la imposibilidad de inscripción de estas organizaciones en sistemas de

67 Para más información puede ver: <http://www.desarrollosocial.gob.ar/nuestrolugar>.

68 Estas colonias se organizaron a partir de un incentivo económico a madres cuidadoras, y recursos económicos y humanos brindados por “dos monjas italianas” (Adriana).

regulación estabilizados por el derecho y la inscripción institucional. Esto parece expresarse claramente en la variedad de actividades de la cooperativa, incluso para poder inscribirse en la lógica de trabajo que exige AT (su orientación a tareas educativas se da en el marco de una vacancia de módulos de obra que permitan organizar y garantiza el trabajo de los cooperativistas). Cabe, de todos modos, la pregunta sobre la existencia de un diferencial en el hecho de abordar tareas educativas. Si la participación de proyectos inestables, o con plazos a término y en constante redefinición, dificultan la inscripción de estas actividades en la lógica del derecho (derecho al trabajo, derecho a la participación cultural, por nombrar aquellos de los que venimos hablando), podemos pensar que la participación educativa es una vía más sólida de inscripción en una regulación estabilizada por el derecho (para utilizar los términos del autor). En este punto, la articulación entre el sistema educativo formal aparece como el elemento fundamental para esta estabilización, puesto que la posibilidad de acceder a la titulación del nivel secundario y la vinculación con actores que están tanto dentro de la OSC (los referentes), como fuera de ella (los docentes) configura una mayor inscripción institucional de las actividades que allí se desarrollan (que de hecho culminan con un título oficial) y un potencial mayor impacto en la trayectoria de los sujetos (posibilidades de empleo, continuidad en el nivel superior, etcétera).

Por último, quisiéramos destacar el recorrido de Adriana en el marco de estas actividades. Tanto por el desarrollo de las actividades de la cooperativa como por su participación en espacios políticos más amplios, entre finales de 2013 y mayo de 2016, se ha desempeñado como coordinadora de la Dirección Provincial de políticas socioeducativas, cargo de carácter regional que ella desempeñó específicamente en el partido de Gral. San Martín. Las tareas que implica este cargo, fundamentalmente la supervisión y coordinación de los programas socioeducativos (entre ellos, los reseñados en el capítulo 2), implican el trabajo coordinado con el conjunto de inspectores y, particularmente, con el inspector jefe distrital. No es objeto de esta tesis problematizar la trayectoria formativa de los cuadros medios de organizaciones sociales o políticas, pero es importante para comprender el funcionamiento de esta OSC en particular, dar cuenta del carácter formativo que ha tenido la inserción en espacios vinculados a la gestión educativa, que da lugar a una mirada más amplia y problematizadora sobre la educación.

5. Los estudiantes, su mirada sobre el barrio y la trama de organizaciones

Organizaremos este apartado en dos ejes que permiten explicar los modos en que es representado el espacio local, la dinámica de sus actores y el lugar específico de lo educativo en el discurso de los estudiantes: a. Límites y jerarquías; b. El lugar de las organizaciones sociales comunitarias.

5.1. Límites y jerarquías: entre lo espacial, lo social y lo escolar

Al hablar sobre las características del barrio con los estudiantes que lo viven y habitan, aparece la necesidad de definir sus límites. Aun distancias cortas (de unas seis o siete cuadras) pueden implicar vivir en otro barrio. Sin embargo, no se trata de límites fijos ni anclados en normativas, sino que se trata de dinámicas complejas, de regulaciones en el marco de un espacio que “configura al” y es configurado como “parte del”

entramado social. En este sentido, la operación de explicar *dónde vive uno* se entrelaza con un conjunto de distinciones, que implican, según Ramiro Segura:

un conjunto de operaciones de marcación de límites y umbrales que separan y aíslan ámbitos y prácticas, distinguiendo según los casos adentro y afuera, exterior e interior, público y privado, nosotros y otros. Por otro lado, un conjunto de operaciones que se dirigen en sentido opuesto, estableciendo puentes y pasajes (Segura, 2009: 47).

En esta misma línea de análisis, los pares de opuestos⁶⁹ “cerca/lejos”, “adentro/afuera” y “frente/fondo” son parte de la configuración de un espacio simbólico social y jerarquizado (Segura, 2009). Estos ejes metafóricos no se encuentran anclados a lugares fijos, sino que más bien remiten a posiciones (Segura, 2015).⁷⁰

La pregunta “¿dónde viven?” implica, en el grupo, la elaboración de una respuesta que pone en correlación lugares que son espaciales, pero también posiciones sociales. Este entrelazamiento entre espacio y posición puede resultar iluminador para comprender cómo se define, colectiva más que individualmente, *dónde vive cada quien*.⁷¹

LBC: Si yo les dijera “contame dónde vivís”, ¿qué cosas me dirían de este barrio?

A: Yo no vivo, así que no sé, yo vivo más allá.

LBC: ¿Dónde vivís?

A: Yo vivo en el Barrio Nuevo, para aquel lado...

B: Italia y Charlone.

A: Sí, para aquel lado.

LBC: ¿Y el resto?

C: Yo del otro lado, que viene a ser el mismo barrio, ¿no?

D: No, vos sos de allá... del otro lado sos vos [risas].

B: Pasando el charco.

LBC: ¿De qué lado, para Márquez o de las vías?

C: De las vías, de las vías... cerca de...

D: Las magnolias.

B: No, no...

A: Se llama barrio Necochea [señala el barrio cruzando las vías del Ferrocarril Belgrano].

E: Yo vivo de la Márquez para aquel lado.

69 Es importante resaltar que el estudio de Ramiro Segura, a partir del cual propone estos ejes metafóricos como modo de representar el espacio barrial, se funda en un trabajo de campo realizado en el barrio Cárcova que, como dijimos se encuentra al lado de Villa Hidalgo. En este sentido, estos ejes son especialmente pertinentes, puesto que son en parte referencias compartidas en toda la zona.

70 Una expresión de la inestabilidad de estas diferenciaciones puede verse en la superposición de los nombres del barrio mismo. Catastralmente, toda esta zona (y hasta más allá de la Av. Márquez) se denomina barrio “Gral. Eugenio Necochea”, nombre que se traduce en el Club Necochea, en el Centro de Salud, donde funciona una OSC organizada como cooperativa y llamada Brigada Necochea; sin embargo, al menos desde los años ochenta, el barrio comienza a adoptar el nombre Villa Hidalgo, que es el que toma la Sociedad de Fomento Fernando Hidalgo (en el mismo lugar funciona el Centro Juvenil Villa Hidalgo, dependiente de la Municipalidad) y el Centro de Jubilados. De manera similar, aunque menos institucionalizada, el lado norte de las vías del tren Belgrano, perteneciente al mismo barrio (Necochea o Hidalgo), es nombrado como barrio Las Magnolias.

71 En la transcripción de la entrevista grupal no se consignarán los nombres de los entrevistados, a excepción de aquellos cuyas historias de vida desarrollaremos en el capítulo 3, y de algunas participantes cuyas intervenciones se repiten, para facilitar la lectura. En estos casos, por respeto a su intimidad, sus nombres están cambiados.

Varias: Ella es de San Isidro... [tono irónico, imitando la forma de hablar de las clases altas]... Ay, yo soy de San Isidro [mismo juego].

F: Yo vivo para allá [señala hacia Av. Márquez].

LBC: Para allá, ¿cuánto?

F: Unas 5 o 6 cuadras.

Varias: Ay, sos del barrio todavía... no te hagás la fina [risas]... no, lo digo en joda...

G: Yo tengo 42 años, he vivido acá.

LBC: ¿Toda la vida viviste acá?

G: Toda la vida.

A: Ahí está, ahí está, la representante del barrio [entre risas].

B: y Juan Pablo, y Juan Pablo también. Vos Juan Pablo también, ¿no?

H: Sí, sí.

Esta simple pregunta nos da una imagen de la complejidad de organizar los límites dentro del barrio; la pregunta “viene a ser el mismo barrio, ¿no?” es elocuente en este sentido. Asimismo, esta complejidad se enmarca en el proceso histórico de ocupación de tierras en la zona. Crecimiento que, como esbozamos más arriba, se hace desde la arteria principal (Sarratea) hacia las vías y hacia el camino del Buen Ayre. Una de nuestras entrevistadas lo explica:

Del principio, lo que me acuerdo de chica, que llegaba el barrio y detrás ya empezaba el CEAMSE, como un CEAMSE que se había hecho para tirar la basura y todo eso. Así que detrás de mi casa, donde yo vivía, tiraban la basura. Y ahora no. Detrás... vendría a ser, donde era en ese momento mi casa, está el jardín maternal, el jardín Manuelita... la Colmenita, después está el maternal, y después se sigue, se siguió hasta allá atrás [señala el camino hacia Cárcova y hacia Buen Ayre] (Mariana, estudiante de Fines, sede Ntra. Sra. de Luján).

Ese espacio detrás (que es un detrás de su casa, pero también del barrio original) es el asentamiento, y configura un *fondo* y un *abajo*, cuyo *adelante* y *arriba* es la zona cercana a la Av. Sarratea y dos referencias más lejanas: Boulogne (en San Isidro) y la Av. Márquez.⁷² Sin embargo, la definición de ese *fondo* es también posicional. Si para esta estudiante, el *fondo* es el asentamiento (no su propio barrio), en el caso del ex director de Articulación Comunitaria y Participación Popular (ACyPP) municipal, el *fondo* comienza en la calle José Hernández e incluye todo el barrio, siendo el *adelante* la extensión del barrio hacia la Av. Márquez.

El crecimiento del barrio (y del barrio Cárcova), con la construcción del Barrio Nuevo, ha afectado otros aspectos del barrio:

Y las calles hasta hace unos años eran todas de tierra, pero ahora... Estrada, Cisneros y Mitre hasta la mitad tienen asfalto. Después Huergo no, porque Huergo se terminó quedando un pozo y se terminó llenando de agua. Porque cuando llueve descende de Sarratea toda el agua para abajo, y lo que era antes el zanjón, de salida así rápida del agua, al quedar cerrado

72 Es importante enmarcar estas representaciones en una mirada que exceda el barrio, puesto que este no es (como ningún otro) autónomo en la construcción de miradas sobre sí mismo y sobre el espacio social circundante. En este sentido, vale traer a colación que todo el Área Reconquista tiende a ser nombrado como *fondo* del distrito en los discursos públicos (mediáticos y políticos), en contraste con el centro de San Martín y los espacios cercanos a la ciudad de Buenos Aires. El orden en que se encuentran numeradas las calles (con inicio en el límite con CABA y final en el Área Reconquista) puede ser tomado como ejemplo de ello.

quedó ahí, quedó hecho un piletón digamos. (...) Y más cuando el barrio del otro lado, el Barrio Nuevo vendría a ser, empezaron sus rellenos, sus casas más altas, porque en cierta forma el agua terminaba depositándose toda ahí. Entonces quedó Sarratea así, Barrio Nuevo así, y Huergo, Madero y Mitre, sosteniendo esas aguas.

En un marco de lucha contra la degradación del suelo y la baja cota de los terrenos, en el *abajo* se entrelazan la configuración del espacio y de sus posiciones sociales. Del mismo modo, estas referencias locales interactúan con un *afuera* del barrio que lo interpela y es parte de la construcción relacional de aquello que el barrio “es” o “no es”. Siguiendo a Denis Merklen (2006), entendemos que la atención a lo local encuentra un límite que debemos tener presente en dos sentidos: por un lado, porque las regulaciones institucionales de la vida del barrio se realizan en gran medida fuera de este; y por otro, porque la participación social de los sujetos no se agota en los límites de lo barrial.

Desde este contraste entre el barrio (con este conjunto heterogéneo de sectores) y sus afueras, podemos comprender el modo en que aparece en nuestra entrevista la referencia irónica a pertenecer a San Isidro, que es un distrito que en los discursos mediáticos se asocia con un alto poder adquisitivo, aunque en su territorio también se encuentren bolsones de pobreza. La ironía del grupo no remite a la ubicación geográfica (muy cercana), sino a las posiciones sociales que se juegan en el imaginario construido alrededor de pertenecer a San Isidro, y alrededor de pertenecer a Villa Hidalgo, sobre el que puede decirse “Ay, sos del barrio todavía... no te hagás la fina”.

La jerarquía entre espacios del barrio, y entre el barrio y el afuera, se articula con la jerarquía entre instituciones educativas que no necesariamente coincide en términos espaciales. Dos escuelas sobresalen y son contrapuestas en la entrevista grupal: la primaria N° 65, que se encuentra a nueve cuadras de la sede (puede verse su ubicación en el mapa), y el colegio San Martín de Porres, ubicado del otro lado de las vías del Ferrocarril Belgrano Norte, a cuatro cuadras del cruce de Sarratea y las vías.⁷³ La pregunta “¿qué escuelas hay acá en el barrio?” dispara inmediatamente esa distinción:

Juan Pablo: La mejor, la mejor, la 65 [es la escuela donde él hizo su primaria].

[Varias se ríen y dicen que no]: No ponga eso, eh...

A: El mejor colegio, el San Martín de Porres.

Varias: Claaaaro...

B: Eso que te dijo de la 65 es al contrario de lo que realmente es [voces asintiendo].

LBC: ¿Por qué es mala la escuela?

B: Es un nivel más bajo.

C: Como que no enseña mucho, digamos.

D: Los chicos van más a comer que a otra cosa.

B: Van a comer porque hay un comedor y... bueno, van todos lo de acá abajo para allá, bueno, no todos, pero la mayoría.

Viviana: El por qué es que son chicos más carenciados, por ahí, vienen de estos lugares y son los chicos que pegan, no prestan atención, a lo cual, bueno, citan a la familia y la familia reacciona queriendo pegar a la profesora o directamente no van.

Juan Pablo: Que eso trae muchas cosas, también, porque los chicos tampoco tienen la culpa.

⁷³ Es nombrada la escuela primaria N° 31, ubicada a cuatro cuadras de la sede, sobre la calle Ing. Huergo, pero no hacen comentarios significativos.

Viviana: [Comienza a hablar en forma superpuesta a Juan Pablo]: Van muchos chicos que no tendrían que ir.

Silvia: ¿A qué te referís con que “van muchos chicos que no tendrían que ir”?

Viviana: No, no tienen.

Silvia: Todos tienen derecho a la enseñanza, ¿por qué ellos no tendrían que ir? ¿Por qué son pobres?

Viviana: No, son chicos carenciados en el sentido de que no tienen una atención de la familia, que por ahí van... es la realidad.

Silvia: Pero ahí mandás a tu hija...

Viviana: No, la mía no va ahí. Dicen malas palabras, y cuando vos querés hablar con la mamá, porque ponele, ¿no?, a mí me pasa, mi hija va al Porres, y hay chicos buenos y chicos no, que no son tan buenos; a mí, yo a mi hija la educo bien, a mí no me gusta que le peguen, pero ¿por qué yo tengo que bancarme que un chico que tiene problema de familia le pegue a mi hija? Y lo primero que te dicen, “no, son chicos carenciados...”.

Alicia: [La interrumpe] Estás excluyendo al chico. Vos misma lo estás excluyendo de tu...

Viviana: [La interrumpe] Yo lo lamento por excluirlo, primero siempre va a estar mi hija como madre, porque yo no quiero que a mi hija le, sabés que un día...

Alicia: [La interrumpe] Yo tampoco quiero que a mi hija le peguen... pero hay que...

Viviana: [La interrumpe] Uno lo primero que hace, reclama a la institución, y ellos no se hacen cargo, y yo ¿qué tengo que hacer? Romperle la cabeza al chico, no. Primero... si no va la institución, bueno, hablar con los padres, pero si vos vas a querés hablar con los padres y la madre te dice, “bueno...”, así, te quieren cagar a palos, es la realidad, entonces ¿qué tengo que hacer yo? Sacarla a mi hija del colegio por ese chico. Y a mí no me gusta, lo lamento por lo que digo, pero el que tiene el problema es el que se tiene que ir.

Daniela: Y eso, ¿sabés qué te dicen? Que no se puede discriminar.

E: No, porque hay un plan de convivencia que tienen que... que la institución del ministerio baja que hay un plan de convivencia y que tienen que aprender a vivir con ese...

Andrés: Claro, el que falla es el sistema, no es un problema de la mamá ni el hijo, tiene que haber desde lo pedagógico... hay un gabinete para eso, si a vos te viene a pegar otra madre bueno, es que ya está pirada del tomate, pero el chico no. Vos al chico lo tenés que rescatar, sacarlo. Entonces lo estás excluyendo... por más que sea un chico problemático, ¿qué hacemos entonces, el chico problemático entonces lo hechas del colegio y lo sacamos? (...) que vos por cuidar a tu hija excluís, entonces la vas a poner en una cajita de cristal.

Diversas aristas forman parte de la mirada sobre las escuelas cercanas al barrio. La escuela San Martín de Porres aparece como la mejor posicionada, sin ninguna intervención que muestre desacuerdos o matices. En cambio, la escuela primaria N° 65 resulta mucho más polémica para el grupo y nos permite dar cuenta de modos en que la configuración barrial en términos de posiciones sociales (que no se superponen de manera directa con la espacialidad) impacta en las miradas sobre las instituciones educativas. La escuela primaria N° 31, que se encuentra dentro de la zona más precaria del barrio, ha sido nombrada durante la entrevista, pero sin mayores comentarios, tan solo se ha dicho que es *mejor* que la escuela N° 65, “de un diez, a esa le podés dar un siete... un ocho”. Sin embargo, no ha habido reflexiones ulteriores. La escuela que genera mayor debate es aquella que, estando en los bordes del barrio (en términos geográficos), parece alojarlo en toda su conflictividad. De algún modo, podría resultar una extensión del *abajo*, puesto que “van todos lo de acá abajo para allá, bueno, no todos, pero la mayoría”. La forma de caracterizar a los niños y jóvenes que asisten a esta escuela (funciona allí tanto una escuela primaria como una secundaria) muestra una faceta de

los procesos de diferenciación interna del barrio, y ulteriormente, un ejemplo de los procesos de segmentación educativa. De hecho, el propio Fines es objeto de este tipo de miradas por actores del sistema formal. Silvia, una de las estudiantes, nos cuenta que una docente de un CENS le recomienda inscribirse a Fines:

Ahí mismo me dicen, “bueno, pero porque no...mira que están los Fines”, “es mejor, capaz te resulta mejor eso”... “Depende [tono de alerta], dependiendo de lo que vos quieras”. Ella ahí me dice “mirá, los Fines podrían ser, pero hay carreras que si vos elegís una carrera larga no la vas a poder hacer.”

Los modos de significar a los barrios periféricos del Gran Buenos Aires alrededor de un conjunto de características negativas (Grimson y otros, 2009), que asimismo permean los modos de significar los espacios educativos (y complejizar sus vínculos internos) (Kessler, 2014), no se expresan tan solo en una división “centro-periferia”, sino que involucran diferenciaciones internas y representaciones sociales complejas sobre la generación de un “ellos” y un “nosotros” que no es lineal. Podemos ver en el debate sobre los chicos que están en la escuela N° 65, en la que no hay una postura homogénea en las percepciones del grupo sobre quiénes son, qué nivel de responsabilidad sobre esos niños incumbe a la sociedad, a las familias, a las escuelas. Hay, asimismo, posiciones encontradas sobre las responsabilidades adultas (aparecen alternativamente como responsables de la conflictividad: la institución escolar, la familia, y “el sistema”) y la garantía de acceso a derechos (“todos tienen derecho a la enseñanza”). Preocupaciones similares sobre las responsabilidades adultas se suscitaron en conversaciones informales sobre los niños que a edades muy tempranas caminan solos por la calle, en zonas consideradas peligrosas o que se encuentran rodeadas de basura. En ambos casos, lo que parece subyacer es que, aun en situaciones de conflictividad, el lugar que debe ampararlos es la escuela. Menos desencuentro genera la caracterización que se hace sobre ellos a través de expresiones como: “van a comer más que otra cosa”, “chicos más carenciados”, “pegan, no prestan atención”, “no tienen una atención de la familia”, “dicen malas palabras”, y otras imágenes asociadas a la violencia. La construcción de un estereotipo (Hall, 2010) alrededor de los niños y jóvenes del *fondo* los convierte en “otros”, frente a un “nosotros” complejo. Sin embargo, la construcción de un “nosotros” y “ellos” no se da sin conflictos, y de hecho en el grupo no genera un criterio unificado frente a los chicos de la escuela N° 65, y podríamos decir, que frente a los jóvenes en general en el barrio.

En este caso, la marcación negativa se dirige tanto a los sujetos como a la institución que los aloja.⁷⁴ Sin embargo, no es plenamente compartida. Lo que nos parece significativo de las voces discordantes (que además son mayoría) es que esgrimen, como principal argumento, el derecho a la educación, sobre el cual se sustentan luego las posturas alrededor de la inclusión o exclusión.

Como veíamos en el capítulo 1, el derecho a la educación, en la historia argentina, estuvo cimentado en un horizonte igualador (tanto como homogeneizante y

74 En el artículo “El espectáculo del otro”, Stuart Hall (2010) define el proceso de estereotipación como la acción de tomar un conjunto de rasgos de una persona (o grupo) y reducir todo acerca de una persona a ese conjunto de rasgos, simplificándolos, exagerándolos y fijándolos de manera inamovible. En este sentido, la estereotipia produce un efecto de hendimiento, delimita universos a través de una frontera simbólica que delimita un nosotros. Esta delimitación produce, asimismo, un efecto de marcación.

normalizador) que implica el acceso irrestricto y la obligación de garantía por parte del Estado. Este sentido compartido implica el supuesto de que todos los niños deben estar en la escuela, de ahí la interpelación en el diálogo de la entrevista “¿A qué te referís con que ‘van muchos chicos que no tendrían que ir?’”, y luego, “todos tienen derecho a la enseñanza”. La educación aparece no solo como un derecho fundamental, sino como la respuesta posible a una situación conflictiva de difícil resolución: la relación entre la comunidad con los niños y jóvenes.

En este sentido, los ejes metafóricos *arriba* y *abajo*, en articulación con el *adentro* y *afuera*, como forma de simbolizar el espacio barrial y su relación con el más amplio espacio social, se articula con el debate alrededor de la escuela N° 65. Cuando se pone en juego el acceso a la educación como derecho, aun con posiciones encontradas, tiende a primar la perspectiva de que los niños y los jóvenes deben estar *adentro*; aun cuando el *adentro* refiera a un ámbito educativo heterogéneo y con profundas asimetrías. El intercambio de posturas alrededor de esta escuela nos permite dar cuenta de lo educativo como un espacio jerarquizado y permeado por las imágenes construidas sobre los distintos grupos sociales. Este tipo de imágenes, cargadas de estereotipos, son también algunas de las que operan sobre la experiencia del Fines, sus potencialidades, sus límites, o en palabras de Adriana “su legitimidad”.

5.2. El lugar de las organizaciones sociales comunitarias en la vida cotidiana del barrio

Un rasgo sobresaliente de las miradas de los estudiantes sobre el barrio es la valoración de sus organizaciones sociales y comunitarias. Como en espejo, así como la escuela N° 65, ubicada fuera del asentamiento, aparece como un satélite del *fondo*; los jardines comunitarios La Colmena y La Colmenita (maternal), ambos llevados adelante por la Asociación Civil La Colmena, aunque se encuentra en el asentamiento, aparecen como un espacio de referencia positiva muy marcado:

A: Pero... lo más lindo que tiene el barrio es el jardín.

B: El mejor jardín, eh, ese es el mejor jardín.

C: Te puedo decir que por excelencia... uno de los mejores jardines, que puedo decir yo, ¿no?

Varias: Sí, sí.

D: Y sí, para mí también eh, mejor que los jardines privados. De verdad.

LBC: ¿Todos lo conocen el jardín?

E: Yo no lo conozco.

B: Creo que a través del jardín se fueron formando también... se fue formando la salita Necochea. Porque creo que a pedido de los que estaban en el jardín, eso también creció, porque antes era una salita así nomás es un... y ahora tenés casi de todo ahí adentro.

A: Ahora están dando cursos de peluquería...

B: En la salita...

A: Y en el jardín también.

D: Porque están haciendo arriba en el jardín también.

El barrio cuenta con un conjunto amplio de organizaciones sociales y comunitarias de distinto tipo. Dos de las más antiguas, y con un origen común, son los jardines La

Colmena y La Colmenita, y la Radio FM Reconquista, que ha cumplido 28 años y en la que se llevan adelante diversas actividades que incluyen programas de radio llevados adelante por otras organizaciones sociales del AR, un programa llevado adelante por estudiantes universitarios privados de la libertad, alojados en el penal de José León Suarez, talleres de diverso tipo (música, arte, formación profesional), terminalidad educativa a través del programa Fines, entre otras.

La Sociedad de Fomento Villa Hidalgo, la Brigada Necochea,⁷⁵ jardines comunitarios y comedores aparecen como instrumentos con los que cuenta el barrio. En el caso del Club Necochea se destaca, además, el modo en que acompaña la trayectoria de niños y jóvenes, frente al espacio que aparece como de mayor peligrosidad, que es la calle. En este sentido, Juan Pablo, que es instructor de fútbol en el Club Necochea, lo presenta:

Viviana: Un día, así, medio rara la maestra de mi hija, un día me dice... Yo tengo que venir ahora a las cuatro [a cursar en Fines], así que la retiro antes, y ella me dice "¿pero no hay una posibilidad de que vaya sola?". Yo la miro como diciendo, o está loca esta mujer o no sé lo que le pasa porque tiene nueve años y de allá del colegio hasta mi casa son... ¿13 cuadras más o menos?

A: Hay chicos que van y vienen solos a las escuelas, ¿viste?

Viviana: Pero yo no me animo.

B: En general son los varones que vienen solos.

Juan Pablo: Pero el club también es muy bueno, porque ahora pusieron fútbol de salón para chicos más grandes entonces muchos van ahí.

C: Hoy el barrio tiene su propio club que es el que está diciendo él, que es el Necochea.

D: Está bueno eso.

Juan Pablo: Y ese... vamos mucho los chicos ahí y entonces es una forma de contener (...) y además lo que es bueno es que cuando los chicos salen de los 5 o 6 años que juegan, salen y si son más grandes... y si no están en el club... andan dando vueltas... y ahí es donde, bueno, están los malos hábitos (...) por eso, si no estaría el club, no agarraría esa parte.

Las OSC aparecen para las estudiantes ligadas también a las mejoras en el barrio ("Creo que a través del jardín se fueron formando también... se fue formando la salita Necochea"), y también como un canal de acceso a información sobre lo que ocurre en el barrio. Es así que Silvina, que trabaja como coordinadora del jardín maternal Ángeles Traviesos,⁷⁶ explica las mejoras en asfalto e iluminación pública:

Silvina: Yo lo vivo acá en el barrio, sé, porque tuve muchas reuniones en la salita por mi trabajo, ¿no? En la Sociedad de Fomento que es por acá también, pero sé que por el Plan AHI se hizo muchas cosas acá en el barrio.

A: ¿Sí?

Silvina: Sí, muchas cosas.

B: Ah, no, no me acuerdo del plan yo.

⁷⁵ Se trata de una cooperativa del AT que se aloja en la Sala de Salud 17 y que ha realizado tareas de mejoras de infraestructura barrial y de algunas viviendas.

⁷⁶ El jardín comunitario Ángeles Traviesos no está marcado en el mapa, se ubica en la calle Italia esquina José Hernández, sobre el extremo inferior izquierdo. Pertenece a la Red Construyendo Sueños y aloja aproximadamente a 60 niños de entre 8 meses y 5 años, a quienes también se les sirve desayuno, almuerzo y merienda.

Silvina: En el barrio, pero en todos los barrios del partido de José León Suarez, de San Martín, se hicieron muchas cosas, se hizo el puente, se hizo del otro lado, se arregló, se pusieron todas las luces de la Av. Márquez, todo.

C: Ahora en Italia pusieron cámaras también.

D: En Sarratea también hay cámaras, en la barrera.

Junto con las mejoras que se han realizado, producto de acciones de los gobiernos municipal y nacional, la asociatividad aparece como una forma de anclaje territorial para la interpelación al poder político (Merklen, 2006), aun cuando la conflictividad barrial limite la sostenibilidad de esos proyectos. En este sentido, Andrés, que participa en una cooperativa del AT, propone este tipo de estrategias, aunque la experiencia más reciente no haya sido exitosa:

Andrés: [A Viviana] Vos acabás de decir que en la equina de tu casa hay un baldío, bueno, por qué no... mirá, suponete, no hay ningún puntero político, nada, ¿no?, bueno suponete que se encuentran ustedes los vecinos, y en vez de quejarse, bueno, porque no van ahí a la municipalidad ustedes mismos y... "bueno, queremos ese espacio público para hacer un verde", no es cierto, y tomás un petitorio, con todos los vecinos que están ahí hacen y se mueven por ese baldío, no dejan que un solo vecino vaya y se pelee, la unión hace la fuerza, ustedes son la fuerza. Ustedes se tienen que juntar para moverse.

Daniela: Eso intentaron acá, y mirá cómo terminó (...) acá en la esquina, enfrente de las vías, vendría a ser, hicieron una placita, una semana y se robaron todo.

Andrés: Bueno, bueno, pero hay que cuidarlo las cosas.

LBC: Pero, ¿cómo fue? ¿Hicieron alguna petición?

A: A través del plan trabajar se limpió porque era como un CEAMSE ahí, un baldío grande de basura, se limpió, se arregló, se ordenó y se hizo una plaza. Una plaza con un equipo de gimnasia... [gesto de enumeración]. Pero hoy en día no tenés nada, tenés la tierra seca que no te crece ni el pasto.

B: Vinieron unos cavernícolas, quemaron todo.

Daniela: ¿Dónde hay cavernícolas? No se trata así a la gente, porque después...

C: Mirá que la que dijo que si se mata un chico que haya uno menos fuiste vos, eh...⁷⁷

Daniela: Bueno, pero es así [risas].

Juan Pablo: Bueno, bueno, no se olviden de las raíces, por favor.

Al igual que este tipo de iniciativas, las OSC no están al margen de la conflictividad del barrio. Alicia, que participa de una iglesia, cuenta la situación de un merendero:⁷⁸

A: El comedor que pusieron ahí lo prendieron fuego, se llevaron todo.

Alicia: Lo volvieron a rehacer, chicas, está, hace diez días que estoy ahí.

LBC: Cuéntenme...

77 En el próximo apartado volveremos sobre la conflictividad barrial. Esta frase remite al siguiente diálogo: A: Viendo para acá, lo que me pasa a mí, ¿no? Yo cruzo la vía y vengo caminando, ¿no?, Vengo tranquilo, pero siempre hay chicos solos, ¿viste? Y... tiran piedras, diciendo malas palabras, se suben a los colectivos... se cuelgan de los colectivos, y yo digo, se llegan a caer y se matan.// Daniela: Y uno menos.// B: Nooo// C: [Tímidamente] Sí, sería eso, pero no...//.

78 El caso es conocido por las estudiantes y por el ex director de ACyPP municipal, sin embargo, no hemos podido reconstruir el nombre de la OSC.

Alicia: Es un merendero que se inició con un profesor de la escuela San Martín de Porres, Maxi, no me acuerdo el nombre, que a su vez [se escuchan comentarios “es un amor el profesor”] ese profesor hizo una unión con otros profesores que terminó haciendo un merendero, entonces empezaron a hacer un movimiento de apoyos escolares, de talleres, de... inició hace bastante.

B: Dos años o tres.

Alicia: No, más, mi hija era chica, la más grande que hoy tiene 22 lo tenía el profesor en 6° así que hace bastante ya, 10 años... sí, sí (...) Empezaron como merendero, tienen talleres de violencia familiar, talleres de ... para los chicos, de apoyo escolar, tienen talleres de defensa personal también, y un montón de cosas más y yo he ido con grupos de mi iglesia a hacer ahí los talleres, grupos de chicas, de adolescentes, a hacer ahí los talleres de defensa personal, talleres de violencia, de cuidados de salud sexual y reproducción, un montón de cosas.

LBC: ¿Y cuándo pasó lo del fuego?

Alicia: Hace tiempo ya, hace como un año, dos años atrás, sí, le habían robado todo, le dejaron vacío, pero ya lo volvieron a armar.

Viviana: Yo pasé hace tres semanas o un mes y tenía las puertas cerradas con...

Alicia: Sí, lo tienen todo cerrado, está cerrado, así, apenas hay una puertita que entras ahora, porque le han robado tantas veces que la puertita es chiquita, cosa que entraste, pero no salga nada... [risas] sí, han sufrido muchos robos.

Daniela: Sí, y a veces los fines de semana va la ginecóloga, pero hace un montón que no venía, no sé si sigue viniendo.

A: Porque, por el tema de la seguridad, porque justo está en un lado donde en la esquina tiene...

Daniela: El zanjón está en la esquina esa... es muy *heavy*.

Juan Pablo: Además tiraron la... Hicieron... el otro día estaban juntando firmas, ahí en la feria para poder limpiar ahí, porque justo no terminaron el asfalto, ahí no terminaron el asfalto... justo ahí... está todo un hueco ahí... [voces: “se llena de agua”]... se llena de agua y tiran todo y con el tema del dengue... sacando igual lo del dengue... Pero hay todo infección.

Una característica de las OSC es su inestabilidad⁷⁹ y, en algunos casos, un tiempo acotado de funcionamiento, aunque en este barrio se encuentran también OSC de más larga data, como el caso que mencionamos del jardín La Colmena y la Radio Reconquista. Dos casos pueden iluminar esto: el comedor Los olvidados, por ejemplo, ha estado ubicado en tres lugares distintos (dentro de la misma manzana) en los últimos años; en el caso del Bachillerato Popular Hermanas Mirabal (estaba ubicado en la esquina de las calles Villalba y Mitre, a una cuadra de nuestra sede) ha tenido trabajo en el barrio, pero solo por el lapso de una cohorte, es decir, tres años (2011-2013).

En este apartado intentamos dar cuenta del entramado de OSC a partir del conocimiento y la vinculación que este grupo de estudiantes tiene con las distintas formas de organización social presente en este y otros barrios. De este recorrido, es importante destacar dos elementos: en primer lugar, que de un grupo de 14 estudiantes presentes (los inscriptos son 16), 4 forman parte de organizaciones de la comunidad de distinta índole. Silvina, como coordinadora de un jardín maternal, Andrés, como

79 Con esto nos referimos tanto al cambio de localización de algunas OSC o del trabajo de referentes barriales, como a la sostenibilidad de las actividades que desarrollan, muchas veces dependientes del tipo de recursos (generalmente estatales) de los que dependen.

referente de una cooperativa, Juan Pablo participa de una iglesia (fuera del barrio) y es instructor de fútbol en el Club Necochea, y Alicia participa de una iglesia y acompaña un merendero. Junto a ello, es de destacar que el conjunto de estudiantes conoce y, en muchos casos, se ha vinculado con estas instituciones para acceder a algún tipo de servicios. En el capítulo 4, y en las conclusiones, avanzaremos nuestra reflexión sobre el rol que este tipo de entramados tiene en la trayectoria educativa de adultos que se encuentran terminando su secundario.

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS. EL CASO DE LA SEDE DE FINES NUESTRA SEÑORA DE LUJÁN

La sede Nuestra Señora de Luján, donde la cooperativa Reconquistadores coordina una comisión de Fines, se encuentra ubicada frente a un asentamiento, en la intersección de dos calles recientemente asfaltadas, y a una cuadra de las vías del tren. Se trata de calles poco transitadas por vehículos, sin embargo, hay mucha gente caminando por la calle (más por la calle que por las veredas, que tienen muchos desniveles). Sobresalen grupos de niños y adolescentes caminando solos, pero también familias. Hacia la noche suelen haber grupos de jóvenes en las esquinas (tanto varones como mujeres), en la vereda de algún kiosco o alrededor de un fogón. La presencia de niños solos genera desacuerdo entre los vecinos. En más de una ocasión, Susana y Soledad, que pertenecen a la cooperativa y están presentes como referentes de la sede durante las clases, se muestran preocupadas ante niños que conocen, enviándolos a sus casas o cuidando que nada les ocurra en la calle.

La iglesia donde funciona la sede ocupa toda la esquina y tiene dos entradas. Una entrada principal da a la capilla (actualmente en remodelación), que los martes y jueves por la tarde y por la noche, en el horario de cursada de Fines, se encuentra cerrada. Los estudiantes ingresan por otra puerta, más pequeña, que está a unos diez metros. Esta entrada da a un espacio relativamente pequeño, donde hay una mesa con sillas. En este espacio se encuentran Susana y Soledad, ambas integrantes de la cooperativa y que han asumido la función de referentes de la sede. Sus tareas son abrir y cerrar la sede, tomar lista de los estudiantes en cada hora de clase y hacer firmar una planilla de presentismo a los docentes. En caso de que haya alguna eventualidad, como la ausencia de un profesor o algún motivo de suspensión de clases, son las encargadas de comunicarse con los profesores y organizar los cambios de planes.

Si ingresamos a la sala donde están Susana y Soledad, por la izquierda se ingresa a la capilla, y por frente se ingresa a una habitación donde atiende el personal de la iglesia durante la semana, que a esa hora está cerrada. Al costado de esa puerta hay una escalera que da al primer piso, donde se encuentran las aulas y los baños. De los cuatro espacios del primer piso (tres aulas y un depósito), solo el aula de esta comisión está en uso en este horario. El hecho de que la única actividad que se lleva adelante en este horario sea la cursada de Fines hace que la zona de la entrada sea muy silenciosa, y al estar abajo, no es un lugar de mucha interacción con los estudiantes, a excepción de cuando llegan y cuando se van. Durante las horas de clases, ese espacio tiene poco

movimiento. Generalmente la puerta que da a la calle está cerrada, y a excepción de la irrupción de niños que juegan en la vereda o de una vecina que todos los días vende pan, hay poca actividad.

Actualmente,⁸⁰ cursa en esta sede una comisión de 2° año, en su 2° cuatrimestre. El grupo de estudiantes fue conformado en el primer año, en agosto de 2014, aunque algunos de sus integrantes se sumaron en el año 2015 (una minoría). La comisión tiene 16 personas inscriptas, 13 mujeres y 3 hombres. El promedio de asistencia del mes de mayo del corriente año, según los registros de la sede, es de 11 personas por clase (con un máximo de 13 y un mínimo de 9, que da cuenta de una variabilidad alta en la asistencia). La mayor parte del grupo tiene entre 40 y 60 años, y a excepción de dos mujeres de entre 18 y 25 años, todos superan esa edad. La mayor parte del grupo vive en un radio de hasta diez cuadras alrededor de la sede, y pocos casos de estudiantes que viven a más de 20 cuadras han elegido este lugar por el horario o por cercanía con su trabajo.

La mayoría de estos estudiantes han realizado la educación primaria dentro de las edades teóricas previstas, entre los 6 y los 12 años, extendiéndose en algunos casos hasta los 14 o 15 años; generalmente en una misma escuela (aunque con excepciones). No hemos encontrado casos entre los cursantes actuales (sí en los referentes de la sede) en que la educación primaria no se haya iniciado aún o se haya iniciado en edades tardías. Este dato no se repite en el tramo secundario, donde aproximadamente la mitad de los estudiantes no ha tenido trayectos anteriores, siendo el Fines su primera experiencia. Quienes han tenido trayectos anteriores, que han sido interrumpidos, pasaron mayoritariamente por una única escuela, pero hay también quienes hicieron varios intentos en educación común y en EDJA. En el caso de las estudiantes más jóvenes, una cursó antes en dos escuelas secundarias distintas, y la otra (cuyo caso abordaremos más adelante en profundidad) tuvo tres instancias previas, incluyendo otra sede de Fines. Encontramos aquí que el diferencial de edad está muy marcado, siendo las personas mayores las que directamente no habían ingresado antes al nivel secundario, y las que muestran trayectorias discontinuas. Esto no es casual. Podemos enmarcar estos trayectos diferenciales en el contexto de aquellos que no han participado (por una cuestión etaria, pero también de índole socioeconómica y de género)⁸¹ del proceso de masificación de la educación secundaria que se produjo en los años noventa (Tedesco, 2012), o bien la finalización de sus estudios primarios, como momento teórico de ingreso a la secundaria, coincide con el comienzo de la crisis socioeconómica que se profundiza en el cambio de siglo. En el caso de las mujeres más jóvenes, su trayectoria por la educación secundaria (interrumpida e inestable) coincide con el aumento de los años de obligatoriedad, lo cual suponemos que incidió en sostenerlas dentro del sistema educativo, aún sin lograr aprobar el nivel. Esto último es marcado por Juan Carlos Tedesco como un elemento

80 Los datos generales que caracterizan al grupo se fundan en las entrevistas y en las observaciones efectuadas, y en datos relevados a través de una encuesta realizada a los estudiantes. Esta no pudo ser completada por todo el grupo, porque el final del trabajo de campo estuvo atravesado por conflictos barriales por el aprovisionamiento de electricidad. De este modo, si bien no es material suficiente para la elaboración de estadísticas sobre el total del universo de estudio, las respuestas de ocho de los once estudiantes habitualmente presentes resulta orientadora para esta caracterización.

81 Solo una de las cursantes no ha sido madre, el resto manifiesta haberlo sido en edades tempranas, y ser esta una de las causas por las que no ha retomado sus estudios previamente.

central del proceso de masificación de la educación secundaria, que ha sido, en gran parte, una *invitación a la experiencia del fracaso escolar* (Tedesco, 2012).⁸²

La convivencia de trayectorias y generaciones distintas, sin embargo, puede funcionar como un elemento aglutinador. Los estudiantes destacan los vínculos que se han generado en el grupo, y el rol que estos han jugado en el sostén de la cursada. La participación de familiares o allegados ha cumplido ese papel. Daniela, una de las más jóvenes, plantea que ese es el diferencial por el cual entiende que este espacio será el que le permita terminar el nivel, porque “acá está mi tía, pariente de mi papá, después está una amiga de mi mamá, después gente que cruzas en la calle”.

La sede ha tenido y tiene grandes dificultades para que todas las materias sean cubiertas con docentes, puesto que el lugar está muy alejado del centro de San Martín. En los actos públicos, los cargos han quedado vacantes en más de una ocasión. En el primer cuatrimestre del primer año, esta comisión solo tuvo una materia de las cinco que correspondía cursar, porque las otras cuatro quedaron sin ser tomadas por ningún profesor. Es por ello que, aun actualmente, se encuentran compensando materias y buscando estrategias para poder cursarlas a destiempo. Una de las cosas que están intentando articular las referentes de la sede, por ejemplo, es que el grupo se sume a una comisión de otra sede que funciona en San Cayetano, tan solo en las horas de Inglés, para poder acreditar la materia e ir sorteando las consecuencias que ese primer cuatrimestre cuasi vacío tendrá a la hora de la titulación.⁸³ Actualmente, tienen profesores en cuatro de las cinco materias correspondientes a este cuatrimestre, y deberán, en los cuatrimestres subsiguientes, recuperar la asignatura que les falta. Este tipo de situaciones tienden a generar conflictos, especialmente en casos en que los docentes que sí toman las horas no cumplen sus horarios o se ausentan sistemáticamente.

En este cuatrimestre los estudiantes se muestran conformes, y hemos presenciado situaciones que denotan compromiso de los profesores con la tarea. Por ejemplo, que cuando un docente se ausenta, otro extiende su horario de clase para aprovechar el tiempo o, bien, se buscan estrategias para sortear dificultades de infraestructura. En nuestra última visita, ante un corte de luz generalizado, el docente de informática, con sus propios equipos (notebook y proyector), dio clases a oscuras mientras los estudiantes se alumbraban con sus celulares.

82 Sin intentar hacer un abordaje general a partir de información tan acotada, nos parece importante marcar que entendemos al abandono o fracaso escolar en el marco de un conjunto de dinámicas que incluyen procesos generales de la sociedad, procesos personales y capacidades de decisión de los agentes (estudiantes) y dinámicas del sistema educativo. En este sentido, Bárbara Briscioli y Evangelina Canciano (2012: 5) dan cuenta de los abordajes que priorizan “un análisis de las situaciones, dinámicas y condiciones que están en la base, confluyen o podrían estar asociadas al abandono”, más que factores, causas o características centradas en el sujeto. Esto así, en tanto el curso de vida de los sujetos encuentran un anclaje importante en lo contextual, en el momento histórico en que se sitúan y la posición social en que se configura su experiencia (Zibecchi, 2014).

83 Este tipo de situaciones suelen darse en otras sedes también, si bien no necesariamente en términos tan extremos como en este caso. Esto suele dar lugar a diversas campañas por parte de la conducción del Fines y por OSC, para que los docentes tomen las horas de las sedes más alejadas, sobre todo cuando se acerca la finalización del tercer año, porque no pueden titularse con materias pendientes, y el Fines no habilita la condición de *libre* para acreditar materias a través de un examen (deben cursarse de forma regular).

1. Volver a estudiar

La decisión de volver a estudiar tiene impacto en los sujetos tanto en términos subjetivos como en la organización de su tiempo y de sus familias. La primera reflexión respecto de la *vuelta al secundario*, es que se trata de una deuda pendiente, algo que en algún momento tenía que hacerse, y lo que es difícil dedicarle tiempo. Según Mariana,

es algo que el que está acá es porque siempre lo pensó, pero nunca se le dio la oportunidad, digamos, no se dio el tiempo, el momento, entonces ahora (...) el pensamiento de terminar el secundario yo creo que todos lo tenemos, yo siempre lo tuve, pero no se me daba porque tenía que trabajar... trabajar, criar mis hijos, mi marido, los perros [risas].

Distintos factores influyen en la decisión de volver a estudiar en un momento de la vida y no en cualquier otro. Un primer elemento que remarcan los entrevistados son los vínculos familiares o de allegados, y su recorrido educativo. En distintos ámbitos esto se ha analizado (sobre todo en adolescentes) como la influencia que la trayectoria educativa del núcleo familiar tiene sobre las potenciales opciones de los jóvenes en su relación con la escolaridad. Esto se ha expresado, por ejemplo, en los marcos estadísticos presentados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC)⁸⁴ o en criterios de ámbitos internacionales como el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL),⁸⁵ a través de la categoría “Clima Educativo del Hogar”, que mide el promedio de años de escolarización de los mayores de 18 años del hogar. Esta categorización presupone un vínculo unidireccional entre mayores y menores de un hogar. En nuestro caso, y en coincidencia con otros estudios que abordan trayectorias de estudiantes jóvenes y adultos (Llosa, 2014), más que en forma unidireccional, encontramos distintas formas en que las experiencias educativas de familiares y allegados interpelan la propia e inciden en el deseo de volver a estudiar y en los apoyos necesarios para sostenerlo en el tiempo con miras a la titulación. Bárbara Briscoli y Evangelina Canciano (2012) analizan las situaciones, dinámicas y condiciones que coadyuvan al abandono escolar, moviendo el foco desde el sujeto al conjunto de experiencias que lo atraviesan. Algo similar, entendemos, puede decirse respecto, no ya del abandono, sino del retorno a trayectos formativos formales de jóvenes y adultos. En este sentido, realizar un recorrido sobre distintas maneras en que aparece el deseo y la oportunidad de estudiar, más que poner el foco únicamente en el sujeto (y a la postre tan solo de su voluntad), se centra en la articulación entre los vínculos en que el sujeto está inserto y el tipo de propuestas educativas que están a su alcance.

El factor vincular identificado como disparador de la vuelta a los estudios puede estar puesto en el vínculo entre hermanos, aun en la adultez. Como dice Alicia:

Alicia: Y queda como algo pendiente decir “lo voy a empezar, lo voy a empezar, lo voy a empezar” y... yo creo, nosotros somos cinco hermanos y ninguno terminó el secundario. Empezó el más grande... terminó; después mi hermana... bueno; yo también lo tengo que hacer, y bueno, empezás y ahí.

Juan Pablo: Qué buena iniciativa, ¿no?

84 Disponible en www.indec.mecon.ar/.

85 Disponible en http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos_descripcion.

Alicia: Bueno sí, mi hermana es un año más chica que yo, ella ya lo terminó, ya estudió, ya se recibió así que...

B: "Quedo yo".

Alicia: [Risas] No, no, quedan los otros dos... yo soy la tercera, quedan dos más así que... [risas].

Aunque también puede ser a través de los lazos construidos en su experiencia de trabajo en una OSC:

Yo me enteré por intermedio de mi trabajo igual, porque yo trabajo con... soy coordinadora de un jardín maternal (...) en el Barrio Nuevo, allá... [me enteré] por intermedio de la municipalidad que venían y anotaban ahí, que nosotras anotábamos a gente ahí en el lugar, en nuestra institución, y ahí también me atendí yo y me anoté. Sí, es algo, era algo que yo me debía y quería... para mí... y decidí anotarme, porque era algo pendiente que tenía y quería terminar. Como me casé muy jovencita, no pude... ni empecé la secundaria, terminé séptimo y después... [risas] me casé muy jovencita... pero ahora bueno, me dio esta posibilidad y acá estoy. Y, además, por ahí, viendo que mis hijos me ven a mí que yo a esta edad que estoy estudiando, que ellos que son jóvenes, son adolescentes, están estudiando, se incentiven más para terminar, y ahora.

Por último, son también los vínculos por fuera del núcleo familiar, en ámbitos diversos de socialización, los que acompañan y propician el regreso al estudio. En el caso de Marina, se trató de una docente conocida: "Era profesora de los Fines, entonces me dijo 'andá y anotáte, Mari, andá y anotáte en el Fines que esto y lo otro...', buscó por internet, me dio la fecha, todo, me mandaba mensajes... [risas]".

Ahora bien, la decisión de volver a estudiar aparece entrelazada con un conjunto de experiencias vitales, entre las que se destacan las obligaciones laborales y, sobre todo entre las mujeres, las responsabilidades familiares de cuidado. El vínculo entre la coyuntura vital en que se encuentran las personas y las propuestas educativas disponibles son las que configuran escenarios posibilitadores o bien inhibidores del retorno o la continuidad de los estudios secundarios. Tal como Alicia relata que su matrimonio temprano fue un factor que frenó su educación secundaria, otras de sus compañeras relatan acontecimientos vitales similares que afectaron su trayectoria educativa. Yamila, una de las estudiantes más jóvenes nos cuenta: "Yo, el colegio decidí porque yo dejé porque fui madre joven, madre más chica, entonces, dejé el colegio y ahora que puedo vine a terminar para después seguir". El Plan Fines tiene, en este plano, relevancia como espacio habilitador. Mariana, a quien vimos que *no se le daba* terminar el secundario por sus obligaciones laborales y familiares, nos cuenta que:

Entonces ahora cuando, eh... por ejemplo si yo me anotaba en un secundario común, a la noche, de adultos, es todos los días. Yo no puedo ir todos los días, faltar a mi casa todas las noches, porque ya faltó todo el día porque voy a trabajar, me voy a las ocho de la mañana y vuelvo a las cinco de la tarde, a las cuatro... llego y me tengo que ir a un secundario a la noche y vuelvo a las once de la noche... no es... no puedo, entonces cuando pusieron este Fines, que son dos veces por semana dije: "bueno, acá es la mía. Si no lo hago ahora no lo hago más".

Alicia refrenda las palabras de Mariana: "Es verdad lo que dice ella, yo me anoté dos veces en el secundario a la noche, todos los días, y lo dejé porque cuando uno tiene familia, y trabaja, es como que te impide un montón de cosas".

Las características que hacen del Fines un espacio capaz de adaptarse a las responsabilidades de cuidado que recaen sobre las mujeres (especialmente aquellas que son madres) no se limitan al hecho de tener una carga horaria reducida (en comparación a otras ofertas educativas). Al situarse en el marco de espacios comunitarios, pudimos observar que algunas de las estudiantes acuden con sus hijos a clase, aunque no de manera sistemática, o bien la cercanía entre la sede y sus viviendas les permite mayor capacidad de respuesta ante imprevistos.⁸⁶

Los factores que complejizan el retorno al estudio no son solo familiares, sino que la articulación entre estudio y trabajo fuera del hogar es un factor también clave. En palabras de Silvia:

Yo también, fui a anotarme a hacer el secundario, y cuando llegué me dijeron que era una opción más factible y más rápida para mí, y por el trabajo y para no estar todos los días, un Fines [era una escuela de adultos que funciona de día]... a mí me costaba, mi intención era dejar de trabajar, pero a veces no se puede dejar de trabajar, y le había pedido, bueno, hablado con mi marido si me daba ese tiempo para estudiar y dijo "bueno, está bien" y después dije "no", después se me vio imposible dejar de trabajar y bueno... y ahí mismo me dicen, "bueno pero porque no... mirá que están los Fines", "es mejor, capaz te resulta mejor eso".... "Depende [tono de alerta], dependiendo de lo que vos quieras". Ella ahí me dice "mirá, los Fines podrían ser, pero hay carreras que si vos elegís una carrera larga no la vas a poder hacer", yo... mi intención es poder terminar el secundario, sacarme eso que uno queda como que no lo hizo, y "bueno, me dice, andá". Cuando vine acá las chicas me dijeron que no, que el Fines nos puede dar un desarrollo para estudiar en la universidad, y seguir una carrera, entonces, digo, bueno, me quedo acá.

Desde distintos enfoques se ha marcado el modo en que las responsabilidades familiares se asignan principalmente a mujeres y se suman a la jornada laboral remunerada (Zibecchi, 2014). Esta indisponibilidad del tiempo femenino y la asunción de las tareas del espacio doméstico y de cuidado de personas dependientes como responsabilidad principal exclusivamente femenina impactan en las posibilidades de desarrollar actividades educativas en las mujeres.

La posibilidad de que la cursada sea en dos días (y no de lunes a viernes), y que los horarios no reproduzcan los estrictos turnos de la escuela formal,⁸⁷ son un diferencial importante que le permite al Fines una mayor adaptabilidad a las dinámicas laborales y familiares de jóvenes y adultos y, en particular, de las mujeres, en función de que asumen el trabajo de cuidado de los diversos integrantes de sus familias, trabajo que es invisibilizado socialmente y pocas veces atendido en las ofertas educativas más tradicionales para adultos. En segundo lugar, la escena que presenta Silvia en su conversación con la docente que le recomienda el Fines muestra, en una situación cotidiana, las tensiones entre el sistema formal y el Fines que presentamos en el capítulo 2, desde el punto de vista de los conductores del programa. ¿Qué tipo de operación es la que se

86 En la sede Flor de Loto, coordinada por la misma cooperativa y donde estudian mujeres de las cooperativas Ellas Hacen hay un mayor número de estudiantes que asisten a clase con sus hijos pequeños. Una de las iniciativas que están intentando llevar adelante actualmente es la generación de una ludoteca y espacio de cuidado de niños durante los horarios de clase de sus madres.

87 Los CENS habitualmente establecen una cursada de 18 a 22 h, y en todos los casos, de lunes a viernes; en el caso de Fines, el horario de cursada lo propone la sede, en este caso ingresan a las 16.30 h un día y a las 17 h el segundo, y la cursada se extiende hasta las 21 h.

realiza al sugerir Fines como espacio de posibilidad de terminalidad educativa (presentándola como la opción más *factible*) y, al mismo tiempo, ubicar esa opción como limitadora de opciones a futuro? Subyace aquí un modo específico de cuestionamiento al Fines respecto del tipo de formación de que ofrece. La contracara del “piensan que es más fácil”, que nos relata Adriana como referente de la cooperativa, se expresa en esta docente como percepción de que se enseñan y aprenden menos contenidos, por lo que “hay carreras que si vos elegís una carrera larga no la vas a poder hacer”. Estas percepciones, difíciles de disociar del hecho de que el Fines tenga como destinatarios en su mayoría a las clases populares, operan sobre el tipo de horizontes que la docente abre o cierra para Silvia. Si entendemos que todos los ámbitos escolares (incluso la mesa de inscripción) producen situaciones educativas, la lectura de esta conversación podemos observarla a la luz de lo que Silvia Serra y Evangelina Canciano (2006) llaman *tamaño de la operación pedagógica*.

¿Cómo puede la consideración del contexto de los sujetos acotar las posibilidades de la educación? (...) La dimensión política de toda educación y su capacidad de instituir nuevos futuros es obviada al encuadrar el “deber ser” de los procesos educativos en cálculos y principios de determinación, que muy lejos están de aportar a la institución de una sociedad de iguales. ¿Es que la enseñanza escolar debe abandonar la posibilidad de ofrecer otros futuros que los que el contexto muestra como posibles? (Serra y Canciano, 2006: 20).

Pablo Pineau (2016) señala que el Fines:

Es una apuesta a que, frente a situaciones de desigualdad, pobreza y exclusión, los docentes recuperemos la posibilidad de desligar a nuestros alumnos de la profecía del fracaso futuro con la que llegan y de re-situarnos en el lugar de la posibilidad, confiando en que ellos pueden aprender, que van a hacerlo y que nosotros vamos a poder enseñarles.

Desde esta perspectiva, las palabras de Soledad y Susana aclarando que “el Fines nos puede dar un desarrollo para estudiar en la universidad, y seguir una carrera” no es solo el aporte de un dato administrativo sobre el carácter de la titulación del Fines, sino una habilitación de horizontes para su trayectoria futura.

2. Trayectorias educativas: tres historias

Un primer enfoque, siguiendo a Flavia Terigi (2007 y 2009), parte de repensar a las trayectorias “esperadas” para los sujetos como respuesta exitosa a un recorrido escolar previsto, pautado etariamente y organizado en ciclos sucesivos. La autora llama a este recorrido *trayectorias escolares teóricas*, que “expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2007: 2). Sin embargo, estas trayectorias escolares teóricas se encuentran desacopladas de una parte de las trayectorias reales de los estudiantes, dando lugar a *trayectorias no encauzadas*. Se pregunta la autora: “¿Por qué es necesario poner las trayectorias no encauzadas en el centro? Porque las trayectorias teóricas no son una mera estipulación que pueda parecernos alejada de la realidad; en la realidad de los sistemas escolares, producen numerosos efectos” (p. 4).

Uno de estos efectos nos interesa particularmente: “el tiempo monocrónico de las trayectorias teóricas tiene consecuencias sobre nuestras visiones acerca de los sujetos de la educación, sobre lo que esperamos de ellos” (Terigi, 2007: 4). Este efecto de construcción de un estudiante ideal anclado en las pautas de las trayectorias escolares teóricas, supone un sujeto pedagógico específico. Siguiendo a Pablo Pineau (2016: 2):

Partimos de considerar que los sujetos pedagógicos no son un dato previo al acto educativo, que están ahí antes del acto esperando que este se produzca, sino que son una construcción de y sobre los sujetos sociales que participan en él (...) Los discursos educativos interpelan y construyen sujetos pedagógicos “ideales”. Esa construcción tiene efectos en el futuro y es performativa y predictiva, porque generalmente viene acompañada de un “mandato” o una “profecía” sobre dicho sujeto.

El sujeto pedagógico dominante, configurado a partir de las trayectorias escolares teóricas, gira alrededor de la relación docente-infante y tiene consecuencias importantes a la hora de abordar la educación de jóvenes y adultos. Siguiendo a Silvia Brusilovsky y María Eugenia Cabrera:

La categoría “alumno” tiene una doble carga semántica; no solo se asocia con estar escolarizado sino con minoridad (...) Esta significación sigue vigente en las escuelas para adultos, de modo que, aunque se reconozca la adultez etárea, se sigue hablando de otra forma de minoridad: la dependencia o incapacidad (Brusilovsky y Cabrera, 2006: 285).

En el mismo sentido, las trayectorias escolares teóricas impregnan los saberes pedagógico-didácticos que están, entonces, pensados para sujetos que no son necesariamente los que están allí (Terigi, 2007). Por último, el desacople entre las trayectorias escolares teóricas y las trayectorias reales, con la construcción de un sujeto pedagógico infante, escenifica a un estudiante que carece de una historia personal y un recorrido social previo y presente. Esto último ha sido cuestionado y trabajado por las distintas corrientes de la educación popular (Finnegan, 2009; Rodríguez, 2011), así como los estudios sobre la especificidad de la educación de jóvenes y adultos (Puiggrós, 1992). Sin embargo, la dificultad que ha tenido este nivel para consolidarse con una identidad propia da lugar a que estos procesos de desdibujamiento del sujeto estudiante adulto sigan estando presentes.

Dos momentos de nuestro trabajo de campo son ilustrativos de las dificultades que implica esta construcción del sujeto pedagógico ideal infantilizado en la educación de jóvenes y adultos. En primer lugar, es Adriana quien introduce este proceso, al hablar de las características del Fines evidenciando las pequeñas “ventajas” que los estudiantes sacan del carácter menos supervisado del plan: “Se da como una sintonía con los estudiantes, viene tarde... todos contentos porque se van temprano, que porque deja trabajar (...) es como un adolescente... como un chico (...) A veces vos los ves a los adultos comportarse como adolescentes”.

Un segundo enfoque, que nos permite ampliar la noción de trayectoria escolar real a fin de abordar la educación de jóvenes y adultos, es el de *biografía educativa* que nos propone Sandra Llosa (2008 y 2014). Este enfoque articula tres elementos, la oferta educativa (central para nosotros, al pensar la relación entre la trayectoria educativa y el lugar que ocupa el Fines); las variables históricas políticas, económicas y sociales; y las

trayectorias de vida. Los tres elementos “pueden estar implicados en los hitos o ‘nodus’ de decisiones educacionales en la historia de vida de los individuos y grupos” (Llosa, 2014: 177). En este sentido, las biografías educativas no se reducen a la educación como inserción escolar, sino que

Se parte de considerar a la biografía educativa desde la perspectiva global e integral de la Educación Permanente; esto implica incluir (...) los tres componentes del fenómeno educativo: ya sea en la Educación Inicial (referida al sistema educativo formal o escolar en todos sus niveles), en la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) (referida a las experiencias con cierta intencionalidad educativa dirigidas a la población joven y adulta que ya no transita por la Educación Inicial) o a través de los Aprendizajes Sociales (referidos a los aprendizajes no intencionales e inestructurados que se suceden en la vida cotidiana en su contexto sociocultural) (Llosa, 2008: 406).

Esta perspectiva nos permite articular instancias educativas de distinto grado de formalización (Sirvent, 2007) que participan del curso vital de los sujetos. En este sentido, el tercer enfoque que resulta una herramienta tanto analítica como metodológica es el análisis de *curso de vida*. Desde una perspectiva de trabajo con historias de vida, la perspectiva de *curso de vida*, siguiendo a Mercedes Blanco, implica tres elementos centrales:

- Desde el enfoque del curso de vida, la trayectoria no supone alguna secuencia en particular ni determinada velocidad en el proceso del propio tránsito, aunque sí existen mayores o menores probabilidades en el desarrollo de ciertas trayectorias vitales.
- Las trayectorias abarcan una variedad de ámbitos o dominios (trabajo, escolaridad, vida reproductiva, migración, etcétera) que son interdependientes.
- El análisis del entrelazamiento de las trayectorias vitales tanto en un mismo individuo como en su relación con otros individuos o conglomerados (de manera muy importante, con la familia de origen y la procreación) es central para el enfoque del curso de vida (Blanco, 2011: 12).

A partir del entrecruzamiento de estos tres enfoques teóricos, presentaremos el análisis de dos trayectorias educativas. En el primer caso, presentaremos las historias de Susana y Soledad, madre e hija, que son referentes de la sede y, a su vez, han sido ambas estudiantes de espacios de terminalidad educativa. En el caso de Soledad, fue parte del primer grupo de Fines que cursó en Nuestra Señora de Luján y egresó en 2014; en el caso de Susana, también referente de la sede, se encuentra actualmente terminando su educación primaria con una maestra fuera de sede en la organización social y comunitaria Flor de Loto. Abordarlas juntas fue una decisión fundada en el concepto de *vidas interconectadas*:

El principio de “vidas interconectadas” (*linked lives*). Este principio afirma que las vidas humanas siempre se viven en interdependencia; o sea, en redes de relaciones compartidas, y que es precisamente en estas redes donde se expresan las influencias histórico-sociales (Elder, 2002, citado en Blanco, 2011: 14).

En nuestro caso, como veremos, la participación en redes comunes y relaciones compartidas es un elemento que ha estructurado el curso de vida de estas dos mujeres, y lo sigue haciendo en el presente. La segunda y tercera historia corresponden a Juan Pablo y a Daniela, respectivamente, ambos estudiantes actuales de nuestro caso de estudio.

2.1. Susana y Soledad

Susana y Soledad son madre e hija, y coordinan conjuntamente la comisión del Fines que funciona en la sede Nuestra Señora de Luján los martes y jueves y el espacio de cuidado de niños y apoyo escolar que funciona en la misma sede los lunes, miércoles y viernes. Viven en la misma cuadra de la sede, en la vereda de enfrente. Ambas son muy reservadas. Recién en nuestra tercera visita aceptaron ser entrevistadas; sus respuestas suelen ser cortas, aunque, avanzando en el diálogo, comienzan a sentirse más cómodas: “Al final hablamos un montón, al principio no hablábamos nada”, dice Susana cuando terminamos.

Susana tiene 59 años, y Soledad, de 44, es la primera de sus cinco hijos. Susana hizo los primeros años de la escuela primaria cuando era niña, pero no continuó más allá del primer ciclo. De muy joven inició su familia. Vivió con su esposo, y nunca realizó trabajos por fuera del hogar, es decir, se dedicó exclusivamente al cuidado de sus hijos. Hasta hace ocho años vivieron a unas diez cuadras de la sede donde ahora trabajan, “más arriba, cerca de la avenida [Márquez]” (Susana). Soledad hizo la primaria en la escuela primaria N° 57, que se encuentra a unas seis cuadras cruzando esa avenida. Tampoco tuvo trabajos fuera del hogar, “no, no, no trabajé en ningún lado, ayudaba en casa” (Soledad). Vivió siempre con sus padres y nunca formó una pareja, ni familia propia.

El momento que identifican con un punto de quiebre en sus vidas fue la muerte del marido de Susana y padre de Soledad, hace ocho años. Hablan poco de su vida anterior, que aparece como una etapa identificada solo con las tareas del hogar. Cuando el marido de Susana muere, ambas van a vivir a este sector del barrio con uno de los hijos varones y su familia. Al poco tiempo de llegar al barrio, y a través de su nuera, Susana conoce a Adriana, y junto a su hija se integran a la cooperativa. Este momento aparece, para Susana, como un punto de quiebre:

Susana: Uhhh para mí me cambió todo. A mí me cambió todo la cooperativa, que empezamos a trabajar, me cambió un poco el estudio, todo eso, a mí me gusta.

LBC: ¿En qué cosas te cambió?

Susana: Y... porque yo nunca trabajé, porque yo estaba casada y atendía los hijos. Y después falleció mi marido y bueno, me vine para acá y justo salió la oportunidad esta, que la Adri estaba anotando y me dice mi nuera, ¿no? Me dice: “mirá está anotando, no sé, para un plan” y yo no quería ir a anotarme, ¿viste? Pero agarré, hice todos los papeles y ella los llevó a la Adri y a los 15 días, 20 días, llama la Adri a la puerta y dice “Mirá, tenemos que ir a tal lado porque ya salió para ir a anotar” no sé qué me dijo, ese día. Bueno, al otro día fuimos, nos anotó a todos. Desde ese día empecé a creer más en la gente, porque yo decía “no... que vamos a salir en el plan...”, porque la Adri... hacía dos o tres meses que habíamos venido a vivir en el barrio nosotros. La Adri no nos conocía a nosotros mucho. Y bueno, salimos, y bueno qué vamos a hacer... y ese día empezamos a andar y andar...

A partir de ese momento, se suman ambas a la cooperativa Reconquistadores, iniciando su primera experiencia de formación en un taller dictado por la Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina (UOCRA):

Soledad: Sí, de la construcción. Capacitación.

Susana: La primera.

LBC: ¿Y cómo eran esos talleres?

Susana: Y estaba bueno el taller, era un mes más o menos. Estaba bueno, porque había mucha gente, todo eso... había un montón de cooperativas. Y ahí empecé yo a andar más, a hablar más, y así (...) y después hicimos otro taller, ¿te acordás? [mira a Soledad] En la facultad allá, de mamás cuidadoras,⁸⁸ y así anduvimos hasta que conseguimos para venir acá a trabajar. Bah, ella trabajaba en otro lado, pero bueno, ¿a dónde era que trabajabas? Reconquista...

Soledad: Allá en Río Reconquista, con Adriana. Hacíamos limpieza.

Susana: Cortaban el pasto... [con tono de enumeración]. Ella trabajaba tres días y dos días venía a estudiar. Y después bueno, se... esto del apoyo, ella se vino, se anotó acá y se quedó acá, trabajando acá.

A partir de esta primera experiencia de formación en talleres de corta duración, ambas pasan a combinar el trabajo en la cooperativa con la terminalidad educativa. La primera que se incorpora es Soledad, que comienza en el primer grupo del Fines, en agosto del 2011. El grupo lo conforman todos los miembros de la cooperativa que aceptan la propuesta de terminar el secundario. Iniciar el proceso con personas con quienes ya estaba vinculada hace que el comienzo le resulte más fácil. Sobre su primer día dice: “entré nomás... y como tenía compañeras de trabajo estaba más... [gesto de que no estaba tan nerviosa] Estaba la tía de Adri (...) eran cuatro”. Sin embargo, no le gustaba mucho el secundario:

LBC: ¿Te gustaba venir a estudiar?

Soledad: Sí, al principio no. Ya iba a dejar dos o tres veces.

LBC: ¿Llegaste a dejar?

Soledad: No, no, seguí adelante igual.

LBC: ¿Y por qué dejar?

Soledad: Y... porque no, no... no me entraba en la cabeza lo que había...

LBC: ¿Te costaban los exámenes o era por otras cosas?

Soledad: Porque no... tenía vergüenza de pasar al frente y hablar...

LBC: ¿Y por qué decidió seguir?

Soledad: [Suspira y mira a su madre].

Susana: Me mira a mí como si fuera que... decí la verdad.

Soledad: Igual tenía que terminar, no me gustaba, pero hay dos personas que insistían mucho que vaya (...) que termine la secundaria y ya está.

LBC: ¿Y quiénes fueron la que te insistían?

Soledad: Una... [señala a la madre] y la tía de Adri.

Su tránsito por el Fines lo relata como algo difícil, en parte por la exposición frente a otros, y también con los contenidos. Sobre sus profesores dice: “a mí no me caía bien la de lengua primero, no mucho (...) algunos son estrictos (...) te daban mucho... muchas cosas que yo no... no entendía” (Soledad). Aunque puntualiza solo sobre esta materia, tampoco menciona ninguna otra que le haya gustado particularmente. La actividad que le resulta más atractiva es la participación en el apoyo escolar que organizan los otros tres días de la semana con otras mujeres de la cooperativa Reconquistadores y de cooperativas del programa Ellas Hacen. Allí atienden a aproximadamente

88 Se refiere a una formación técnica dictada a madres cuidadoras de jardines comunitarios, organizada por la Universidad Nacional de General San Martín y el jardín comunitario La Colmena.

60 chicos, durante la mañana a niños de entre 3 y 5 años, y por la tarde, a niños de escuelas primarias:

Susana: Si vienen todos, todos, son como 60, si no más (...) y si faltan, ponele 30 a la mañana, que son de 3 a 5, y de las 5 hasta las 7 vienen, ponele 20, 22 chicos, 23. (...) Están las maestras, yo que estoy en la cocina, otra señora que está en la cocina.

Soledad: Compañeras de trabajo.

Susana: Son muchas compañeras (...) De la cooperativa de acá somos más o menos 5, de la cooperativa de nosotros; después vienen otras chicas a ayudar, ahora.

El estudio de la trayectoria de mujeres cuidadoras, en el marco de organizaciones sociales comunitarias, da cuenta de la tendencia a que el trabajo previo al trabajo comunitario esté asociado a tareas de cuidado, remuneradas o en el marco del hogar (Zibecchi, 2014).⁸⁹ En este sentido, las trayectorias de Susana y Soledad siguen este mismo itinerario; su incorporación a un trabajo fuera del hogar a través de la cooperativa pasa por un breve tiempo realizando tareas en el espacio público, hasta que *consiguen* que las envíen a Nuestra Señora de Luján.

Soledad egresa de su secundario en el año 2014. Muy poco antes, también Susana retoma sus estudios, en su caso primarios, en la sede de la organización Flor de Loto, que lleva adelante la madre de Adriana en la parte de adelante de su vivienda:

Susana: A mí, por ejemplo, hace ocho años que estoy acá. Pero a mí, me voy de acá a allá nada más [risas] de mi casa a acá, o voy a estudiar yo también (...) La primaria, recién hace dos o tres años empecé, a leer, yo no sabía leer, no sabía escribir, nada, lo único que sabía era mi nombre y nada más, pero...

LBC: ¿Habías ido a la escuela?

Susana: Sí, cuando era chica, pero... después ya me olvidé de todo, empecé todo de vuelta, y ahora más o menos se leer bien... no te digo que sé uhh, pero se leer bien.

LBC: ¿Dónde estudiás?

Susana: Acá en la casa de la... ¿cómo es que se llama? ¿Flor de Loto? ¿Cómo es?

Soledad: Flor de Loto, ahí.

Susana: Ahora hace unos días que no voy... pero me enseña otra, la mamá de Adri, vamos los sábados y ella nos enseña. Pero... ella nos sacó mucho adelante.

En ambas, la trayectoria escolar inicial se interrumpe tempranamente; muy rápidamente en el caso de Susana (antes de completar sus estudios primarios), y en el espacio de pasaje a la educación secundaria, en el caso de Soledad. El retorno a la educación en sus ciclos obligatorios se produce, en ambas, en articulación con dos elementos: en primer lugar, la inserción en un tipo particular de ámbito laboral en un espacio comunitario. La participación en la cooperativa “cambia todo” (Susana), en tanto amplía su universo afectivo, de vínculos y de interacción cotidiana. El vínculo con Adriana y su tía, la aparición de “compañeras de trabajo” y la participación en espacios junto a un

89 Siguiendo a Carla Zibecchi respecto de las trayectorias de mujeres cuidadoras, entendemos *que* “dada la particularidad que tienen los itinerarios laborales femeninos y la especificidad y naturaleza que tiene el trabajo de cuidado, las trayectorias de las mujeres cuidadoras no pueden ser homologadas al estudio de ninguna otra trayectoria laboral” (2014: 102).

“montón de cooperativas” (Susana) son fuentes de aprendizajes sociales⁹⁰ para ambas mujeres. Estos aprendizajes subyacen al cambio rotundo con el que Susana identifica este momento: “ahí empecé yo a andar más, a hablar más”. Asimismo, el paso por talleres de formación profesional, de construcción y la participación en el cuidado de niños resulta en la ampliación de los horizontes de sociabilidad de Soledad y Susana, puesto que allí se encuentran con otras cooperativas y organizaciones sociales comunitarias, y visitan la universidad.

Es importante destacar que esto ocurre en un marco de retorno a situaciones de aprendizaje estructurado. El aula del Fines aparece como un espacio más dentro de la red de vínculos de este espacio laboral comunitario, y es esa red la que sostiene la escolaridad de Soledad, sea porque el primer día estaba acompañada de sus compañeras de trabajo; sea porque son las integrantes de la cooperativa quienes la sostienen en los momentos en que intenta dejar de estudiar. Asimismo, es la participación en este espacio comunitario el principal organizador de la dinámica de vida cotidiana de ambas mujeres. Susana lo grafica al hablar de su mirada sobre el barrio: “A mí, por ejemplo, hace ocho años que estoy acá. Pero a mí, me voy de acá [Nuestra Señora de Luján] a allá [su casa] nada más, de mi casa a acá, o voy a estudiar yo también”.

2.2. Juan Pablo

Juan Pablo tiene actualmente 37 años, y desde los 8 vive en Villa Hidalgo, a unas pocas cuadras de la sede Nuestra Sra. de Luján. Nació en Tigre, donde vivió con su familiar nuclear y su abuela paterna; se mudaron un tiempo a Escobar con su abuela materna, y cuando él tenía 8 años se mudó junto a sus padres y sus hermanos a Villa Hidalgo. Juan Pablo es el segundo de siete hermanos (tres varones y cuatro mujeres). En Escobar comenzó su escolaridad primaria, que continuó en el colegio San Martín de Porres y, luego, en la escuela N° 65 en Villa Hidalgo.

Juan Pablo: [De niño] siempre fui a la escuela. Pero en tercer grado es cuando yo agarro y... es lo que me acuerdo, imagínate que hoy me acuerdo de eso, es como me quedó eso, como una marca, es como “¿cómo hice para repetir?”, pero repetí. Después gracias a dios terminé en la 65.

LBC: ¿Primero pasaste por el Porres?

Juan Pablo: Claro, el Porres, digamos, un escalón mucho mejor... y bueno, ahí me pasaron acá a la 65. Ahí sí terminé, y bueno, después cuando terminé ahí eh, en ese momento no quería estudiar. No te voy a decir que me gustaba porque no me gustaba estudiar. Entonces agarré y dije papá, le pregunté a mi papá y dijo “bueno, mirá, o trabajás o estudiás”, y bueno, opté por trabajar y ahí empecé a trabajar.

Su trayectoria primaria termina cuando él tiene 14 años, y la situación socioeconómica de su familia era compleja. El contexto general de empobrecimiento de los sectores populares (nos encontramos en este punto mediados de los años noventa), la situación de su familia, en particular de su padre, confluyen en la decisión de no continuar con su escolarización y de su incorporación al trabajo informal:

90 Utilizamos aquí el concepto de aprendizajes sociales, entendido como “los aprendizajes no intencionales e inestructurados que se suceden en la vida cotidiana, en su contexto sociocultural” (Llosa, 2008: 406).

Juan Pablo: Mi papá tiene... le falta un brazo. Vos imaginate que es medio complicado para él, entonces también iba a eso, era necesario, a ver... un sustento más alguien que ayude. Y bueno, te voy a ser sincero, en el primer tiempo, veníamos mal económicamente, llegó un momento que no teníamos ni para comer, y por ahí tampoco... ni me da vergüenza porque he ido a pedir, a manguear, a cirujear, a salir con el carro, viste, trataba de hacer todo lo posible como para... ayudar... en lo que es... mi familia, viste, porque mi padre, mi madre, mi mamá, también trabajaban, pero en un momento que mi padre no podía... no trabajaba, entonces, porque bueno, surgieron cosas de mi papá, tenía una heridas de cosas que hizo que no eran correspondiente, digamos. Hizo las cosas mal en su momento, que tampoco lo juzgo porque... eso son cosas de su momento, más de grandes, de ellos, situaciones que te puedo decir que en ese sentido yo hoy no soy así. (...) [Eso le impidió trabajar] entonces imaginate mi mamá trabajaba todo el día.

LBC: ¿De qué trabajaba?

Juan Pablo: Y ella, ama de casa,⁹¹ siempre, hasta el día de hoy.

Entre los 14 y los 17 años, aproximadamente, se dedica a trabajos eventuales, y a mediados de los noventa, al cartoneo. Esta aparece como una actividad que le desagrada, pero que resulta necesaria para ayudar a su familia, y tiene la particularidad de vincularlo con un espacio religioso de su comunidad. Este último no es un dato menor. El estudio de Raúl Álvarez sobre las actividades vinculadas a la basura tiende a subrayar lo contrario. No solo da cuenta de que es una actividad que generalmente se realiza en soledad (como es el caso de Juan Pablo), sino que hacia finales de la década, las personas que las realizan tienden a tener poco vínculo con el territorio que recorren (Álvarez, 2012). La iglesia con la que se relaciona (llamada Kyrios) está dentro del barrio, a pocas cuadras de la sede Ntra. Señora de Luján. El ingreso a esa iglesia posibilita el vínculo con Javier, que es punto de partida para una nueva inserción laboral y, luego, educativa:

En ese momento me dicen... estaba ahí, y un muchacho que estaba ahí... yo había ido dos o tres veces a esa iglesia... me dice si yo quería trabajar. Justo salía de ahí, y era como un pastor, me dice –pastor de jóvenes– me dice “mirá, ¿te gustaría trabajar?” y justo que yo necesitaba trabajar, necesitaba llevar... “sí” [voz de asombro y alegría], le dije yo. Y bueno, de ahí un día, al otro día, me dijo, “bueno, venite el lunes”, yo fui un viernes me dijo “venite el lunes a las 8 acá que te paso a buscar”. Bueno, de ahí en más empecé a trabajar con ese muchacho donde, gracias a Dios también eh, me ha enseñado mucho también él (...) hoy en día lo medito y lo pienso, es un hombre que Dios puso en mi camino para poder guiarme porque si hay muchos valores que he tomado fue por él. Él me ha enseñado, me ha guiado, y después hoy en día también puedo decir, gracias a ese varón y gracias a Dios, primeramente, que también soy electricista porque ese muchacho también me hizo... yo trabajaba de electricista con él, he aprendido el oficio y, eso hizo que yo estudie, me pagó el estudio, me dio tiempo, me daba tiempo, me dio esa oportunidad. (...) él me decía “estudiá” y yo fui y averigüé todo, y cuando averigüé todo fui y le dije “bueno, es tanto y de tal hora a tal hora”, y... “¿cómo voy a hacer?” y “escuchame una cosa Pablo” –Javier se llama– me dice “mirá, lo que sí te voy a decir: no te preocupés”, me dice, “yo necesito que vos estudies”, me dijo. Porque yo en ese momento, imaginate, chico... no era tan grande... Y él me decía: “bueno, pero vos acordate que esto después te va a servir” [en voz baja] “¿qué me está diciendo este?” y por ahí viste uno lo primero que piensa es que va a buscar el beneficio de él. Aunque también estaba el beneficio de él, no te lo voy a decir que no, porque... pero era más mío que de él. Porque hoy en día [gesto de complicidad], porque después yo quedo a cargo, después estudio, después, sabía manejar un plano, podía agarrar un plano y verlo [gesto de asombro], y sacar lo que tenía que

91 En este caso, por ama de casa se refiere al empleo en la realización de tareas domésticas por horas.

hacer. (...) ¿Entendés? Él me decía “después me lo vas a agradecer”, que hoy te puedo decir que estoy muy agradecido.

Juan Pablo estudió electricidad en Centro de Formación Profesional N° 401 de la localidad de Boulogne, y continuó trabajando con Javier durante ocho años. Esta instancia de formación implica un crecimiento importante, tanto personal como laboral. En este tiempo, forma su propia familia, nace su único hijo y crece en su trabajo:

Entonces yo, vos imaginate que llegué a tener hasta cinco chicos trabajando conmigo, eh, digamos y eso fue bueno porque él veía, él valoró mi esfuerzo y mis ganas de hacer las cosas bien, entonces, y él cuando me dice “estudiá”, entonces después... la práctica la tenía bien porque trabajaba mucho con él y ahí empecé a trabajar y eso, hasta que después llegó un tiempo como ahí estaba en negro dije, “bueno, no va más”, porque no podía estar en negro y ya iba a tener familia con mi hijo.

Ahora bien, ¿cuál es el lugar que la formación profesional ocupa en la trayectoria educativa de Juan Pablo? En primer lugar, parece destacarse el lugar del *saber*. A diferencia de su paso por la educación primaria, en donde prima la sensación de fracaso (por la repitencia) y de deber, el saber se sitúa en la formación profesional en el lugar de un tipo de conocimiento que produce transformaciones en sus condiciones de vida en sentido amplio. La experiencia de Juan Pablo en este trabajo, en el curso de electricidad y en su tránsito por una primera instancia de participación en un colectivo religioso, lo sitúan como portador de *saberes socialmente productivos* (SSP) que, como tales, se expresarán luego en espacios sociales compartidos: “Son saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar sus vidas y su cultura, enriqueciendo el capital cultural de la sociedad y de las comunidades, son ‘saberes de pericia que engendran’ y producen alternativas” (Orozco Fuentes, 2009: 71).

Estos saberes no se reducen a la técnica (en este caso, vinculada a la electricidad), sino que involucran la participación en un colectivo, la conducción de un equipo de trabajo, la capacidad de acceder y comprender nuevos lenguajes.

Pocos años después de dejar este trabajo, hay un nuevo quiebre en su vida, en el plano familiar: su separación de la madre de su hijo. Esto le produce una fuerte depresión, “una depresión mía de sentirme muy mal, de situaciones de decir ‘no puedo esto, no puedo lo otro, no sé qué... qué hacer’”. Tras su separación, pasa a vivir con sus padres, uno de sus hermanos y su cuñada. Comienza a trabajar en una empresa de logística, y a través de un compañero de trabajo, se vincula con una segunda iglesia, ubicada en el centro de Villa Ballester⁹² y a la que continúa asistiendo actualmente. Juan Pablo identifica este momento como un punto central de su vida: “Ahí, en ese momento, hace seis años, en agosto que hace seis años, acepto a Jesús en mi corazón como único señor y salvador de mi vida y de ahí en más mi vida cambió el 100%”. Esta transformación se articula, asimismo, con su decisión de volver a estudiar:

El poder es servir a dios con excelencia, poder hablar la palabra de dios es poder llegarle a la persona a través de la palabra porque así Jesús cambió mi vida y así hay mucha gente ahí afuera que necesita eso, entonces necesitaba, para poder servir a dios, para hacer las cosas con excelencia y poder hablar de Jesús poder estudiar intelectualmente también y poder

92 Villa Ballester es uno de los dos centros comerciales más importantes de Gral. San Martín, y un barrio residencial de clase media.

capacitarme en ese sentido, y obviamente que también es algo personal mío, pero primeramente también lo quise en ese sentido, porque a veces sí yo le tengo que hablar a una persona que va a una universidad [me mira] y/o a X persona y no puedo tener un diálogo, porque por ahí... al saber más de cosas, eh... como que me ha pasado que... no hablar con gente que está más, estudios mucho más arriba, entonces vos vas a tener una charla con él y estás hablando no se... porque por ahí hay cosas que por ahí no las entiendo, no las entiendo porque nunca las estudié nunca las supe, y es algo que por ahí me decís y es simple.

¿De qué modo construye Juan Pablo su demanda efectiva por una educación secundaria? Sandra Llosa diferencia distintos tipos de demanda de educación de jóvenes y adultos: la demanda potencial (población de más de 25 años con necesidades educativas), la demanda efectiva (aspiraciones educativas de esta población que se concretan en alguna instancia de EDJA, sean estas para acreditar un ciclo obligatorio, o instancias de formación no escolar) y la demanda social (la presentación colectiva y organizada de demandas educativas) (Llosa, 2008: 401). El punto de partida de esta autora es que la demanda educativa es acumulativa, es decir, que *“es quien más educación formal tiene, quien más y mejor educación demanda y se apropia en términos de una educación permanente”* (Llosa, 2008: 403). En este caso, la combinación de un pasaje por la educación de adultos en formación profesional con el acceso a aprendizajes sociales⁹³ en ámbitos de sociabilidad religiosa aparecen como factores significativos en la decisión de finalizar el ciclo secundario. La articulación con un espacio religioso tiene un sentido crucial para Juan Pablo y es fuente, a un tiempo, de herramientas que lo fortalecen y le otorgan seguridad:

Y ese día te puedo asegurar que fue un antes y un después en mi vida, y eso me inclinó a cambiar totalmente... a veces la gente puede buscar una cosa, puede buscar otra, pero si vos querés, toda la solución de todos tus problemas y de todo lo que vos quieras está escrito en la Biblia.

Y fuente de un gran desafío: “poder hablar de Jesús” con excelencia. Esto último, asociado a un sentido afianzado de la educación como ámbito de movilidad social ascendente.

Su llegada a la sede Fines aparece configurada por la pertenencia a dos instituciones: a la iglesia Emanuel y (dentro del barrio) al Club Necochea, donde comienza a trabajar como entrenador de fútbol para niños. Es allí donde se entera del Plan:

Y porque al trabajar, como trabajo, y bueno... me habían dicho unos vecinos, un amigo había escuchado que me había dicho, dice “podés hacer el secundario que es Fines”. Y yo soy entrenador de acá, del club del barrio, y entonces la madre de uno de los chicos, hablando una cosa y otra, como la conozco del barrio me dijo: “ah sí, mirá que no llego a buscar a los chicos, a buscar a mi hijo, ¿me lo tenés un rato más? porque estoy estudiando”, entonces le pregunto, “ah, ¿sí?”... “sí, estoy haciendo la secundaria”, me dice “ah, ¿sí? Porque yo no, yo no hice la secundaria”, le digo, y ella me dijo, entonces vino, “y fijate, aprovechá, porque son dos veces por semana, y por ahí te conviene, te sirve, lo podés arreglar por el tema laboral, ¿no?”. Y eso me quedó dando vueltas entonces ahí, entonces vine, averigüé, y bueno me anoté.

93 Utilizamos aquí el concepto de aprendizajes sociales entendido como “los aprendizajes no intencionales e inestructurados que se suceden en la vida cotidiana, en su contexto sociocultural” (Llosa, 2008: 406), para abarcar el proceso formativo de Juan Pablo en sus dos experiencias de participación en iglesias.

El retorno a estudiar no es sencillo, produce temores y dudas. Los vínculos afectivos juegan un papel central en el sostén de la decisión: sus afectos en el ámbito religioso, su hijo y sus hermanos actúan como estímulo y soporte para este trayecto:

Juan Pablo: Claro porque yo en un momento estoy en mi casa y me pongo a sumar [voz de asombro] porque cuando yo voy a pedir a la 65, ¿qué es? ¿El analítico? Entonces le pido, y después sumo... 23 años que no agarro nada [voz de asombro, y risas] entonces, no te voy a decir que fue fácil, me dio cosita (...) porque tenía temor... entonces aprendí que ahí es donde está la verdadera valentía, porque si vos me decís si viene uno que estudió y ya estuvo, y él lo va a hacer porque ya está acostumbrado. Entonces dije, bueno, dije, lo que sí me encomendé a dios y dije señor la verdad, vos ves y vos sos fiel y verdadero y vos ves que yo no miento, y te estoy diciendo la verdad que yo quiero estudiar, yo quiero un progreso en mi vida (...) Porque primeramente, como te decía, personalmente, para servir a dios, para poder hablarle a mi hijo, para poder también educarlo a mi hijo, también en ese tiempo, porque hoy en día tiene ocho años y ya está... tengo que también estar con él haciendo la tarea y también el día de mañana que va creciendo también hay cosas que uno tiene que saber.

[Cuando me anoté] me dijeron lo que tenía que traer y lo conseguí... fui al colegio... no fui al colegio, le dije a mi hermana si por favor... como mi hermana vive cerca del otro colegio le dije a mi hermana "mirá..." mi hermana, ahora que recuerdo, fue la que más contenta se puso. Mi hermana sí, fue la que más contenta se puso.

LBC: ¿Qué te decía?

Juan Pablo: "Ay dios, que feliz", "que bueno". Sí, sí, y eso es algo que te, te da... Después, tengo un hermano, mi hermana que está en el sur, y mi cuñado siempre me alentaba a eso, a terminar la secundaria.

Entonces fue un conjunto, también, de un lado, del otro, por eso es más importante, y después obviamente a medida la experiencia uno se da cuenta lo que le favorece a otra persona, entonces cuando veo alguno que le... que está por hacer la secundaria le hablo y le digo: "Animate, dale, dejate de joder".

La biografía educativa de Juan Pablo muestra diversos espacios de formación, con mayor o menor grado de formalidad. La articulación entre la educación formal obligatoria, la formación en un espacio estructurado de formación profesional y aprendizajes sociales en el marco de instituciones religiosas locales delinear un recorrido en el que la participación en ámbitos colectivos y comunitarios (como el Club Necochea), articulados con vínculos personales fuertes, generan un entramado de soportes para su formación y para su desarrollo laboral. La pedagoga Silvia Duschatzky, en su libro *Desarmando Escuelas* (2012), al analizar trayectorias escolares interrumpidas, se pregunta "¿por qué insisten?" con la escolaridad formal. En este caso, entendemos que, por un lado, la educación sigue siendo representada como el espacio privilegiado de ascenso social ("para hacer las cosas con excelencia y poder hablar de Jesús", "hablar a una persona que va a una universidad") que no se limita a la posibilidad de obtención de un mejor trabajo o a la mejora del nivel de ingresos, sino con la adquisición de un capital⁹⁴ cultural que, a su vez, acrecienta su capital social. En segundo lugar, la *insistencia* ante

94 Pierre Bourdieu, en su libro *Poder, derecho y clases sociales*, problematiza la noción de capital presentándolo en sus distintas manifestaciones (que exceden la concepción puramente económica del capital). En este sentido, llamará capital cultural a la articulación de tres de sus formas o estados: el incorporado (como disposiciones duraderas del organismo), el objetivado (en forma de bienes culturales) y el institucionalizado (en el que incluye los créditos académicos). Llamará capital social a un tipo de capital constituido por "la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos" (2001: 148).

un sistema que ha tendido a ser expulsivo o que ha generado una historia de fracaso (“[repetir en la primaria] imagínate que hoy me acuerdo de eso, es como que me quedó eso, como una marca”) es posible, en gran medida, porque se hace en el marco de los soportes que mencionamos arriba.

2.3. Daniela

Daniela es una de las estudiantes más jóvenes del grupo. Tiene 21 años y se incorporó en este cuatrimestre, después de transitar más de una experiencia educativa secundaria, tanto de adolescentes como de adultos. Nació en este mismo barrio, donde vivió toda su vida con su madre. Es la única hija del matrimonio de sus padres, que tenían hijos de matrimonios previos, por lo que tiene una hermana mayor por parte de su madre y un hermano por parte de su padre, aunque no convive con ninguno de ellos. Su madre trabajó toda la vida realizando tareas de servicio doméstico por horas en casas particulares y, aunque se jubiló recientemente, sigue trabajando combinando tareas de limpieza y de cocina en una casa en Carapachay. Su padre se encuentra hace dos años desocupado, luego de haber trabajado durante 20 años en una fábrica metalúrgica, con la que está en juicio.

Actualmente viven con ella su pareja actual y su madre. Sus padres se separaron siendo ella muy pequeña, pero mantuvieron un vínculo que ella caracteriza como una dinámica afectuosa y armónica, que la lleva a situar la separación muchos años más tarde, cuando se produce de manera conflictiva. En un principio su padre vivía en Grand Bourg (partido de Malvinas Argentinas), pero volvía de manera intermitente a su casa:

se quedaba días, después se iba días, volvía días, ¿entendés? Me venía a buscar los viernes, me llevaba, me traía los domingos y ya el domingo se quedaba y se iba a trabajar los lunes y ya cuando mi mamá decidió cortar todo, que yo tenía 16 años, y yo ya era grande, yo me había acostumbrado a esa vida, a verlos, aunque sea un momento estar sentados los tres juntos compartiendo algo, por más que sea un agua, un jugo, algo, ¿entendés? Y me costó muchísimo aceptar, pero bueno es... uno ya cuando... yo ya tengo mi marido y sé lo que es, yo no puedo estar con alguien si no me llevo bien.

La separación de sus padres y la inestabilidad de los momentos compartidos con él, por contraste con el predominante papel de la madre en su vida, aparecen, al mismo tiempo, omnipresentes e inexplicados. La explicación de la separación no se profundiza más que en marcar que *no se llevan bien*. Su padre

vive más lejos, y a veces viene, pero como está todo mal con mi mamá... ella estuvo de novia, hace poco se peleó y entonces no quería que venga mi papá. Y me costó muchísimo aceptar, pero ahora que soy grande te das cuenta cómo es la vida, cómo son las cosas y si mi mamá es feliz no estando con mi papá, mejor porque yo sé que mi mamá está bien.

Distancia que se profundiza luego: “No lo veo mucho por el sentido de que él está un mes acá, y se va a Formosa donde vive su mamá, y está tres... cuatro meses con ella, y después vuelve. Está bien, porque yo quiero que disfrute de su mamá mientras pueda, porque mi abuela ya es grande”.

Estando ya separado de su madre, el padre sufre un accidente laboral por el cual pierde la falange de un dedo. En ese momento, y por los requerimientos de cuidado de su estado, Daniela relata un período corto de tiempo en el que ella vive con él:

Daniela: Y no, me tuve que ir con mi papá.

LBC: ¿Te fuiste a vivir con él?

Daniela: Sí, iba y me quedaba un tiempo y después volvía a ver a mi mamá. Lo ayudé todo lo que lo tuve que ayudar.

Frente a la distancia con su padre, producto de una separación para ella dolorosa, aparece en su relato la maternidad como un elemento omnipresente. El vínculo materno estructura gran parte de las explicaciones que da a sus decisiones y las de su pareja, con quien lleva aproximadamente un año, y con quien convive. Con su pareja organizan, de hecho, un cronograma semanal que también se estructura en base este vínculo, viviendo de lunes a viernes con la madre de ella, y de viernes a domingo con la madre de su pareja, que durante la semana trabaja “cama adentro” y no puede verlos.

Además de tener un papel central en el vínculo con sus mayores, la maternidad la interpela en función de su propio origen:

me veo muy... no, preparada, nunca estamos preparadas para ser madres, pero... porque eso se aprende en el momento, pero, quiero disfrutar mi vida sin hijos hasta que... aparte no quiero “ay, estoy buscando un hijo”, un hijo, un hijo [con ironía]... quiero que llegue cuando tiene que llegar, ¿viste? Que no sea buscado... que sea un error como le dicen algunos. Un hijo no es un error para mí. Mi mamá quería quedarse con su hija nomás, con mi hermana, se hizo la atadura de trompas, y al fallecer el papá de mi hermana adelgazó muchísimo y eso se desata, y, bueno, acá estoy yo. Pero no se arrepiente porque si yo no estaría ella estaría sola, ¿entendés?, y entonces como que yo soy su sostén.

Pero junto a sus propias proyecciones, la maternidad interpela el vínculo con sus pares:

Veo que todas mis amigas tienen hijos y no está bueno, porque perdés mucho tus cosas que tenés que hacer cuando sos chica. Yo salgo con mi novio, o salimos a pasear, o salimos a cumpleaños, venimos tarde, o salimos y estamos en la casa de un amigo o en la vereda. Y sé que si yo tengo un hijo no voy a hacer eso. A veces salimos a bailar, sé que si tengo un hijo no voy a ir bailar, porque es tener un hijo y saber que mi mamá no me lo va a cuidar. Aparte si tengo un hijo sabés que va a ser mío y yo tengo que hacerme responsable de mi hijo. Pero, igual a veces me llama la atención, a veces no, son cinco minutos “quiero un bebé”, “no, no, mentira”.

En su relato describe su situación actual como atravesada por dos elementos: por un lado, la maternidad y el establecimiento de una pareja propia (asociado a cierto ingreso en el mundo adulto “yo ya tengo mi marido, sé lo que es”) y, por otro, elementos vinculados al sostenimiento de una idea general de juventud (“tus cosas que tenés que hacer cuando sos chica”). La noción de juventud no tiene un único sentido ni un único anclaje etario, muy por el contrario, aparece como un tiempo vital difícil de delimitar y de definir. Sin embargo, lejos de pensar que la juventud se restringe a la experiencia de un grupo social o la característica esencial de un componente etario, el análisis nos lleva a pensar en su heterogeneidad atravesada por distintas dimensiones: el estrato

socioeconómico, las responsabilidades familiares y/o la conformación temprana de un núcleo familiar propio, el ingreso al mundo laboral y la diversidad que ese mismo mundo tiene, el género, el territorio que transita la experiencia de esta juventud y sus dinámicas locales, las adscripciones identitarias y representaciones predominantes sobre su lugar en la sociedad; la experiencia de participación en espacios colectivos y la trayectoria en acceso o vulneración de derechos condicionan los modos en que este período vital es configurado, experimentado y proyectado hacia el futuro como proyecto vital.

Partiendo, entonces, de la juventud como un elemento socialmente situado, en Daniela podemos observar tensiones respecto de su grupo de pares en el barrio. Una expresión de estas tensiones es su actitud frente a las acciones delictivas de grupos de jóvenes que ella conoce. Al mismo tiempo, se posiciona como quien sabe lidiar con ello, y a su vez esas acciones aparecen como lo que más le disgusta del barrio, cuando no lo puede manejar.

Daniela: Me gusta porque yo sé que, si salgo a las tres, cuatro de la mañana, no me va a pasar nada.

LBC: ¿Y cómo lo sabés?

Daniela: Y... porque la gente te conoce, la gente sabe con quién... a quién le puede robar y a quién no. Yo acá, a los que paran en la esquina yo los conozco a todos, yo voy a pasar y me van a decir "Hola Dani, ¿cómo estás?". Y a la vez me llevo bien con ellos porque yo sé que mi mamá tiene que salir a trabajar al otro día, y saben que es mi mamá y no le van a faltar el respeto. Eso nomás, pero después si me podría ir de acá, me iría.

LBC: ¿Y qué cosas no te gustan?

Daniela: Y no me gusta, ¿entendés?, que haya muchas personas que no se fijen en el barrio, que vengan y que... viven al lado de tu casa y te van a robar... ¿por qué tenemos que estar encerrados mientras la vida es libre? No podemos salir, tener la puerta abierta... y eso no se fijan, si vos querés salir a robar, andá a robar a otro lado, lejos, no robes acá en tu propio barrio, en tu propio lugar. Si yo me podría ir, me iría por eso.

Asimismo, este tipo de situaciones asociadas al delito *amateur* (Kessler, 2004) forman parte de experiencias amorosas decepcionantes; y su abandono aparece como condición necesaria para la conformación de su pareja actual:

[su pareja actual] él era una persona... cambió un montón, no era una súper persona. Y yo antes de estar con él estuve de novia ponele dos, tres meses. Cuando yo lo presenté en mi casa a los días él entró y me robó un montón de cosas (...) me costó un montón superarlo (...). [Cuando conoce a su actual pareja] me costó muchísimo confiar en él. Y él andaba mucho en la calle, en cosas que no tenía que andar... y yo le dije, o son tus cosas o soy yo, y él cambió al 100% y yo no lo podía creer cuando el cambio al 100%, dejó todo por estar conmigo, y es una repersona como es conmigo, me trata como... como me lo merezco (...) y al ver eso, bueno, confíe en él y sigo confiando.

Esta conflictividad asociada al mundo de sus pares aparece en sus apreciaciones sobre su trayectoria escolar y es puesto en el lugar de causa de su abandono de la escuela secundaria. Avanzando, entonces, sobre su experiencia educativa, Daniela transita su escuela primaria en el colegio San Martín de Porres, en el período en que sus padres no están definitivamente separados. Encuentra dificultades para promover el año en dos ocasiones durante la entonces secundaria básica (SB). No logra promocionar y

debe recurrir tanto el primero como el segundo año de la SB, y logra al año siguiente culminar el ciclo para insertarse en el cuarto año de la educación secundaria (ES). Este período de mayor dificultad coincide con el de mayor inestabilidad familiar y de residencia, puesto que pasa algunos períodos con su padre y otros con su madre.

Este cuarto año de la ES, le resulta:

Daniela: Muy difícil. Ya no me gustó el colegio porque se hizo muy feo para mí (...) Feo en el sentido de que, si había un problema con alguien, yo supongo que ellos tenían que solucionarlo. No para que se vaya a otro lado, ¿entendés? Terminar peleándose o agarrándose a las piñas con alguien (...) porque si yo no me llevo bien con vos, ellos tienen que venir y hablarnos para que nosotras no nos peleemos. Yo supongo que es así, y no, no pasarte bolilla y terminar agarrándote a las piñas y que ellos, después quieran solucionar las cosas (...) Y además no me gustaba porque hacían muchas cosas y los preceptores como que no les daban bolilla a los chicos.

LBC: ¿Como qué?

Daniela: Y... estar fumándose un porro en el baño del colegio. Esas cosas, para mí, en el colegio no se hacen, o cosas que terminaban haciendo en el baño del colegio, ¿entendés? Y para mí no me gustaban. Aparte era muy feo de noche. (...) Y después me cambié a la media 4 [en Boulogne, San Isidro, turno tarde], me quedé libre, de todas las materias... todas, pero me quedó Historia y no me acuerdo cuál otra...

Daniela no logra aprobar el año, y deja la escuela durante dos años, en los que tampoco se inserta en el mercado laboral. Presentan sus ocupaciones como las tareas domésticas de su casa y, en lapsos intermitentes, el cuidado de su padre a raíz de su accidente laboral. Es después de estos dos años que transita su primera experiencia en el Fines, en la sede de San Cayetano, coordinada por la cooperativa Reconquistadores:

Daniela: Y después me anoté acá, en san Cayetano me mandaron y también, ¿viste?, tenía que salir tarde, mi mamá no me podía ir a buscar, y entonces me anoté a la mañana [en la misma sede], y después me puse a ayudar a mi mamá a trabajar y ya no fui. Y ahora me anoté de vuelta, Adriana como que mucho no me quería anotar, pero...

LBC: ¿Por qué?

Daniela: Porque había dejado más que nada. Y yo le dije que no, que quería termina. Quiero terminar el colegio y... Quiero que mi mamá tenga ese logro "tomá, terminé el colegio", porque ni mi hermana ni yo... mi hermana no terminó el colegio, y ahora tiene el nene menos lo va a terminar, y yo... Ese es su sueño "que mi hija termine el colegio", como su orgullo.

Es importante resaltar que su experiencia por la Fines aparece tan interrumpida e inestable como las anteriores, y de hecho no manifiesta encontrar grandes variaciones con otras experiencias, aunque aparece como un ámbito en el que *entiende más*:

Es lo mismo para mí porque te dan lo mismo. No se me hace ni muy difícil... pero por lo menos acá tengo días para estudiar (...) en cambio, en un colegio capaz tengo más materias, me las mezclo más, se me hace más difícil. Pero el Fines se me hace... lo entiendo por lo menos.

Sin embargo, entre la sede San Cayetano y la actual en Nuestra Señora de Luján relata diferencias principalmente de índole vincular:

Daniela: Yo cuando iba a San Cayetano, no me gustaba ir... porque como que las compañeras, al ser un montón, al ser muchas como que siempre ¿viste? era yo la que... ponele

“hagamos nosotras dos” y éramos nosotras dos charlamos nosotras dos, el profesor no venía y nos quedábamos charlando nosotras dos. En cambio, yo, al ir sola, como que nadie me hablaba, ¿viste? Era yo, sentada, esperando que venga el profesor. En cambio, acá hay gente que conozco y hay gente que no conozco, pero a la vez la voy conociendo, como que no te hace de lado porque sos más chica o porque sos... porque no tenés hijos, algo así (...) o porque no te vestís como ellas, ellas eran refinadas [con ironía].

LBC: ¿A quiénes conocías?

Daniela: Y acá está mi tía, pariente de mi papá, después está una amiga de mi mamá, después gente que cruzás en la calle.

Esta sede del Fines parece ser el lugar para poder asociar los vínculos más cercanos, con el encuentro entre pares⁹⁵ y la educación. Algunas características del Fines son centrales para que esto ocurra. Por un lado, su estructura de horarios permite un amplio espacio de libertad para una joven que no trabaja en el mercado laboral ni tiene personas a cargo y, por otro, posibilita los vínculos intergeneracionales en el espacio educativo, que es además lo suficientemente flexible como para que Daniela realice *testeos* cortos hasta hallar el espacio donde se siente cómoda. Asimismo, esto se realiza a través de la guía de un adulto (Adriana) que es referencia de su recorrido por el Fines. Este tipo de acompañamiento no tiende a ocurrir en el paso de una escuela a otra. Si observamos su paso por esta propuesta, en el lapso de un cuatrimestre hizo el intento en San Cayetano en el turno noche, y luego en el turno mañana; y recién en el siguiente pudo incorporarse a esta nueva sede, en la cual (al menos hasta ahora) se siente cómoda y contenida. Este tipo de búsquedas son mucho más complejas en el marco de una escuela que tiene una oferta más acotada (por ejemplo, un único espacio físico y, por ende, un único núcleo de sociabilidad), y un currículo anualizado que genera plazos más largos para la reincorporación al trayecto educativo una vez abandonado.

Desconocemos si esta será la experiencia en la que se gradúe. Hasta ahora, Daniela viene reproduciendo una lógica de inestabilidad y migración entre propuestas que no sabemos si se detendrá. De todos modos, lo que sí parece haberse detenido es cierta dinámica de “llegada y huida” que aparecía con fuerza en sus experiencias anteriores.

3. Trayectorias educativas y sus soportes

Ahora bien, ¿qué nos permiten contar estas historias? Resaltamos aquí cuatro aspectos: en primer lugar, la ineludible heterogeneidad de las trayectorias educativas y vitales de jóvenes y adultos. Heterogeneidad que no refiere únicamente a la construcción de recorridos que se diferencian de las trayectorias escolares teóricas, sino que parecen demandar modalidades educativas capaces de diseñar estrategias flexibles. La forma que toma el plan Fines en el marco de esta OSC parece avanzar en este sentido, permitiendo la articulación entre la cursada de Soledad en la secundaria con la de Susana en la primaria, y la de ambas con su inserción laboral; o bien, acompañando el recorrido de Daniela por distintos grupos, sedes y horarios.

En segundo lugar, estas historias, nos permiten acercarnos al vínculo entre saberes sociales y trayectorias escolares. El paso por instancias de aprendizajes inestructurados

95 Esta expresión refiere al trabajo en casas particulares en la modalidad *sin retiro*, en la cual la persona empleada reside en el domicilio de su empleador.

(a través de la participación en distintos ámbitos de sociabilidad) y por instancias de formación de adultos fuera de los niveles escolares obligatorios han fortalecido la posterior participación en la educación secundaria, sea por que han sido generadores de demanda efectiva de EDJA (como en el caso de Juan Pablo) o porque han sido una vía de inserción en el espacio público y de construcción de los lazos que sostendrán luego la educación primaria y secundaria, como en el caso de Susana y de Soledad.

En tercer lugar, respecto de la relación entre educación y territorio, cada una de estas historias muestra una forma distinta de dinámica entre la trayectoria educativa de los sujetos y los soportes que las organizaciones sociales y comunitarias puedan dar a esas trayectorias. En el caso de Susana y Soledad, aparece una interrelación muy marcada entre la cooperativa y la organización del recorrido educativo, pero también del ordenamiento de su vida laboral y de la participación en espacios de sociabilidad mayores. En el caso de Juan Pablo, la participación en organizaciones sociales comunitarias o espacios colectivos de religiosidad ha sido un punto de apoyo en la toma de decisiones sobre su formación y ha sido fundamental para la generación de su demanda efectiva de EDJA. Sin embargo, a diferencia del primer caso, la inserción de Juan Pablo en el mercado laboral (formal o informal) lo hace partícipe de distintos ámbitos de sociabilidad y de despliegue personal. Por último, en el caso de Daniela, no aparecen vínculos con OSC de manera directa, sino que se encuentran mediadas por sus vínculos afectivos y familiares. Es en todo caso, la posibilidad de incorporar estos vínculos a su trayectoria educativa, el soporte que este tipo de experiencia educativa tiene para ofrecerle.

CONCLUSIONES

El derecho a la educación es reconocido por la Argentina, desde los orígenes del Estado nacional, como herramienta para su consolidación. A partir de la reforma constitucional de 1994, el reconocimiento de la jerarquía constitucional de los tratados de derechos humanos en nuestro país fortalece el marco jurídico de protección de este derecho, que se encuentra reconocido en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, así como en los distintos instrumentos internacionales que reconocen derechos a grupos especialmente vulnerables. La incorporación de estos instrumentos en nuestro país le da al derecho a la educación el rango de Derechos Fundamental, y sitúan en este marco las obligaciones del Estado en su cumplimiento.

A lo largo de esta tesis nos hemos propuesto comprender el modo en que las trayectorias educativas de jóvenes y adultos estudiantes del Plan Fines –en territorios socialmente críticos– se vinculan con el entramado de organizaciones sociales y comunitarias, a partir del análisis de un caso de estudio en el barrio Villa Hidalgo del Área Reconquista, en General San Martín. Este análisis se sitúa en la confluencia de un proceso de crecimiento sostenido de la educación de jóvenes y adultos y la implementación de un plan de terminalidad educativa para el nivel secundario que resulta novedoso por su inserción territorial. El Fines es una propuesta educativa “territorializada”, en tanto aborda territorios o barrios que tienen una oferta educativa deficitaria o (en muchos casos, para jóvenes y adultos) inexistente; y, asimismo, por llevarse adelante en gestión asociada entre el Estado y organizaciones sociales y comunitarias de anclaje territorial. Tomar el análisis de lo territorial como dimensión en mi propuesta metodológica se funda, justamente, en esta caracterización del Plan y en la posibilidad de abordar las trayectorias educativas desde una perspectiva poco explorada.

La pregunta por la relación entre educación y territorio, en el marco de trayectorias educativas heterogéneas de jóvenes y adultos resulta relevante ante el crecimiento de las dimensiones de este plan. Para abordar los vínculos entre la gestión local del plan Fines, el entramado territorial de organizaciones sociales y comunitarias, y las trayectorias educativas de jóvenes y adultos, nos hemos planteado una serie de objetivos.

En primer lugar, describimos el contexto territorial y la dinámica local de la implementación del Plan Fines. En el análisis del funcionamiento local del Plan se ha destacado el entramado de actores involucrados, que implica articulaciones intergubernamentales (entre áreas y niveles de gobierno) e intersectoriales (entre actores gubernamentales y organizaciones sociales). Hemos identificado tres actores institucionales locales de peso: la inspección de EDJA dependiente de la provincia de Buenos Aires, el

equipo de talleristas del Ministerio de Educación de la Nación y la Dirección de Educación de la Municipalidad de San Martín; los tres con vínculos con el conjunto de referentes de las organizaciones sociales y comunitarias involucradas en el Fines.

En el análisis del nivel local hemos podido observar la complejidad de la coordinación de estos actores, cuyos vínculos son de articulación y no se encuentran claramente normados. La acotada regulación otorga un amplio margen de decisión a los actores locales, que dan lugar a que, como hemos visto en el caso de los inspectores de EDJA, un cambio en las personas a cargo de un área pueda significar una modificación sustantiva en el enfoque del plan. Asimismo, el acento puesto en la dinámica local nos ha permitido observar que existen intersecciones entre las distintas áreas que participan de la gestión local del Plan Fines; de modo que en los recorridos de algunos funcionarios y referentes podemos encontrar su paso por las distintos roles y dependencias, donde han construido también redes de confianza.

Las principales tensiones que hemos identificado en la gestión local del Plan Fines se vinculan con dos elementos: por un lado, dificultades de tipo logístico en las tareas de supervisión y de gestión de la información sobre estudiantes y docentes. Encontramos que un diseño de funcionamiento que otorga autonomía a las sedes comunitarias para la toma de un conjunto de decisiones (la inscripción, la organización de horarios, de espacios, etc.) se articula con un diseño institucional complejo que dificulta la supervisión. En segundo lugar, los entrevistados coinciden en marcar una fuerte tensión entre el sistema educativo formal y el Plan Fines, que es visto por algunos actores del sistema educativo como falta de legitimidad. Esto así, fundado en dos imaginarios construidos alrededor del Plan: por un lado, que se trata de una propuesta que le quita matrícula a los CENS; por otro, que la calidad de enseñanza es menor. Hemos observado el modo en que estos imaginarios operan en el nivel más capilar del sistema educativo, en cuanto miradas que jerarquizan tanto las propuestas educativas como las pertenencias territoriales.

Tratándose de una propuesta educativa “territorializada”, hemos realizado una caracterización del territorio en que se inserta nuestro caso de estudio. El Área Reconquista, en el partido de Gral. San Martín, se caracteriza por la coexistencia de distintas formas del *barrio popular*, pudiendo encontrar villas, asentamientos o más clásicos barrios obreros, no solo conviviendo a distancias cortas, sino también unos “dentro” de “otros”, producto del tipo de expansión de la ocupación del suelo. Este tipo de formaciones urbanas es de una gran heterogeneidad. Las entrevistas con los estudiantes del Fines dan cuenta de los modos en que en Villa Hidalgo esta heterogeneidad se traduce en un conjunto de sentidos alrededor de los límites y jerarquías entre barrios, o zonas de un barrio, que asimismo se trasponen (sin que se trate de un proceso lineal ni automático) a un sistema de jerarquías complejo entre propuestas o instituciones educativas.

Hemos presentado dos elementos centrales del Área Reconquista: por un lado, la problemática de la basura, que se expresa en los niveles de degradación del suelo, contaminación del agua y aire, así como en la precariedad de los barrios asentados sobre sus terrenos. La basura, por la presencia del CEAMSE, tiene un impacto social fuerte alrededor de las actividades económicas que se realizan sobre su gestión y apropiación, y por su presencia física en los márgenes de los barrios o en el costado de vías ferroviarias y “zanjones” (afluentes del río Reconquista). El segundo elemento que hemos

destacado es la presencia de un gran número de organizaciones sociales y comunitarias de distinta envergadura, que cumplen funciones educativas y culturales, de atención de necesidades básicas de la población, o bien desarrollan actividades religiosas y de sociabilidad. En muchos casos, las organizaciones sociales y comunitarias cumplen varias de estas funciones de manera simultánea.

¿De qué modo un plan educativo territorializado se inserta en esta dinámica local? En nuestra investigación hemos visto que Plan Fines ha crecido de manera notable desde su creación, en parte por su articulación con otras políticas sociales, y en parte por su asociación con un entramado de organizaciones que lo antecede. Estas organizaciones encuentran en el plan un modo de dinamización de sus actividades cotidianas, y la gestión educativa local resuelve, a través de ellas, el despliegue de un anclaje territorial vasto que no puede garantizarse a través de la escasa presencia de instituciones escolares. Ahora bien, la inserción territorial de un programa o plan estatal no es algo novedoso. Denis Merklen (2006) ha dado cuenta del modo en que las *lógicas de cazador* priman en las organizaciones sociales y comunitarias como modo de acceso (inestable) a recursos; esta inestabilidad, y dependencia de las “ventanas de oportunidad”, da lugar a que el autor postule la imposibilidad de inscripción de esas demandas en sistemas de regulación estabilizados por el derecho. En el caso de este plan educativo, creemos que este postulado se relativiza, puesto que por un lado, hemos visto, en el conjunto de entrevistados, la preeminencia de un sentido del derecho a la educación como derecho universal y obligación del Estado; por otro, en su anclaje territorial concreto, la puesta en marcha de una comisión del Fines cristaliza en la acreditación de un nivel educativo y la titulación. De este modo, más que descansar en episódicos accesos a recursos, implica una vía más sólida para la inscripción en una lógica de acceso a derechos.

Asimismo, esto se encuentra configurado tanto por la particular estructura del entramado de organizaciones sociales y comunitarias de este territorio, como por las características de la gestión local del Plan Fines. La particular apuesta por la educación en contextos comunitarios, y la búsqueda de intervención en las lógicas comunitarias por parte de la conducción de Educación, en articulación con la pertenencia al sistema educativo de una parte del equipo local de Desarrollo Social, da lugar a una difusión territorial amplia y la preeminencia de sedes ancladas en organizaciones sociales y comunitarias. Como hemos visto, otros distritos, como Tres de Febrero, han implementado el Plan Fines tan solo en sedes escolares, dando un perfil muy distinto a la propuesta.

Un segundo propósito del presente trabajo ha sido reconstruir la trama de organizaciones sociales y comunitarias en que se inserta nuestro caso de estudio en el barrio de Villa Hidalgo, desde la perspectiva de los modos en que el grupo de estudiantes se relaciona con este entramado tanto en función de actividades cotidianas, como en función de sus trayectorias educativas. El barrio cuenta con un conjunto amplio de organizaciones sociales que despliegan distintos tipos de actividades. Algunas de ellas son de las más antiguas del distrito y con un trabajo estable y de mucho reconocimiento en el barrio; otras son organizaciones más pequeñas, recientes, y en algunos casos inestables, atravesadas por las variaciones entre sus integrantes o bien por la conflictividad local. Entre los estudiantes se destaca el alto conocimiento y valoración de las organizaciones sociales y comunitarias del barrio, y en cuatro casos, su participación activa en alguna

de ellas. La presencia de organizaciones sociales y comunitarias no se reduce, en los relatos de los estudiantes, a ámbitos de obtención de recursos o servicios, sino que está acompañado por la oposición entre la calle y un espacio de amparo para niños/as y jóvenes, la asociación entre las organizaciones sociales y comunitarias y las mejoras de infraestructura barriales y la construcción de espacios vinculares donde se accede a información y a redes de sociabilidad.

Ahora bien, ¿de qué modo esta trama de organizaciones dialoga con las trayectorias educativas de los estudiantes? El abordaje de esta pregunta requiere la reconstrucción de estas trayectorias y la identificación de sus principales puntos críticos y soportes. La primera observación es que se trata de trayectorias heterogéneas, que tienen en común el haberse *truncado* en algún punto de su recorrido, para ser retomadas luego, pero que provienen de recorridos diversos tanto en lo que respecta a la educación escolar, como a distintos espacios de formación no escolares y sociales. Los puntos de quiebre de las trayectorias educativas observados en los estudiantes son diversos. En muchos casos, estos se dan en el pasaje desde la educación primaria hacia la secundaria, en un caso el quiebre se produce durante la educación primaria; y en otros, se ha transitado sin éxito por otras experiencias de educación secundaria común, de jóvenes y adultos, e incluso del propio Fines en otras sedes.

Las trayectorias educativas aparecen marcadas fuertemente por la coyuntura vital en que se encuentran las personas, así como por sus vínculos afectivos: el contexto familiar y su vínculo con el sistema educativo, el núcleo afectivo construido fuera el hogar en espacios laborales u organizaciones sociales comunitarias, la situación laboral y disponibilidad del tiempo. Sin embargo, la posibilidad de volver a estudiar no se enmarca tan solo en la situación del sujeto (tal como lo estuvo tampoco el momento del quiebre educativo), sino más bien en la relación entre esta coyuntura vital y las propuestas educativas disponibles. Es esta relación la que configura escenarios habilitadores para la posibilidad de estudiar, o bien los cierra.

La presencia de mujeres en el grupo de estudiantes es mayoritaria. En el marco de una distribución social inequitativa de las tareas domésticas y de cuidado, pudimos observar que la compatibilización de los tiempos de trabajo en el hogar y de cuidado, de dedicación laboral fuera del hogar y de estudio es un factor importante que pesa tanto en el abandono inicial de los estudios (sobre todo en maternidades tempranas), como en reiterados fracasos en el retorno al nivel secundario (aun en la modalidad de adultos). El plan Fines, por su menor carga horaria (y su flexibilidad), su cercanía física y su anclaje en un organización social y comunitaria (con mayor flexibilidad que una escuela, por ejemplo, para concurrir con sus hijos al aula) configura un espacio de mayor receptividad y capacidad de adecuación a las necesidades de estas trayectorias.

También pudimos observar la relación entre los saberes escolares y los saberes sociales. En el análisis de las entrevistas en profundidad y la reconstrucción de recorrido educativos, hemos identificado que el paso por instancias de aprendizajes inestructurados (a través de la participación en distintos ámbitos de sociabilidad) y por instancias de formación de adultos fuera de los niveles escolares obligatorios ha fortalecido la posterior participación en la educación secundaria.

Por último, en relación con el lugar de las organizaciones sociales y comunitarias en el sostén de trayectorias educativas, las entrevistas en profundidad nos han permitido

observar tres situaciones muy diferentes: en un caso, la pertenencia a una organización social y comunitaria resulta ordenadora de distintos ámbitos de la vida de las personas, tanto en lo educativo como en lo laboral, y la participación en ámbitos de sociabilidad; en un segundo caso, las organizaciones comunitarias funcionaron como soporte en distintos momentos de la vida y han tenido un rol significativo en la incorporación a propuestas educativas de distinta índole, sin constituirse por ello en un espacio de resolución de la inserción laboral o social; por último, en un tercer caso, no se observa participación directa en organizaciones sociales de la comunidad por fuera de la asistencia a esta sede del Plan Fines. Sin embargo, es el hecho de que esta propuesta se dicte en un espacio comunitario lo que le permite articular su recorrido actual por el secundario con un conjunto de vínculos familiares con quienes comparte el aula, y operan como soporte a la trayectoria analizada.

En el transcurso de nuestra investigación hemos observado que el Plan Fines configura un escenario particularmente habilitador para este retorno a los estudios en la articulación entre el diseño de un plan de estudios secundarios con relativa flexibilidad; las particularidades de su gestión local, su vinculación con un territorio organizacionalmente denso y los modos en que estas organizaciones sociales y comunitarias acompañan y sostienen las trayectorias educativas.

Este trabajo es una apertura de interrogantes nuevos. En este sentido, al menos dos perspectivas complementarias de análisis se abren para ampliar esta línea de investigación. En primer lugar, el abordaje del estudio comparativo y relacional de otras experiencias de educación de jóvenes y adultos en territorios socialmente críticos. ¿De qué modo, con qué diferencias y similitudes, los CENS y los bachilleratos populares abordan estas trayectorias? ¿Qué tipo de relaciones establecen entre sí estas propuestas (Fines, CENS y bachilleratos populares) de cara al acompañamiento de trayectorias educativas? ¿Qué tipo de vínculos establecen con los entramados de organizaciones sociales y comunitarias de los territorios en qué están insertos? ¿Qué tipo de vínculos establecen las diversas ofertas de educación de jóvenes y adultos entre sí para el seguimiento de estas trayectorias? En segundo lugar, y muy vinculado a lo anterior, ¿podemos hablar de un entramado educativo? El abordaje de estas cuestiones en futuras investigaciones constituirán un aporte para conocer los modos en que la heterogeneidad de trayectorias educativas se vincula con un universo también heterogéneo de propuestas de formación, y la posibilidad de diseños nuevos que permitan mayores niveles de acceso a la educación como derecho fundamental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, V.** (2003). *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Madrid, Trotta.
- Abramovich V. y Curtis C.** (2003). *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Madrid, Trotta.
- Adamovsky, E.** (2015). *Historia de la clase media Argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión (1919-2003)*. Buenos Aires, Emecé.
- Álvarez, R.** (2012). *La basura es lo más rico que hay. Relaciones políticas en el terreno de la basura*. Buenos Aires, Dunken.
- Ampudia, M.** (2012). “Movimientos sociales y educación popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares”, *OSERA* 6. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20120705021327/Osera6.pdf>
- Blanco, M.** (2011). “El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo”, *Revista Latinoamericana de Población*, Año 5, N° 8, pp. 5-31.
- Bonaldi, P. y Cueto, C. del** (2009). “Fragmentación y violencia en dos barrios de Moreno”, en: Grimson, A., Ferraudi Curto, M. C. y Segura, R. (comps.): *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 103-128.
- Botana, N.** (2012). *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires, Edhasa.
- Bourdieu, P.** (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao, Palimpsesto.
- ____ (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Briscioli, B. y Canciano, E.** (2012). *Revisando algunas conocidas explicaciones sobre por qué adolescentes y jóvenes dejan la escuela secundaria*. Ponencia presentada en *VII Jornadas de Sociología*, Instituto de Ciencias-Área de Sociología. Buenos Aires, UNGS.

Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2005). “Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones”, *Convergencia*, Vol. 12, N° 38, mayo-agosto, México, UNAM, pp. 277-311.

___ (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires, Noveduc.

___ (2008). “Principios democráticos de la educación para adultos: su metamorfosis en los '90”, *Educación, Lenguaje y Sociedad* 5, diciembre.

DINIECE/ME (2010). *Investigaciones y estudios en torno a la educación de jóvenes y adultos en Argentina. Estado del conocimiento*. Elaborado por Área de Investigación y Evaluación de Programas. Buenos Aires, De la Fare, M.

___ (2014). *La implementación de los Planes de Mejora Institucional*. Elaborado por Área de Investigación y Evaluación de Programas. Buenos Aires, Montesinos, M. P. y Schoo, S.

Duschatzky, S. (2012). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires, Paidós.

Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Buenos Aires, Paidós.

Elizalde, R. y Ampudia, M. (2008). *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Buenoslibros.

Fernández, J. P. (2012). “La implementación del Programa Ingreso Social con Trabajo ‘Argentina Trabaja’ en ámbitos subnacionales”, *Documento de Trabajo* 96, Buenos Aires, CIPPEC.

Finnegan, F. (2009). “Educación Popular y Educación de Jóvenes y Adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas”, en: *II Seminario Internacional de Alfabetización en el Siglo XX*. Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín-Fundación Santillana. Disponible en: <http://www.alfabetización.fundacionsantillana.org>.

Finnegan, F. y Pagano, A. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires, Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

Fontana, A. (s.f). *La construcción de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los directores. Análisis y narrativa de tres casos*. Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales, Flacso. Disponible en: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6123/2/TFLACSO-2014AF.pdf>, consultado 2 de abril de 2016.

Forni, P. (2004). “Prácticas organizativas, patrones de articulación y desarrollo de las organizaciones comunitarias de base. Estudios de caso en barrios de La Matanza”,

Serie Documentos de Trabajo, Instituto de Investigación en Ciencias Sociales 29, Buenos Aires, USAL.

Gluz, N. (2011). “¿Democratización de la educación? La emergencia de experiencias educativas ligadas a movimientos sociales en Argentina”, en Gentili, P.: *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. Buenos Aires, CLACSO.

Grimson, A. (2014). *Percepciones de la desigualdad, la distribución y la redistribución de ingresos*. Material de cátedra, Escuela sobre desigualdades. Buenos Aires, UNSAM.

Grimson, A. y otros (comps.) (2009). *La visa política en los barrios populares de Buenos Aires*. Buenos Aires, Prometeo.

Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán Lima-Quito, Envión Editores-IEP.

Iovanovich, M. L. (2002). *Reseña de la evolución de la educación de jóvenes y adultos bonaerense con especial referencia al nivel medio de enseñanza*. Disponible en: <http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar>.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, IPE, Unesco.

____ (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós.

____ (2012). “Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular”, *Espacios en blanco. Revista de educación* 22, junio, Buenos Aires, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, pp. 165-198. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539804007>.

____ (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Kessler, G. y Virgilio, M. di (2008). “La nueva pobreza urbana: dinámica global, regional y argentina en las últimas dos décadas”, *Revista de la CEPAL* 95, agosto, pp. 31-49.

Lamy, B. (2006). “Sociología urbana o sociología de lo urbano”, *Estudios demográficos y urbanos*, Vol. 21, N° 1, enero-abril, Colegio de México, México D. F., pp. 211-225.

Llosa, S. (2008). “El abordaje biográfico en la investigación y la intervención en educación de jóvenes y adultos”, *Cuadernos de Educación*, Año VI, N° 6, julio, Córdoba.

____ (2014). La reconstrucción de las biografías educativas: un ejercicio de memoria y formación. Ponencia presentada en Pre-ALAS Patagonia-Cuarto Foro Sur-Sur. Calafate.

Margulis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Biblos.

Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. Buenos Aires, Gorla.

O'Donnell, G. (2004). "Notas sobre la democracia en América Latina", en PNUD: *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Buenos Aires, Alfaguara.

Oszlak, O. (1997). *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires, Planeta.

Paredes, S. M. y Pochulu, M. D. (2005). "La institucionalización de la Educación de Adultos en Argentina", *Revista Iberoamericana de Educación*, Año 8, N° 36, OEI. Disponible en: http://www.rieoei.org/boletin36_8.htm.

Paura V. y Zibecchi, C. (2014). "Dinámicas institucionales, lógicas de los actores y territorio en el estudio de la política social. Veinte años de investigación en la Argentina", en Pautassi, L. (dir.): *Marginaciones sociales en el área metropolitana de Buenos Aires. Acceso a la justicia, capacidades estatales y movilización legal*. Buenos Aires, Biblos, Col. Derechos Sociales y Políticas Públicas, pp. 333-396.

Pineau, P. (2016). "La construcción de los sujetos pedagógicos", en: *INFD. Educar Hoy. Niños, adolescentes y jóvenes contemporáneos*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Puiggrós, A. (dir.) (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la Educación en la Argentina*. Tomo I. Buenos Aires, Galerna.

___ (1991). "La educación de adultos en Argentina", en Puiggrós, A. (dir.): *Sociedad civil y Estado. Historia de la Educación Argentina*. Tomo II. Buenos Aires, Galerna.

___ (1992). "La educación de adultos y la construcción de su especificidad", en Puiggrós, A. (dir.): *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943). Historia de la Educación Argentina*. Tomo III. Buenos Aires, Galerna.

___ (1996). *Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Historia de la Educación Argentina*. Tomo VI, 1ª reimpresión. Buenos Aires, Galerna.

___ (2009). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires, Galerna.

Puiggrós, A. y Rodríguez L. M. (2008). "La especificidad de la educación media de adultos de la Provincia de Buenos Aires: análisis prospectivo de los obstáculos y alternativas que inciden en la matriculación y retención de la población destinataria", en: *Anuario Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA. Disponible en: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2008/indice_a.htm.

Rodríguez, L. M. (2008). "Educación popular en América Latina. La situación en la Argentina en la historia reciente (1980-2008)", en: *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

___ (2009). “Educación de Adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe”, en Moreno Martínez, P. L. y Navarro García, C. (coords.): *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, vol. 3. Universidad de Salamanca. Disponible en http://www.usal.es/efora/efora_03/n3_01_rodriguez.pdf.

___ (2011). “Educación popular en América Latina. La situación en Argentina en la historia reciente (1980-2001)”, en: *Anuario Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Disponible en: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/indice_a.htm.

Ruiz, G. (2009). “La ley de educación reformada. Cuestiones problemáticas en torno a la recurrencia de reformas educativas. (Primera parte)”, *Derecho y Ciencias Sociales* 1, abril, Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica. FCJyS, UNLP, pp. 30-53.

___ (2010). “La ley de educación reformada. Cuestiones problemáticas en torno a la recurrencia de reformas educativas. (Segunda parte)”, *Derecho y Ciencias Sociales* 2, febrero, Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica. FCJyS, UNLP, pp. 106-131.

Sciocioli, S. (2014). “El Derecho a la Educación como Derecho Fundamental y sus alcances en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos”, *Journal of supranational policies of education* 2, pp. 6-24.

Segura, R. (2009). “‘Si vas a venir a una villa, loco, entrá de otra forma’. Distancias sociales, límites espaciales y efectos de lugar en un barrio segregado del gran Buenos Aires”, en Grimson, A.; Ferraudi Curto, C. y Segura, R. (comps.): *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 41-62.

___ (2014). “El espacio urbano y la reproducción de las desigualdades sociales. Desacoples entre distribución del ingreso y patrones de urbanización en ciudades latinoamericanas”, *DesiguALdades.net Working Papers* 65, Berlin.

___ (2015). *Vivir afuera. Antropología de la experiencia urbana*. Buenos Aires, UNSAM EDITA.

Serra, M. S. y Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo1mail.pdf>.

Sirvent, M. T. (1998). “Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año VI, N° 12, Buenos Aires, FFyL, UBA.

___ (2007). “Revisión del concepto de educación no-formal. Debates y propuestas”, en: *Cuadernos de cátedra de Educación no-formal*. Buenos Aires, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

____ (2008). *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. 2ª ed. ampliada. Buenos Aires, Miño y Dávila.

SSTUyV – Subsecretaría Social de Tierras, Urbanismo y Vivienda (2015). *Ley 14.449 Informe de Gestión 2015*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Infraestructura.

Svampa, M. y Pereyra S. (2003). *Entre la ruta y el barrio. Las experiencias de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires, Biblos.

Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Tenti Fanfani, E. (2011). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Ponencia presentada en III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes, la secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires, Fundación Santillana.

____ (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación-OEA.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.

Veleda, C. (2009). “Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires”, en: *Revista de Política Educativa 1*. Buenos Aires, Paidós.

Wacquant, L. (2013). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y estado*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Zibecchi, C. (2015). “Cuidando en el territorio. El espacio comunitario como proveedor de cuidado”, *Serie de documentos de trabajo 3: Políticas Públicas y Derecho al Cuidado*, Buenos Aires, ELA, CIEPP y ADC.

____ (2014). “Trayectorias de mujeres y trabajo de cuidado en el ámbito comunitario: algunas claves para su estudio”, *Revista de estudios de género La Ventana*, Vol. V, Nº 39. México, Universidad de Guadalajara, pp. 97-139.

Documentos internacionales específicos

Carta de Naciones Unidas, San Francisco, 26 de junio de 1945. Disponible en <http://www.un.org/es/charter-united-nations/index.html>.

Declaración Universal de Derechos Humanos, Resolución 217 A (III), 10 de diciembre de 1948. Disponible en http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Resolución 2200 A (XXI), 16 de diciembre de 1966. Disponible en <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>.

Protocolo facultativo del Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales, Resolución 217 A (III) Resolución 2200 A (XXI) Anexo.

Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales, *Observaciones Generales aprobadas por el Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales*. Disponible en http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CESCR/00_1_obs_grales_Cte%20Dchos%20Ec%20Soc%20Cult.html.

Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales, *Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales Lista de cuestiones que deben abordarse al examinar el tercer informe periódico de la Argentina en relación con los artículos 1 a 15 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, (E/C.12/ARG/3), 1º de junio de 2011. Disponible en: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E%2fC.12%2fARG%2fQ%2f3&Lang=en.

Consejo de Derechos Humanos. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la Educación, A/68/294, 9 de agosto de 2013.

Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos, *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF.

Foro Mundial sobre la Educación, *Marco de Acción. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, Dakar, Senegal, 26 al 28 de abril de 2000. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>.

Conferencia Mundial de Derechos Humanos, *Declaración y Programa de Acción de Viena*, Viena, Austria, 25 de junio de 1993. Disponible en http://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf.

Consejo Económico y Social, *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004): Informe sobre los logros y los fallos registrados en el Decenio y sobre las futuras actividades de las Naciones Unidas en esta esfera*, E/CN.4/2004/93, 26 de febrero de 2004. Disponible en <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/112/39/PDF/G0411239.pdf?OpenElement>.

Consejo de Derechos Humanos, *Informe del Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal - Argentina*, 22^a período de sesiones, 12 de diciembre de 2012. Disponible en <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G12/186/93/PDF/G1218693.pdf?OpenElement>.

Consejo de Derechos Humanos, *Informe del Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal - Argentina - Opiniones sobre las conclusiones y/o recomendaciones, compromisos voluntarios y respuestas presentadas por el Estado examinado*, 22^a período de sesiones, 3 de junio de 2015. Disponible en <http://www.ohchr.org/SP/HRBodies/UPR/Pages/ARSession14.aspx>.