

Ciudadanía, desigualdad y política

Las sedes del Plan FinEs2 como espacio de derechos

Federico Martín González¹

Resumen

En este artículo nos preguntamos por las relaciones entre desigualdad, educación y construcción de ciudadanías en la experiencia del Plan de Finalización de los Estudios Secundarios (FinEs2). Partimos de un conjunto de perspectivas críticas que sostienen que en sociedades fuertemente desiguales la ciudadanía no se presenta como una experiencia universal a la que se accede por ser miembro de una sociedad, sino que se encuentra vinculada a prácticas de poder y a procesos de ampliación de políticas públicas y demandas populares. Retomando una investigación etnográfica en dos barrios populares de la ciudad de La Plata durante el período 2013-2017, sostenemos que en las sedes educativas del FinEs2 se configuraba un modo de hacer escuela con efectos filiatorios que tensionaba la distribución desigual de los bienes simbólicos y posibilitaba el acceso al derecho a la educación secundaria.

PALABRAS CLAVE: Ciudadanía; Desigualdad; Política, Política educativa; FinEs2

Abstract

In this article we ask about the relationships between inequality, education and citizenship building in the experience of Plan FinEs2. We assume a set of perspectives that support that in strongly unequal societies, citizenship is not presented as a universal experience to which one has access because one is a member of a society, but rather it is linked to power practices and to processes of expanding public policies and popular demands. Based on ethnographic research in two popular neighborhoods in La Plata city during the 2013-2017 period, we maintain that FinEs2 experience has filiator effects that reduced the unequal distribution of symbolic goods and made access to the right to secondary education possible.

KEY WORDS: Citizenship; Inequality; Politics; Educational policy, FinEs2

¹ Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-CONICET-UNLP). Orcid: 0000-0001-5134-8494. federicomartin.gon@gmail.com

Introducción

Los procesos de reforma educativa que tendieron a la ampliación de la escolaridad obligatoria renovaron los clásicos interrogantes sobre escuela y desigualdad. En el caso de la Argentina, el ciclo iniciado en los años 2000 provocó una serie de interrupciones en las tradiciones clásicas del sistema educativo. Un claro ejemplo de ello fue la obligatoriedad del nivel secundario a partir de la sanción, en el año 2006, de la Ley de Educación Nacional 26.206.

Las tensiones al interior del sistema educativo se comprenden desde una mirada histórica más amplia. En el caso argentino, el Estado nacional fue pionero en la promoción de una concepción de la educación básica como derecho educativo. La noción de educación común, haciendo referencia al nivel primario, se articuló con lo que Puiggrós (1990) denominó como Sistema de Instrucción Pública Centralizada Estatal (SIPCE). A diferencia del nivel primario, el secundario configuró una tradición caracterizada como selectiva y excluyente (Tedesco, 1993). De esta forma, la masiva escuela primaria cumplió la compleja función de homogeneizar una sociedad fuertemente heterogénea y la enseñanza media, de tipo preparatoria o propedéutica, se orientó a hombres que cumplirían funciones intelectuales y de dirigencia política en el naciente Estado (Puiggrós, 1990; Tedesco, 1993). Teniendo en cuenta esta organización del sistema educativo argentino, la obligatoriedad de la educación secundaria constituyó una clara interrupción de la tradición que dio origen a dicho nivel.

Tal como plantea Jelin (1993), el avance en la ampliación de los derechos sociales, como el educativo, está vinculado a procesos de expansión de políticas públicas y de desarrollo de demandas populares. Es así que las discusiones sobre ciudadanía y participación política permiten comprender las formas desiguales que enmarcan aquello que se nombra como universal y las luchas por alcanzar mayores niveles de igualdad (Jelin, 1993; Chatterjee, 2008; Lazar, 2013; Manzano, 2016). Desde esta perspectiva, en este artículo retomaremos una política pública de terminalidad educativa que surgió en los años 2008 y 2009 con el objetivo de garantizar la obligatoriedad del nivel secundario a jóvenes y adultos que por distintos motivos no lo habían finalizado.

El Plan de Finalización de los Estudios Secundarios (FinEs2) se enmarcaba en una política nacional más amplia que tenía como propósito la efectiva universalidad del primario y secundario. En el caso específico del Plan FinEs2, se buscaba promover la terminalidad de la educación secundaria a partir del desarrollo de lo que la normativa nombraba como sedes educativas. Estos eran espacios tradicionalmente no escolares: clubes barriales, locales políticos, iglesias, sindicatos. Una de las características que retomaremos en este texto es la centralidad de las organizaciones sociales en la gestión cotidiana de la misma. En el caso de la provincia de Buenos Aires, y la Dirección General de Cultura y Educación, las organizaciones desarrollaban convenios con las Inspecciones de Educación de Adultos para gestionar el plan en distintos barrios donde presentaban inserción territorial. Es así que esta política educativa reconocía el lugar de referentes militantes como responsables de las sedes educativas del FinEs2.

Teniendo en cuenta esta caracterización y la tradición de la educación de adultos en la articulación con actores sociales y políticos para la implementación de distintas experiencias, en este artículo analizaremos los vínculos entre política educativa y construcción de ciudadanías en el caso del Plan FinEs2. Las relaciones entre educación y agencia política que se desprenden de la cotidianidad de esta política pública de terminalidad educativa permitirán abordar los desafíos y tácticas que se gestaban en las sedes del FinEs2 para garantizar el derecho a la educación secundaria en sectores sociales que tradicionalmente han sido excluidos de este segmento del sistema educativo.

Para ello, partiremos de una investigación doctoral de carácter etnográfica que se realizó en dos barrios populares de la ciudad de La Plata durante el período 2013-2017. Específicamente, retomaremos el análisis de un corpus empírico construido a partir de observaciones participantes en tres sedes educativas (un local político, una parroquia y un Centro de Integración Barrial –CIB–) gestionadas por una organización política local y entrevistas en profundidad a referentes y estudiantes. A su vez, recuperaremos para este artículo una serie de datos macro para enmarcar las relaciones entre desigualdad y educación.

Por último, el texto se encuentra estructurado en cuatro apartados. En el primero, se explicita la perspectiva asumida sobre la noción de ciudadanía para, en el segundo apartado, enmarcar el Plan FinEs2 como política educativa orientada a garantizar el derecho a la educación secundaria. En el tercero, avanzaremos en la complejización de las relaciones entre educación y desigualdad social. Por último, analizaremos distintas tácticas y modos de hacer escuela en las sedes del FinEs2 donde se abordarán las relaciones entre derechos, ciudadanía y agencia política.

Ciudadanía y democratización. Debates conceptuales y perspectivas encontradas

Los diálogos entre los conceptos de democracia, ciudadanía y desigualdad no constituyen una novedad. Los debates desarrollados en Europa luego de la segunda guerra mundial en torno a los Estados de Bienestar y los niveles de desmercantilización de la vida social constituyen una referencia central (Esping-Andersen, 1993). Al interior de estos estudios, el ensayo “Ciudadanía y clase social” de Marshall (2004) es una referencia clásica al poner en escena las relaciones entre Estado, políticas públicas y desigualdad. El autor retoma una serie de postulados de la economía británica para plantear el interrogante sobre la posibilidad de convivencia de la desigualdad del sistema de clases y la igualdad formal de la ciudadanía. Aquí es donde la hipótesis del autor cobra importancia analítica para problematizar la configuración de las sociedades actuales:

Sugeriré que hoy nuestra sociedad supone que ambas siguen siendo compatibles, tanto que la ciudadanía se ha convertido, en ciertos aspectos, en el arquitecto de la desigualdad social legítima. ¿Sigue siendo cierto que la igualdad básica puede

crearse y preservarse sin invadir la libertad del mercado competitivo? Obviamente, esto no es cierto. (Marshall, 2004: 20)

Los primeros años de la posguerra se caracterizaron por los denominados años dorados del capitalismo industrial. Durante la década de 1950 se instauró y legitimó la idea de que el desarrollo del capitalismo y el sostenimiento de la tasa de rentabilidad del capital no eran contradictorias con la implementación de una amplia gama de derechos sociales. En este marco de discusiones, Marshall (2004) planteó que su preocupación era comprender el impacto de la ciudadanía sobre la desigualdad social. Afirmó, de esta forma, que si bien la ciudadanía se entendía como la acumulación progresiva, histórica e individual de derechos civiles, políticos y sociales, existía un conflicto irresoluble entre dos principios necesariamente opuestos: el de la igualdad formal o igualdad ciudadana y el de la clase social.

En el análisis histórico que el autor realizó para comprender el avance de los tres tipos de derechos, sostuvo que la ampliación de los derechos sociales se dio con énfasis durante el siglo XX. Afirmaba que si bien la extensión de los servicios sociales característicos de los Estados de Bienestar no constituía un medio principal para igualar los ingresos, sí tenía un impacto en el mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos y, principalmente, de la clase trabajadora. Con relación a la extensión de los sistemas de salud y de educación, afirmaba:

... la extensión de tales servicios, entonces, pueden tener un efecto profundo sobre los aspectos cualitativos de la diferenciación social [...] ha reducido la importancia social de la distinción. La experiencia común que ofrece un servicio de salud general abarca a todos salvo una pequeña minoría en la parte superior y se difunde a través de las importantes barreras de clase de los rangos medios de la jerarquía. (Marshall, 2004: 62)

Más allá del progresivo desarrollo de los derechos sociales, el autor encontraba profundas tensiones entre la lógica de la ciudadanía y la del mercado. Estas contradicciones contribuyeron a discutir sobre lo que las sociedades democráticas concebían como legítimo o ilegítimo. Es decir, aquello que siendo del orden de la desigualdad social era posible de soportar.

Estudios posteriores a la crisis capitalista del año 1973 (Weffort, 1993; Kymlicka y Wayne, 1997) confirmaron que los procesos de ampliación de ciudadanía convivieron con la persistencia de las desigualdades del sistema económico capitalista y su estructura de clases. Sin embargo, estos trabajos clásicos animaron a continuar indagando las relaciones entre Estado, ciudadanía y desigualdad y a desarrollar, posteriormente, un conjunto de críticas.

Algunas de ellas están vinculadas a los aportes de la antropología y los reparos sobre la linealidad histórica del análisis de Marshall (2004). De esta forma, complejizaron una serie de interrogantes en torno a la construcción de ciudadanía en contextos específicos y

en sociedades no occidentales (Chatterjee, 2008; Manzano, 2016). Estas perspectivas críticas sostienen que los procesos de democratización en el nivel social pueden ser estudiados desde tres tipos de abordajes: vinculados a las desigualdades sociales, la consideración de las luchas sociales para la definición de los contenidos de la democracia y, por último, la configuración de agentes sociales y actores colectivos (Jelin, 1993). Según Jelin (1993):

Más que suponer la operación de mecanismos automáticos, los resultados son siempre provisionales e inciertos, en la medida en que son el resultado de luchas sociales continuas alrededor de la distribución del poder y de otros recursos sociales valorados y acerca del diseño de las instituciones que canalizan el conflicto social [...] Desde una perspectiva analítica más amplia, el concepto de ciudadanía hace referencia a una práctica conflictiva vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de quiénes podrán decir qué, al definir cuáles son los problemas comunes y cómo serán abordados. (Jelin, 1993: 26)

La crítica al universalismo de la teoría de los derechos y, particularmente, de la ciudadanía universal permitió incorporar al análisis la participación desigual de aquello que se nombra como membresía y reponer la pregunta por la agencia política en sociedades donde se entrelazan desigualdades y distinciones de clase, raza, religión y género (Chatterjee, 2008). En diálogo con estos aportes, Lazar (2013) sostiene que la antropología de la ciudadanía explora “los significados, las prácticas y los lenguajes de la acción política, así como la interacción entre los espacios políticos formales e informales en contextos específicos”² (Lazar, 2013: 4). Según la autora, la acción política forma parte de un proceso de configuración de una ciudadanía colectiva significativa, dando cuenta de las especificidades de la misma según contextos particulares. En este sentido, las articulaciones entre Estado, agencia política y ciudadanía permiten comprender a esta última como una práctica social y local vinculada a las relaciones desiguales de poder (Lazar, 2010). Retomando estos debates y aportes, en la siguiente sección abordaremos las relaciones entre política pública y derecho a la educación secundaria para avanzar en la definición de un enfoque sobre el Plan FinEs2.

El FinEs2 y el derecho a la educación secundaria como política pública

El Plan FinEs2 es una política pública de terminalidad educativa que buscó, desde el año 2009, tensionar el carácter excluyente del nivel secundario en la Argentina y garantizar la obligatoriedad. Ahora bien, tal como plantea Jelin (1993) los procesos históricos de desarrollo de los derechos sociales están vinculados a la expansión de políticas públicas y a la configuración de demandas populares. Para profundizar en esta perspectiva, en esta

² La traducción es propia.

sección abordaremos una serie de aportes que contribuyen a la comprensión de las políticas públicas desde las tramas locales y cotidianas (Shore, 2010).

El giro interpretativo al interior del campo antropológico contribuyó a realizar una revisión del enfoque que sostenía el análisis de las políticas públicas a partir de la consideración exclusiva de las regulaciones formales y las estructuras de gobierno (Shore, 2010). Esta perspectiva nos permite comprender a las políticas públicas como una trama en la que se ponen en juego tanto estructuras de gestión, regulaciones y normativas como prácticas que diariamente se desarrollan en territorios específicos a fin de que la política se lleve a cabo.

Shore y Wright (1997) discuten con el enfoque normativista o institucionalista que define el estudio de la política pública como un proceso lineal o una secuencia estructurada por cuatro momentos: la identificación de problemas, la formulación de soluciones, la implementación y la evaluación. En palabra de los autores: “En lugar de simplificar los procesos de políticas en términos de tipos ideales sistemáticos y ordenados, la antropología busca explorar la complejidad y el desorden característicos de estos procesos³” (Shore y Wright, 1997: 13).

La discusión que los autores llevan a cabo con las lecturas secuenciales se comprende en el marco de los esfuerzos por sostener una perspectiva de análisis que enmarque las políticas públicas en “... un tinglado que puede a menudo generar consecuencias imprevistas e inesperadas” (Shore, 2010: 36). En este sentido, Shore (2010) afirma que las políticas pueden adquirir vidas sociales propias y, por ende, es necesario estudiar las dinámicas de apropiación, traducción e interpretación. Algunas investigaciones locales han recuperado este enfoque y han afirmado la necesidad de vincular las políticas al mundo de lo cotidiano o de lo vivido en donde se inscriben prácticas, discursos y efectos heterogéneos (Welschinger, 2016).

Ahora bien, estos aportes conceptuales habilitan la construcción de una serie de interrogantes sobre el Plan FinEs2: ¿cómo se gestiona una política pública? y ¿cómo se desarrollan interpretaciones prácticas de aquello que se nombra como normativo? Incorporar los imprevistos y las apropiaciones como dimensiones analíticas de la política pública nos permite retomar la noción de tácticas (De Certeau, 1996, 1999). Esta hace referencia a las “microdiferencias”, a las tácticas silenciadas y sutiles, que se encuentran en ámbitos de la vida social que suelen ser presentados a partir de las ideas de obediencia y uniformidad.

Con relación a la experiencia del Plan FinEs2 investigada, el proceso a partir del cual la organización política creaba espacios educativos se vinculaba a maneras de hacer que instauraban lógicas de creación de igualdades (Rockwell, 2007). Lo cotidiano, entonces, estaba vinculado a una “... estructuración compleja [...] donde se enmarañan necesidades y libertades [...] por medio de la cual se inventan tácticas, se perfilan trayectorias, se individualizan las maneras de hacer” (De Certeau, 1999: 207). De esta forma, lo que acontecía

³ La traducción es propia.

cotidianamente en torno al desarrollo del Plan FinEs2 es posible de ser analizado siguiendo una mirada que desborde la lectura institucionalista de las políticas públicas y permita dar cuenta de la configuración de una trama donde se visualiza la articulación de múltiples dimensiones sociales.

En síntesis, asumimos este enfoque ya que nos permite analizar dicha política educativa teniendo en cuenta articulaciones, apropiaciones e imprevistos en el marco de un proceso donde la organización política apostaba al cumplimiento de un derecho educativo en un contexto caracterizado por la persistencia de la distribución desigual de fuerzas (De Certeau, 1996). Estas perspectivas, brevemente desarrolladas, contribuyen a comprender las formas particulares en que la acción política traccionaba el cumplimiento de derechos sociales, como la educación secundaria. En este sentido, argumentamos que las políticas públicas y las apropiaciones que las organizaciones llevaban a cabo presentan la potencialidad de mitigar las tramas de la desigualdad social o, en términos de Manzano (2016), de alterar el reparto de lo sensible. Para ello, es necesario estudiar las formas en que esta política educativa se llevaba a cabo en las tramas locales para transformar tácticamente los espacios barriales en sedes educativas y así desarrollar distintas formas de estatalidad.

Desigualdad y educación. Entre lo individual, interaccional y estructural

Como planteamos en la introducción del artículo, las relaciones entre educación secundaria y desigualdad pueden ser abordadas desde el origen del sistema educativo argentino. Si el nivel primario se configuró a partir de las ideas de educación común y una progresiva amplitud de su cobertura, el nivel medio o secundario tomó un carácter elitista y excluyente orientado a las clases medias-altas (Tedesco, 1993). De esta manera, la obligatoriedad de dicho nivel desde el año 2006 provocó una serie de profundizaciones en las tensiones entre el derecho y la efectiva universalización.

Tal como hemos recuperado en este artículo, las perspectivas críticas sobre la ciudadanía y la democratización en el nivel social sostuvieron el carácter desigual en el acceso a lo que se define como universal. Estas restricciones y desigualdades presentan distintas dimensiones que se entrelazan y acumulan entre sí, dificultando, y en algunos casos imposibilitando, la participación en los procesos de ampliación de los derechos sociales (Kessler, 2014; Saraví, 2015).

Para profundizar este abordaje en el mundo de la educación, retomaremos la perspectiva multidimensional de la desigualdad social. Reygadas (2004) sostiene que dicha problemática puede ser estudiada desde tres teorías: individualista, interaccionista y holística. La primera hace referencia a la distribución desigual de atributos -internos y externos- y aspectos individuales que intervienen en las posibilidades, según el contexto social, de apropiación de la riqueza. La segunda está asociada a las lógicas de reproducción de la desigualdad en las relaciones e interacciones sociales. La perspectiva interaccionista permite conocer cómo los sistemas categoriales estructuran y condicionan el espacio social,

contribuyendo a la persistencia de la distribución desigual de recursos y oportunidades (Tilly, 2000). La tercera hace foco en las dinámicas de las estructuras sociales y en las relaciones entre los campos y las posiciones que allí se configuran.

A partir del análisis del material de campo fue posible dar cuenta de cómo en la producción de las desigualdades educativas las dimensiones individuales, relacionales y estructurales se articulaban y entrelazaban entre sí. Si retomamos las narrativas de los estudiantes del Plan FinEs2 sobre sus trayectorias escolares, las discontinuidades en el recorrido por el nivel secundario eran significadas a partir de nociones como “vago”, “duro” y, en el caso de las mujeres, predominaban las referencias a las experiencias de sus primeros embarazos y trabajos de cuidado.

Yo hice hasta noveno en la escuela que quedaba a una cuadra de mi casa, quedé embarazada a los quince años, tuve la oportunidad de seguir cursando pero era distinto el tema de que yo tenía que estar cursando en la escuela, la nena, todo eso, entonces lo dejé [...] Después fui a la escuela a ver si yo me podía inscribir ahí, pero como justo tenía dieciocho, y al pasar mucho tiempo, ya no podía [...] Y, bueno, después de cumplir los dieciocho años, salió la oportunidad de inscribirme en los FinEs2 y me inscribí. (Entrevista a egresada del FinEs2, año 2017)

yo era re vago... anduve por un montón de escuelas. Después cuando te pones las pilas es más fácil, ¿viste? Pero nada, es de vago no es de... y después me cambié a otras y ahí pasé sin llevarme una materia. No me creía nadie que era la tercera vez que hacía séptimo. (Entrevista a egresado del FinEs2, año 2017)

Aquello que se presentaba desde el plano de las capacidades individuales fue posible de ser problematizado y complejizado en distintas instancias del trabajo de campo. En diálogo con lo que plantea Reygadas (2004), las perspectivas que hacen foco en argumentos exclusivamente individualistas olvidan el carácter social de aquello que es nombrado como condiciones y atributos. En este sentido, lo narrado como “vago”, “burro” y otros aspectos vinculados a las cuestiones de género, eran afirmaciones que se construían en un espacio de relaciones e interacciones más amplio. Si tomamos la escuela como un ámbito en donde intervienen y conviven múltiples actores del sistema, podemos comprender cómo las categorías y juicios profesoraes hacen eco en los discursos y trayectorias de los estudiantes y egresados del FinEs2 (Bourdieu y Saint Martin, 1975). Es así que las experiencias de exclusión de gran parte de los estudiantes se configuraban a partir de complejas interacciones con otros actores escolares: docentes, directivos, preceptores.

Las metáforas espaciales, como “allá” y “acá”, a partir de las cuales los estudiantes nombraban sus escuelas y las sedes educativas del FinEs2 permitían comprender a estos espacios como lugares en donde se ponían en juego interacciones y producciones de desigualdades

y jerarquías (Segura, 2006; Gorban, 2008). La “vergüenza”, especialmente en el caso de las estudiantes mujeres, aparecía como un elemento persistente.

Era totalmente distinto lo que era noveno con primero [...] yo no cazaba una y quería dejar [...] y bueno, justo yo quedé embarazada y como que dije ya está... en ese tiempo cuando quedaban embarazadas no iban a la escuela, dejaban, era como una moda, ¿viste? La que quedaba embarazada no iba más, entonces... como que me cayó eso y... dejé. (Entrevista a egresada del FinEs2, año 2013)

Las escuelas recorridas en sus trayectorias eran significadas como lugares en donde no era posible ser estudiante, mujer y madre, complementar temporalidades educativas y laborales, en definitiva, un lugar vinculado a una apertura que sí encontraban e identificaban en las sedes educativas del FinEs2. Los aportes de las teorías interaccionistas nos permiten establecer vínculos con las discusiones clásicas sobre la definición del sujeto pedagógico de la escuela secundaria. Uno de los desafíos de la relación entre desigualdad, política pública y derechos educativos se centra en la posibilidad de tensionar las culturas institucionales de las escuelas secundarias. La amplitud o la estrechez de dicha definición repercute en la posibilidad del acto educativo y en la configuración de espacios escolares que habiliten distintas experiencias. Tal como sostiene Freytes Frey (2012), prácticas y discursos centrados en los tiempos dorados de la escuela secundaria ubican a los jóvenes en espacios excluyentes ya que no se corresponden con las representaciones de los alumnos esperados.

Por último, es posible recuperar algunos aspectos estructurales de la configuración de la desigualdad educativa. Lo que es posible comprender a partir del análisis de prácticas de exclusión cotidianas, también se visualiza en la configuración del sistema educativo.

Mi generación, la mía, la gente de mi edad, de treinta a cuarenta años, es una generación que no pudo estudiar [...] Pero no pudo estudiar no porque no quiso, sino porque la situación económica de la familia no le daba para que estudie. (Entrevista a egresada del FinEs2 y referente política del barrio, año 2017)

... yo fui una excluida de los años noventa que por cuestiones económicas y familiares no tuve la posibilidad de estudiar, tuve que trabajar primero para ayudar a mí mamá y después para sobrevivir. Yo y mis sueños lo fui relegando, después vinieron los hijos y la vergüenza también... jamás, jamás hubiera terminado la secundaria si no lo hacía en el FinEs, ¿qué mujer con cinco hijos cabeza de familia lo hubiese hecho? Creo que muy pocas porque el sistema educativo convencional no prevé esas cuestiones, las humanas más que nada. (Entrevista a egresada del FinEs2 y referente política del barrio, año 2020)

El nivel de ingresos constituye una de las variables ampliamente retomadas para analizar las desigualdades al interior del sistema educativo, especialmente en el nivel secundario. Braslavsky (1986), en un estudio clásico para el campo de las investigaciones educativas, planteaba la centralidad de mecanismos discriminatorios que operaban cotidianamente en la estructura educativa argentina y conducían a procesos de desarticulación y segmentación desigual según origen social. En el caso de Argentina, la expansión de la matrícula del nivel secundario a partir de los primeros años del siglo XXI, se dio en paralelo a la persistencia de la desigualdad en la permanencia y egreso.

TABLA 1. Terminalidad del nivel secundario según ingreso per cápita familiar del hogar, 2019, Argentina

	NIVEL DE INGRESO		
	40% INFERIOR	40% MEDIO	20% SUPERIOR
NIVEL SECUNDARIO COMPLETO	29,55%	51,28%	78,74%
OTROS	70,45%	48,72%	21,26%
	N= 7832109	N= 6022927	N= 2227423

FUENTE: elaboración propia en base a EPH-INDEC

Según los datos del último trimestre del año 2019, en Argentina, el porcentaje de la población con nivel secundario completo (incluyendo superior completo e incompleto), varía según el ingreso per cápita familiar del hogar. Si en los hogares que se concentran en el 40% más bajo de los ingresos el porcentaje de terminalidad del nivel secundario es de 29,55%, en el 20% superior dicho porcentaje asciende a 78,74%. Si ampliamos la mirada a América Latina encontramos patrones similares donde la asistencia a la educación secundaria se modifica según el nivel socioeconómico. Tal como sostiene Acosta (2020):

La asistencia a la educación secundaria fluctúa enormemente dentro de los países, según el nivel socioeconómico. Esta va desde un 93,6% entre los más ricos hasta un 78,9% entre los más pobres, en promedio para la región [...] la cobertura relativamente alta no parece haber alterado los procesos de selección interna que se encuentran en su matriz fundacional: a partir de los 13 años de edad comienza a observarse claramente el incremento sostenido de la proporción de adolescentes que abandona la escuela. (Acosta, 2020: 33)

Recuperar los aportes de Reygadas (2004), y a partir de allí analizar el material de campo, nos permitió abordar los procesos de articulación y entrelazamiento de dimensiones de la desigualdad social a partir de los cuales las distintas políticas públicas intervienen.

Retomando la conceptualización del FinEs2 a partir de las nociones de imprevistos y de tácticas (De Certeau, 1999; Shore, 2010), en el próximo apartado abordaremos la potencialidad del FinEs2 para reponer en un espacio desigual formas de concreción del derecho a la educación secundaria.

En búsqueda de la garantía de la educación secundaria. Modos de hacer en las sedes del FinEs2

La conceptualización de la noción de ciudadanía y sus vínculos con la agencia política permite concebir al desarrollo de políticas públicas como una experiencia que presenta la potencialidad de tensionar o interrumpir los círculos excluyentes que organizan las sociedades contemporáneas (Jacinto, 2010). En este sentido, Reygadas (2004) sostiene que si bien la desigualdad interviene de forma sutil y a partir de múltiples dimensiones, la búsqueda de la igualdad requiere trazar caminos diferentes y multifacéticos.

Teniendo en cuenta que la complejidad del derecho a la educación secundaria se enmarca en estos desafíos, en esta sección analizaremos modos de hacer que configuraron una serie de búsquedas de dicha garantía. En primer lugar, estudiaremos la centralidad de la configuración de las sedes educativas como espacios donde las referentes de sede desplegaban un conjunto de representaciones sobre la terminalidad educativa. En segundo lugar, avanzaremos sobre el carácter filiatorio de la experiencia del Plan FinEs2 y los vínculos con las distancias y jerarquías sociales que organizan el acceso a derechos y políticas sociales.

Las sedes educativas como espacio de derechos

La transformación de los espacios barriales, como el local político, la parroquia y el Centro de Integración Barrial (CIB), en sedes educativas del FinEs2 constituyó un proceso en donde las militantes desplegaron un conjunto de representaciones sobre cómo se debía organizar y gestionar un espacio para terminar la educación secundaria. Si hacemos foco en “el local”, el interior del mismo estaba compuesto por un salón lo suficientemente amplio como para poder llevar a cabo reuniones de 70 a 100 personas, un baño chico y una pequeña habitación que tuvo distintos usos. La distribución de los muebles en el salón principal generaba divisiones del espacio.

En uno de los lados del cuadrado se encontraban dos escritorios de hierro con base de formica verde, en donde solían sentarse las mujeres encargadas de organizar las actividades diarias. En el horario de clases ese espacio configurado por los dos escritorios y un conjunto de sillas se convertía en la preceptoría escolar. Allí se tomaba asistencia, se escuchaban las quejas hacia los docentes, se solicitaban los permisos para llegar tarde o salir antes. La pared más grande del salón estaba ocupada por un pizarrón verde, al costado una silla y un escritorio para los docentes. Enfrentados se desplegaba una serie de hileras de pupitres individuales.

El funcionamiento cotidiano del FinEs2 se vinculaba a concepciones de las referentes de sedes sobre lo educativo. Las nociones de igualdad, reconocimiento y ascenso social se articulaban, entonces, a las representaciones sobre lo que debería ser la terminalidad educativa.

a mí me parece sumamente importante que los compañeros más jóvenes terminen la escuela, porque tienen muchas posibilidades de hacer alguna otra cosa, de conseguir un mejor trabajo [...] inclusive hacia fuera, no tanto a nuestros compañeros con los que tenemos relación todo el tiempo, hacia afuera tratamos de organizar a todo el mundo para que venga y que estudie. A los pibes que están en la esquina, más que nada a las pibas porque la educación les puede dar la oportunidad de tener algo mejor. (Entrevista a referente de sede, año 2013)

Estas lecturas sobre la importancia de terminar el nivel secundario impulsaron la apropiación de otros espacios y el proyecto de desarrollar nuevas sedes educativas. Progresivamente, el FinEs2 constituyó una herramienta central del entramado político territorial de la organización y permitió traccionar espacios donde el acceso a dicho nivel educativo era posible.

...los FinEs para mí es mi orgullo, ver pilas de chicos de acá ya, pero pilas de chicos. El otro día me crucé con un par en el recital de la Berisso [...] los pibes con los que renegábamos, yo el otro día le decía a mi cuñada, 'mira, ahí los tenés', los pibes con los que Estela renegaba 'que este pibe no hace nada, que no viene, que qué sé yo', son policías, los otros siguen estudiando... eso es la satisfacción más grande. Haber aportado un granito de arena a que ellos tengan la posibilidad de tener un futuro mejor, eso no tiene precio [...] Y si vos le dabas la posibilidad a esa gente para que estudie y para que pueda hacer otras cosas, para que tengan un futuro mejor, eso no tiene precio... (Entrevista a referente de sede, año 2017)

Ahora bien, el desarrollo de estos espacios como sedes educativas implicaba también la configuración de una posición ante los sujetos del Plan FinEs2 y ante el conocimiento. En una conversación con una de las referentes sobre los docentes planteaba la importancia de sostener propuestas que permitan garantizar el reparto de bienes simbólicos (Manzano, 2006).

'yo quiero que enseñe valores, respeto, igualdad, por eso quiero a esta profesora, porque está acostumbrada a trabajar allá en el fondo y sabe cómo trabajar con los pibes rebeldes'. Señalando el sector de la izquierda del aula donde se sientan los varones más jóvenes, continuó: 'con ella son distintas las clases, los de segundo se están quejando porque pregunta todo el tiempo por qué, por qué, por qué... es que muchos profesores solo dan y ellos copian... con ella no van a aprender solo la materia, sino también como personas, van a pensar [...] y yo quiero que los

profesores de acá den más, más y más. Es importante que los chicos hagan otras cosas, que aprendan y que no sea el típico profesor que dicta esos problemas: un auto va a la velocidad de... eso ya no sirve.” (Diario de campo, 5/04/2016)

La presencia de las referentes en las sedes permitía la observación constante de lo que sucedía en las clases. Las evaluaciones hacia los docentes, las sutiles intervenciones y negociaciones sobre los modos de enseñar formaban parte de la experiencia de hacer escuela (Masschelein, y Simons, 2004). Por otra parte, las definiciones y las posiciones ante los estudiantes también constituían un aspecto central de esta experiencia. Las tácticas de las referentes de sede posibilitaban negociaciones de distintos tipos de temporalidades, como las laborales y familiares, para que el volver a la escuela se configure como algo del orden de lo posible. Retomaremos la siguiente escena de campo para analizar este último aspecto.

Una estudiante se acercó a los escritorios donde se encontraban sentadas las referentes y comenzó a charlar con Carmen, la responsable de esa comisión. Le contó que había llegado tarde porque estaba viviendo muy lejos. Al escuchar el nombre del barrio, Carmen se sorprendió y le preguntó: ‘¿Desde allá te venís con tu hija?’ Ella le contestó que sí y que por eso llegaba a su casa ‘re tarde’. Carmen, preocupada, le preguntó por qué no le había dicho antes para darle un permiso y retirarse más temprano. La estudiante le contestó que no había problemas porque en un rato la abuela la pasaba a buscar a su hija. Carmen le comentó que tenían una colchoneta para armar una ‘camita’ para que ‘ellas’ puedan estudiar tranquilas. A su vez, le dijo que estaban intentando tramitar algún tipo de cuna para estar más cómodos. La estudiante terminó de alimentar a su hija, la acostó en la colchoneta y se sentó junto a sus compañeros. Carmen se sentó al lado del escritorio para cuidarla. Cuando la bebé empezó a moverse, la alzó y la paseó por el local para que se vuelva a dormir. (Diario de campo, 23/10/2015).

El terminar la escuela requería la negociación de distintas temporalidades sociales, es decir, la complementariedad de lo educativo con otras esferas de la vida. Teniendo en cuenta este aspecto central, las referentes educativas fueron desarrollando tácticas para que las sedes del FinEs2 se constituyan como espacios aptos para el cuidado de hijos de los estudiantes y así contribuir a la terminalidad educativa. A su vez, el desarrollo cotidiano de esta política pública implicó la articulación de distintas tácticas vinculadas a la configuración de los espacios de las sedes del FinEs2 y a la búsqueda de ampliar la definición de que se entiende como sujetos educativos. De esta manera, las representaciones de las referentes sobre la terminalidad educativa se vinculaban a una forma de gestión donde las apropiaciones de esta política educativa eran entendidas en clave democrática, es decir, como una

oportunidad para ampliar los espacios de lo posible y sostener luchas por mayores niveles de igualdad (Manzano y otros, 2010).

Acceso y estatalidades en las sedes del Plan FinEs2

La vuelta a la escuela implicaba iniciar una serie de trámites con distintas agencias estatales para cumplir con los papeles y requisitos normativos obligatorios para la inscripción en el Plan FinEs2. A su vez, la escolaridad permitía ingresar a un conjunto de políticas sociales, especialmente dirigida a jóvenes y adultos de clases populares, que exigían como contraprestación la certificación de la misma. Es decir, para la política pública la escuela no solo constituye un espacio de transmisión de cultura sino también un lugar donde se configuran distintos tipos de estatalidades y posibilidades de acceso a planes y programas que tienen como objetivo la continuidad en el sistema educativo, el acceso al sistema de salud y las posibilidades de mejorar inserciones en el mundo del trabajo. Ahora bien, el acceso y la permanencia en este conjunto de políticas no es automática y requiere tensionar barreras institucionales, burocráticas y simbólicas en los vínculos con el Estado (Chaves, 2014). La participación en un espacio en donde militantes de una organización política se ocupaban de la gestión del Plan FinEs2 y ponían a disposición aprendizajes y trayectorias de militancia para resolver accesos desiguales a las tramas institucionales del Estado, constituyó una dimensión central para pensar el proceso de búsqueda de garantía del derecho a la educación secundaria. Presentaremos esta dimensión a partir de la siguiente escena de campo.

Durante la clase, una estudiante se acercó a hablar con la referente para hacerle una pregunta sobre cuándo empezaría a cobrar el monto de una beca que le habían otorgado para iniciar sus estudios. Debido al requisito de la escolaridad para el acceso a muchas políticas sociales, esas consultas eran moneda corriente. Dar respuesta implicaba revisar distintas páginas web del Estado nacional, consultar un registro propio que las referentes hacían realizado para facilitar la gestión de los trámites y coordinar con la Inspección de Educación de Adultos la firma de distintas certificaciones. Es por ello que las referentes llevaban todos los días una computadora portátil a la sede. Luego de chequear el dato, le dijo que iba a empezar a cobrar la plata 'por tarjeta'. Viendo la cara de desconcierto que tenía la estudiante, le comenzó a explicar dónde quedaba el banco, dándole un papel con la dirección escrita. Cuando se fue la estudiante con las instrucciones para terminar la gestión en el banco, Carolina, la referente, me mostró en la computadora un listado de quiénes tenían que ir a retirar la tarjeta y quienes tenían problemas de papeles y por eso no estaban efectivizados en el programa. Antes de levantarse del escritorio, comentó: 'acá intentamos hacer los papeles de todos para que puedan formar parte de los planes nacionales, 'la asignación', 'el Progresar', 'el jóvenes'. (Diario de campo, 23/10/2015)

En diálogo con lo analizado en la sección anterior, la forma de gestionar el Plan FinEs2 y el despliegue de tácticas para reducir las distancias sociales con las agencias estatales, daban cuenta de los vínculos entre Estado, ciudadanía y agencia política (Lazar, 2013). Las dificultades y las desigualdades en el acceso a lo que se nombra, desde el plano del derecho formal, como ciudadanía universal eran un aspecto central que las referentes retomaban cotidianamente para aplicar sus conocimientos y experiencias, y así tensionar las jerarquías sociales en el acceso a políticas sociales (Jelin, 1993).

Si tomamos en cuenta lo abordado en esta sección, el volver a la escuela a partir del ingreso en el Plan FinEs2 posibilitaba, por un lado, el inicio de un proceso donde el conocimiento tomaba centralidad y configurar distintas experiencias educativas. Por el otro lado, las distintas tácticas de gestión cotidiana también permitían desarrollar formas colectivas de resolución de urgencias y derechos asociados a la construcción de estatalidades locales (D'Amico, 2010).

Es así que a partir de la configuración de estos espacios que desde la normativa del Plan FinEs2 se nombraban como sedes educativas, se habilitaba la oportunidad de terminar el nivel secundario pero también de acceder a un conjunto de derechos vinculados a la escolaridad. De esta forma, los imprevistos, las tácticas y las cotidianidades que allí se gestaban tenían un efecto filiatorio en tanto se tensionaba la distribución desigual de los bienes simbólicos y se configuraban maneras particulares de acceder a otra trama de derechos.

Reflexiones finales

Partiendo de una investigación sobre la experiencia del Plan FinEs2 en dos barrios de clases populares de la ciudad de La Plata, en este artículo nos preguntamos por las relaciones entre desigualdad, ciudadanía y educación en la búsqueda de garantizar el derecho a la educación secundaria. Retomamos un conjunto de perspectivas críticas para sostener que en sociedades fuertemente desiguales la ciudadanía no se presenta como una experiencia común y una membresía universal a la que se accede por ser miembro de una sociedad. Sostuvimos, de esta forma, que la misma está vinculada a prácticas de poder, conflictivas y relacionadas a procesos de ampliación de políticas públicas y demandas populares (Jelin, 1993).

En este sentido, analizamos las distintas dimensiones que se articulaban en la desigualdad educativa y cómo las apropiaciones de la política pública buscaban reponer en un espacio desigual formas de concreción del derecho a la educación secundaria. El despliegue de tácticas y agencias políticas posibilitó que el “local”, la parroquia y el CIB se configuren como espacios con presencia de símbolos de estatalidad, característica central de la institución escolar. Esto fue producto de una combinación virtuosa entre, por un lado, los efectos de la política pública que reconocía a espacios barriales como escolares y, por otro lado, el despliegue de una serie de tácticas que contribuyeron a construir un modo de hacer escuela ligado a las representaciones de las referentes de sedes sobre la terminalidad educativa. Las consultas constantes sobre los procesos de inscripción al Plan FinEs2 y el

acceso a otro tipo de políticas sociales daban cuenta de la circulación de información entre los vecinos: allí era posible acceder a derechos. El carácter filiatorio de la experiencia permitió comprender el lugar de la agencia política.

Sin embargo, es posible hacer referencia a algunos debates sobre las particularidades del Plan FinEs2 en tanto política de terminalidad educativa y sus vínculos con un conjunto de debates en torno a los procesos de segmentación educativa y de construcción de circuitos diferenciales (Braslavsky, 1986). Las diferencias institucionales, de presupuesto y de soportes pedagógicos entre los programas de terminalidad educativa y la escuela secundaria tradicional son un aspecto a tener en cuenta al momento de estudiar experiencias de terminalidad donde otros actores son los que se encargan de su desarrollo cotidiano. De esta manera, la reproducción de circuitos segregados constituye una temática a prestar atención al momento de indagar procesos de democratización escolar.

Si bien es central hacer referencia a la configuración desigual del sistema educativo argentino y las complejidades de los nuevos formatos y políticas, lo analizado nos permite sostener que las sedes educativas condensaban formas colectivas de resolución de urgencias y derechos que permiten pensar la construcción de estatalidades, ciudadanías y disputas colectivas por la ampliación de los horizontes de lo posible (Manzano, 2016).

Referencias bibliográficas

- Acosta, Felicitas (2020). "Escolarización y derecho a la educación", en: *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. Los Polvorines, Ediciones UNGS.
- Bourdieu, Pierre y Saint Martin, Monique (1975). Les catégories de l'entendement professoral, *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1, N° 3, pp. 68-93.
- Braslavsky, Cecilia (1986). *La discriminación educativa*. Buenos Aires, FLACSO/GEL.
- Chatterjee, Partha (2008). *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Chaves, Mariana (2014). Haciendo trámites con los pibes y las familias: barreras de acceso y micropolíticas públicas, *Escenarios*, N° 21, pp. 15-23.
- D'Amico, María. Victoria (2010). *La experiencia y sus múltiples temporalidades. Dinámicas de organización local en torno a planes sociales: una mirada desde la cotidianidad*. Tesis de Maestría, IDES-UNGS.
- De Certeau, Michel (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes*. Ciudad de México, Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, Michel; Mayol, Pierre; Giard, Luce (1999). *La invención de lo cotidiano. Habitar, cocinar*. Ciudad de México, Universidad Iberoamericana.
- Esping-Andersen, Gosta (1993). *Los tres mundos del Estado de bienestar*. Valencia, Ediciones Alfons el Magnànim.
- Freytes Frey, Ada (2012). "Las marcas de la segregación territorial en las escuelas secundarias básicas cercanas al río Reconquista, José León Suárez (Gran Buenos Aires): discursos docentes

- y resistencias juveniles”, en: Battistini, Osvaldo y Mauger, Gerda (comps), *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 121-152.
- Gorban, Débora (2008). Algunas consideraciones sobre la desigualdad social y la simbolización del espacio, *Revista de Ciencias Sociales*, N° 122, pp. 49-48.
- Jacinto, Claudia (2010). “Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias”, en: *La construcción de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires, Teseo, pp. 15-44.
- Jelin, Elizabeth (1993). ¿Cómo construir ciudadanía? Una visión desde abajo, *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, N° 55, pp. 21-37.
- Kessler, Gabriel (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Kymlicka, Will y Wayne, Norman (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía, *Revista de estudios sobre el estado y la sociedad*, N° 3, pp. 5-40.
- Lazar, Sian (2010). Schooling and Critical Citizenship: Pedagogies of Political Agency in El Alto, Bolivia, *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 41, N° 2, pp. 181-205.
- Lazar, Sian (2013). *The Anthropology of Citizenship. A Reader*. Oxford, Wiley-Blackwell.
- Manzano, Virginia (2016). Tramas de bienestar, membresía y sujetos políticos: la Organización Tupac Amaru en el norte argentino, *Ensamblés*, año 3, N° 4 y 5, pp. 54-71.
- Manzano, Virginia; Novaro, Gabriela; Santillán, Laura y Woods, Marcela (2010). “Introducción a la problemática de la desigualdad. Hacia un abordaje antropológico”, en: Neufeld, María Rosa y Novaro, Gabriela (Comps). *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales. Desigualdad y poder*. Buenos Aires, UBA.
- Marshall, Thomas (2004). *Ciudadanía y clase social*. Buenos Aires, Editorial Losada.
- Masschelein, Jan y Simons, Marteen (2004). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Puiggrós, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885 – 1916)*. Buenos Aires, Galerna.
- Reygadas, Luis (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional, *Política y Cultura*, N° 22, pp. 7-25.
- Rockwell, Elsie (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México, Colegio de Michoacán.
- Saraví, Gonzalo (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México, CIESAS-FLACSO.
- Segura, Ramiro (2006). Segregación residencial, fronteras urbanas y movilidad territorial. Un acercamiento etnográfico, *Cuadernos del IDES*, N° 9, pp. 3-23.
- Shore, Cris (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la ‘formulación’ de las políticas, *Revista Antípoda*, N° 10, pp. 21-49.

- Shore, Cris y Wright, Susan (1997). *Anthropology of Policy. Critical perspectives on governance and power*. New York, Routledge.
- Tedesco, Juan Carlos (1993). *Educación y sociedad en la argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Ediciones Solar.
- Tilly, Charles (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires, Manantial.
- Weffort, Francisco (1993). *¿Cuál democracia?* San José, FLACSO.
- Welschinger, Nicolás (2016). “*La llegada de las netbooks*”. *Etnografía del proceso de incorporación de las nuevas tecnologías digitales al escenario escolar a partir del Programa Conectar Igualdad en La Plata*. Tesis de Doctorado, FaHCE-UNLP.