

ACCESO, EXPERIENCIAS Y EXPECTATIVAS DE LOS EGRESADOS DEL PLAN FINANLIZACION DE ESTUDIOS SECUNDARIOS (FINES) EN PROFESORADOS SECUNDARIOS

Lic. Martín Pedro Díaz

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

martinpedrodiaz@gmail.com

Eje temático: Políticas educativas

Resumen

Este proyecto de investigación sitúa su interés en el abordaje de la formación de profesoras y profesores de alumnos egresados de un plan de inclusión socioeducativo, establecido este último para la educación media. La intención es emprender el estudio del ingreso de nuevos sectores de la población, a carreras docentes para la enseñanza secundaria, entrelazado con sus experiencias y expectativas que aquellos poseen. Se torna de especial interés indagar sobre las situaciones que se generan al interior de los establecimientos educativos que los reciben, en referencia tanto al interior de las aulas como institucionalmente.

El objetivo general del presente trabajo es indagar, profundizar y caracterizar las recientes mutaciones que están transitando los profesorados secundarios en dos ciudades del interior de la provincia de Buenos Aires, a partir de la llegada de “nuevos estudiantes” o “nuevos públicos” a la formación docente.

Para lograr este fin es que se hace necesario realizar un entrelazamiento con la masificación del nivel medio de la educación y especialmente también con la educación de jóvenes y adultos (EDJA); vinculadas a las políticas públicas que en tiempos recientes han sido promovidas por el Estado Nacional, con una ineludible referencia a la contextualización histórica.

La perspectiva investigativa que se pretende que se hará uso para lograr lo planteado es de corte cualitativa, ya que se busca el entendimiento (y no solo la explicación) de la temática abordada, tomando en consideración el significado que le otorgan los actores involucrados.

La Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) y el plan FinEs

La Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) fue entendida por nuestro país como una modalidad “compensatoria” destinada a aquellos alumnos pertenecientes a sectores populares que no habían podido completar los niveles educativos en las edades preestablecidas. En la década de 1970 cobra impulso instituyente, en tanto establecerá una innovación que caracteriza las propuestas del nivel: la intersectorialidad, es decir la convergencia del Estado y las organizaciones civiles en la implementación de la propuesta educativa. Una larga etapa de oscuridad comienza para este tipo de educación a mediados de la década, con el golpe de Estado de 1976, y se prolongará hasta los primeros años del siglo XXI. Las políticas neoliberales que se pusieron en práctica desarticulaban y desfinanciaron el nivel, logrando asimismo que perdiera cierta especificidad conseguida. Recién recobrará su vitalidad a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación, acompañada de marcos normativos y de políticas destinadas a dinamizar el sector. Hoy en día existen una multiplicidad de ofertas¹, algunas de ellas establecieron mecanismos novedosos y por otro lado la participación de distintos ámbitos del gobierno y de sectores sociales y privados.

Entre las alternativas existentes sobresale el plan FinEs², programa nacional de terminación de estudios secundarios, que fue acordado de manera federal en el año 2008 y conformó un “punto de eclosión” para la EDJA debido a su rápida expansión a lo largo del país con un consecuente crecimiento exponencial del mismo³.

Esta modalidad aglutinó un conjunto de variables que posibilitaron a una gran masa de jóvenes y adultos provenientes de sectores populares y medios de la sociedad (que no habían podido hacerlo en las edades establecidas y/o en los establecimientos educativos formales) transitar por la educación secundaria. El mismo reúne una serie de características que lo singularizan⁴, constituyendo una “oportunidad histórica” (Lozano y Kurlat; 2014:13) según los propios estudiantes refieren; ellos perciben que este tipo de política es una innovación que contempla sus propias condiciones de vida. Los que han escrito sobre el tema manifiestan que el éxito se debe también a la apropiación que

¹ CENS, bachilleratos nocturnos, bachilleratos libres para adultos, bachilleratos acelerados.

² Este plan en la provincia de Buenos Aires posee dos líneas de acción. Por un lado FinEs1, destinado a jóvenes y adultos que cursaron el último año de la educación secundaria como regulares y que adeudan materias; y por el otro FinEs 2 que está dado para posibilitar iniciar y completar el nivel medio a mayores de los 18 años.

³ Desde el año 2008 hasta el 2013 a nivel nacional ha habido: 1.789.600 inscriptos entre todos los niveles, 513.078 egresados, 14.421 sedes educativas, 191.054 tutores, dando como resultado una inversión de más de 385.000.000 de pesos.

⁴ Algunas de ellas probablemente sean la permisión para que las estudiantes madres pueden llevar sus hijos, la estructura de cursada, la proximidad geográfica de las sedes.

hicieron de él las organizaciones territoriales en su implementación y sostenimiento (Finnegan; 2014a:14). Todos coinciden en apuntar que el programa promovería una nueva experiencia educativa donde confluyen un complejo entramado de actores e instituciones, y dinámicas territoriales (Finnegan y Brunetto, 2015:385-386).

Las tensiones y debates no se hicieron esperar; los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), como propuesta institucionalizada del sector, fueron la punta de lanza de los duros cuestionamientos realizados. Dos de sus más fuertes diatribas giraron por un lado, alrededor de lo que consideraron una disputa desleal en lo referente a la matrícula y denunciando, a la vez, cierta despedagogización de la EDJA. Una de las más duras críticas en este sentido apunta a que los docentes (tutores) en este plan son, en su mayoría, estudiantes de carreras universitarias o terciarias que pueden estar referidas o no a la formación pedagógica; por otra parte, se argumenta que el hecho de que existan solo 16 encuentros con una carga horaria que oscila entre los 80 a 120 minutos por materia conspira contra de la calidad educativa. Similares tipos de desconfianza también existen dentro de algunos organismos los cuales incluso suelen participar de su puesta en marcha.

Esta situación pareciera replicarse en lo referente a la educación superior. El nivel ha tenido un crecimiento que se ve inscripto en un contexto global de masificación sostenida a lo largo del tiempo y que constituye, al decir de Ana María Ezcurra, una tendencia estructural, intensa y global. En América Latina el proceso de acrecentamiento iniciado hacia finales de los años '80, se aceleró en el decenio 1994-2004 cuya matriculación en la educación superior tuvo una suba sideral (más del 120%), llegando a contabilizarse 17 millones de estudiantes. Cerca de 500 mil de estudiantes se encuentran inscriptos en los Institutos de Formación Docente o en alguna de las universidades que ofrecen estas carreras, habiendo crecido en 14 años un 86% (Bottinelli; 2014:1). Paradójicamente el crecimiento de la matrícula en el nivel superior (como así también en el medio), comenzaron en el marco de brutales políticas neoliberales ejecutadas a partir de los años '90; ellas implicaron una desarticulación del Estado de Bienestar y un “achicamiento” de la garantías del Estado.

Así planteada la cuestión, este ensanchamiento en la posibilidad de acceder a los estudios superiores comienza a interpelar a las propias instituciones del nivel y a sus prácticas, nacidas ambas al amparo de una elite y destinadas a ella. La formación docente en nuestro país había sido emplazada con una marcada impronta destinada a la construcción del Estado Nacional y del sentido de lo público; ello se vio alterado en la

actualidad como producto del ingreso masivo y la obligatoriedad del nivel medio, e incluso por la expansión creciente de la formación e incorporación de nuevos estudiantes que buscan formarse para trabajar en la enseñanza (Birgin y Charovsky; 2013:34). Este incremento no sólo es una cuestión que debemos reducir al ámbito cuantitativo, involucra también el surgimiento de nuevas tensiones que redundan en modificaciones tanto para el nivel que la contiene como para la misma formación. El ingreso de sectores de la población antiguamente excluidos (“los nuevos”) hace crecer y heterogeneiza la matrícula (Birgin, 2014:69), forzando a las instituciones terciarias a analizar sus prácticas formateadas desde antaño para un sector privilegiado de la sociedad, e interpela profundamente a la formación docente debido en múltiples aspectos (trayectorias educativas previas no tradicionales, diversificación en el bagaje de conocimientos y/o en el capital cultural que poseen, nuevas maneras de vincularse con las instituciones, con sus pares y con los docentes).

Actualmente en nuestro país comienzan a esbozarse circuitos que promueven a incluir a amplios sectores de la sociedad a la formación docente; disputando batallas entre la tradición homogeneizadora y unformatizante de la formación, y la fragmentación educativa producida en la última década del siglo pasado (Birgin y Charovsky, 2013:46). Los estudiantes que habitan hoy en día las aulas de la educación superior provienen de contextos culturales, sociales y educativos diferentes a los considerados tradicionales; constituyen aquellos una primera generación que transitan este nivel. A su vez ello implica una diversificación y reconfiguración que se encuentra sujeta a la expansión en marcha (Birgin y Pineau, 2014:28).

La idea de la investigación se inscribe en el recorrido que atraviesa a los dos niveles, con el objetivo de abocarse al estudio de los jóvenes y adultos que transitaron por el plan FinEs 2 y que deciden su ingreso en carreras docentes para el nivel medio que se cursan en Institutos terciarios, como así también las experiencias y expectativas que se poseen y se generan durante el mismo. Específicamente la idea rondará en identificar a los componentes de los cambios, así como también en describir las prácticas y relaciones que surgen al interior de los profesados para comprender a su vez de qué manera esas transformaciones interpelan a los diferentes actores.

Es por todo lo antedicho que he formulado algunas preguntas que guiarán la conceptualización de esta investigación:

¿Cómo los estudiantes reconfiguran y conceptualizan las vivencias personales tras el paso por la educación secundaria y el inicio de la formación docente? ¿En qué medida

las circunstancias socio-culturales en las cuales se encuentran inmersos favorecen o no esa continuidad? ¿Por qué eligen formarse y trabajar para desempeñarse como profesores de escuela secundaria? ¿Qué imaginario socio-cultural poseen sobre la docencia? ¿Qué concepciones y expectativas sobre estos “nuevos” estudiantes circulan en la formación docente y entre los miembros de la institución formadora? ¿Qué preocupaciones inquietan a los profesores el ingreso de los mismos?

El encuadre metodológico

La perspectiva investigativa que se pretende dar es de corte cualitativa ya que se buscará el entendimiento (y no solo la explicación) de la temática abordada, tomando en consideración el significado que le otorgan los actores involucrados.

La forma de abordar la problemática será en primera medida realizando una corroboración de registros de planillas de ingreso a las instituciones terciarias cotejándolas con los registros que se encuentran en poder de la Inspección de Adultos debido, por un lado, a que la titulación es expedida por los CENS de las dos ciudades; y, por otro, con la finalidad de individualizar quienes serían esos alumnos. Esto proporcionará un tipo de información cuantitativa, que en cierta forma determinarán la factibilidad de la investigación.

Las entrevistas no estructuradas, a aquellos alumnos identificados, constituirán una manera decisiva para el abordaje de la investigación. La idea de que sea así responde a que por medio de la formulación de preguntas descriptivas esbozar la construcción de marcos interpretativos de referencia que permita posteriormente profundizar sobre la temática. Esta herramienta permitirá aportar sobre el conocimiento de ideas, creencias y motivaciones. Posteriormente se realizarán entrevistas de carácter semiestructuradas focalizando con mayor detalle en las problemáticas y sobre cuestiones que hayan sido visualizadas. Dicho instrumento posibilitará el acceso a la trama de significados que elaboran los sujetos acerca de cómo se ven a sí mismos en relación a sus propias historias y su presente, sus expectativas y proyectos; y al espacio socioeducativo en el que residen. Por otro lado se hará una confección de pautas específicas destinadas a docentes y equipos directivos de los IFD, ya que se torna imprescindible para dar cuenta de los discursos y tensiones que generan en las instituciones por estos “nuevos” ingresantes.

A través de la realización de “grupos de focalizados” de profesores se buscará significaciones y percepciones que poseen sobre la problemática en cuestión. Esta técnica propicia la exploración de un tema a partir de la interacción entre los participantes, justamente el acento está puesto en la interacción que se produce entre ellos y no en una comunicación unidireccional con el coordinador (Petracci, 2007). Permite recolectar representaciones sociales que se manifiestan así como también los argumentos de los sujetos que al ser puestas en situación de discusión con pares, y no en diálogo directo con el investigador, poseen menos mediaciones. Desde esos mismos debates es que se procuran reconstruir representaciones colectivas, actitudes, argumentaciones y maneras de razonamiento ligados a la temática que se busca investigar. Por ello mismo que esta herramienta no sólo tiene “...potencial descriptivo, sino sobre todo tienen un gran potencial comparativo que es necesario aprovechar...” (Hernández Sampieri; 2010: 426).

Para el análisis de los datos me propongo como primera medida realizar una organización de los datos que responderá en principio a un criterio cronológico. La idea es llevar a cabo una interpretación, que permita no sólo la comprensión de las palabras, frases, dichos y alocuciones dados por las/os estudiantes (y profesores) sino también las expresiones no verbales; posibilitando realizar un entrecruzamiento con las narraciones propias desde mi posición como investigador. La tarea central es poder percibir con profundidad el contexto que rodea a los datos que posibiliten, reconstruyendo historias y trayectorias, explicar situaciones, relaciones y prácticas y describir las experiencias los alumnos estudiados. Por esto último es que se implementará una bitácora de análisis, ella se presenta como una importante herramienta dada la oportunidad de volver sobre distintas anotaciones realizadas a lo largo del proceso investigativo. Marcas, frases, conceptos, ideas, hipótesis que se encuentren allí registrados constituyen una plataforma para pensar y reflexionar de manera permanente.

Marco teórico

Para adentrarnos en el estudio de las expectativas de las y los futuros profesores de educación secundaria y sus experiencias durante el paso por el instituto de formación docente, después de haber egresado del FinEs 2, este proyecto se focaliza sobre dos puntos: trayectorias estudiantiles y experiencias y expectativas.

Al introducirnos en el análisis de las trayectorias nos dispondremos a observar la cuantiosidad de implicancias que se van produciendo a medida los alumnos avanzan en sus vidas. Compartimos por ello lo que sostiene Birgin y Charovsky cuando afirman “Entendemos las trayectorias como recorridos o itinerarios personales que desarrollan los sujetos en determinados contextos sociales, institucionales, históricos, culturales y territoriales” (Birgin y Charovsky; 2013:35). De modo que nos permitirá visualizar los caminos adoptados y su justificación, avances, retrocesos, abandonos e inclusive hasta cambios efectuados.

Por eso es importante analizar las trayectorias educativas de modo que por medio de ellas se pueden estudiar los distintos modos en que las alumnas y alumnos van elaborando su experiencia escolar, en este sentido Dubet y Martuccelli nos dicen que se vuelve imprescindible “captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia “fabrican” relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos” (Dubet y Martuccelli; 1998: 15).

Al hablar de trayectorias, Bernard Lahire nos ayuda a complejizar esos itinerarios que recorren los estudiantes; el autor plantea una interesante idea sobre las interacciones sociales del hombre: la pluralidad de mundos que habita. El sujeto va construyendo e incorporando una serie de esquemas de acción, producto de múltiples experiencias sociales vividas, y que serán puestas en juego de acuerdo al contexto en donde se encuentre. Recuperan, para desenvolverse, lo necesario entre un repertorio de experiencias distintos entre sí pero interconectados que los denomina “stock”. Por tal, queda claro que, sus prácticas no solo pueden ser heterogéneas sino incluso contradictorias ya que las mismas se acomodaran circunstancialmente.

De este modo la figura de “actor plural” rompe con el carácter de unicidad que algunas propuestas le otorgan a la identidad de las personas o grupos. Cuestiona el habitusbourdiano, en tanto éste si bien reconoce un posible haz de posibles trayectorias las limita dentro del capital heredado. Lahire sostiene que los recorridos que las personas van adoptando, no se puede explicar simplemente por los habitus adquiridos en el pasado sino por conjunto de repertorios que posee en interacción entre pasado y presente en escenarios de contexto actual.

Para el abordaje de alrededor de los ejes conceptuales experiencias y expectativas tomamos a dos autores, por un lado el historiador Reinhart Koselleck y por el otro a Jorge Larrosa. El primero utiliza esta doble categorización a las que considera “...adecuadas para tematizar el tiempo histórico por entrecruzar el pasado y el

futuro...” (Koselleck; 1993:337) pero cuya utilidad no es solamente teórica y metodológica sino que afirma seguidamente “Las categorías son adecuadas para intentar descubrir el tiempo histórico también en el campo de la investigación empírica...”.

Por otra parte Jorge Larrosa al centrándose en las dimensiones de la experiencia, la que define como “eso que me pasa”, nos propone una perspectiva de comprensión diferente a la que habitualmente utilizamos. La experiencia estaría delimitada a cada persona; son situaciones que me pasan a mí, sobre mí pero eso que sucede no depende de mí, sucede externamente, fuera de mí, y que de tal modo pueden hacer cambiar mi forma de pensar, sentir, de vivir. Esta ida y vuelta es lo que Larrosa llama principio de reflexividad, ida porque “supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento”. Y vuelta ya que “...el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etcétera” (Larrosa; 2006:90).

Ese movimiento de ida y vuelta de los estudiantes, contextualizado en una institución de educación terciaria cursando una carrera de profesorado, los ubica ante una situación de transformación que se hace interesante estudiar a los fines de este proyecto. Profundizando en ese proceso posibilita indagar sobre lo que perciben y lo que les pasa dentro, centrado como nos propone Larrosa desde una dimensión intimista. En palabras del autor podríamos decir que cada uno de los alumnos inmersos en esta experiencia conforma el territorio de paso y en la que eso que les pasa deja una huella, una marca.

Reflexiones finales

A modo de cierre consideramos que los egresados del plan Fines 2 forman parte de una “nueva oleada” de estudiantes que ingresan a las los estudios en carreras docentes para la enseñanza secundaria en los Institutos terciarios; que requieren modificaciones semánticas en la formación. Es por ello que se abordará las tensiones y resistencias que se originan al interior de las instituciones investigadas, por todos los actores que forman parte de ellas.

Por otra parte la focalización conforma una pieza clave para advertir la necesidad de explorar las trayectorias estudiantiles con el fin de comprender las

características de las/os alumnas/os, y describir a su vez las experiencias y fundamentalmente las expectativas que se generan en ellos al transitar dicho nivel.

BIBLIOGRAFÍA

- BIRGIN, Alejandra (2014). “Informe Argentina”. En BIRGIN, Alejandra (Comp.) Estudios sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur, Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM). Buenos Aires: Edit. Teseo.
- BIRGIN, Alejandra y CHAROVSKY, María Magdalena (2013). “Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado”. En revista Pedagogía y Saberes, N° 39, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, págs. 33-48.
- BIRGIN, Alejandra y PINEAU, Pablo (2014). “Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente”. En Revista Teoria e Prática da Educação-Dossier História da formação docente: olhares latino-americanos. Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá.
- BOTTINELLI, Leandro. “¿Quiénes eligen la docencia hoy?”. En suplemento La educación en debate. Buenos Aires: UNIPE/Le Monde Diplomatique, N° 21, mayo 2014, pp. 1 y 2.
- BRAVIN, Clara y PIEVE, Néstor (2009). Documento metodológico orientador para la investigación educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación. □ DUBET, François y MARTUCELLI, Danilo (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Barcelona: Losada, 1998. □ EZCURRA, Ana María (2013). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Los polvorines: Ediciones UNGS; Buenos Aires: IEC-CONADU.
- FINNEGAN, Florencia (2014a). “Acá hay un trabajo político. Actores y relaciones en la producción del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires”. Ponencia presentada en: Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación, La Plata.

- FINNEGAN, Florencia (2014b). “Terminar el secundario, esa es la cuestión”. En suplemento La educación en debate. Buenos Aires: UNIPE/Le Monde Diplomatique N° 24, agosto, pp. 1 y 2.
- FINNEGAN, Florencia y BRUNETTO, Cecilia (2015). “Contexto, gobierno y actores sociales en la producción de la política de Educación de Jóvenes y Adultos: el plan FinEs Secundaria”. En Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense, Segunda parte: Políticas públicas y educación, Cap. 1: La escuela secundaria obligatoria. La Plata: UNIPE Editorial Universitaria, págs. 379-400.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto y otros (2010). Metodología de la investigación. México D.F: Mc Graw-Hill Educación.
- KOSELLECK, Reinhart (1993). “«Espacio de experiencia» y «Horizonte de expectativa»”, dos categorías históricas”. En Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- LAHIRE, Bernard (2004). El hombre plural. Los resortes de la acción. Barcelona: Bellatierra.
- LARROSA, Jorge (2006). “Sobre la experiencia”. En Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'EsportBlanquerna. Barcelona: Universitat Ramon Llull, N° 19, págs. 87-112.
- LOZANO, Paula y KURLAT, Silvina (2014). “Plan FINES 2S: contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos”. Ponencia presentada en: Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.
- PETRACCI, Mónica (2007). “Una agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal”. En KORNBLIT, Ana Lía (coord.). Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis. Buenos Aires: Biblos. □ MARRADI, Alberto; ARCHENTI, Nélica y PIOVANI, Juan Ignacio (2007). Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires: Emecé Editores.