



Didáctica y pedagogía de la Educación Secundaria de jóvenes y adultos

Prácticas de Educación Popular en el sistema educativo formal

Daniel Alejandro García (coord.)

*A. Villa, E. López, K. Morawicki,
M. C. Pessani y P. Corzo*

N
noveduc



Accedé a este título y más en

Noveduc.com



Prólogo I

EL LEGADO DE UNA LUCHA QUE NO CLAUDICA

Mary Sánchez¹

Que la provincia de Buenos Aires, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, se ocupe de restituir los legajos de aquellos compañeros que fuimos cesanteados en 1976, es un impacto muy grande a esta altura de mi vida. Habiendo participado en la búsqueda de compañeros y compañeras desaparecidos, que hoy se considere que la cesantía no fue un mero hecho administrativo sino una persecución política, ilumina cuál es el proceso y el momento político que estamos viviendo.

Escuché a Néstor Kirchner en su discurso del 25 de mayo de 2003, como pueden testimoniar mis hijos y mis nietos, y mientras hacía la comida en mi casa, les dije: “La abuela empieza de nuevo”. Algunos compañeros tardaron más en comprender el significado de este momento histórico. Hubo quienes rápidamente hicimos muchas cosas. También nos equivocamos; a veces, fuimos por atajos que no siempre fueron rápidos. Es evidente (y ya nadie lo puede negar) que hoy nuestro país es otro y que

hay una intencionalidad operando para que este proyecto no continúe; lo mismo está pasando en Brasil, en Ecuador y en toda América Latina.

En el caso de los compañeros de mi generación, es importante recordar e intentar que aquella parte de la historia educativa se escriba y se relacione con los contextos políticos en los que estuvimos metidos.

En 1976, en el Ministerio de Educación y en la Dirección General de Escuelas, en pleno golpe de Estado, cuando llegaban las cesantías, para cualquier trámite había que ir por los pasillos entre filas de la Fuerzas Armadas. El gobernador de la Provincia de Buenos Aires era Ibérico Saint Jean; Federico Sacheri era el Ministro de Educación de la Nación y el Director General de Educación de la provincia de Buenos Aires era el general Solari. Fue en esta provincia donde tuvieron que nombrar a un general, porque sabían hasta dónde llegaba la organización de la docencia bonaerense en ese momento, las luchas contra las dictaduras anteriores y la organización de un colectivo docente que no fuera genuflexo como lo había sido toda la vida la Federación Sarmiento... Como ya tengo muchos años, digo lo que pienso, vivo como pienso y no oculto la verdad. Nosotros sabíamos que era imposible organizar la educación y hacer de cuenta que eso no tenía nada que ver con la política. Nunca pensamos en organizar el sector educativo y luchar por la educación sin un compromiso político. Éramos pocos (no nos vamos a agrandar), pero eso también nos enseñó que no importa cuántos somos sino qué queremos, cuáles son nuestros objetivos, hacia dónde vamos. No íbamos a seguir aceptando como si nada que la educación argentina fuera la que nos enseñaban en los institutos terciarios y cambiarlo de un día para otro no se podía. Sabíamos que queríamos transformarlo y por eso fuimos castigados los compañeros, de quienes no conozco todos los nombres, como Susana Pertierra, de quien se habló, una luchadora dentro de la propia CTERA y en la constitución del SUTEBA, al principio existente en siete distritos nada más.

No voy a contar aquí toda la lucha: son muchos años. Sí me interesa que los docentes nuevos sepan que la Dirección General de Escuelas tenía un Ministro que era un general de la Nación para darle cauce a todos los atropellos que se hacían. Se entraba a la Dirección General de Escuelas y éramos palpados de armas hasta para hacer un simple trámite. Yo me

acerqué sin saber muy bien para qué, porque me dicen “gallega” y “cabeza dura”, y es cierto; pero también me dicen “anarcoperonista” y es para referirse a los *quilombos* terribles en los que me meto. Sin saber muy bien para qué, fui y pedí hablar con ese general. Me habían dejado cesante y me recibió con la pistola arriba del escritorio.

Al menos no me tocó lo peor, pero me podría haber pasado, porque nuestros compañeros docentes desaparecidos no solo eran sindicalistas. Eran los que tenían el compromiso político mayor de ese momento. Estela Maldonado, cuando se colocaban los azulejos recordatorios en CTERA, señaló que la mayoría de los docentes fue desaparecida debido al compromiso y militancia política que ellos tenían y además porque formaban parte de las organizaciones sindicales y las promovían. A mi entender, la historia hay que contarla entera y todos juntos los que fuimos protagonistas, si no, cada uno tiene su propia versión, su justificación o su opinión.

A partir de aquel momento, yo no solo creí que me moriría sin ver la Argentina de hoy: creí que lo que estamos viviendo no sucedería jamás. Por eso, para mí es una conmoción que nos reconozcan como perseguidos políticos. Esto nos permite reconocer también a muchos maestros que lo fueron, aunque no los dejaran cesantes; a todos los que se les prohibía usar determinada literatura, por ejemplo. O a los que les decían que no podían hacer ciertas actividades con sus estudiantes. Desde la autoridad, se manifestaba a los directivos que debían perseguir a esos docentes.

Hoy todo el pueblo está intentando recuperar esa parte de la historia. Nosotros nos debemos ese proceso, no solamente hacia dentro de las organizaciones sociales, sindicales y políticas, sino con todo el pueblo, porque el pueblo nos acompañó entonces y también después, cuando hicimos la Marcha blanca, la Carpa blanca y un montón de otras actividades. Separarse del pueblo es ir en contra de todo lo que se hizo y para poder construir de otra manera, es necesario que nos reencontremos.

Entonces, hagamos este homenaje a los maestros perseguidos, pero el homenaje mayor va a darse cuando llegue a plasmarse realmente la Ley Nacional de Educación y que no pase lo mismo que con la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual que existe, pero no la quieren cumplir, aunque algunos ni la leyeron. Creo que muchos docentes tampoco leyeron

ron la Ley de Educación. En ella están los lineamientos de política educativa más progresistas de América Latina y tal vez, en la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires, incluso más.

Si esos lineamientos no se hacen carne en cada docente en formación, le recomiendo a ese futuro docente que piense si va a seguir estudiando: puede hacer otra cosa. Si cree que los pibes no van a seguir adelante o que no tienen futuro, como decía Estela Maldonado, “que se busque otro trabajo”.

Los docentes aprendemos a decir “No se puede” antes que “Sí, hay que hacerlo”. Vamos a defender la escuela pública, pero, ¿cómo la defendemos? Si después de dos semanas de receso invernal hubo un gremio que llamó a paro lunes y martes y hubo docentes (que ni siquiera son afiliados al gremio) que lo acataron, hay un sector del colectivo docente que denigra nuestra lucha. Esto no tiene otra explicación.

Pensando en mi vida como educadora y en esta historia de la educación se me representa mi carrera docente. Creo que ese es un vicio docente más: confundir carrera con historia.

Conectada con la historia, más que nunca pienso en lo que hicimos con el FinEs y le agradezco a la ministra Alicia Kirchner que concretó lo que le una vez le pedí a Néstor. A él lo convencí de que para transformar la educación no podía seguir poniendo todos los recursos solo en el Ministerio de Educación, porque es evidente que todas las inversiones hechas no modificaron la práctica educativa. Tanto insistí que logré que además de los fondos que se pusieron en el Sistema Educativo, se hicieran otras cosas que no se pueden hacer desde el Ministerio de Educación porque la corporación educativa puede ser más fuerte que lo que pide el pueblo y tenemos la obligación de hacerlo nosotros.

Después de que hablé con Néstor, la doctora Alicia Kirchner me dijo: “Hay tantos cooperativistas en Buenos Aires, tanta gente en el país que no puede estudiar en ningún lado...”. Y yo le contesté: “Seguro que no van a poder. Existe un Plan FinEs en el Ministerio de Educación de la Nación; lo podemos ajustar en la provincia de Buenos Aires, hacerlo de una manera distinta, cambiar el lugar para el que no puede ir porque no está cerca; el formato, para el que no puede ir cinco días de cuatro horas;

para después de los 18 años a terminar una secundaria, apliquemos el programa FinEs al revés: que los docentes vayan al barrio”.

No solo lo estamos haciendo, no solo estamos realmente corroborando una idea, una audacia que se puede tener en la vida: creamos un camino, Alicia Kirchner lo empujó desde el principio y el Ministerio de Educación de la Nación envió también los fondos necesarios para los docentes.

Recuerdo otro momento importante. No estaba muy claro lo que estábamos haciendo en la provincia de Buenos Aires para el sistema educativo, para los inspectores. Nadie entendía por qué andaban treinta y cinco locos movilizándolo el territorio, recorriendo los barrios, en principio desde el Plan “Argentina trabaja, enseña y aprende”, para organizar comisiones.

Con la fuerza del trabajo, tanto el compañero Mario Oporto (primeramente, ministro) como sus sucesoras, Silvina Gvirtz y Nora de Lucía, ratificaron el convenio que con apoyo de la compañera Delia Méndez, responsable de FinEs en el Ministerio de Educación de la Nación y nosotros, empujamos en la provincia para que el FinEs 2 se pudiera llevar adelante. No fue una cosa de uno ni de dos. Fue una idea y un proyecto de país de quienes tienen el coraje político, no para hablar e ir a los canales sino para hacer las cosas.

Un día me fui a hacer un chequeo posterior a una operación delicada y me llama Nora de Lucía y me dice: “Mirá Mary, quiero hablar con vos; conozco tu equipo, cómo está trabajando, sé que no estaba trabajando del todo acá”. Yo le dije “Vos me hablas de un equipo clandestino dentro de la Dirección de Escuelas, porque desde que están allí, les dieron un lugar como el que le dan a un chico que molesta”. Y Nora me dice que quiere “no solo conocer ese equipo (ya lo conocí) sino que vengan a hacerse cargo de la Dirección de Adultos de la provincia de Buenos Aires”. Obviamente, había observado muy bien que los compañeros clandestinos eran capaces de trabajar las 24 horas del día. Le dije: “Bueno, voy a hablar con Alicia y con los compañeros”. Sin rosca, sin otro tipo de acuerdo, sin todas las barbaridades o situaciones que a veces se crean para alcanzar un objetivo de este tipo.

No hubiéramos podido llegar hasta acá en la provincia de Buenos Aires, en los 135 distritos, mucho menos a los 200.000 estudiantes que ya han

pasado por el programa y más de 100.000 que se recibieron o se van a recibir este año, si no se hubiese hecho cargo con responsabilidad, tesón, lo cabeza dura igual que yo (ese es un gen que nos une) la compañera Silvia Vilita, directora de Adultos de la provincia de Buenos Aires, que acompañó y acompaña este proceso al igual que la subsecretaría de Educación y, por supuesto, la ministra Nora de Lucía, porque de todo esto se fue enterando la propia Dirección de Escuelas por la voz de quienes fueron impactados por el FinEs en los municipios de toda la provincia de Buenos Aires. Y ahora vamos por 6 millones de bonaerenses que todavía no terminaron la secundaria o nunca pasaron por la escuela secundaria, para que puedan hacerlo.

Esta es una propuesta para el próximo presidente y para el próximo gobernador. Una llega a una edad en la que se hace amiga de todos. Yo me fui del Partido Justicialista y me volví a afiliar cuando Néstor Kirchner fue su presidente. Me parece central la solución del analfabetismo, veamos cuáles son los distritos de la provincia de Buenos Aires que primero terminan con él. ¡Basta de analfabetismo en la provincia de Buenos Aires! Hay mucho voluntariado para hacerlo, vimos con el Programa Encuentro cómo espontáneamente el pueblo se pone a disposición. Ojalá lo logremos; estoy convencida de que sí podemos ir por más, como dice Cristina.

Nota

1. Mary Sánchez, maestra normal nacional, fue perseguida y cesanteada por la última dictadura cívico militar. El 14 de agosto de 2015, Mary recibió la rectificación de su foja de servicios, asumiendo el Estado la verdad histórica de su trayectoria y la de muchos de sus compañeros docentes reivindicados en ella. Ese día nos dejó una síntesis de su legado, colocando al Plan FinEs 2 como un proceso que abreva en el compromiso con la educación del pueblo y con los trabajadores y es la expresión completa de su acción y pensamiento.



Prólogo II

CUANDO ARGENTINA TRABAJA, ENSEÑA Y APRENDE

*Silvia Vilta*¹

Ese día teníamos un encuentro en UTE (Unión de Trabajadores de la Educación - CABA). Esperábamos la llegada de los compañeros Betty, Kuky, María del Carmen, Osvaldo, Daniel y Luis. Con Mary y Valeria ya estábamos en el bar acordado. Ahí, con la impronta de quien no puede dejar ocioso ni un minuto de espera, Mary dijo: “Tenemos que ponerle un nombre a lo que venimos armando”. En un segundo, me salió del alma y del corazón: “Tiene que llamarse Argentina Trabaja, Enseña y Aprende”. Y así comenzó el proceso de construcción de este modo de la terminalidad de la escolaridad secundaria, en el marco de un trabajo articulado desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Unos días después, precisamente el 23 de octubre de 2010, la ex presidenta Cristina Fernández de Kirchner lanzaba en Parque Norte el Programa Argentina Trabaja, Enseña y Aprende, junto a los entonces ministros de Educación de la Nación, Alberto Sileoni, y de Desarrollo Social de la Nación, Ali-

cia Kirchner. Un salón desbordado de cooperativistas asistía a la exposición de uno los discursos de política educativa más potentes de los últimos años.

Se iniciaba así el camino de la construcción de la política de mayor inclusión social y educativa para jóvenes y adultos que se registra en las últimas décadas de vida democrática en nuestro país y en América Latina. En particular, en la provincia de Buenos Aires esta política se popularizó como FinEs 2.

La articulación entre los Ministerios de Desarrollo Social y de Educación de la Nación y la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, a través de la Dirección de Educación de Adultos, permitió ofrecer una propuesta integral para restituir el derecho al trabajo y a la educación a un sector de la población que había sido excluido de la posibilidad de completar los niveles educativos hoy obligatorios durante los años de dictadura y de implementación de políticas neoliberales.

La centralidad de todo este proceso de educación popular, en el más acabado sentido de esta concepción, estuvo situada en el sujeto de la educación de jóvenes y adultos. Un sujeto que, a lo largo de quinientos años de historia americana, hubo de aparecer como sujeto conquistado, colonizado, europeizado, oprimido, desaparecido, alienado; un sujeto popular y trabajador, que esta vez podía ser imaginado y promovido no solo como sujeto de derecho sino como un sujeto emancipado y esperanzado.

De allí que se logró abordar la cuestión de la producción del conocimiento en las aulas, pero develando, deconstruyendo y confrontando con las concepciones tradicionales de calidad y de meritocracia. Y, entonces, la cuestión de la afectividad, la valoración de los saberes propios de los sujetos, la desnaturalización de las posturas vinculadas al llamado “racismo de la inteligencia” fueron contenido de debate y formación entre los equipos que cada uno de estos ministerios conformó para desempeñarse en el programa.

Desde esta concepción se abordaron todos los encuentros realizados con estudiantes, talleristas, docentes, directores, inspectores, referentes educativos y de organizaciones sociales y políticas durante los seis años de implementación del programa.

La fuerte y comprometida participación de todos estos actores del ámbito educativo y territorial constituyó una característica de época. La participación de actores no docentes, puesta en práctica previamente desde el

Programa nacional de alfabetización “Encuentro” se profundizó en esta etapa. Asimismo, se constituyó no solo en un eje de debate sino, sobre todo, en un desafío cotidiano para amalgamar en la práctica la concreción de una concepción sustentada en el discurso, en las circulares ministeriales, en las disposiciones y normativas que habilitaron tal participación. Fue un largo camino recorrido. Y valió la pena.

Valió la pena para que el hecho educativo se convirtiera en un espacio de celebración pedagógica. Comedores convertidos en aulas. Referentes organizadores de ceremonias escolares. Padres estudiando con hijos, y abuelos con sus nietos. Eventos planificados con puntilliosidad para entregar textos o libretas de calificaciones. Muestras educativas enriquecidas con láminas, exposición de carpetas, artesanías, productos elaborados en familia. Vivir, trabajar y estudiar como parte de un proceso.

El enseñar y el aprender se comprendieron como un proceso colectivo e inscripto en la realidad de los sujetos protagonistas. Esto llevó inevitablemente a enmarcar una propuesta educativa institucional pero desescolarizada, en medio de una gran polémica. Las acusaciones de los detractores del plan lo calificaban como de baja calidad, facilitista, ilegal, informal. Nada más lejos de la realidad.

La participación de todas las estructuras del sistema educativo en los procesos de designación docente, en la definición del plan de estudios y en la titulación, otorgaron al programa la legalidad de cualquier otra propuesta vigente en las direcciones provinciales de Educación de Adultos y Secundaria para la terminalidad de estudios del nivel. La punta del hilo de esta discusión es preciso buscarla en las posturas sustentadas desde cierta ortodoxia que confunde calidad con cantidad e inclusión con escolarización.

El sujeto de la educación de adultos no es un sujeto escolarizable. Desde esta modalidad siempre se alzaron voces que sostenían la importancia de no infantilizar las propuestas dirigidas a jóvenes y adultos en términos didácticos y pedagógicos. Asistimos esta vez a una profundización de esta postura y a la recuperación y valoración de prácticas propias de los maestros de adultos: la desescolarización del formato. No es que no se hiciera. Es que esta vez se normativizó para que se hiciera. Pensar al adulto como un estudiante niño es desconocer su realidad concreta: padre, trabajador, referente, militante, artista; un sujeto con una vida laboral y social consti-

tutiva de su cotidianidad. En diversas esferas de la educación permanente de adultos se implementan desde hace tiempo modalidades y formatos que consideran esta realidad: propuestas a distancia, virtuales, semipresenciales. Este formato de dos días semanales y la continuidad formativa a través de otros recursos es una arista más de esta experiencia. No es la característica predominante en el momento de definir su “éxito”.

La práctica docente desplegada en cada encuentro educativo dio cuenta de un educador comprometido y comprensivo de la realidad de sus estudiantes. Las mejores prácticas pedagógicas desarrolladas en las sedes empoderaron a personas que hacía diez, veinte, treinta (y, en algunos casos, cuarenta) años habían tenido su contacto con un acto de enseñanza y aprendizaje frente a un docente. La paciencia de los profesores es una de las virtudes que los estudiantes destacaron de los mismos. El ser agradecidos, esforzados y alegres es lo que más señalaron los docentes respecto de sus estudiantes. Enseñar y aprender con alegría. Valorar los conocimientos adquiridos en la vida y el trabajo. ¿Es posible creer que un adulto no haya aprendido nada en cuarenta años de vida comunitaria, social, política? ¿Es posible creer que solo en la escuela se aprende y que si se llega a los 60 años de edad sin haber pasado dos decenios en la escuela no se sabe nada? ¿Es posible normativizar la ampliación de carga horaria y de contenido sin considerar la revisión curricular?

Al momento de la presentación de este trabajo, muchas de las normas y prácticas territoriales que hicieron del Plan lo que fue ya no están vigentes. En nombre de una supuesta carencia de legalidad del Plan FinEs 2 se avanzó en la derogación de normas y se avanzó en el dictado de otras que amplían días, horarios y que desplazan a los docentes históricos del programa, limitando sus oportunidades de acceso a los cargos.

Cada uno de los debates que se han referido, cuestiones y preguntas que han circulado, junto a otras aún más desafiantes, se abrirán y cerrarán provisoriamente en este libro, que da cuenta en profundidad del inicio y desarrollo de una experiencia de educación popular que ocupa, por peso propio, un lugar en la historia educativa de nuestra patria.

Nota

1. Silvia Vilta es actualmente supervisora de Nivel Primario y ha sido coordinadora nacional del FinEs 2 y posteriormente directora de Educación de Jóvenes y Adultos en la provincia de Buenos Aires.



Capítulo I

FINES 2: UNA PEDAGOGÍA SOCIAL, UNA PEDAGOGÍA DEL TERRITORIO, UNA DIDÁCTICA INTEGRADA¹

Alicia Inés Villa

*Los libros son poesía.
La poesía son los libros.
Los libros son lectura.
La lectura una formación.
La formación es la escuela.
La escuela es un recreo.
El recreo es una tentación.
La tentación una carcajada.
La carcajada es una diversión.
Los libros son una enseñanza
Y una forma de aprendizaje...
Para y por mis hijos.
A Andrea le pregunté
cuál sería su peor castigo.*

*Y Andrea me contestó:
“Enseñarte y no haber aprendido”.*

(Poema escrito por Stella Vales, estudiante de FinEs 2 de La Matanza, recogido por la docente Andrea Boquete).

¿Dónde ubicamos políticamente a un proyecto educativo como el FinEs 2? ¿Cuánto de lo que acontece en el FinEs se resiste a las clasificaciones clásicas de educación formal, no-formal, informal? ¿Debiera una propuesta pedagógico-política de tal envergadura hacerse cargo de tales enclasmientos?

Es que cuando nos ubicamos fuera del binomio educación-escuela, el campo educativo parece carecer de nombres para denominar aquello que acontece como lugar de la transformación de los sujetos; como lugar de la transmisión, de la comunicación, del diálogo. Así, la querrela de los nombres para designar lo no-escolar nos lleva a apelativos como educación no formal, periescolar, informal, social, popular, etcétera. Esto muestra que el campo de lo educativo por fuera de lo escolar –esto es, la forma de denominar lo educativo en lo social– pareciera tener un menor estatus pedagógico y carecer aún de un significante claro. Ahora bien, dicha carencia no ha implicado en absoluto un obstáculo para el desarrollo de prácticas educativas singulares, novedosas, emergentes, contrahegemónicas, que rescatan otros lenguajes y otras localizaciones para producir en ella acontecimientos educativos.

Las organizaciones barriales, los centros comunitarios, las plazas y hasta las ciudades se revelan como escenarios educativos que proponen nuevos modos de producción, circulación y apropiación de la cultura, la construcción de nuevas competencias sociales y la emergencia de diferentes campos de acción política. Esto implica, además, cambios en los modos de concebir lo institucional, lo educacional y lo pedagógico.

En el marco de estas decisiones sobre el ensanchamiento de lo educativo, sobre el estado social de la educación, tal vez una de las grandes lecciones que deja el Plan FinEs sea justamente esa: la posibilidad de hablar de una nueva politización de lo pedagógico, de nuevas modalidades de gestión de las instituciones y de la enseñanza, y de nuevos y diferentes compromisos respecto de la circulación de la palabra, que extienden ese

derecho y bien social que es la educación; la posibilidad de encontrar un espacio de desarrollo para una verdadera pedagogía social, territorial, que dé impulso a una didáctica integrada e integradora de saberes y prácticas que son acervo, plataforma de construcción de nuevos saberes para las comunidades.

En esta presentación, queremos referenciar el Plan FinEs como un caso particular de educación social, que se compromete con la fundación de una pedagogía social y territorial², al menos como nosotros la entendemos: la pedagogía social como campo de acción que busca la democratización del acceso al conocimiento, la producción cultural como acción colectiva, la promoción de los derechos humanos y las búsquedas por la identidad.

No es errado afirmar que toda educación es social; no obstante, dada la generalización de la educación escolar, es importante definir un espacio educativo propio, singular, donde quede claramente establecido cómo transcurre la educación cuando esta es desarrollada por el común de la gente. Esto es:

- Se desarrolla en la vida misma (no en locales especialmente contruidos).
- Potencialmente, todos pueden ser educadoras o educadores (no se fijan roles inmutables de educador-educando, no hay especialistas).
- Los temas que se “enseñan” responden a intereses y deseos personales (no están secuenciados y jerarquizados en un currículo).
- Los agentes concurren “a educarse voluntariamente” (el derecho está por encima de la obligatoriedad).
- Cada una y cada uno progresa según sus posibilidades (no existen las trayectorias fijas).

Entonces, ¿de qué hablamos cuando hablamos de educación social? ¿Por qué ponemos en diálogo el FinEs 2 con la idea de una educación social? Porque el FinEs tensiona el modelo de educación actual, al que llamamos “forma escolar”, lo problematiza y propone hacer surgir una mirada más amplia sobre otras formas educativas. A ella las llamaremos “educación social”.

La educación social no es una práctica que se ejerce dentro de una institución en un momento dado: es una práctica cotidiana que no solo se pone en juego al momento de deconstruir conocimientos, sino que la llevamos adelante permanentemente. Ella deja de ser un oficio para ser una formación, una manera de ver el mundo y, de la misma manera, un modo de deconstruir la realidad que vivimos.

Las nociones de educación social se imprimen en cualquier ámbito de trabajo o de relaciones personales. Podemos transpolar sus conceptos y premisas a todo ámbito en el que nos movamos, llevarlos a todos lados con nosotros. Estaremos fortaleciendo los vínculos, al decir de Montero (2006) de igual manera que a los sujetos.

No hay un tipo o modelo de educación social. Como decíamos, es una práctica heterogéneamente subjetiva, por ende, cada protagonista es un mundo y desde el mismo interpreta la realidad. Lo importante es compartir las premisas que esta práctica nos brinda.

El FinEs, pensado como un tipo de educación social, refiere a la inclusión de los sujetos a la interculturalidad, a la diversidad, a las experiencias comunitarias; todas estas al servicio de la construcción colectiva de la realidad en la que vivimos, tensionándola y problematizándola, fortaleciendo(nos) a los sujetos y posicionándolos(nos) como protagonistas. Es conocer nuestros derechos, ejercerlos y demandarlos. Es conocer nuestros valores como ciudadanos, es concientizar, es generar criticidad, es poner el valor en la persona y no en las cosas, es volver a ser para hacer. Es correr del eje en donde nos pusieron y nos dejamos poner, para cuestionarnos y cuestionar nuestro mundo de referencia.

La educación social, entonces, es una forma de acción social que se lleva a cabo desde estrategias y contenidos educativos con el objetivo de promover el bienestar social y mejorar la calidad de vida de las personas en general y especialmente la resolución de problemas de aquellos grupos marginados que quedaron por fuera del sistema, que pugnan por retornar, pero sobre todo por transformar. Lo que se propone la educación social con su acción es, por un lado, denunciar los problemas de la marginación y, por otro, asegurar a todos los individuos el cumplimiento de sus derechos; en resumidas cuentas, su objetivo pasa por optimizar los procesos de socialización (Villa, 2011).

Este campo educativo, el de la educación social, intenta dar visibilidad y reconocimiento pedagógico en lo social, institucional y académico, a aquellas prácticas educativas que se desarrollan fuera de los ámbitos escolares, con el objetivo de dotar a los sujetos de recursos culturales y sociales que les permitan ubicarse en un lugar no segregado (Núñez, 2004). Se trata de reintroducir aquello que en el uso de los discursos pedagógicos se ignora o queda relegado a las etiquetas de educación difusa, asistemática, informal o no formal. Intenta dar centralidad a aquello que desde otros discursos es considerado como “resto” (social, escolar, cultural, barrial, etc.) y a aquellas vidas que, desde los poderes concentrados, son consideradas prescindibles.

La educación/pedagogía social es una práctica de frontera entre las lógicas de inclusión/exclusión social, que trata de paliar los efectos segregativos de tales lógicas en los sujetos. Así, atiende a la producción de efectos para la inclusión social, cultural y económica, al dotar a los sujetos de los recursos suficientes para resolver los desafíos del momento histórico en el que viven (Núñez, 2001).

Estas prácticas pueden desarrollarse en diferentes movimientos e instituciones (desde las organizaciones piqueteras hasta un centro vecinal de fomento) y se orientan a la promoción cultural de los individuos (en tanto sujetos de derechos y deberes), al intercambio intergeneracional y a la cohesión social. En estas coordenadas ubicamos al FinEs, en tanto política de inclusión educativa para jóvenes y adultos.

Las infancias y las juventudes, junto con la ancianidad, son las poblaciones más vulnerables y expuestas a esos lugares de exclusión. Más allá de las posiciones de clase, los niños, las niñas, los y las jóvenes reclaman por su derecho a la palabra, por un lugar en la sociedad que no les estigmatice y les permita afiliarse a las redes de la cotidianidad, a la permanencia en un presente cuyo futuro los transforme en herederos y herederas.

Eso explica la llegada a las clases de FinEs de tantas y tantos jóvenes y también adultos, porque la culminación de los estudios secundarios aún sigue representando la posibilidad de abrir puertas a un mejor futuro laboral, a un universo simbólico que se amplía, a una ciudadanía más plena. Las y los jóvenes, adultas y adultos ven en el FinEs una oportunidad de terminar una escolaridad que fue interrumpida en su momento por diversas causas, muchas de ellas propias de la misma escuela secundaria. La

falta de contención en la escuela, la carencia de sentido de la experiencia escolar respecto de la vital, la incorporación temprana al mundo del trabajo y de la economía familiar y el ingreso temprano a diversos circuitos de socialización son algunos de los motivos por los cuales en muchos casos es difícil sostener las trayectorias que propone el sistema escolar.

La llegada de jóvenes, adultas y adultos al FinEs se inscribe, en términos individuales, en esta situación remedial, pero es importante considerar también el sentido de la propuesta en términos colectivos. La oportunidad de juntarse y organizarse para abrir un FinEs en el barrio; la apuesta colectiva a conseguir los medios y materiales para organizar el espacio; la participación en la organización de las clases, los contenidos, las formas de evaluación; la posibilidad de adecuar los horarios a los ritmos personales, de trabajo y de estudio; el hecho mismo de compartir la experiencia educativa con otros sujetos en igualdad de condiciones, revisando las preocupaciones del barrio, de la comunidad, constituyen en gran parte el alimento simbólico que el Plan FinEs otorga a las vidas de las personas que por él pasan.

Esta significatividad vital es la que posiciona la idea de inclusión educativa. Esta refiere a una educación de calidad, universal, para todas y todos, que haga posible el desarrollo de las personas y les posibilite el ejercicio pleno de sus derechos. El ejercicio del derecho a la educación está fundado en los principios de gratuidad y obligatoriedad, igualdad de oportunidades y en el derecho a la no discriminación a lo largo de toda la vida. Lo que se dijo respecto de la existencia de sujetos sociales y su inclusión no significa necesariamente la inclusión en las estructuras existentes, sino a un movimiento donde su inclusión misma implique cuestionar y trabajar por subvertir las bases de lo que de por sí constituye un orden social injusto.

Su contracara, la exclusión educativa, implica la expulsión de los sujetos sociales, su limitación o discriminación basada en la raza, sexo, lengua, origen social y económico, país de origen, que tiene como propósito o efecto limitar a determinadas personas o grupos su acceso a cualquier tipo y nivel educativo; proporcionar a determinados individuos una educación con estándares inferiores de calidad; establecer o mantener sistemas educativos o instituciones separadas para personas o grupos; otorgar a determinadas personas o grupos un trato incompatible con la dignidad humana.

La pedagogía y la educación social se definen, entonces, como acciones y reflexiones intrínsecamente formativas que tienen la intención de generar mecanismos de promoción social y cultural dentro de un territorio, tal como lo plantea el FinEs 2.

FINES 2, LA EDUCACIÓN SOCIAL Y EL ESPACIO EN EL TERRITORIO

Enseñar y aprender en el FinEs implica provocar un acontecimiento de encuentro, de lo común, entre personas que transitamos en los espacios comunitarios y populares con la responsabilidad de ensanchar los límites de la participación social con finalidad emancipadora.

Como educadores sociales, quienes enseñamos en el Plan FinEs tenemos como propósito promover acciones de involucramiento en los procesos educativos, compartiendo con los otros y aprendiendo de los otros un escenario en común de acción pedagógica. Como quienes nos educamos en el FinEs, educadoras y educadores tenemos la posibilidad de convertirnos en sujetos históricos hacedores de nuestro proyecto, con la oportunidad de proponer una nueva manera de pensar las formas de educar. Por ello, nos integramos en un trabajo cooperativo que encaramos educadores/educandos y educandos/educadores.

Esta perspectiva dialéctica nos lleva a desarrollar dos conceptos centrales de trabajo: el concepto de pedagogía del territorio y el concepto de didáctica integrada o “didaléctica” (una didáctica dialéctica).

¿Cómo pensar una pedagogía del territorio? La misma surge de abajo hacia arriba, de la necesidad que tiene el pueblo de “hacerse a sí mismo”, de la necesidad de recomponer un tejido social que había sido destruido y fragmentado por las lógicas intervencionistas de las políticas neoliberales para dar lugar a una cultura de la libertad, de la emancipación, del trabajo, de la justicia social, de las políticas y prácticas inclusivas y de restitución de derechos. Es conocida la historia del FinEs y del lugar de interpelación que viene desarrollándose en él respecto de la educación de jóvenes, adultas y adultos (EDJA). Dicha interpelación no se sustenta solamente en un problema de cobertura (ofrecer más servicios educativos para que

jóvenes, adultas y adultos terminen los estudios secundarios) o de eficiencia estadística (demostrar mayores niveles de terminalidad educativa) sino en el establecimiento de relaciones pedagógicas horizontales y situadas, presentando otra manera de circulación de las identidades, y de dichas identidades en relación con poner en valor el lugar, el territorio (el barrio, la comuna rural, la villa, el paraje) donde se desarrollan. Por eso hablamos de una pedagogía territorial, que piensa una propuesta mucho más personalizada, situada, ligada a la comunidad en la que viven los estudiantes, al mismo tiempo que religa a estos con el mundo.

Tal pedagogía requiere de un formato educativo más flexible; esto no es sinónimo de facilismo, de lazos precarios, sino que implica entrar y salir, acompañar y acompasar ritmos, restituir confianzas, alfabetizar socialmente. En educación social, es una estrategia de aprehensión del “otro” y desde ese punto surge la pedagogía del territorio. Esta construye una comunidad de aprendizaje que, a su vez, es una comunidad que aprende, utilizando la capacidad diversa de los estudiantes. La pedagogía del territorio consiste en pensar la identidad del sujeto en su vínculo con el territorio del que forma parte. Por ello, toda pedagogía del territorio es una pedagogía social en la medida en que la entendemos como un espacio para poner en marcha cuestiones que tienen que ver con la igualdad de los derechos en el marco de las nuevas condiciones económicas con respecto al acceso a la cultura, a la participación social y a la dignidad de las personas.

Ahora bien, ¿qué hacemos con el concepto de territorio? ¿Qué quiere decir pensar el territorio? ¿Y de qué manera nos paramos nosotros como educadoras y como educadores en ese territorio? El territorio va más allá del lugar en donde ponemos los pies. Es una red de relaciones sociales, personas, relatos, proyectos y vidas. Es un conjunto organizado de actores relacionados entre sí. La pedagogía territorial nos invita a revisar la definición de territorio y a pensar la territorialidad en las prácticas pedagógicas contemporáneas. El territorio es el lugar en común que compartimos con las y los estudiantes y la pedagogía territorial representa la perspectiva de los modos de vida de quienes habitan (Saskia Sassen, 2010). Sin duda, quienes trabajamos en educación solemos hablar de “comunidad educativa”, del “barrio”, para referirnos a la localización de nuestras actividades.

Nos proponemos instalar entre nosotros la idea de “territorio”, en el marco de la educación social, para repensar el Plan FinEs.

Desde la perspectiva que adoptamos en este texto, el territorio es una red de relaciones sociales, una trama cultural que sostiene personas, instituciones, historias, relatos, proyectos y vidas enredadas en una ubicación geográfica determinada.

Como asevera la socióloga holandesa Saskia Sassen (2010), el territorio es mucho más que espacio: es una construcción social que expresa relaciones entre diferentes sectores (Estado, tercer sector, sector productivo, de servicios), instituciones (municipios, escuelas, hospitales, bancos, etc.) y actores sociales. Un territorio, entonces, constituye un conjunto organizado de actores y recursos que interactúan dialécticamente; una realidad “construida” a partir de procesos complejos, que involucran interacciones sociales, dimensiones institucionales y culturales y relaciones de poder (Radonich, 2004).

Los territorios son totalidades que, al tiempo que resaltan singularidades, focalizan los significados propios construidos por la experiencia vivida por la población. Así, el territorio dotado de significado permite comprender cómo pueden coexistir sentidos y posiciones diferentes. Por ejemplo: somos educadoras o educadores, pero, al mismo tiempo, somos profesionales en otras ramas, padres o madres de familia, consumidores de servicios, miembros de un club barrial, hinchas de fútbol, jóvenes o mayores, etcétera. Esta multiplicidad de inscripciones es la que consideramos crucial para entender cómo pensar pedagógicamente el territorio, es decir, cómo pensar las múltiples tramas en que cada una de nosotras, cada uno de nosotros, nuestros y nuestras colegas, con otras y otros, es decir, todos y todas, somos parte de esta trama que llamamos “espacio comunitario” o espacio de lo común.

El espacio social, entonces, es configurado a partir de la interacción diacrónica de procesos endógenos y exógenos, y del accionar diferencial de los sujetos sociales. Es una realidad en permanente movimiento de territorialización en la que se conjugan procesos de apropiación y dominio, de subordinación y de resistencias activas que desarrollan los grupos sociales en un contexto determinado.

En este sentido, acordamos con Borja (2000), quien nos invita a explicitar nuestra concepción de territorio a partir de un recorrido comparativo de las diferentes tramas que tejen las relaciones entre sociedad, espacio y desarrollo.

La forma en que pensamos el territorio se encamina a ir forjando una nueva vida social que revaloriza las calles y las plazas, que defiende los espacios de uso público y reivindica medios de vida colectiva, donde se constituyen o reconstituyen asociaciones de vecindarios y entidades cívicas, donde se rehacen lazos solidarios y concepciones activas de la cultura.

Pensar pedagógicamente el territorio (Villa, 2013) implica proyectar una sociedad que multiplica las relaciones y las posibilidades sociales, que crea condiciones para nuevas configuraciones en lo cultural, en el consumo, en el esparcimiento, en el trabajo, en la vida cotidiana.

De esta manera, cada vez que mencionamos la palabra “territorio” estamos refiriéndonos al mismo en su dimensión colectiva, junto a la tarea de multiplicar las relaciones y posibilidades sociales. La educación social es entonces una piedra que permite sostener territorios de pertenencia para todos los sujetos que constituyen una comunidad.

Pensar pedagógicamente el territorio, entonces, es entender que no hay escuelas, ni docentes, ni proyectos curriculares, ni estudiantes, sino un territorio como localización, sostén y, sobre todo, como sentido de nuestras acciones.

El concepto de la comunidad de aprendizaje puede completar la idea que venimos desarrollando. La definimos de forma sencilla como un grupo de personas que aprende en conjunto, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno (Torres, 1998)

Es interesante y muy ilustrativo también el concepto de comunidad de práctica descrito por Wenger, para quien “desde el principio de la historia, los seres humanos han formado comunidades que acumulan su aprendizaje colectivo en prácticas sociales (...) en comunidades de práctica que definen el conocimiento como un acto de participación” (Wenger, 2001). Comunidad de aprendizaje y comunidad de prácticas son nociones sustantivas para comprender la idea de pedagogía del territorio.

La territorialidad en la educación social, por lo expuesto, requiere de un diagnóstico participativo-comunitario. Ahora bien, un diagnóstico de lo

comunitario no es un diagnóstico relegado o destinado a un individuo, por el contrario, se define a través de redes de actores que sostienen el espacio.

El siguiente concepto desde el cual se piensa FinEs es el de didáctica integrada, una didáctica dialéctica que se propone superar la tradicional fragmentación surgida de la división de conocimiento en disciplinas científicas (y, por ende, en materias escolares) para organizar las situaciones de enseñanza en torno a problemas comunes cuya resolución implica el diálogo entre cuerpos de saberes y de estos con la realidad social/territorial. Las formas particulares de enseñanza, lo que yo hago para transmitir mi objeto de conocimiento, pero, sobre todo, mi forma de transmitir el conocimiento tiene que permitir la afectación del mismo y la transformación del mundo. El carácter transformativo supone superar la actitud individualista de quien enseña solo una materia y sus contenidos, para avanzar en una perspectiva integrativa y comunitaria donde los proyectos didácticos (los programas, las secuencias didácticas) son el resultado de un diálogo entre objetos de conocimiento y sujetos cognoscentes (docentes / estudiantes).

¿Qué elementos componen una didáctica integrada?

- Una concepción dialéctica del conocimiento
- Una perspectiva política sobre enseñar, aprender, desaprender, habilitar.
- Una conciencia social respecto de para qué se enseñan determinadas cosas.
- Una actitud descolonizadora respecto del currículum oficial centrado en disciplinas para avanzar en la integración de saberes a partir de problemas generadores.
- La intención de romper con la lógica de la disciplina (y del profesor solitario que cierra la puerta de su aula) para acercarse y aprender sobre otras.
- Renunciar a la lógica de la enseñanza como reproducción de una disciplina para avanzar en una relocalización de los contenidos basados en las problemáticas de cada comunidad.
- Concebirse como educador más que como profesor de cierta asignatura.
- No reproducir el contenido por el contenido mismo.

- Pensar un proyecto interdisciplinario.
- Repensar las formas de evaluar y acreditar.
- Introducir, junto a la variable “significatividad del saber”, la variable “placer por descubrir”.

Una didáctica integrada nos lleva a pensar no solo la idea de currículum común sino, sobre todo, la idea de currículum comunitario. Como afirma el filósofo boliviano Fernando Huanacuni Mamani acerca de la pedagogía comunitaria:

En el mundo todavía no se ha sistematizado ni la pedagogía ni la educación comunitaria, por lo tanto, salir de la educación colonizadora no solo pasa por llenar la currícula con temas indígenas y menos repetir el enfoque histórico cultural, sino por generar desde nuestra cosmovisión nuestra propia teoría de los procesos psicológicos de aprendizaje y plantear nuestro propio enfoque y principio comunitario desde la lógica y paradigma comunitarios (Huanacuni Mamani, 2010).

Por eso, desde dicha lógica proponemos revisar la idea de currículum como adición de disciplinas, para pensarla como caleidoscopio de prácticas singulares, pero, al mismo tiempo, comunes.

Si el currículum común es el lugar donde circulan los contenidos que nuestra cultura sanciona como lo “común a todos”, currículum comunitario significa “poner lo común en acción”. Una acción colectiva, que unifique los fines que dieron origen al FinEs.

Notas

1. Conferencia dictada en Ezeiza en el Curso de Formación de Formadores de Docentes de FinEs 2, en septiembre de 2014 (reeditada 13/10/2015).
2. La categoría “pedagogías del territorio” ha sido acuñada para referirse a las pedagogías que emergen del estado de lo educativo en lo social. Dicho concepto puede encontrarse en *Nuevos escenarios educativos y culturales* (CAVILA/UNLP, 2011); *Educación, territorio y sociedad* (ATSSyH/INFoD, 2012) y *Módulo Educación Social I* (Licenciatura en Educación Social a distancia. Universidad Nacional de Río Cuarto). También en el libro en preparación *Pedagogía del territorio*, todos de mi autoría.



Capítulo 5

LAS INTERVENCIONES E IDENTIDADES DOCENTES INTERPELADAS

UNA ADMINISTRACIÓN ¿FLEXIBLE? PARA LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

En FinEs 2, los profesores eran designados mediante la presentación de proyectos pedagógicos para la asignatura a la que se postulaban, de acuerdo a su formación y experiencia, ante una comisión mixta conformada por el supervisor de la modalidad y agentes del sistema educativo, además de referentes territoriales que representaban al Ministerio de Desarrollo Social. Esto era así sobre todo en los distritos donde la estructura territorial de coordinadores y responsables dependientes de ese ministerio era reconocida en su idoneidad profesional o el nivel de disputa en la construcción de contrahegemonía respecto del sistema educativo lo ameritaba.

Los docentes debían hacer una presentación, que incluía su título habilitante, currículum y una propuesta pedagógica (Resolución DGCyE N° 3520/10). Luego, eran evaluados y se los incluía en un listado para

su desempeño en el FinEs 2 como proyecto especial, de acuerdo a un instructivo específico aportado por la modalidad y por el plan. Las designaciones se realizaban en actos públicos llevados también adelante por inspectores y equipos administrativos dependientes del sistema educativo, junto a los responsables del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación para cada territorio. Este procedimiento era coherente con la totalidad de la gestión territorial del plan, en la que los mecanismos, criterios y estrategias para la ejecución de las acciones atinentes a su ejecución se dirimían en Mesas de cogestión implementadas para el desarrollo del mismo.

Más adelante, con la promulgación de la Resolución 444/12, la responsabilidad comenzó a compartirse de manera coherente con otros organismos estatales: la Secretaría de Asuntos Docentes y los tribunales descentralizados, entre otros, para la determinación del orden de mérito de los docentes en la confección de los listados, de acuerdo al Estatuto y al nomenclador docente.

Cada uno de ellos asumía en su función por un período de cuatro meses, debiendo cumplimentar dieciséis clases presenciales para el despliegue del plan de enseñanza y dos clases más de recuperación para aquellos estudiantes que pudieran haber quedado desnivelados del resto por ausentismo u otros motivos. Como ya se dijo, se estipuló que, en caso de inasistencia a alguna de las clases, el docente debería recuperarlas acordando con los estudiantes nueva fecha y horario.

LA RESPONSABILIDAD DE LOS SUPERVISORES

Un descubrimiento: eso sentí en el FinEs 2. Hace 15 años que trabajo en la modalidad de jóvenes y adultos y siempre pensé que había que buscar formas de garantizar la terminalidad. Pero tal vez lo pensaba de manera más voluntarista y en los bordes. El FinES, como algunas propuestas previas de alfabetización, nos insistía en una dinámica de trabajo institucional asumida desde el Estado, como política pública, con el soporte de las instituciones estatales y comunitarias, organizando a nuestro pueblo. Descubrí mi rol como supervisora con su sentido

más profundo, que posibilita el hacer o también puede obstaculizar; me di cuenta de que el eje son las personas y no se trata de acomodar la realidad a la situación de las escuelas sino de asumir el desafío de la tarea educativa como trabajo entre pares, entre adultos, Todos estos sentidos, la revisión de nuestra responsabilidad, fueron los aspectos que para mí y para muchos compañeros inspectores se despertaron en este proceso, con ánimo y voluntad de diseñar futuros para nuestros jóvenes y adultos. Por eso es tan importante generar en FinEs las condiciones para la construcción de proyectos personales y comunitarios que ellos puedan elegir. Me siento orgullosa de pertenecer a esta modalidad y muy feliz de haber transitado la experiencia FinEs. Hay que redoblar la apuesta, porque el pueblo está de pie y las personas necesitan terminar sus niveles educativos por ley (Patricia Corzo, supervisora de Educación de adultos de La Matanza).

La Ley de Educación sancionada en 2006 señala el papel crucial de los agentes de gobierno del sistema educativo sobre la materialización de los principios implicados en sus artículos, dándolos a conocer y sosteniéndolos, siendo el principio rector la inclusión plena al sistema educativo, ineludible para los niveles educativos obligatorios de niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

Los supervisores del Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires (Inspector Jefe Regional, Inspector Jefe Distrital, Inspectores Areales) tienen como responsabilidad específica la concreción de las metas de la política educativa de la jurisdicción. Así era ya en 2010, cuando surge el FinEs 2, de manera que el rol del supervisor de la modalidad de EDJA se vio tensionado desde el inicio frente al requisito de la inclusión como ideal y la materialidad de la demanda generada. Aun cuando desde lo institucional la obligación de los supervisores es conocer e implementar la normativa específica para que se desarrolle el Plan FinEs 2, su implementación ha tenido desarrollos desiguales en las regiones educativas de la provincia, dado que, en función de sus compromisos territoriales, no siempre los supervisores estuvieron dispuestos a asumir un rol de coordinación del plan en los distritos, junto a los referentes del Ministerio de Desarrollo Social y otros referentes territoriales.

En cuanto a la responsabilidad administrativa, los supervisores sí han asumido (en la generalidad de los casos y en la medida de sus posibilidades) la conducción de los equipos administrativos en lo concerniente a aspectos como la promoción y facilitación de la inscripción y el acceso al plan por parte de los jóvenes y adultos interesados, la recopilación y análisis de las documentaciones presentadas en las inscripciones, el despliegue y la organización del plan en el distrito, la habilitación de sedes, los controladores docentes, las certificaciones oficiales, etcétera. En este aspecto, hay que señalar que existe una tendencia generalizada a escindir lo administrativo de los principios político-pedagógicos que animan cualquier propuesta educativa. Y la selección de equipos administrativos no ha sido la excepción: un sector importante de los responsables administrativos seleccionados por los supervisores ha tenido dificultades para comprender los sentidos político-pedagógicos del plan.

Respecto de la enseñanza, aunque no de manera homogénea en todos los distritos, desde la supervisión se indicaba a los docentes la elaboración de planes de trabajo, que implicaban la explicitación de un contrato pedagógico a partir de la utilización de algunos instrumentos de diagnóstico. Y, en función de la evaluación de saberes y necesidades de aprendizaje, el plan se continuaba a partir de la selección de estrategias para la producción de conocimientos, la oferta de propuestas de actividades, los instrumentos y el cronograma de evaluación, actuando el docente como mediador del proceso.

Este rol supervisivo, desde lo pedagógico-didáctico, supuso que los supervisores recopilaran y evaluaran proyectos y planes de trabajo presentados por los docentes interesados en incorporarse al FinEs, con el objeto de orientarlos y conducir su tarea docente. La posibilidad o no de los mismos de compartir aspectos de esta evaluación con los referentes territoriales también ha sido expresión del tipo de rol docente y el posicionamiento político-pedagógico que se modeló desde las intervenciones supervisivas. En este sentido, el FinEs 2 también representó para los supervisores la oportunidad o no de expresar su responsabilidad social e involucrarse con intencionalidad y compromiso, con conciencia de lo que es el sistema educativo y de lo que implica el campo educativo, más allá de la escuela o no.

Además, el Plan FinEs 2 y la demanda exponencial de trabajo supervisivo que se incorporó a las tareas habituales de supervisión permitió a los

supervisores generar condiciones y procedimientos para la delegación y el desarrollo de la autonomía personal de los involucrados y para el logro de la subjetivación de todos los actores intervinientes y no solo de aquellos que contaran con los recursos necesarios para hacer valer su voz. Se encontraron compelidos al ejercicio de un rol distinto, que procuró fortalecer las oportunidades de crítica y resistencia en los sujetos del aprendizaje, como camino de vuelta de su desesperanza; un papel basado en la confianza como una manera del hacer institucional y una nueva mirada sobre las cuestiones de poder, con acciones dotadas de sentido no dogmático y emanadas “de la autoridad que da la experiencia”. Un rol que requería más que nunca receptividad, apertura, disponibilidad y, como refieren Pessani y Sosa (2010), el principio de la pasión, que hace que en la experiencia se descubra la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, aquello que una y otra vez escapa al saber, poder y voluntad propios, contenidos también los supervisores como sujetos de una comunidad de aprendizaje extendida. Afirma Frigerio:

Trabajar en educación implica ese acto político de proponerle a la pulsión otro destino, implica un acto político de distribución de conocimientos. Que el otro sea otro, para cada uno de nosotros, es un acto político y ese acto político requiere la generosidad de distribuir la herencia, designando al colectivo como heredero (Frigerio, 2004).

Esto implica desafiar las representaciones propias y ajenas y trabajar con una concepción de praxis, poniendo en valor las construcciones subjetivas.

En este contexto, esta posición del inspector allí donde se dio de esta manera, fue un magnífico elemento movilizador de la configuración de otras identidades docentes y el ensayo de nuevos modos de ejercer el rol docente desde este encuadre de promoción y facilitación. Tal posición se tradujo en conducciones regionales, distritales y areales de educación, capaces de generar espacios de participación reales, creando puentes y posibilitando acuerdos democráticos junto a otros sectores, facilitando la proyección colectiva de los proyectos de restitución del derecho educativo de manera sistemática y diferenciándose del voluntarismo.

A futuro, la demanda por estudios secundarios de la población adulta de la provincia de Buenos Aires pondrá en la luz la solidez de estas po-

siciones asumidas por los supervisores en la agenda de trabajo territorial de cada distrito y precisará qué han logrado aprender de la experiencia FinEs 2, volviendo significativa su responsabilidad en la conducción territorial, acompañando las tensiones en el sistema educativo y la activación de acciones interministeriales, intersectoriales e interinstitucionales para garantizar y restituir derechos respecto de la terminalidad educativa de la población.

EL DOCENTE NO CAPACITADO

Además de las intervenciones supervisivas, el otro gran espacio en el cual tradicionalmente se modelan las intervenciones didácticas son los espacios de formación y capacitación permanente.

El docente, en la historia reciente, fue el destinatario de ofertas de capacitación segmentadas y privadas, en general, dado que no se lo registraba como un sujeto con derecho a la formación permanente y capacitado para la complejidad de la tarea que tiene entre manos. En los años 90, la falta de una regulación del Estado en esta materia dejó librada la capacitación docente a la regulación por parte del mercado pedagógico. En este contexto, se maximiza la concepción individual del docente que se abastece de capacitación por su cuenta, regido por leyes de oferta y demanda. Precisamente, desde la matriz altamente liberal de esta lógica, las ofertas de capacitación concebían a los docentes como “discapacitados” respecto de una serie de competencias que debían incorporar, siendo la obsesión por la novedad tecnológica uno de los criterios operantes.

Superando esta visión que aún hoy es sostenida por la derecha neoliberal, desde el FinEs 2 comprendimos tempranamente que era clave propiciar espacios de discusión crítica sobre las prácticas de enseñanza en la EDJA, ampliando el campo formativo y experiencial de los docentes a través de estrategias de participación e integración comunitaria y aprendiendo desde el reconocimiento de sus prácticas.

Por ello, el proceso de actualización docente llevado a cabo en el marco del FinEs 2 ha optado por la noción de formación antes que la de capaci-

tación, para tomar distancia de aquella idea de centrada en la adquisición de destrezas y competencias, para situar la práctica en la recuperación del rol docente en tanto trabajador de la educación y pedagogo-educador. Por esta razón, podemos también ensayar la aseveración de la emergencia de una identidad del docente FinEs 2. Probablemente, este el mayor desafío en el recorrido por la ampliación y materialización de derechos que traccionó el FinEs 2: la formación docente desde esta perspectiva.

Como otra muestra de la preocupación del plan por resignificar y replantear su dinámica de implementación, a partir de una decisión de la Dirección de EDJA de la provincia de Buenos Aires, con apoyo del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación e intervención de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, se llevó a cabo el programa “Formación de docentes de FinEs 2: De la reflexión sobre la práctica docente hacia la transformación de la realidad”, destinado a docentes del nivel secundario con desempeño en la Modalidad de Adultos. Este Programa es el mismo que nos ha ofrecido los insumos básicos para la elaboración de este libro.

La formación de docentes de FinEs 2 se centró en la perspectiva pedagógico-política del plan, propiciando el trabajo de reflexión y de planificación didáctica y la configuración de espacios para docentes investigadores de sus propias prácticas, en contrapunto con los contextos en los cuales interactúan. Mediante una estructura de contenidos organizada a partir del análisis del marco socioeconómico, cultural y político en el que surge y se organiza el FinEs 2, de la reflexión sobre los sujetos de derecho y la noción de comunidad de aprendizaje, procurando el diseño, la implementación y la evaluación de proyectos pedagógicos que inciden en proyectos territoriales y el seguimiento de planificaciones, informes y memorias como insumo para la reflexión sobre las prácticas educativas. Esta construcción colectiva y democrática fue sostenida en el ejercicio de la participación, la investigación, la recuperación de saberes, la revisión de los puntos de vista personales, el debate, la construcción de consensos y la habilitación para el disenso.

A partir de este diálogo de múltiples sentidos donde el marco teórico se encuentra y se reinterpreta a la luz de la reflexión sobre las experiencias y prácticas docentes y la producción de conocimientos vuelve sobre la práctica y se hace praxis en una constante y fecunda interacción, los tópicos abordados fueron:

- La educación de adultos y el FinEs en perspectiva histórico-política y normativa.
- La tradición pedagógica latinoamericana, inscribiendo a los sujetos formadores en las coordenadas culturales, sociales y políticas que caracterizan un acto de educar situado.
- El pensamiento de Freire y la educación popular como posicionamiento ético-político y como lenguaje de posibilidades que recrea prácticas de enseñanza-aprendizaje y nos provee tecnologías específicas.
- Subjetividad, representaciones y prácticas docentes en el marco de una comunidad de aprendizaje.
- Didácticas integradas y pedagogía del territorio.
- Investigación-acción participativa; diagnóstico y mapeo territorial. Interdisciplinariedad para la lectura de escenarios.
- Políticas públicas inclusivas y formatos escolares.

Desde el desarrollo de estos núcleos temáticos, los mismos docentes destacaron una transformación en cuanto a la toma de conciencia del enlace concreto entre los proyectos educativos y su inserción barrial. En esta línea, muchos comenzaron a pensar el FinEs como política pública y a entender al plan (y la educación en general) de modo contextual, en clave comunitaria e históricamente situados. De esa manera, durante la formación se hicieron presentes las historias de vida de los alumnos, sus problemáticas, sus esperanzas, sus luchas.

Nuestro tercer encuentro de capacitación nos encontró bajo una torrencial lluvia, por lo que ese día concurrimos menos personas de lo habitual.

En esta ocasión comenzamos todos reunidos en el centro del lugar, en donde la compañera Andrea Boquete nos contó muy entusiasmada su experiencia en un proyecto que ella, junto otra docente, habían formulado para el cierre de un cuatrimestre de FinEs.

Luego de su relato, Andrea compartió con nosotros un video que mostraba las imágenes del proyecto: era un Café Literario con alumnas

del “Ellas hacen”, que compartían sus creaciones. Creo que a todos nos conmovió ese cierre tan particular. Estos ejemplos nos sirven como herramientas e incentivos para generar nuevas propuestas frente a nuestros estudiantes. Utilizando la metáfora deportiva de Brenner, podríamos decir, en este caso, que el proyecto propuesto produjo un cambio, no solo de jugadores sino de estrategias de juego, ya que los estudiantes pudieron sentirse partícipes y protagonistas del Plan FinEs, y esto tiene que ver con lo que Brenner llama “la sintonía fina”, que se relaciona no solo con incluir sino especialmente con la manera en que se incluye a los estudiantes.

Luego se leyó una carta de un egresado de FinEs (hoy estudiante de profesorado), que permitió entrever cómo cada uno de nosotros, como docente, puede involucrarse y transformar la vida de muchos de los adultos que pasan por nuestras clases, incentivándolos y haciéndoles notar que todos tienen las mismas oportunidades de torcer sus destinos (que se presentan con apariencia de inevitables), abriendo un horizonte simbólico que tensa el punto de partida desigual con el que los jóvenes adultos habitan el sistema escolar y configuran sus experiencias y trayectorias (Kaplan). Luego llegó el momento de trabajar en grupos dentro de cada comisión. Debíamos formular una respuesta a la siguiente pregunta: “¿Cómo creen que el plan FinEs transforma la vida de las personas?”. Comenzamos contando nuestras propias experiencias para luego intentar responder en base a las lecturas propuestas hasta el momento.

Como el tiempo dado para la actividad no nos alcanzó: solo logramos hacer una breve descripción de cómo en la década de los 90, el neoliberalismo vinculó lineal y mecánicamente el sistema educativo con el aparato productivo, subordinando el primero a los intereses del segundo. Se consideraba a la educación como producción de capital humano, como inversión personal y colectiva que debe, por lo tanto, ser rentable en términos económicos. Estos eran los principios que regían los programas educativos. Según este razonamiento, invertir mejor no significa invertir más, sino desarrollar aquellas áreas educativas que demanda el mercado y considerar la educación como una empresa que debe mostrar su eficiencia, eficacia, rentabilidad y calidad. Para el modelo neoliberal es necesario eliminar el derecho a la educación

para hacerla comercializable, fuente de lucro y de dominación. Los que tienen bienes de fortuna adquirirían esta mercancía con dinero; los pobres, siempre y cuando la pudieran adquirir, la pagarían con su rendimiento y buen comportamiento.

Luego nos dispusimos a reunirnos nuevamente todas las comisiones. La dinámica que empleada en esta ocasión fue la de contar mediante nuestras experiencias cómo creíamos que el plan había transformado la vida de las personas, realizando el juego del ovillo de lana. Así cada uno de los que recibió el ovillo arrojado fue participando y dando sus puntos de vista.

Luego de escuchar todos los relatos, podemos decir que el adulto de la educación de adultos no se define por su edad, ni por el grado de desarrollo de sus capacidades. Es, simplemente, un marginado del sistema escolar, al que el discurso pedagógico dominante construyó como un sujeto carenciado. Se produjo así un efecto de ocultamiento de la capacidad del sistema escolar de producir “marginados educacionales”, como plantea Lidia Rodríguez. Cuando el Estado está presente, eso cambia (Memoria de una clase de la Formación de Formadores de la docente de FinEs Romina Bordón, de La Matanza).

El cambio de enfoque que integra la práctica docente con las personas, sus territorios y contextos, se materializó, en varios casos, bajo la forma de diagnósticos participativos y mapeos territoriales que decantaron en proyectos de trabajo conjunto con otras instituciones y actores barriales. Revisar el rol tradicional del docente en favor del tipo de vínculos y las posibilidades que habilita una tarea educativa de esta índole ha contribuido a la organización de unas comunidades de aprendizaje de base territorial (Torres, 2001) de manera muy concreta.

Todo este proceso abrió la puerta a un sinnúmero de interrogantes y desafíos, desestabilizando el universo del sentido común en el sistema educativo, discutiendo modos de intervención para lograr procesos de enseñanza-aprendizaje significativos en el FinEs 2 y a la vez interpelando a la EDJA en general, a la escuela secundaria y a la rigidez de los formatos escolares. En definitiva, la ampliación de derechos se trasladó al ejercicio docente y la misma formación de formadores trascendió las fronteras del

FinEs 2, impactando sobre otras institucionalidades y niveles en los que los docentes participantes también transitan. Y este rebasamiento no se detuvo en los encuentros de formación, en la medida en que instaló de forma situada prácticas de organización colectiva de docentes en algunos distritos, arrojando luz sobre la educación como hecho inevitablemente político y transformador.

Asimismo, los encuentros de la capacitación fueron una excusa para visibilizar al sujeto colectivo docente y la posibilidad de hacer síntesis sobre su identidad de docentes de FinEs 2. Un docente interpelado por la exigencia de producir saberes y conocimientos arraigados en un contexto, situados históricamente y con significación existencial (Freire, 1973), más que propiciar la transmisión de contenidos a cualquier precio.

LAS IDENTIDADES DOCENTES INTERPELADAS

¿Te soy honesta? Mi experiencia como docente de FinEs me hizo dar cuenta de que nada de lo que había aprendido había estado bueno. Tanto en mi recorrido en la Universidad como en el Profesorado hay una irrealidad y una distancia infernal entre la teoría que se enseña en la academia y lo que es verdaderamente enseñar. Yo empecé a dar clase de FinEs con quince años de antigüedad en escuelas secundarias, en bachilleratos de adultos en escuelas convencionales, pero creo que recién me asumí como docente cuando empecé a dar clases en el FinEs: allí me encontré con la docencia. Para mí fue una experiencia transformadora y verdaderamente ahí entendí qué era enseñar y qué era aprender y que los procesos de enseñanza-aprendizaje existían y se daban en esos contextos, en ese formato en particular. Porque si bien todo proceso educativo está atravesado por las emociones, en el FinEs, en la organización comunitaria, con vecinos que tienen la sensibilidad y la vida a flor de piel y que ven ese desafío como una puerta que se abre para sus sueños, para sus próximas decisiones, me engrandecí como docente. Sentí que todo lo que había estudiado hasta ese momento no había tenido sentido y me transformé en una docente más generosa, más paciente, mucho más respetuosa del otro. La realidad del alumno

de FinEs te posiciona como docente en una situación de irremediable igualdad y eso para mí fue muy emocionante. Yo me encuentro con pibes en la calle que fueron mis alumnos en una escuela privada y no se acuerdan ni de mi apellido, pero sí que tuvieron que estudiar Todorov conmigo. Sin embargo, la verdadera transformación del sujeto educativo yo la viví y la presencié con los alumnos de FinEs. Cuando vos te encontrás con esos alumnos después de un tiempo o vas acompañando su proceso, te das cuenta que tuvieron mucho sentido esos cuatro meses que compartimos. Me sentí verdaderamente docente en toda la dimensión de la palabra, generosamente docente, inteligentemente docente, amorosamente docente... solo a partir de la experiencia en FinEs. Mis quince años anteriores los viví como parte del engranaje de un sistema, el FinEs, al ser un poco antisistema, me permitió aprender (Carla Ponsone, docente de FinEs en una Biblioteca Popular de Pilar).

La formación docente se nutre de tradiciones y modelos que caracterizan a los sujetos de la educación, en una perspectiva histórica. Si bien en la historia reciente de la formación docente en el país se han posicionado algunos enfoques sociocríticos, desde instancias formativas y lineamientos políticos hay una prevalencia de enfoques tradicionales que, aun con menor impacto, continúan dejando diariamente su impronta en el ser docente desde los institutos de formación docente, las prácticas cotidianas en las escuelas y lo que la sociedad espera de los docentes y profesores. Estos son, en la tradición normalista e iluminista sarmientina, una práctica disciplinadora y homogeneizadora y cierta concepción del docente entregado a la causa civilizadora nacional, con un discurso autoatribuido como políticamente neutral.

Se trata de una gramática dominante que sustenta unas concepciones de la educación, de los sujetos del aprendizaje y del componente político del hecho educativo, en tanto reproductor o disruptor respecto de un determinado orden y se despliega en una práctica docente de la cual se desprende una distribución del poder y del conocimiento, según un modelo de estructuración que en la realidad social actual se exhibe como fragmentario y excluyente para un alto porcentaje de la matrícula escolar. Sin embargo, de manera favorable, la complejidad de las apropiaciones

que los sujetos hacen de teorías y prácticas otorga riqueza y variedad a los modos de ser docente.

Para ofrecer un contrapunto con esta gramática dominante, nada mejor que el FinEs 2 y su explosión de realidad en las aulas.

La realidad es que para el año 2012 se duplica notablemente la matrícula de jóvenes y adultos que adhieren a la terminalidad de estudios secundarios en FinEs 2 y que se encuentran impactados por otro cúmulo de políticas públicas implementadas, tales como el Programa Conectar Igualdad, el Plan Progresar y la Asignación Universal por Hijo (AUH) para sus hijos, u otras políticas y acciones de Derechos Humanos, entre otras. Este escenario, en su conjunto, motoriza y dinamiza la idea de que “estudiar vale la pena, volver a creer en las instituciones del Estado es una realidad y, lo más importante, estudiar es tu derecho”, como expresan algunos materiales de difusión de ese momento.

Perseguir sueños, superarse accediendo a otros niveles educativos (terciarios, universitarios), mejorar sus posibilidades como trabajadores activos y/o potenciales y comenzar a sentirse y ser parte de la concepción de ciudadano- sujeto de derechos pasó a ser una realidad existencial para muchos argentinos. El pueblo lo ha entendido así y no tardó en apropiarse del FinEs. Muchos docentes sintonizaron con esta experiencia; inexplicablemente, muchos otros colegas docentes no percibieron la contundencia de estos datos de la misma manera.

Lo cierto es que el Plan FinEs 2, a esa altura, ya no era indiferente a la sociedad en su conjunto. Desde su llegada a los barrios, este plan se había tornado un fenomenal disparador para introducir la reflexión sobre el compromiso social de todos los actores colectivos involucrados o potencialmente convocados. Tales actores sociales se preguntaban acerca de su responsabilidad social sobre tantos sujetos que deseaban concluir los niveles educativos básicos y que debían hacerlo como parte de un derecho que les corresponde. Un importante colectivo de docentes también participó de este proceso de construcción e interpelación.

Cómo dar clases sin pizarrón, cómo innovar en un espacio áulico no tradicional y con pocos recursos materiales, cómo entender la socialización que requieren y la que traen estos estudiantes, cómo asumir la po-

liticidad de los fenómenos educativos son algunos de los interrogantes centrales que motorizaron la búsqueda de la identidad del docente de FinEs 2. Comprender la propuesta de abordar la enseñanza y el aprendizaje en otros formatos que den cuenta de la realidad y el contexto de los estudiantes para garantizar el ingreso, permanencia y egreso con certificación de aquellos jóvenes y adultos que lo necesitaban y deseaban no fue tarea sencilla.

UN EJEMPLO DE ESTAS BÚSQUEDAS: EL FINES CHEF

¿Cómo nos imaginamos la enseñanza, el día a día en el aula? Particularmente, yo la imagino llena de magia, con todas las herramientas posibles que nos permitan a nosotros, los docentes, explotar la capacidad que sabemos que tienen nuestros estudiantes. Y una de esas clases mágicas tuvo lugar el lunes 19 de octubre en la escuela N° 53 “Vicealmirante Julián Irizar”. Convertimos el aula en una sala de cocina para preparar platos literarios que debían ser calificados por los chefs degustadores (Roxana, referente de sede, y el profesor). El menú de FinEs Chef consistía en tres platos: entrada (textos disparadores de autores literarios), principal (jitanjáforas: poesías con palabras inventadas y otras existentes) y postre (quebrantahuesos: creación de una poesía a partir de diarios y revistas).

- *Jitanjáforas (plato individual). Ingredientes: 5 tazas de palabras extrañas y rebuscadas, 10 kg de locura, una pizca de cordura, mensajes ocultos (a gusto), extensión (a gusto), imaginación (toda la que sea posible). Preparación: verter en una hoja la imaginación junto con las tazas de palabras extrañas y rebuscadas. Agregar la locura y la cordura y mezclar hasta conseguir una masa homogénea. Dejar reposar unos minutos e incorporar los mensajes ocultos. Amasar hasta lograr la extensión deseada. Emplatar la jitanjáfora y dejarla a consideración de los chefs degustadores.*
- *Quebrantahuesos (plato a dúo). Ingredientes: 10 cucharadas de ingenio, diarios y revistas varias, una medida de tijera, un puñado de*

goma de pegar, 3 kg. de reformulaciones, imaginación (toda la que sea posible). Preparación: en una hoja verter la imaginación junto con el ingenio. Valerse de los diarios y revistas para emplear las reformulaciones. Lograr una masa consistente, ayudándose con la tijera y la goma de pegar. Dejar a temperatura ambiente durante unos segundos. Emplatar el quebrantahuesos y ponerlo a consideración de los chefs degustadores.

Al principio, podría decirse que hubo cierta resistencia a la resolución de la consigna, los típicos “Yo no puedo”, “No me va a salir”. Pero poco a poco fueron entrando en confianza consigo mismos y se permitieron jugar con la imaginación. Es inenarrable todo lo que allí aconteció: entre risas y en un ambiente ameno fueron apareciendo las primeras jitanjáforas y, a la hora de emplatarlas, fueron varias las voces que quisieron hacerse oír. Transcribo a continuación algunas de ellas:

El nuevo amanecer de un ermitaño (Guillermo Salbidia)

*Al bimban del amor que acacia
al martiano de la solia.
Soy persen sin amoer.
El jardín surco en el coarzon
sol sin loar en el almean
redivivas desnuda la vivavida
sencin suave del amaneicei solei.
Tu piel mais pel sin deider entrevoi.
Naisey, moirerey sonseres soley...*

Pintintándome (Cecilia Storni)

*Anochece con moradas pamplinas
zurtimbales limosales.
Fisilinos chimotices rayados.
Tuyos míos todos zartizudos.
Ceciliadas fanteciosas y ritmos papalurdos.
Célula fotoplasmática
centrifugada y gramática.*

*Fitoesteroles marimoseados
engenchados en realibolas.
Al pinopostestísimo zapamiento.
Azucarísimo potesioliticonol
fectuazol de verano frío
pinto mi corazón mereacimido.*

El caminante (Natalia Canteros)

*Pensacando sin cesar
desamodo su futuro
solo él y el decimento
infinismodo es su andar
su pesar endormelento
miraspirando hacia atrás.*

Mena (Elsa Tropea)

*Cachuzul, pequeñita y papita.
Cachalinda y chicolate, carachina y
chupetina, michisopotita, roñosita y
travesura. Ciquetita, panam y mañusita.
Dame más cico siempre.
Chuchuhúa y amorines.
Soy chiquita, cosafiera.
Sos chiquita, cosalinda.
Sos picurina para bela.
Mena, mena, mena, mena.*

Lux aeterna (Alejandro Corbalán)

*Lux aeterna de la sforia de la liberty
le fleur de la mia anima
que luce di la stela de la noche
la nivea rous de la passionely
vera sombra de la unique ilusione
que se llena de mi vita*

*len amor que de la lux me soñe
de la sperance quien me deslaría.
Cueste mondo de que nunca me abandone
le cristale di tus ojos quieme miran.*

El estringulus (Silvina Vescovo)

*En tu ego desinglable bajo mi nelo cauterizado
escupita nuestra mala desorganización, estirolando
mi mucha impaciencia, aplástafa el
holocausto de la armónica niñez. ¡¡No lo colonetes
más que acá colotoneando seguimos infloreteando
bien!! Cuánto aguanta la rocata hasta que
inspirolita la manveata de mi corazaronda,
viendo todo volatolado donde estuvo la pazaroida.*

¡Qué decir ante semejantes bellezas colmadas de vitalidad! Es el arte en su estado puro. Esto es lo que aflora clase tras clase en el marco de la realización de un libro personal. Lo mismo sucedió con los quebrantahuesos: notar a todos entusiasmados recortando palabras y frases para resignificar una noticia, mirarlos trabajando en equipo, compartiendo revistas y diarios con quienes no los tenían, predisponiéndose a la creación. Y los resultados fueron óptimos, aunque a algunos el tiempo no les alcanzó.

Creo que es esta magia la que debe prevalecer en todas las aulas de FinEs, porque nuestros estudiantes son capaces de mucho más de lo que imaginamos. Ellos traen historias, experiencias, triunfos y fracasos que el docente a cargo debe saber aprovechar para descubrir el arte innato que llevan en ellos. Como digo habitualmente, la pregunta no debe ser “por qué me pasó esto a mí”, la pregunta debe ser “qué hago yo con esto que me pasa”.

La cocina fue solo una excusa para verlos indagarse y para reafirmar lo que siempre supe: que son ellos los que me alimentan la vocación, los que me dan de comer con esas palabras que brotan de lo más profundo de su interior.

Instalar la posibilidad es descubrir oasis donde otros imponen desierto.
¡Bon appetit! (Junio de 2015, crónica del profesor de Lengua y Literatura Julián Díaz Kronn, egresado del ISFD N° 88, La Matanza).

La propuesta de cuatrimestralización, el régimen horario y el formato flexible del FinEs 2, por ejemplo, trajo aparejado un intenso debate de la comunidad del sistema educativo acerca de la precarización del trabajador y sobre el decrecimiento de la calidad de la oferta educativa, como mínimo. Incluso, dentro de sectores agremiados se generó una diversidad de interpretaciones respecto de la implementación del programa y su desafiante lógica. Mary Sánchez, desde la coordinación del mismo en Desarrollo Social, sostuvo con firmeza la necesidad de acciones colectivas, tanto desde las instancias gubernamentales como en las institucionales y territoriales, para superar algunas de las profecías autocumplidas acerca de los modos de ser docente y de las instituciones educativas legitimadas.

Siempre fue paradójico registrar que, en la práctica cotidiana de los docentes de sectores populares, algunos de ellos (en aras de una moral que no reconocen en su alumnado de sectores populares) legitiman su renuncia al compromiso con los sujetos de estos barrios y sus problemáticas; de alguna manera, los docentes experimentan cierta ajenez del otro moral-alumno en su responsabilidad de educador, que ha operado desorganizando el sistema escolar. Mientras tanto, observamos cómo el sujeto que aprendía en las organizaciones de la comunidad lo hacía en un espacio que vivenciaba como propio, vinculado con su identidad.

En los mismos contextos, otros educadores comprometidos se agenciaron de una capacidad para escuchar, ver y comprender la cotidianidad del otro de los barrios, en una trayectoria de trabajo con un sector del que tal vez ellos mismos provenían y en espacios colectivos que permiten la discusión y la vigilancia de la práctica.

Este es el caso del docente con identidad FinEs 2. Porque teniendo en cuenta estos aspectos y pese a varios pronósticos negativos de docentes que se desempeñaban en la modalidad de EDJA (algunos con larga trayectoria en la modalidad y muchos otros que se incorporaron con FinEs a la modalidad), fueron permeables al desafío de contemplar los horizontes

formativos propuestos desde la perspectiva de derechos de FinEs 2, desde la inclusión y desde la confianza en que “todos pueden aprender”, que la responsabilidad de la educación del pueblo es una tarea de todos desde el rol en el que cada actor se encuentra. Y esto, para estos docentes, cobró aún más sentido y se volvió más desafiante cuando definitivamente, las personas de la misma comunidad, los referentes educativos o los territoriales eran quienes echaban mano a la ley y la concretaban en acciones barriales que daban sentido real y humano a la gestión territorial del FinEs 2 en cada barrio donde se hubiera posibilitado la propuesta de estudiar.

Como parte de este equipo de trabajadores que enfrenta una nueva manera de acercar la educación a todos y todas, me siento muy feliz de encontrar en cada una de las chicas una esperanza sembrada y regada con esfuerzo, y me deslumbro con sus producciones que nunca debieron dejar de existir (Andrea Boquete, docente de Lengua y Literatura y tallerista del “Ellas hacen” en el tercer cordón de La Matanza).

A mí me tocó ir a una escuela donde ya venía dándose FinEs con cooperativistas y vecinos del barrio. Fui referente de tres comisiones del Programa “Ellas hacen”, que convivían con el resto de las comisiones de FinEs en esa escuela. Algunas de ellas tenían que arrancar desde el inicio y otras completar el último año. Algunas de mis compañeras necesitaban ayuda en las materias y yo se las daba. Con el tiempo, me hice cargo de las 14 comisiones de la escuela, que es la 40 de Rafael Calzada y funcioné como una especie de preceptora (Nelly Cardozo, referente educativa en la Escuela 40. “Ellas hacen”, Almirante Brown).

En definitiva, posicionarse desde la educación popular en los encuadres didácticos, sostener en el aula el enfoque de derechos, considerar el valor de los saberes de la vida de los jóvenes y adultos en tanto complemento del conocimiento epistémico, incorporar el carácter dinamizador de estos procesos por parte de otros actores del entramado territorial (talleristas de Desarrollo Social, referentes educativos, etc.): cada una de estas acciones por parte de los docentes de FinEs 2 que se comprometieron con la pro-

puesta generó un profundo movimiento de interpelación. Y, en muchos casos, también molestia y tergiversación al interior del sistema de la EDJA (CENS - Bachilleratos de adultos dependientes de Nivel Secundario) y ante otras ofertas educativas existentes en el sistema educativo en general.

Como contrapartida, de manera general, el profesor que voluntariamente ingresaba a desempeñarse como docente del FinEs, desde esta perspectiva y desde esta experiencia, recibía un voto de confianza. Se esperaba de él que funcionara como un guía, como un sostén, un referente según las áreas del conocimiento y disciplinas que debían transitar los estudiantes. Un sujeto con la habilidad y el compromiso necesarios para construir un vínculo pedagógico basado en la confianza mutua entre él y el estudiante.

Como la significación social es relacional y, al mismo tiempo, esas redes de relaciones de significación son el espacio de constitución de las identidades sociales, la identidad docente debe interpretarse en clave relacional y diferencial. En el proceso que hemos venido describiendo, los docentes dieron cuenta de modos explícitos e implícitos sobre cómo la docencia en el FinEs 2 los hizo participar de la construcción y reconstrucción de sus concepciones y prácticas de modo diferente a las esperadas por la formalidad del sistema de educación, conteniendo enormes heterogeneidades y búsquedas subjetivas. Este modo otro de ser docente y hacer docencia se produce desde nuevas identificaciones que emergen en relación estrecha con:

- La heterogeneidad del estudiante de FinEs, en tanto sujeto de la educación que desafía la estrategia pedagógica tradicional, amplía el espectro de prácticas educativas posibles y se sale de los parámetros de matrícula a los que estaban acostumbrados (edad, condición social, condición laboral, repertorios culturales).
- Los espacios no escolares en donde se producen las clases, o sea, las sedes en espacios y organizaciones sociales.
- La necesidad de vinculación próxima y cotidiana con actores sociales y políticos: referentes educativos, referentes territoriales, talleristas, referentes educativos del “Ellas hacen”, representantes de espacios sociales y políticos, organizaciones estatales o no gubernamentales, etcétera.

Estos espacios que ofrecen rasgos identificatorios producen una subjetividad docente configurada desde el potencial formativo de los contextos

y procesos pedagógicos no escolares (organizaciones sociales, sujetos populares, etc.), desde la experiencia concreta desarrollada en FinEs 2 y los acuerdos de trabajo realizados con los diversos colectivos participantes.

Dado que estas coordenadas no siempre han sido incorporadas como aspectos centrales del trabajo docente, esta experiencia ha posibilitado la emergencia de múltiples identificaciones entre el docente FinEs y determinadas representaciones y prácticas concernientes al trabajo del educador. Estos rasgos identificatorios han estado vinculados a espacios, propuestas curriculares, sujetos educativos y actores sociales diferentes de los tradicionales del sistema educativo. De modo que, para muchos docentes involucrados, los espacios de formación fueron el lugar de posibilidad en donde reconocerse como “docente del FinEs”, como figura diferenciada de las identificaciones vinculadas a espacios y actores estrictamente escolares.

Es importante señalar también el carácter formativo del FinEs 2, en tanto aquella formación que se produce en las condiciones mismas de ejercicio de la tarea educativa. Esto es, apelar al carácter formativo del trabajo que cuestiona la práctica pedagógica desde objetos, espacios y sujetos no escolares, habilitando de este modo la constitución subjetiva de sujetos educadores diferenciales respecto de la identidad docente escolar.

Recuperando a Bourdieu, la identidad docente se expresa tradicionalmente en un *habitus* definido primariamente desde un campo construido alrededor del discurso iluminista y civilizador, tal como hemos afirmado. FinEs 2 nos posibilita no solamente analizar en ese sentido la reproducción del sistema operando sobre el sujeto y la participación del mismo en la reproducción de la maquinaria escolar, sino también lo que señala Rodrigues Brandao como característico de las identidades: los sujetos y sus sustancias de vida, sus contradicciones, generosidades y conflictos (Lima y Costa Rodrigues, 2007). Como articulador de estos dos posicionamientos, en este sentido, Martínez Bonafé (2001) afirma que uno de los principios que motoriza el trabajo docente y afecta consecuentemente las identidades es el compromiso político de los educadores. En este punto, siguiendo a los Comaroff (1991), pensamos la identidad docente desde una perspectiva cultural, aludiendo no solo al sistema de símbolos que los referencia sino al grupo de prácticas, eventos y procesos dentro de la historia en los que participan y a los cuales contestan.

Por esta razón, es preciso pensar la identidad de este trabajo docente, atravesado por los mismos mandatos fundacionales, la perspectiva histórica del proyecto civilizador de la Argentina del siglo XIX (Díaz, 2001) y la concepción elitista de la educación secundaria, pero motivado por la fuerte interpelación que organizó el FinEs 2.

Para muchos docentes de FinEs 2, este ha sido su primer trabajo educativo y se constituyen como docentes formados desde una periferia de la carrera docente, que si bien es reinterpretada por algunos sectores tan solo como periferia de la condición salarial y condición laboral, lo es más bien en tanto periferia de unas producciones didácticas que no eran consideradas hegemónicas y que disputaron su legitimación. Para este docente FinEs, lo que precariza al sistema educativo es la falta de utopía, la falta de expectativas acerca del desarrollo de los sectores populares, la falsa oposición entre una pseudoprecarización del docente y la emergencia del pueblo o la reivindicación de los sectores populares.

FinEs 2 también puso en discusión el sentido de lo escolar y de lo no escolar. Entendemos lo “escolar”, como los procesos de “escolarización”, la cultura y las prácticas que hegemonizan la vida institucional de las escuelas y en cuya matriz de sentido pedagógico y político la didáctica moderna europea y la influencia anglosajona son las tradiciones residuales de mayor relevancia. Es decir que:

La escolarización alude a un proceso en que una práctica social como la escolar va extendiéndose a nivel masivo en las sociedades modernas. De este modo, la escuela se va constituyendo como institución destinada a producir un determinado orden imaginario social y a reproducir las estructuras y organizaciones sociales modernas existentes. En cuanto institución, la escuela recoge una representación cristalizada en el imaginario moderno: que educación es igual a “escolarización” (Huergo y Fernández, 2000).

La escolarización, entonces, “tiene como rasgo fundamental el separar a la educación de la vida; para vivir (ser adulto, tener trabajo, ser ciudadano, ser consumidor, etc.) hay que transitar por la escuela” (Huergo, 2015). Además, está íntimamente emparentada (entre otros aspectos y procesos) con el disciplinamiento social de los sujetos y sus cuerpos y de los saberes,

y con la racionalización de las prácticas culturales cotidianas consideradas oscuras y confusas.

El carácter no escolar de las condiciones educativas se refuerza claramente en las prescripciones teórico-políticas del programa en lo concerniente a la posición y la formación pedagógica. No afirmamos que en el FinEs no existan prácticas de formalización escolar. Pero estas se dan fuera de la escuela, desde elementos materiales también distintos presentes en las condiciones no tradicionales de ejercicio de la docencia y sin la hegemonía del edificio escolar. Aquella “cultura escolar” que por definición habita en los cuerpos de los sujetos de educación ha necesitado resignificarse en los pasillos del barrio y en los centros y organizaciones comunitarios, buscando sillas e improvisando pizarrones, modificando las prácticas escolares desde la fundamentación teórico-metodológica de la educación popular.

En síntesis, en todas las regiones educativas en las que se llevó a cabo el espacio de la formación de docentes se abordaron dos ejes articuladores para la reflexión, la interpelación y la síntesis acerca de la identidad docente FinEs 2:

1. Un eje pedagógico vinculado a la matriz teórica y política de la educación popular y a la dimensión pedagógica y didáctica de la enseñanza en FinEs. Como ya hemos señalado, este punto implicó asumir el contexto de complejidad y dificultad crecientes que hoy día implican las crisis de los sistemas educativos en distintas partes del mundo, y de la que Argentina no está exenta. El paradigma de la educación popular fue propuesto para cuestionar al sujeto de la educación y como perspectiva desde la cual asumir el carácter ético-político de todo acto educativo. Eso implicó en la práctica que los docentes produjeran tomas de posición (luego configuradas como decisiones didácticas) sobre la reflexión y la acción respecto de la dirección del proceso educativo, por un lado, y acerca del tipo de conocimiento que el educando producirá y con qué sentido político, por otro.
2. Otro eje vinculado al FinEs como política pública es aquel en el que se presentaba el carácter histórico del largo proceso de democratización en el acceso al derecho a la Educación.

En ese marco, se nos presenta con certeza el desafío y la necesidad que el FinEs 2 nos dejó como tarea: definir el espacio posible de una práctica educativa contrahegemónica que generara prácticas políticas contrahegemónicas, en el sentido de colaborar en la consolidación de los sectores populares como actor político portador de significados y responsable del espacio de poder y de saber que pudo conseguir (Rauber, 1997), en la expresión de una cultura y un proyecto popular (Gramsci, 1975). Se trata de “asumir lo político y la política con sentido amplio y popular”, es decir, reconsiderando lo que se entiende por escena política o “el conjunto de fuerzas sociales actuantes en el campo de la acción política en un momento dado, independientemente de que estas se hallen organizadas o no en estructuras político-partidarias” (Rauber, 1997).

Esto nos retrotrae a la vieja pregunta del Grupo de estudios subalternos, acerca de si es posible construir una “historia desde abajo”, asumiendo que se trata de un sector, el que llega a la escolaridad secundaria, que, en buena parte, ha estado sometido a estrategias diversas de supresión y silenciamiento. ¿Las voces silenciadas por la hegemonía del poder son, en sí mismas, irrecuperables? “¿Puede el subalterno hablar?” (Spivak, 1998). Considerar la historia subalterna solo es posible cuando esta se produce sobre ciertos aparentes fracasos cognitivos y lugares de impotencia de la historia convencional: los construidos desde espacios instituyentes, aquellos inaugurados por numerosas organizaciones del campo popular y, centralmente, por los movimientos sociales. De eso se trató el FinEs 2. Este plan denuncia que sigue siendo un hecho que, desde la visión oficial, no se permite pensar las posibilidades de lo educativo más allá de lo específicamente escolar y que se ignora el aporte de una multiplicidad de proyectos comunitarios. Como afirma Paul Ricoeur, este tipo de procesos sociales sugieren un énfasis más que en la identidad del colectivo en una política necesaria de reconocimiento (Ricoeur, 1995). Reconocer a los “otros” excluidos reivindicando y haciendo política. Reconocer el estrechamiento de los vínculos entre las luchas reivindicativas y las luchas políticas, entre los actores sociales y políticos que las protagonizan. Los primeros se transformaron en actores políticos, es decir, en “todos aquellos actores sociales capaces de organizarse con carácter permanente, definir objetivos de corto, mediano y largo plazo y proyectar sus acciones hacia la transformación de

la sociedad, desplegando procesos continuos de lucha y, al mismo tiempo, la conciencia política” (Rauber, 1995) en sus comunidades. Y muchos de ellos fueron docentes y estudiantes del FinEs 2.

En el 2013 hice el FinEs. En ese momento tenía ya 52 años. Había intentado hacer la secundaria en una Fundación, a distancia. Pero yo quería hacer el FinEs, acompañar a mis compañeros cooperativistas, y además me interesaba la educación popular. Fue una cosa nueva. Tal vez ni nosotros ni los profesores sabíamos de educación popular, pero entre todos logramos una buena química para avanzar en nuevas prácticas. Abí descubrimos al pedagogo brasileño, fuimos leyendo algunos libros y fuimos entendiendo qué significaba la educación popular. Esto del ida y vuelta, que estudiante y profesor aprenden durante el proceso.

En el aprendizaje en la Fundación, los contenidos eran los mismos pero la metodología era de otro tipo. Antes, estudiaba solo y rendía en una computadora con multiple choice, me preparaba solo para las materias. En FinEs trabajábamos en grupos, hacíamos trabajos prácticos en grupo, nos conocimos entre nosotros. Muchos de mis compañeros siguieron otra carrera. Una compañera que es la tesorera de la Cooperativa está estudiando Psicología Social y otros compañeros hace dos años que están haciendo el profesorado de Historia y Geografía (César, egresado del FinEs de Moreno).