

EDUCACIÓN Y TERRITORIO:

UNA EXPERIENCIA DE IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN FINES EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Laura Beatriz Casals

CEDET - UNSAM

RESUMEN

A partir de un estudio de caso en el partido de General San Martín, provincia de Buenos Aires, nos proponemos 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. Esto a partir del análisis del contexto territorial y la dinámica local de implementación del Plan; la reconstrucción de la trama de organizaciones sociales y comunitarias en que la sede del Plan está inserta y el abordaje de trayectorias educativas de estudiantes y referentes comunitarios.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos - territorio - trayectoria educativa

ABSTRACT

In this article we have chosen as case study a group of students from socially critical areas in the city of San Martin in the province of Buenos Aires (Argentina). Our aim is to understand the way in which the education process of "Plan Fines" becomes involved with various social organizations and the rest of the community. While observing the territory's context and the local implementation of the Plan and seeing the development of the social interaction where each Plan Fines takes place, we want to analyze the educational path of each student as well as their reference in the community.

Keywords: Adult education - educational path - territory

Recibido: 01/11/2018 / Aceptado: 05/03/2019

INTRODUCCIÓN

En 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 produjo 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 se combinan con cifras igualmente altas de abandono escolar y 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 asociada a 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 lo son los Bachilleratos Populares. Siguiendo a María Teresa Sirvent (2007), llamaremos *más allá de la escuela* a los dos últimos tipos de experiencias, que se asocian con ámbitos e instituciones comunitarios, espacios educativos “más allá de la escuela”. 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). En este marco, 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.

La creación del Plan Fines en 2008 implica una compleja innovación en la educación de jóvenes y adultos en contextos comunitarios. En términos de diseño del recorrido de los estudiantes, el Fines tiene una duración de seis cuatrimestres con un cursado semanal de dos días. 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 le asigna un grupo de profesores según las asignaturas que establece la currícula para cada cuatrimestre, hasta completar el recorrido del nivel. El diseño del Plan tiende a la apertura del universo escolar a sujetos, especialmente jóvenes,

que han dejado la escuela o bien se encuentran transitando escolaridades de baja intensidad¹ (Kessler, 2004) con un vínculo débil con la institución educativa y sus prácticas cotidianas.

En este trabajo nos proponemos comprender el modo en el 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, específicamente en el Área Reconquista de General San Martín. A partir del recorrido realizado en la investigación, proponemos que un tercer elemento es central para comprender este vínculo: las formas específicas de implementación local del Plan Fines. Entendiendo que las trayectorias educativas se configuran en la particular articulación entre la trayectoria vital de los sujetos y el diseño de la propuesta educativa que se les presenta, es en la compleja articulación entre gestión local, territorio y trayectorias que podemos analizar el tipo específico de soporte que una propuesta educativa en contextos comunitarios puede dar a las trayectorias educativas de jóvenes y adultos.

Para ello hemos tomado un conjunto de decisiones. En primer lugar, dar prioridad a una mirada centrada en las dinámicas locales. La diversidad de formas de implementación del Plan Fines en la provincia de Buenos Aires le da al conjunto de actores educativos locales un lugar decisivo específico que no puede abordarse desde los diseños del nivel central. En segundo lugar, establecimos una cronología para nuestro estudio delimitada entre los años 2011 y 2015. El corte en el 2015 se realiza en razón de las modificaciones que a partir de 2016 se han propuesto (algunas actualmente en ejecución y otras aún en debate con la comunidad educativa) en la modalidad de adultos.

En términos metodológicos, hemos optado por un enfoque cualitativo a partir de un estudio de caso (Vasilachis, 2006). La elección del caso pasó por distintas decisiones en el diseño de la investigación. En primer lugar, se definió trabajar el Área Reconquista dentro del distrito de General San Martín, por tratarse de un espacio geográfico atravesado por una serie de problemáticas sociales críticas y una trama organizacional densa. Dos criterios fueron centrales para la selección del caso: por un lado, se decidió que se tratara de una sede dentro del Área Reconquista, por tratarse de una zona particularmente crítica socialmente, con mayor presencia de organizaciones sociales y comunitarias con abordaje de tareas educativas y el es-

¹ 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.

pacio en el que se concentra el mayor número de sedes y comisiones del Plan Fines del distrito. El segundo criterio fue el de seleccionar una sede que tuviera una 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 en el marco del Plan. Bajo estos criterios se ha seleccionado como caso de estudio la sede Nuestra Señora de Luján, coordinada por la Cooperativa Reconquistadores. Esta sede se ubica en el barrio Villa Hidalgo y es una de las cuatro organizaciones sociales y comunitarias que iniciaron la implementación del plan Fines en el distrito en 2011 y la primera en hacerlo en el Área Reconquista.

El abordaje del caso se hizo a través de entrevistas a informantes clave en distintos ámbitos: en las áreas de gobierno de gestión del Plan Fines, personas que desempeñan diversos roles dentro de la organización social comunitaria que lleva adelante la sede bajo análisis y estudiantes de la comisión de Fines. De este modo se han realizado un total de diez entrevistas:

- Dos entrevistas a Inspectores de la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos que conducen o han conducido el Plan Fines en el distrito.
- Dos entrevistas a representantes del Ministerio de Desarrollo Social con tareas de conducción local de la implementación del Plan Fines.
- Una entrevista al ex Director de Articulación Comunitaria y Participación Popular de la Municipalidad de San Martín.
- Dos entrevistas a tres referentes de la Cooperativa Reconquistadores. Dos de ellas, asimismo, estudiante y egresada de propuestas de terminalidad educativa en contextos comunitarios.
- Tres entrevistas con estudiantes de esta sede. Dos de estas entrevistas fueron individuales y en profundidad y la tercera grupal, con el universo de estudiantes.

A lo largo del artículo se analizarán: en primer término, las principales características de la implementación del Plan en San Martín, la dimensión que adquiere en el distrito, la organización institucional, la trama de actores que lo llevan adelante y las tensiones con el sistema educativo formal; en segundo lugar, a la luz de nuestro caso de estudio analizaremos algunos aspectos de la dinámica territorial de un espacio específico del municipio que es el Área Reconquista y, en su interior, el barrio Villa Hidalgo; y, por último, abordaremos características de las trayectorias educativas de estudiantes del Fines de nuestro caso de estudio. Estos tres elementos se enlazan para configurar el universo local de implementación del plan.

El análisis de los aspectos centrales que configuran las trayectorias educativas de estudiantes de esta sede de Fines se realizará desde dos enfoques teóricos com-

plementarios. En primer lugar, retomamos a Flavia Terigi (2007 y 2009), cuyo punto de partida es repensar las trayectorias “esperadas” que implican 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 parecerse alejada de la realidad; en la realidad de los sistemas escolares, producen numerosos efectos.” (Terigi, 2007:4).

Uno de estos efectos nos interesa particularmente: “el tiempo monocronico 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 éste 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.

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, escenifican 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.

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 trayec-

toria 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.

La segunda dimensión de análisis es la territorial, entendiendo el territorio como un constructo social unido 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” (Lamy, 2006: 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) y de marcación social (Kessler, 2012; Hall, 2010); un ámbito de experimentación de la igualdad/desigualdad (Segura, 2014); un ámbito de despliegue de solidaridades y tensiones, de formas de organización local y de formas más amplias de politicidad (Merklen, 2006; Grimson y otros, 2009).

El rol de la ciudad y las formas en que esta se organiza y es experimentada por los 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 así en un doble sentido: por un lado, 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); 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, configurados 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 socio-económica² (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 ella configuran los modos en que se experimenta la desigualdad (Segura, 2015). La segunda dimensión que reconoce el autor tiene que ver con 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, etc.

Por último, partiendo de los estudios de Denis Merklen (2006), 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 a 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) (Merklen, 2006).

En la articulación entre la dimensión territorial y de trayectorias educativas, el análisis de la configuración de un entramado de organizaciones sociales comunitarias

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

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.

GESTIÓN DEL PLAN FINES EN EL ÁMBITO LOCAL

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 espacio donde se toman clases, llamado *sede*, puede ser pensado previamente como un espacio escolar, quedando abierta la posibilidad de cursar en espacios comunitarios vinculados a instituciones públicas, organizaciones sociales comunitarias (en adelante OSC), iglesias, sindicatos, organizaciones políticas o espacios comunitarios en general. La institución que sea sede de una *comisión*³ 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 desempeñar tareas administrativas.

La conducción del Plan está asignada a la inspección de adultos del distrito o región educativa, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación (en adelante DGCE). Asimismo, esta inspección designará, por un lado, un CENS que administrativamente considerará a las comisiones de Fines como secciones fuera de sede de sus instituciones y, por tanto, emitirá los títulos a sus estudiantes y, por otro lado, a los docentes.

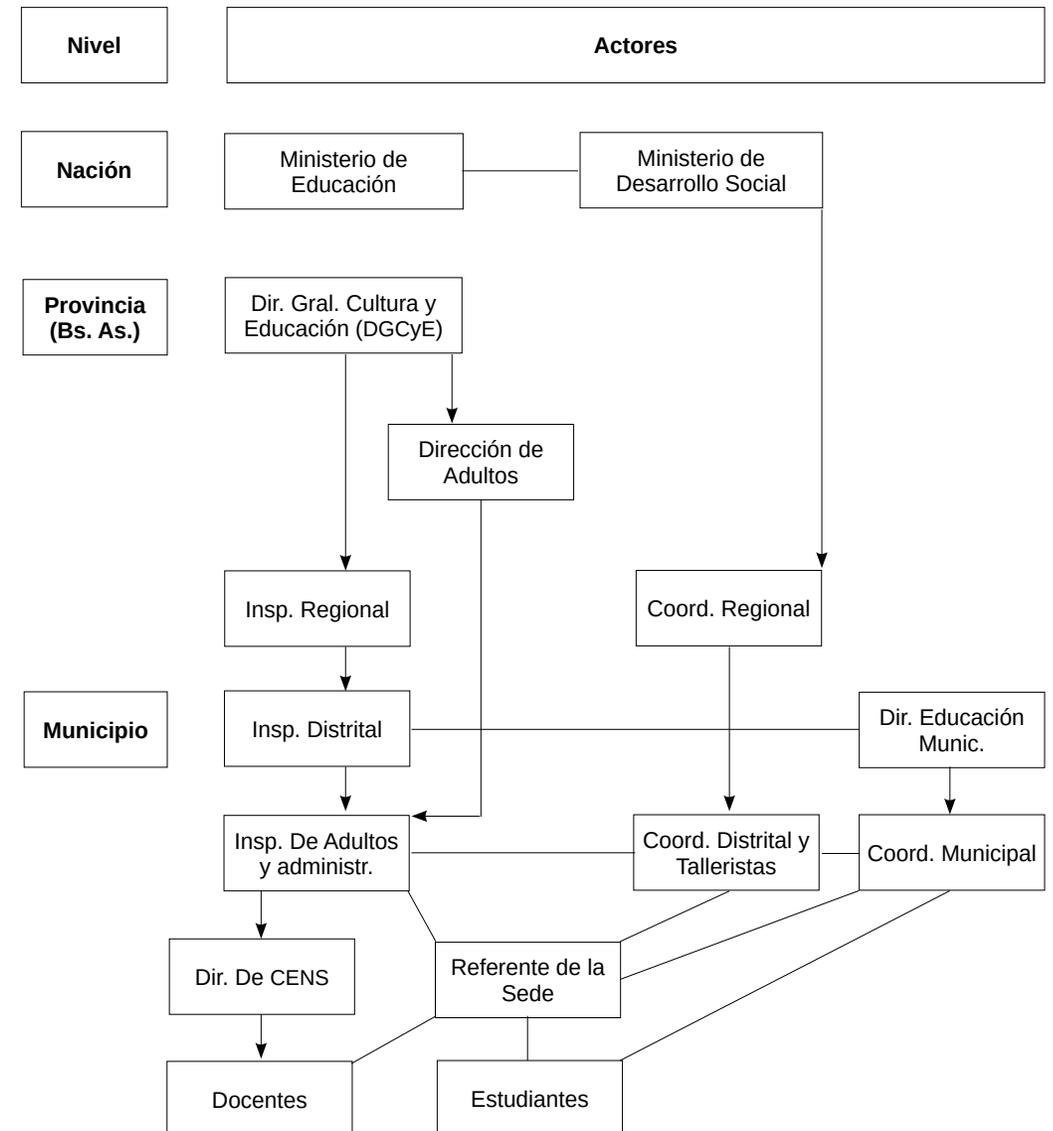
Junto a los referentes y los responsables educativos, un tercer equipo de trabajo es designado por el Ministerio de Desarrollo Social (de manera directa desde el nivel central). Como veremos en el esquema 1, se trata de un responsable regional, un responsable distrital y un grupo de talleristas, que 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.

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 generan espacios de

³ 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.

flexibilidad y de alto poder de decisión en el ámbito local que hacen que cada distrito encuentre su propio perfil de implementación. En el siguiente esquema presentamos la estructura de su funcionamiento en General San Martín y el tipo de lazos, a veces institucionales, a veces de articulación y alianzas informales, entre los distintos actores locales involucrados.

Esquema 1
Diagrama de gestión del Plan Fines



→ indican dependencia formal
— indican coordinación de tareas sin marco legal/formal

La gestión del Plan Fines se organiza, entonces, en la articulación de cuatro actores principales: la conducción del sistema educativo local, el equipo de talleristas del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, el conjunto heterogéneo de referentes de las OSC e instituciones diversas que organizan las sedes del programa y el gobierno municipal, a través del área de educación, aunque no esté en la línea formal de conducción. Una característica importante es la existencia de vínculos estrechos (con mayor tendencia a la asociación o a la conflictividad, según el contexto político) entre estos actores locales. Largas trayectorias territoriales y el bagaje de relaciones políticas, laborales y hasta personales que se dan en el ámbito local generan profundas intersecciones que modulan sus dependencias institucionales o sus roles en la gestión del Plan.

En un breve lapso, la dimensión y el esparcimiento territorial del Fines crecen de manera significativa. Atendiendo a la información proporcionada por el área de Desarrollo Social, podemos observar en el siguiente cuadro un crecimiento sostenido, con un salto en el tercer año de implementación.

Cuadro 1
Cantidad de sedes y comisiones de Fines del distrito
de General San Martín, 2011-2015

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

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

Podemos presentar algunos indicios que explican el avance vertiginoso del Plan. El primer proceso de apertura de comisiones, centrado en cooperativas del programa “Argentina Trabaja” (en adelante, 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, tan solo cuatro funcionaran 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”, cuya sede se sostiene en el tiempo y es nuestro caso de estudio en este trabajo. Asimismo, si bien el programa estaba dirigido principalmente hacia cooperativas, los informes muestran que se incorporaron personas que no pertenecían al programa AT.

En el año 2012, la implementación del Plan comenzó a crecer a raíz, en parte, de la modificación en la conducción desde el sistema educativo. Cambió la inspectora a cargo del programa⁴ y la nueva responsable dio impulso al Fines. En la entrevista nos contó de pruebas pilotos similares y previas que implicaron para ella un trayecto en el vínculo entre las dinámicas educativas y territoriales que le hizo encontrar en el Fines una oportunidad de fortalecer improntas propias.

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

Un tercer factor, con peso propio, fue la creación de programas sociales con impacto educativo (en el Anexo 1 de este trabajo se da cuenta del conjunto de políticas educativas en que se enmarca la implementación del Fines). Tanto el Ellas Hacen en 2013 como el Progresar en 2014 fortalecieron el ingreso de estudiantes al Fines. Expresiones como “Con el Ellas Hacen, el Fines estalla” se repiten entre los entrevistados, aun cuando, comparativamente, el llamado “Fines Histórico”⁵ era, y siguió siendo hasta 2015, mayoritario respecto de las comisiones creadas especialmente para mujeres cooperativistas.

Cuadro 2
Cantidad de comisiones de Fines Histórico y cantidad de comisiones EH
entre 2013 y 2015

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

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

Un último factor es la Disposición 99/12 de la DGCyE dictada en diciembre de 2012, que 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

⁴ El Plan Fines fue conducido por tres inspectores de adultos. Uno de ellos solo formó parte del primer cuatrimestre de implementación, en 2011; la segunda solicitó tenerlo a su cargo y lo condujo entre 2012 y 2014 y el tercero, desde 2015 hasta la actualidad.

⁵ “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.

de Buenos Aires. En esta resolución (actualmente sin vigencia) 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.⁶

La dimensión y cobertura del Fines contrastan fuertemente con las 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) frente al Fines, que ha llegado a nuclear 97 sedes y 194 comisiones. El contraste entre las dimensiones de uno y otro formato de la EDJA es elocuente del desafío que para la educación formal implicó llevar adelante el Plan Fines, así como del potencial impacto territorial de una propuesta con elevada capacidad de interpelación a jóvenes y adultos.

TENSIONES ENTRE EL FINES Y EL SISTEMA EDUCATIVO CONVENCIONAL

La relación entre el sistema formal y el Plan Fines es, por tanto, de gran conflictividad. 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”;⁷ estos impugnaban sobre todo el hecho de que el Fines “le roba matrícula”⁸ 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”,⁹ pero en esta definición hay también diferencias entre la conducción distrital: “En Tres de Febrero los Fines funcionan todos en escuelas, a diferencia de San Martín donde se buscó todo lo contrario”.¹⁰

El sistema educativo 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...”.¹¹ Con la mirada puesta en esta preocupación sobre lo comunitario, hace su análisis

⁶ Esta disposición generó amplios debates, puesto que, por ejemplo, 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.

⁷ Entrevista Inspectora de EDJA a cargo del Plan Fines Región VII 2012-2014, mayo 2016.

⁸ Idem.

⁹ Idem.

¹⁰ Idem.

¹¹ Idem.

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”.¹² 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”.¹³ La perspectiva que presenta la entrevistada no parte de una normativa o diseño institucional central, sino de sus experiencias en la EDJA local, y son sus definiciones de gestión (como el funcionamiento en OSC) las que dan un particular impulso al crecimiento del Fines, a diferencia de otros distritos, y de quien la sucede posteriormente en el cargo.

La gestión del Fines que asume a principios del 2015 no encuentra que el hecho de funcionar en espacios comunitarios genere una especificidad:

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.¹⁴

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 CENS que 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 POF¹⁵... el director tiene a cargo 170 comisiones, pero la POF no le cambia... cobra lo mismo.¹⁶

¹² Idem..

¹³ Idem.

¹⁴ Entrevista Inspector de EDJA a cargo del Plan Fines General San Martín 2015 a la actualidad, mayo 2016.

¹⁵ La Planta Orgánica Funcional es el conjunto de trabajadores docentes, auxiliares y administrativos de un establecimiento educativo. 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.

¹⁶ Entrevista Inspector de EDJA a cargo del Plan Fines General San Martín 2015 a la actualidad, mayo 2016.

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”.¹⁷

Una perspectiva diferente es la de la referente de la OSC donde se sitúa nuestro caso de estudio. Adriana también ofrece una lectura sobre la 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.¹⁸

Esta “falta de legitimidad” se relaciona con una idea extendida de que el Fines es más fácil que las otras modalidades de educación secundaria.¹⁹ 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.²⁰

Junto con esta reivindicación de la juventud, aparece una valoración de la tarea docente, aun cuando lo que tiene de formalidad se articula tensamente con la particularidad de una experiencia de educación en contextos comunitarios. La defensa de los procesos propiamente educativos viene asociada al debate sobre la “legitimidad” del Fines:

Dicen “esto es fines”, o “ya saben todo” [...] Siempre vienen a hacer el favor, [dicen] “si no se quedan sin profesor”; yo digo, si no cumplís 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. [...] Si presen-

¹⁷ Idem.

¹⁸ Entrevista referente sede Fines Nuestra Señora de Luján, Cooperativa Reconquistadores, abril-junio 2016.

¹⁹ Esta “facilidad” suele ponerse como eje de una competencia entre CENS y Fines por la matrícula. 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.

²⁰ Entrevista referente sede Fines Nuestra Señora de Luján, Cooperativa Reconquistadores, abril-junio 2016.

taron 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.²¹

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”.²²

Aun quienes tienen una postura claramente favorable a la propuesta del Fines dan cuenta de tensiones. Especialmente respecto de los grados de flexibilidad en la implementación de la cursada. Hay elementos de la formalidad del sistema educativo que son muy resistidos por algunos actores (un ejemplo de ello es el requisito de presentar el título secundario frente a la dificultad de algunos estudiantes para obtenerlo, como quienes han migrado de país o provincia). Sin embargo, otros elementos de esa formalidad se reivindican y aparecen como innegociables, a riesgo de que “todo se desvirtúe”. La referente de nuestra sede destaca el tiempo de clase, el tipo de enseñanza y la necesidad de estructurar una trayectoria de aprendizaje de los estudiantes que conteste a la impugnación que se hace desde el sistema educativo en nombre de la calidad.²³

Estas situaciones son reveladoras de la dificultad de una implementación que requiere no solo de la gestión asociada (entre el Estado y las OSC) sino del trabajo interinstitucional de áreas gubernamentales de distinto nivel y área. El vínculo con Desarrollo Social es particularmente tensionante para el sistema educativo. La inspectora lo pone en estos términos: “Desarrollo Social fue muy invasivo [...] buscaba una marca política”.²⁴ La información que debía circular entre sede e inspectora se dificultaba porque “La coordinación desconfiaba y construía en paralelo”.²⁵ La sensación de invasión, en un sistema como el educativo, marcado por la verticalidad y con pocas experiencias de incorporación de actores externos, se combina con la amenaza que parece sugerir la participación política de los talleristas y de muchas de las organizaciones sociales que son sede del plan Fines. La inspección de adultos que asumió en 2015 marcó una distancia mucho mayor con el equipo de Desarrollo Social. El inspector plantea que no sabe cuáles

²¹ Idem.

²² Entrevista referente sede Fines Nuestra Señora de Luján, Cooperativa Reconquistadores, abril-junio 2016.

²³ En términos de gestión, la tensión principal que reconocen los actores entrevistados es el camino entre la inscripción de un estudiante en una sede, la asignación del año y cuatrimestre que debe cursar, y su efectiva cursada 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.

²⁴ Entrevista Inspectora de EDJA a cargo del Plan Fines Región VII 2012-2014, mayo 2016.

²⁵ Idem.

son las tareas de este equipo, con el que no se vincula porque sus tareas “no son educativas”.²⁶

Las 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. La carga de trabajo en las OSC implica un desplazamiento de tareas de gestión institucional hacia el trabajo gratuito voluntario de estas organizaciones. Un mecanismo que genera procesos de crecimiento personal y organizacional, pero también el de traslado desde el Estado a la sociedad civil de parte de los costos de implementación de sus políticas. El acompañamiento de los talleristas para el cumplimiento con obligaciones de este tipo ha sido muy relevante, de modo que los conflictos entre los equipos institucionales tienden a dificultar la tarea de los referentes.

Este recorrido por la configuración local del Fines y algunas de sus principales voces busca dar cuenta de algunos ejes de tensión específicos (distintos de los que puedan involucrar a toda política pública) a la hora de implementar un programa de terminalidad educativa en contextos comunitarios:

1. El lugar de lo educativo respecto de los entramados comunitarios
2. Vinculado al primer punto, el lugar de actores institucionales y/o comunitarios que no pertenecen al sistema educativo en la implementación de políticas educativas.
3. El lugar de la “calidad” educativa en este tipo de propuestas (“calidad” que aparece en las entrevistas asociada a la “legitimidad”).

Las formas que adoptan estos dilemas van a configurar la implementación local del plan en un marco de alta capacidad de decisión local. En el caso de General San Martín, como vimos, dio como resultado una extensión territorial y un número de estudiantes alto con relación a la EDJA convencional, un alto nivel de asociación y conflictividad entre los actores involucrados y una presencia fuerte de las OSC.

ENTRAMADOS DE OSC QUE ALOJAN EL PLAN FINES: VILLA HIDALGO

El partido de General San Martín es un distrito de profundos contrastes. 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 re-

²⁶ Entrevista Inspector de EDJA a cargo del Plan Fines General San Martín 2015 a la actualidad, mayo 2016.

sidenciales de clases medias acomodadas, y, por otro lado, una concentración de mayor escala, en un área específica del distrito llamado Área Reconquista (en adelante, 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 Suárez (que divide el AR en dos) y el límite que impone la presencia del Ceamse (Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado); distintas avenidas que atraviesan el AR delimitan, asimismo, áreas más grandes que en su interior contienen múltiples subdivisiones.

La dinámica social de este territorio está marcada por su relación con el basural y la generación de un conjunto de prácticas económicas y actores sociales a su alrededor profundamente diversas. Las actividades de recolección en el basural pasaron por etapas diferentes y, hasta 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.²⁷ 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.²⁸ 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 abusos policiales y de seguridad privada no cesaron, disminuyeron en 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). Esta dinámica tiene una presencia significativa en el conjunto de actores territoriales, aun de aquellos que no tienen actividades económicas o sociales ligadas directamente al basural.

En lo que se refiere a la oferta educativa, es particularmente deficiente en el ciclo inicial, con un total de siete jardines oficiales provinciales.²⁹ En los niveles subsi-

²⁷ 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 personas y mil, estableciendo en setecientos la cifra promedio de ingresos.

²⁸ 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 escondieron bajo unos cartones y, cuando Federico se asomó, vio que un camión había echado un cargamento de basura sobre Diego. Según su declaración en la causa, cuando le avisó al maquinista, la respuesta fue: “Tapamos a un ciruja”. (Álvarez, 2012:32).

²⁹ 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 creados por el

güentes, cuenta con mayor cobertura: diez escuelas primarias y nueve escuelas secundarias, estas últimas de reciente creación. La oferta pública de EDJA presenta un fuerte contraste entre una oferta extendida en el nivel primario y otra muy limitada en el nivel secundario. Las escuelas secundarias de adultos se reducen a tres: dos CENS muy cercanos a la estación de José León Suárez que dependen de la DGCyE, pero son gestionados por una institución privada, y un anexo de un CENS. Tratándose de un Área Geográfica tan amplia, la oferta convencional resulta escasa, pero se multiplica al incorporar las sedes del plan Fines, que en el Área Reconquista en 2015 ascienden a 46. Este dato ilustra la dimensión del Fines y la presencia de organizaciones sociales y comunitarias en este territorio, que es particularmente 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); 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 religiosos que nuclean a una parte de la comunidad. Estas funciones aparecen también de manera superpuesta.

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 AR 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, y si bien excede las posibilidades de este artículo, en este escenario de articulación entre “adentros” y “afueras” vale la pena preguntarse qué lugar tiene la educación, qué tipos de puentes construyen las experiencias educativas en contextos comunitarios.

Villa Hidalgo, donde se encuentra nuestro caso de estudio, está en el límite norte del AR. Atravesado por las vías del Ferrocarril Belgrano Norte, el barrio se divide en

Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y apoyados por la Municipalidad (para su caracterización, ver Zibecchi, 2015).

dos zonas diferentes. Del lado norte de las vías, 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 del barrio es una cuadrícula, con calles mayoritariamente asfaltadas. 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 histórica del gobierno municipal y al deterioro de la infraestructura urbana de la zona.

El sector del barrio donde se ubica nuestra sede 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 de organización de las viviendas. Las sucesivas oleadas de asentamiento fueron generando la coexistencia de áreas ligadas al trazado urbano, más antiguas, y áreas de ocupación más reciente o asentamientos. Estos últimos se originan en tomas de tierras organizadas, que sostuvieron la estructura de manzanas o cuadrícula, aunque con sectores que se iniciaron con una estructura de pasillos. 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 en población con necesidades básicas insatisfechas, y acceso a estos servicios.³⁰

LA COOPERATIVA “RECONQUISTADORES” Y LA SEDE DE FINES NUESTRA SEÑORA DE LUJÁN

Nuestro caso de estudio es una de las primeras cuatro sedes que iniciaron la implementación del Plan Fines en San Martín. Desarrolla sus actividades en una iglesia y es llevada adelante por una cooperativa del AT llamada “Reconquistadores”. Esta misma cooperativa también coordina otras dos sedes de Fines en el mismo barrio,

³⁰ Estos datos, georreferenciados, pueden observarse en el Sistema de Información Territorial (SIT), desarrollado por la Universidad de General San Martín. Disponible en: <http://www.unsam.edu.ar/sit/indec2.php>.

una de ellas en una Parroquia ubicada a unas diez cuadras y la otra en una organización social, que es también sede del Sacra (Sindicato de Amas de Casa de la República Argentina), ubicada a tan solo cinco cuadras.

Las entrevistadas³¹ nos cuentan que la cooperativa es anterior al programa AT y nucleaba a un grupo muy amplio de participantes (aproximadamente trescientas personas). 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 optan por incorporar nuevos miembros. En ese proceso de reestructuración, Adriana pasa a ser coordinadora de uno de estos grupos, cuya tarea es la de limpiar los bordes del Río Reconquista. En este contexto, a fin de incorporar nuevos miembros, Adriana se encuentra con Soledad y Susana, que 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 se vincula a distintas instancias gubernamentales que inciden en la trayectoria formativa y laboral de sus referentes. Una particularidad es que 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. Ante la escasez de módulos de obra,³² la cooperativa propone dedicar su tiempo de trabajo al acompañamiento de espacios educativos. La reformulación alrededor de estas tareas se potencia con el ingreso de las cooperativistas del programa Ellas Hacen al Fines. Coordinan tres sedes, que entre 2011 y 2015 alojaron múltiples comisiones:

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 y los lunes, miércoles y viernes, en la misma iglesia, organizar junto a otras cooperativistas un espacio de cuidado de niños y apoyo escolar, que nuclea a alrededor de 30 niños de 3 a 5 años por la mañana y a otros 30 niños de 6 años o más, en el turno de la tarde.

³¹ 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 dos integrantes de la cooperativa, 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, reprogramar clases, etc. Asimismo, los otros días de la semana organizan allí mismo apoyo escolar para niños de primaria y un merendero.

³² Los ingresos de los cooperativistas se calculan en base a 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.

Cuadro 3
Comisiones coordinadas por la Cooperativa Reconquistadores

	2011		2012		2013		2014		2015	
	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

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

Si bien lo educativo es una especificidad, esta experiencia es similar a la dinámica de muchas OSC que buscan 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 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. 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 dificulta la inscripción de estas actividades en la lógica del acceso a derechos, 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 con 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) configuran una mayor inscripción institucional de las actividades que allí se desarrollan (que, de hecho, culminan en un título oficial) y un potencial mayor impacto en la trayectoria vital de los sujetos.

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS: ENTRE EL DISEÑO INSTITUCIONAL Y LA TRAYECTORIA VITAL

Presentaremos en este apartado el análisis de dos trayectorias educativas entrelazadas: Susana y Soledad,³³ madre e hija, son referentes de la sede y, a su vez, han sido ambas estudiantes de espacios de terminalidad educativa. En el caso de So-

³³ Entrevistas realizadas en la sede del Plan Fines Nuestra Señora de Luján, en varias oportunidades entre los meses de abril y junio de 2016.

edad, 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 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.

SUSANA Y SOLEDAD

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 (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 suele haber grupos de jóvenes en las esquinas (tanto varones como mujeres), en la vereda de algún kiosco o alrededor de un fogón.

La iglesia donde funciona la sede ocupa toda la esquina y tiene dos entradas. Una entrada principal da a la capilla. 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, que han asumido la función de referentes de la sede. Las tareas de Soledad y Susana 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. 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.

Susana y Soledad viven en la misma cuadra de la sede, en la vereda de enfrente. Son ambas 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 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 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, identificada solo con las tareas del hogar. Cuando el marido de Susana murió, ambas fueron 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 conoció a Adriana, referente de la cooperativa, a la que se suman. Este momento aparece para Susana como un punto de quiebre:

Susana: Uh, 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 sumaron 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):

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, 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 incorporó fue Soledad, que comenzó en el primer grupo de Fines, en agosto de 2011. El grupo lo conformaron todos los miembros de la cooperativa que aceptaron la propuesta de terminar el secundario. Iniciar el proceso con personas con quienes ya estaba vinculada hizo que el comienzo le resultara 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.

Relata su tránsito por el Fines como algo difícil, en parte por la exposición frente a otros, y también por los contenidos. Sobre sus profesores dice: “a mí no me caía bien lo 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 particular-

mente. 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:

Susana: Si vienen todos, todos, son como 60, si no más [...] y si faltan, pónale 30 a la mañana, que son de 3 a 5, y de las 5 hasta las 7 vienen, pónale 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 una tendencia a que el trabajo previo al trabajo comunitario esté asociado a tareas de cuidado, remuneradas o en el marco del hogar (Zibecchi, 2014).³⁴ 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 egresó de su secundario en el año 2014. Muy poco antes también Susana retomó 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 sé leer bien... no te digo que sé uhh, pero sé 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.

³⁴ 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” (Zibecchi, 2014:102).

En ambas, la trayectoria escolar inicial se interrumpió 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 produjo, 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); inicialmente, en tanto amplió 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 “montón de cooperativas” (Susana) son fuentes de aprendizajes sociales³⁵ 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 resultó 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 abandonar la cursada. 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”.

Ahora bien, ¿Qué nos permiten contar estas historias? Resaltamos aquí tres 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 asume el plan Fines en el marco de esta OSC parece avanzar en este sentido, permitiendo, por ejemplo, la articulación entre la cursada de Soledad en secundaria con la de Susana en primaria y la de ambas con su inserción laboral.

³⁵ Utilizamos aquí el concepto de aprendizajes sociales, entendidos como “los aprendizajes no intencionales e in-estructurados que se suceden en la vida cotidiana, en su contexto sociocultural” (Llosa, 2008: 406).

En segundo lugar, historias como estas nos permiten acercarnos al vínculo entre saberes sociales y trayectorias escolares. 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, sea porque han sido generadores de demanda efectiva de EDJA 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.

En tercer lugar, el estrecho vínculo entre el acceso a la educación y las dinámicas territoriales. ¿Asistirían Susana y Soledad a una escuela convencional fuera del barrio? ¿Qué ocurriría si prescindimos de la figura de la referente? ¿Qué tipos de interpelaciones individuales y colectivas implica una estructura dinámica como el Fines en este tipo de trayectorias? ¿Qué soportes configura la cercanía y articulación de distintas OSC con la iglesia en que funcionan la cooperativa Reconquistadores y la OSC Flor de Loto?

PALABRAS FINALES

¿De qué modo un plan educativo territorializado se inserta en esta dinámica local? En nuestra investigación hemos visto que el 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 preexiste. 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” dan 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. En su anclaje territorial concreto, la puesta en marcha de una comisión de 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 edu-

cación en contextos comunitarios y la búsqueda de intervención en las lógicas comunitarias por 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.

En la articulación entre el diseño de un plan de estudios secundarios con relativa flexibilidad, una dinámica específica de gestión local con altos niveles de autonomía decisional (y no exenta de conflictos), el entramado territorial de OSC y trayectorias educativas diversas de jóvenes y adultos, hemos podido observar que el Plan Fines configura un escenario particularmente habilitador para la terminalidad educativa. ■

ANEXO 1

Cuadro 4

Principales políticas públicas de impacto educativo 2003-2015

Tipo de políticas	Características
A. Políticas de fortalecimiento a las instituciones escolares y a los docentes	La DGcYe de la provincia de Buenos Aires instrumentó tres políticas centrales en la asignación de recursos a instituciones escolares: -PIIE (Programa Integral para la Igualdad Educativa) - Apoyo a iniciativas pedagógicas; políticas de capacitación; redes interinstitucionales; recursos materiales y mejoramiento de la infraestructura escolar - PMI (Planes de Mejora Institucional) - Fortalecimiento de la propuesta pedagógica. Su característica distintiva es la posibilidad de generar espacios extracurriculares de tutorías, acompañamiento o proyectos específicos o bien financiar el trabajo en parejas pedagógicas. - Fortalecimiento a 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.
B. Transferencia de recursos a estudiantes a través de las escuelas	Programas que asisten directamente a estudiantes que se encuentran asistiendo a la escuela. Destacamos dos: - Programa Conectar Igualdad, creado en el año 2010, que abarca tanto a docentes como a estudiantes. Este programa entrega una computadora personal a estudiantes y docentes a fin de incorporarlas al aula. - 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.

C. Espacios de articulación socioeducativa	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: -Un grupo de programas que contemplan la apertura de escuelas en horarios y días diferentes a los de su funcionamiento cotidiano: CAJ (Centro de Actividades Juveniles), CAI (Centro de Actividades Infantiles), Patios Abiertos, Extensión Educativa "Abrir la escuela". -Programas de fortalecimiento de actividades al interior de las escuelas, enlazándolas 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.
D. Políticas públicas generales con impacto educativo.	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: - AUH (Asignación Universal por Hijo). 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. - 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. - 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 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 - 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.
E. Programas de terminalidad educativa	Programas y planes destinados a la culminación de algunos de los niveles de educación formal, dirigidos centralmente a la población joven y adulta: - 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. -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., adonde se dirige un docente nombrado por la jurisdicción para el dictado de clases -Terminalidad de educación secundaria: Plan COAS (Centros de Orientación y Apoyo) para la aprobación de materias adeudadas de años incompletos de la educación secundaria. Plan Fines para terminalidad o trayecto completo de la educación secundaria para jóvenes y adultos.

Elaboración propia.

Referencias bibliográficas

- BLANCO, Mercedes, "El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo". En: *Revista Latinoamericana de Población*, 8 (5), 2011, pp. 5-31.
- BRUSILOVSKY, Silvia y María Eugenia Cabrera, *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Noveduc, 2006.
- FINNEGAN, Florencia, "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, Universidad Nacional de San Martín-Fundación Santillana, 2009.
- GRIMSON, Alejandro y otros (comps.), *La visa política en los barrios populares de Buenos Aires*. Buenos Aires: Prometeo, 2009.
- HALL, S., *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán Lima-Quito: Envión Editores-IEP, 2010.
- KESSLER, Gabriel, "Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular". En: *Espacios en blanco. Revista de educación*, Vol. 22, junio. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2012, pp. 165-198.
- , *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós, 2014.
- LAMY, Brigitte, "Sociología urbana o sociología de lo urbano". En: *Estudios demográficos y urbanos*, Vol. 21, N° 1, enero-abril, Colegio de México: México D.F., 2006, pp.211-225.
- LLOSA, Sandra, "El abordaje biográfico en la investigación y la intervención en educación de jóvenes y adultos", *Cuadernos de educación*, Año VI, N° 6, julio, Córdoba, 2008.
- , *La reconstrucción de las biografías educativas: un ejercicio de memoria y formación*, ponencia presentada en Pre-ALAS Patagonia – Cuarto Foro Sur-Sur, Calafate, 2014.
- MERKLEN, Denis, *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. Buenos Aires: Gorla, 2006.
- O'DONNELL, Guillermo, "Notas sobre la democracia en América Latina". En: PNUD, *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Buenos Aires: Alfaguara, 2004.
- PINEAU, Pablo, "La construcción de los sujetos pedagógicos". En: INFD, *Educación Hoy. Niños, adolescentes y jóvenes contemporáneos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2016.
- PUIGGRÓS, Adriana, "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*, T. III. Buenos Aires: Galerna, 1992.
- RODRÍGUEZ, Lidia Mercedes, "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, 2011.
- SEGURA, Ramiro, "Si vas a venir a una villa, loco, entrá de otra forma". En: Grimson, A. y otros (comps.), *La visa política en los barrios populares de Buenos Aires*. Buenos Aires: Prometeo, 2009.

- , "El espacio urbano y la reproducción de las desigualdades sociales. Desacoples entre distribución del ingreso y patrones de urbanización en ciudades latinoamericanas". En: *DesiguALdades.net Working Papers*, Serie 65, Berlin, desiguALdades.net International Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America 2014.
- , *Vivir afuera. Antropología de la experiencia urbana*. Buenos Aires: Unsam Edita, 2015.
- SIRVENT, María Teresa, "Revisión del concepto de educación no-formal. Debates y propuestas". En: *Cátedra de Educación No-Formal, Cuadernos de cátedra*. Buenos Aires: OPFYL, 2007.
- TEDESCO, Juan Carlos, *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: FCE, 2012.
- TENTI FANFANI, Emilio, *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- TERIGI, Flavia, *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. En: III Foro Latinoamericano de Educación, Jóvenes y docentes, la secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2007.
- , *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación - OEA, 2009.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene, *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- ZIBECCHI, Carla, "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, 39, México: Universidad de Guadalajara, 2014, pp. 97-139.
- , "Cuidando en el territorio. El espacio comunitario como proveedor de cuidado". En: *Serie de documentos de trabajo, 3: Políticas Públicas y Derecho al Cuidado*. Buenos Aires: ELA, Ciepp y ADC, 2015.

