



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Facultad de Ciencia Política y Relaciones

Internacionales

DOCTORADO EN TRABAJO SOCIAL

TÍTULO DE LA TESIS:

¿Universidad para todxs? Acceso y permanencia de los sectores populares en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Trayectorias de estudiantes provenientes de la educación secundaria para jóvenes y adultxs.

AUTORA:

Esp. Lic. María Andrea Grasso

DIRECTOR:

Dr. Juan Agüero

FECHA:

25 de febrero de 2025

*Son cosas chiquitas.
No acaban con la pobreza,
no nos sacan del subdesarrollo,
no socializan los medios de producción y de cambio,
no expropián las cuevas de Alí Babá.
Pero, quizá desencadenen la alegría de hacer,
y la traduzcan en actos.
Al fin y al cabo,
actuar sobre la realidad y cambiarla,
aunque sea un poquito,
es la única manera de probar
que la realidad es transformable.*

Eduardo Galeano

De: El libro de los abrazos

Dedicatoria

*A mis estudiantes,
para que,
a pesar de la tensión
del clima de época actual,
piensen y apuesten
a que también es posible
para ellos/as.*

Agradecimientos

Quiero agradecer en primer lugar a mi tutor, el Doctor Juan Agüero, quien me acompañó de cerca, con la rigurosidad necesaria y la calidez de una palabra de aliento, un mail o una reunión empática, pero con el respeto necesario para dejarme trabajar libremente.

Esta tesis tuvo cambios, sin embargo, la Dra. Myriam Mitjavila, quien estuviera a cargo de la Dirección de mi proyecto anterior, desde la distancia se hizo tiempo para orientarme. Fue así como pude sentir su predisposición y cálido recibimiento en mi visita al país vecino en el que reside, y que me permitiera abrir la mente a otras realidades. Finalmente, debo agradecerle por apoyarme y respetar mi necesidad de cambiar, cuando comprendí que debía trabajar en un tema cercano a mi vida laboral actual.

Hubo personas que me acompañaron sin ninguna obligación: mis compañeros de cátedra en las Facultades de Ciencias Económicas y Sociales y en la Facultad de Humanidades. Tal es el caso del Dr. Miguel Leyva Ramos, quien leyó, observó y guió gran parte de los primeros escritos y también del Profesor Garrote López, por su apoyo en mi carrera en general. Él fue quien confió en mí cuando comenzaba y de quien más aprendí.

A mis amigas y colegas, a la Doctora y economista Eugenia Labrunée, por su lectura atenta, su calidez y apoyo incondicional como siempre, no sólo en esta tesis y a la Magister Graciela Oliva, Directora del CEBAS 11, por sus oportunos aportes y la escucha amorosa.

Quiero recordar a mis compañerxs del Doctorado, por los intercambios en los seminarios, que me hicieron participar de una profesión muy diferente a la propia y conocer mucho más su día a día.

A quienes ofrecieron su tiempo para ser entrevistadxs, además brindando fotos y, en algunos casos, preguntando por los avances. Son lxs verdaderos protagonistas.

A las autoridades del Doctorado, de quienes fuera durante mi cursado la Directora y docente: la Dra. Saibene, porque me hizo sentir que confiaba en mí, y a la Dra. Ibáñez por su apoyo constante, ese mensaje oportuno, la respuesta rápida y cálida.

Al Prof. Daniel Reynoso, secretario Académico de la Universidad Nacional de Mar del Plata, por recibirme, colaborar amablemente y abrirme puertas para obtener información.

A quienes son parte de mi vida diaria, “mis” profes de la Secundaria de Adultos 468 que dirijo, muy especialmente a las profes Vanina Cinella y Patricia Perez, porque, trabajando a la par y junto a nuestros estudiantes, aprendemos y crecemos; porque especialmente para este trabajo aportaron sus miradas y porque demuestran con profesionalismo que la escuela pública tiene mucho por dar.

A mis padres, que no pudieron seguir el derrotero de esta tesis, pero merecen el agradecimiento de una vida orientándome en el estudio. Gracias a ellos soy Licenciada, Profesora, Directora y con esta tesis Doctora. Están siempre presentes.

A mi hermana Fer, por su fe en mí.

Por último, y de manera especial, a mi hijo Franco, y a mi compañero de vida Nicolás. Al adolescente por ser mi todo, al padre por el aliento constante, los momentos restados a la vida familiar y porque al estar juntos toda una vida, ha leído y comentado cuánto artículo he escrito, y ésta no es la excepción. A todxs gracias. No se aprende ni se construye en soledad.

Resumen

La presente tesis doctoral aporta elementos para analizar el acceso y permanencia de los sectores populares en la Universidad Nacional pública y gratuita. Específicamente se ocupa de quienes desde 2010 en adelante han egresado de Secundarios de la Modalidad de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores en Provincia de Buenos Aires -EDJA-y continúan sus estudios en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Para el nivel secundario la EDJA se conforma en la actualidad por los Centros Educativos de nivel Secundario, -CENS- tanto sea presencial, a distancia o en contexto de encierro, los Centros experimentales del Bachillerato para Adultos en Salud, -CEBAS-, o las comisiones del Plan Provincial FiNES en el marco del Programa Nacional homónimo.

Se utiliza un enfoque metodológico cualitativo dando voz a estudiantes y referentes claves, a través del análisis de contenido de documentos, normas jurídicas, publicaciones, así como de la interpretación de información cuantitativa del área de ingreso de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Se identificaron las trayectorias de partida de los/as estudiantes, sus dificultades en torno a la inclusión plena, sus estrategias de adaptación, *sus diferentes habitus* y la capacidad de agencia, los apoyos recibidos y valorados y los que se requieren y están ausentes, así como las distancias entre prácticas pedagógicas entre el tramo cursado en su secundario de Adultos, y en la Universidad. Se confirma la emergencia de un sujeto inesperado, invisibilizado en el sistema universitario, aunque parcialmente alcanzado por los esfuerzos democratizadores de la institución y la política pública.

Para finalizar se plantean contribuciones para el diseño de políticas y dispositivos de acompañamiento a fines de efectivizar el derecho a la educación superior y garantizar las condiciones para la igualdad de oportunidades y posibilidades.

Abstract

This doctoral thesis provides elements to analyze the access and permanence of the popular sectors at the public and free National University.

For High School, the EDJA is currently made up of the Secondary Education Centers, -CENS- whether physical classrooms at a distance or in the context of confinement, the experimental Centers for Adults in Health education -CEBAS- or the commissions of the Provincial Plan FiNES within the framework of the National Program of the same name.

A qualitative methodological approach is used, giving voice to students and key references, and through content analysis of documents, legal regulations, publications, as well as interpretation of quantitative information from the admission area of the National University of Mar del Plata.

The starting trajectories of the students were identified, their difficulties regarding full inclusion, their adaptation strategies, their different habitus and agency capacity, the supports received and valued and those that are required, as well as the distances between pedagogical practices taken in the EDJA and at the University. The emergency of an unexpected subject is confirmed, invisible at the university system although partially achieved by the democratizing efforts of the institution and public policy.

Finally, contributions are made for the design of policies and supporting devices in order to make the right to higher education effective and guarantee the conditions for equal opportunities and possibilities.

Palabras claves:

EDJA - Trayectorias educativas reales. Acceso. Permanencia. Universidad. Sectores Populares. Habitus. Agencia. Invisibilización. Sujetos inesperados.

Key Words:

EDJA - Real educational trajectories. Access. Permanence. University. Popular Sectors. Habit. Agency. Invisibilization. Unexpected subjects.

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

Dedicatoria.....	Pág 3
Agradecimientos.....	Pág 4
Resumen.....	Pág 6
Abstract.....	Pág 7
Palabras Claves/ Key Words.....	Pág 8
Introducción.....	Pág 14-16

Capítulo 1

Puntos de partida de la investigación

1.1. Tema.....	Pág 18-20
1.2 Problema.....	Pág 20-22
1.3. Objetivo general.....	Pág 22-23
1.4. Objetivos específicos.....	Pág 23-24
1.5. Estrategia metodológica, métodos y técnicas.....	Pág 24-27
1.6. Dimensiones y componentes.....	Pág 27
1.7. Población estudiada.....	Pág 28-31

Capítulo 2

Marco teórico referencial

2.1. Recorrido.	Pág 33-34
2.2. Clima de época. “Estado Reparador”, “Neoestatismo”, “Neoliberalismo tardío”, “Subdesarrollado” o “Cuarta ola”	Pág 34-46
2.3. Habitar la universidad: teoría de los campos, el habitus y los capitales movilizados.....	Pág 47-54
2.4. La escuela y la universidad como instituciones sociales.....	Pág 54-63
2.5. El sujeto inesperado en las Instituciones del neoliberalismo tardío y de cuarta generación.....	Pág 64-66

2.6. La universidad como organización compleja.....	Pág 66-67
2.7. La gratuidad Universitaria: un emblema argentino.....	Pág 67-73
2.8. Diversidad, inclusión y democratización de la universidad.....	Pág 74-77
2.9. El oficio del/la estudiante en la Universidad.....	Pág 77-81
2.10 El enfoque de género.....	Pág 82-87
2.11. Los sectores Populares: Trayectorias educativas reales y divergentes.....	Pág. 87-96

Capítulo 3

La Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores

3.1 Introducción.....	Pág.97-98
3.2. Recorrido de la educación de jóvenes y adultos en Argentina y provincia de Buenos Aires.....	Pág. 99-115
3.3. Un universo poco preciso en las estadísticas.....	Pág. 115-117
3.4. Las prácticas pedagógicas en Educación escolar de Adultos: Pedagogía social, pedagogía del territorio, didáctica integrada, pedagogía de la memoria.....	Pág 117-124
3.5 “De adultos a la universidad”: Sujetos inesperados.....	Pág 124-127

Capítulo 4

El territorio

4.1. Mar del Plata y sus contrastes.....	Pág 129-137
4.2. El sistema educativo en la ciudad.....	Pág 137-144
4.3. La Universidad Nacional de Mar del Plata.....	Pág 144-173
a. Trayectoria histórica.....	Pág 145-151
b. Conformación actual.....	Pág 151-152
c. Valores estatuidos.....	Pág 152-155
d. El ingreso y su acompañamiento.....	Pág 155-161
f. La Universidad en números.....	Pág 161-164

g. El Servicio Social Universitario.....	Pág 165-173
--	-------------

Capítulo 5

Trayectorias entramadas de los/las estudiantes universitarios egresados/as de “Adultos”

5.1. En sus palabras.....	Pág.174-175
5.2. La educación es otra cosa.....	Pág.175-177
5.3. No me imaginé nunca que iba a estudiar en la universidad.....	Pág.178-179
5.4. Luchamos todos los días por salir adelante.....	Pág.179-180
5.5. La posibilidad del ascenso social vía el estudio.....	Pág.181-184
5.6. Dar el ejemplo de pelear por lo que uno quiere.....	Pág.185-186
5.7. Mi meta siempre fue recibirme de algo.....	Pág.186-188
5.8. Tenía la decisión, pero habían pasado muchos años...	Pág.189-190
5.9. Si Dios quiere, seré la primera generación de Universitarios.....	Pág.191-193
5.10. Yo pensaba que la gente adulta no quería estudiar....	Pág.193-194
5.11- La escuela secundaria me expulsó.....	Pág.195-197
5.12... El comedor de mi casa era FINES.....	Pág.196-197
5.13- Reflexiones I.....	Pág.197-200

Capítulo 6

La Universidad cuando se pueda resolver la vida material

6.1. Otros recorridos luego del secundario.....	Pág. 202
6.2. María: de <i>NI-NI</i> a estudiante de FINES.....	Pág. 202-205
6.3.Y María: Profesora de Letras y referente de FINES.....	Pág.206-209
6.4-Reflexiones II.....	Pág.210

Capítulo 7

El oficio de estudiante universitario. Inserción y permanencia

7.1. Los primeros pasos.....	Pág.212-218
7.2. Nuevas formas de enseñanza.	Pág.219-223
7.3. Reflexiones III.....	Pág.224-225

Conclusiones y recomendaciones para

futuras investigaciones.....	Pág.225-237
------------------------------	-------------

Post-scriptum. Historia natural de la autora.....	Pág.237-241
--	-------------

Referencias bibliográficas	Pág.242-257
---	-------------

Anexo I: Listado de abreviaturas

utilizadas.....	Pág.1-2
-----------------	---------

Anexo II: Indicadores macroeconómicos del

período.....	Pág.1-2
--------------	---------

Anexo III: Galería fotográfica.....	Pág.1-4
-------------------------------------	---------

Índice de gráficos y/o cuadros

Tabla N°1 Dimensiones y componentes	Pág 27-28
Tabla N°2. Unidades de análisis.....	Pág 29-30
Tabla N°3. Hitos o problematizaciones significativas para la EDJA.....	Pág 111
Tabla N°4. Estudiantes y Egresados de Universidades Públicas en Argentina.....	Pág 161
Tabla N°5. Estudiantes y Egresados de la Universidad Nacional de Mar del Plata.....	Pág.162
Gráfico N°1. Marco conceptual.....	Pág 95
Gráfico N°2. Inscriptos provenientes de EDJA ciclo 2024 por Facultad.....	Pág 165
Gráfico N° 3. Carreras cortas con mayor presencia de inscriptos provenientes de EDJA ciclo 2024.....	Pág 165

Introducción

Este trabajo aporta elementos para analizar el acceso y permanencia de los sectores populares en la Universidad Nacional pública y gratuita, concentrándose específicamente en quienes egresan de la modalidad de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores en el distrito de General Pueyrredón y que continúan sus estudios en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Esta Modalidad para el nivel secundario en la actualidad se conforma con Centros Educativos de Nivel Secundario, en adelante CENS, en diferentes contextos: presencial, a distancia, en contexto de encierro; Centros Experimentales de Bachillerato para Adultos en Salud, en adelante CEBAS; o las comisiones del Programa Provincial de Finalización de Estudios Secundarios, -FINES-, en el marco del Programa Nacional homónimo.

El hilo conductor de esta tesis es, en primer lugar, detallar, como puntos de partida necesarios: el tema, el problema de investigación, los objetivos, los métodos y técnicas de investigación y análisis de datos, así como las dimensiones relevantes en el estudio y una descripción de la población estudiada. A continuación se presenta el marco teórico referencial, que orienta la trayectoria posterior. Al analizar la complejidad de instituciones como la escuela y la universidad, se optó por seguir la teoría Bourdiana de los campos y habitus, sin descuidar el enfoque institucionalista.

Complementan este marco la concepción de la educación como derecho, el enfoque de género y la democratización e inclusión en la universidad de todas las personas. Esto requiere un apartado previo acerca de la gratuidad universitaria como emblema argentino. Se realiza una discusión sobre los sectores populares como categoría analítica.

En el capítulo tres se analiza la escuela en la modalidad de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, su trayectoria, ideario y prácticas pedagógicas, que la sitúan como propuesta educativa flexible y habitada principalmente por los sectores populares. A partir de allí se pone de relieve la invisibilización de esta población en las estadísticas, como resultado de las dificultades de obtención de datos del sistema educativo en su conjunto, que impactan luego en los sistemas de información universitarios. Se incorporan estudios que operan como antecedentes a esta tesis, que describen el tránsito hacia la universidad de sectores populares.

El capítulo cuatro busca acercar la lente al territorio, identificando en primer lugar las características de la ciudad de Mar del Plata, sus contrastes socioeconómicos y el crecimiento urbano reciente. En segundo lugar, la Universidad Nacional de Mar del Plata, su historia, conformación y valores, así como algunos aspectos de interés para este estudio, como el acompañamiento en el ingreso, los datos cuantitativos de egreso y la caracterización del servicio universitario local.

El capítulo cinco tiene como eje, la representación de los actuales estudiantes, de lo que significó en sus vidas la experiencia de retomar los estudios secundarios cuando lo hicieron como adultos. Este apartado pone de manifiesto la voz a los actuales estudiantes universitarios, identificando sus trayectorias que entran vida familiar, género, migración, situaciones diversas de violencia, escasez, falta de estímulos o quizás de experiencia, resignificaciones que los llevarán a plantearse el “pisar la universidad”.

Los siguientes capítulos representan los análisis de testimonios que posibilitarán posteriormente realizar aportes de esta tesis al campo del Trabajo Social, en términos de necesidades y derechos, y las conclusiones finales. Al final del trabajo, se presenta una galería de fotos que dan cuenta de la importancia de este proceso para los actores.

En la redacción de esta tesis se ha optado por utilizar, en la medida que la comodidad en la lectura lo permita, la inclusión de los artículos “los/las”. Comprendemos que no deja de ser una nominación binaria, pero se elige por simpleza, y porque en la elaboración de esta tesis no hemos encontrado personas que no se identifiquen con esa *nominación binaria*. Cabe considerar la elección de la utilización del vocablo “estudiantes” y no “alumnos/as” debido a que la primera forma refiere a un proceso activo de aprendizaje y la segunda a personas que deben ser iluminadas, no siendo éste el enfoque de esta tesis y por tanto se explicita la preferencia de un término sobre el otro.

Capítulo 1

Puntos de partida de la investigación

*La educación es un derecho humano que,
además, no prescribe con la edad.*

Esther Levy

- 1.1. Tema
- 1.2. Problema
- 1.3. Objetivo general
- 1.4. Objetivos específicos
- 1.5. Estrategia metodológica, métodos y técnicas
- 1.6. Dimensiones y componentes
- 1.7. Población estudiada.

1.1. Tema de investigación

El tema de esta investigación al que esta tesis abona es el acceso y permanencia de los sectores populares en la universidad. El estudio se focaliza en las trayectorias de estudiantes que finalizaron su secundario en escuelas de adultos o programas de la modalidad, a partir del año 2012, y cursan sus estudios en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Mi interés por este tema tiene como punto de partida mi propio recorrido como docente, tanto de secundaria de adultos como de la universidad, y mi desempeño como directora de un centro de nivel secundario. Pero, además, surge de la emergencia de pensar la educación pública como espacio de inclusión social y posibilidad de las y los ciudadanos/as de ejercer su derecho a la educación superior.

En este sentido, documentar y analizar la continuidad de las trayectorias de quienes acceden al nivel superior permitiría dar luz sobre las potencialidades de la educación pública, poniendo foco en el ejercicio de derechos de grupos subalternizados y con múltiples marcas de vida, en ocasiones estigmatizantes, en tanto pobres, migrantes, mujeres, disidencias trans, madres, primera generación de graduadas/os del secundario, entre otros.

El marco general para analizar esta problemática es la Ley Nacional de Educación 26.206¹, que define la “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” como:

Modalidad Educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación lo largo de toda la vida. (ART 48, LEN)

¹Ley 26.206/06. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>

Esta definición concibe políticamente la educación como posibilidad a lo largo de la vida de los sujetos y no únicamente como instancia de “reacomodación” de trayectorias escolares fallidas. Así, tanto esta ley como la Ley de Educación 13.688/07 de la Provincia de Buenos Aires, plantean entre sus *finés* la de brindar posibilidades de acceso a estudios superiores.

A partir de este marco jurídico, surgen regulaciones² que a su vez se encarnan en una enorme diversidad de propuestas educativas con múltiples actores sociales. Las nuevas ofertas de educación de jóvenes y adultos (EDJA), entre ellos especialmente el programa FINES, se suman a otras históricas, y conviven en los mismos territorios instituciones y programas de disímil responsabilidad jurisdiccional.

Numerosos estudios han abordado las características de las propuestas educativas de los secundarios de adultos, otros, han profundizado en el acceso de la población adulta en general a las instituciones universitarias, sin discriminar proveniencia de escuelas de la modalidad; otros estudios profundizan en la inserción laboral de los egresados. Sin embargo, se han encontrado escasos estudios que profundicen sobre la continuidad de estudios superiores de esta población.

Este trabajo, por lo tanto, pretende ser de relevancia para el Trabajo Social como disciplina, porque busca el acercamiento a la comprensión de la cuestión social y de esa manera replantear las políticas y su implementación, así como el estudio de posibles dispositivos de acompañamiento. A su vez, a la EDJA, campo en permanente revisión de sus prácticas, con el objetivo de visibilizarlo y dimensionar sus influencias,

² Al efecto las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 87/09, 118/10 y 254/15 establecen un marco político pedagógico específico para la propuesta curricular y educativa de la modalidad de jóvenes, adultas/os y adultas/os mayores, con la impronta de los criterios particulares de la política jurisdiccional. Asimismo se han desarrollado también circulares y comunicaciones de la Modalidad. Se pueden consultar en la página oficial de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: www.abc.gov.ar

más allá de las fronteras de su injerencia directa, y de esa manera lograr mejores articulaciones a futuro.

A nivel pragmático, se espera que este estudio pueda ser de utilidad para las escuelas de la modalidad, así como para la propia universidad. Por otro lado, toda vez que los dispositivos logran una mejor inserción de los y las estudiantes en el sistema, la inversión educativa se vuelve más eficiente, y por lo tanto profundizar en estudios orientados a la inclusión plena es también de relevancia económica.

1.2. Problema de investigación

Los y las estudiantes de la Modalidad han visto su trayectoria escolar discontinuada o interrumpida por muchas razones, en la cronología etaria considerada “normal” por el sistema educativo. Según el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), en base a datos de la Encuesta Permanente de Hogares, en el año 2019 en Argentina el porcentaje de jóvenes de 20 a 22 años que no habían finalizado sus estudios secundarios era del 59 % para los sectores socioeconómicos bajos, un dato altamente preocupante, al cual se agregó luego la pandemia del COVID 19.

Las razones de la deserción son múltiples y complejas y tienen que ver con condiciones materiales de reproducción de la vida, cambios de lugares de residencia, modificaciones en la organización familiar, violencia familiar, problemáticas de salud, abandono de los responsables parentales, necesidad de ingresar al mercado laboral para contribuir al sostenimiento familiar, formación temprana de uniones convivenciales, embarazos no deseados, entre otras razones de las familias, así como aquellas en las que pesa la propia expulsión del sistema educativo.

Sin embargo, por diversos motivos, muchos deciden en algún momento de sus vidas retomar los estudios y finalizar en algunos casos la escuela

primaria; y en otros la escuela secundaria, que había quedado interrumpida en las aulas de “adultos”. Al respecto, mi experiencia de 18 años en las aulas y, en los últimos años, en la gestión de una escuela de adultos, me permite afirmar que, en algunos casos, lo hacen por la expectativa de tener mejores oportunidades laborales, sea en el mercado laboral o en las fuerzas de seguridad del Estado.

Existen otros casos en los que quienes regresan al sistema educativo, lo hacen pensando en dar un buen ejemplo a sus hijos, o incluso acompañarlos y cursar juntos porque, luego de criar y educarlos, tienen el tiempo necesario para hacerlo o bien consideran que era algo postergado que los revincula socialmente. En otras ocasiones, lo hacen con la idea de continuar luego nuevos estudios. En un primer momento, éste no es el caso mayoritario; sin embargo, luego de un tiempo de cursado, muchos de quienes lo hacían sólo como algo pendiente en sus vidas, deciden brindarse esa posibilidad.

El estudio de Canales (2011), aunque para la provincia de Córdoba, también documenta las expectativas de continuidad de estudios superiores una vez finalizado este tramo educativo.

En Argentina, el cursado de carreras de grado en universidades nacionales no está arancelado. La provincia de Buenos Aires concentra la mayor cantidad de universidades, en tanto de 55 universidades públicas existentes en el país, 19 se encuentran en su territorio. Incluso mucho se ha trabajado desde las políticas públicas para el acceso a la universidad de personas provenientes de sectores populares. Un ejemplo es la creación de universidades en el conurbano bonaerense o el apoyo mediante dispositivos específicos de servicio social. Otro, el programa nacional Progresar, que provee un ingreso compensatorio a estudiantes de bajos ingresos, tanto de nivel secundario como universitario.

Por otra parte, la educación secundaria de adultos, si bien en el año 2023 cumple 50 años, se masificó recién a partir de la creación del

programa FINES en el año 2009 y (en la Provincia de Buenos Aires en 2010) y por ello consideramos incorporar a quienes actualmente cursan la Universidad, pudiendo haber comenzado a partir de 2012 (considerando los tres años de cursada).

Esta masividad promovió la posibilidad de acceder a niveles superiores de formación. Sin embargo, muchos de estos estudiantes, aun viviendo cerca de la universidad, la sienten como lejana, porque persisten costos adicionales, porque no vislumbran oportunidades asociadas a estudiar, porque permanecen en su imaginario social discursos asociados a que “la universidad no es para pobres” o “para qué estudiar a esta edad”.

Sobre el primer mito, cabe destacar el discurso de la ex gobernadora María Eugenia Vidal (en el año 2018, en el Rotary Club), quien hubo cuestionado que incorporar universidades públicas al conurbano tuviera que ver con la equidad, dado que, según sus palabras, “nadie que nace en la pobreza llega a la universidad”.

En contraposición a este discurso, muchas personas manifiestan una valoración de la universidad como simbólicamente importante. En este sentido, el relevamiento que sustentó el cambio de diseño curricular del secundario de adultos en el año 2022, muestra muy claramente la importancia que tiene la inserción en estudios superiores para el colectivo de estudiantes consultados.

En relación con esta problemática, surgieron muchos interrogantes, a saber: ¿cómo se insertan estos jóvenes y adultos específicamente en la universidad?, ¿qué estrategias utilizan en su adaptación?, ¿qué escollos educacionales, socioeconómicos o culturales encuentran en el camino?, ¿qué facilitadores?, ¿qué fortalezas han encontrado en la escuela secundaria de adultos, ¿qué los ha impulsado a seguir estudiando?, ¿cuáles fueron los procesos subjetivos y objetivos por los que atravesaron como estudiantes universitarios?, ¿se sintieron discriminados por algún

motivo?, ¿sintieron alguna vez que las oportunidades no eran iguales para todos?.

Y también: ¿Cuáles han sido los costos de vivenciar la oportunidad de estudiar en la universidad para ellos?, ¿de qué manera el estudiar en la universidad modificó sus vidas familiares y ocupacionales?, ¿qué decisiones trascendentales han tomado respecto de sus carreras?, ¿ofrece la universidad transformaciones para incluir y acompañar a estos nuevos estudiantes?, ¿de qué tipo de inclusión se trata?, o mejor dicho, ¿representa el acceso de estos estudiantes a la universidad una inclusión plena?, ¿conservan las prácticas pedagógicas de la escuela secundaria un hilo conductor coherente respecto de las prácticas universitarias en la adaptación que ambas instituciones sufrieron en los últimos años? ¿o, por el contrario, en la universidad prima la reproducción del sistema social de origen?, ¿qué lugar tiene la agencia en esta inserción y qué función tiene la estructura del sistema escolar y del sistema universitario?

1.3. Objetivo general

Producir conocimientos en relación al acceso y permanencia de los sectores populares en la universidad, focalizando el estudio en las trayectorias de estudiantes que finalizaron los estudios secundarios en instituciones de educación de jóvenes y adultos a partir del año 2012 y continuaron estudios superiores en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

1.4. Objetivos específicos

a) Analizar e interpretar los procesos de inserción en la Universidad Nacional de Mar del Plata de estudiantes provenientes de la educación secundaria de jóvenes y adultos.

b) Explorar, interpretar y describir las trayectorias en la Universidad Nacional de Mar del Plata de estudiantes provenientes de la educación de jóvenes y adultos.

c) Identificar, analizar e interpretar las estrategias de adaptación, los puntos de inflexión y las posibilidades y limitantes de la inclusión, en las unidades académicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata, de estudiantes provenientes de la Educación de Jóvenes y Adultos.

d) Analizar las problemáticas de intervención en Trabajo Social que surgen del acceso, permanencia y trayectorias del cursado de carreras en la Universidad Nacional de Mar del Plata, de estudiantes provenientes de la educación secundaria de jóvenes y adultos.

e) Aportar al diseño de estrategias de intervención del Trabajo Social en las problemáticas vinculadas con el acceso de los sectores populares a la universidad, el ejercicio efectivo del derecho a la educación superior y las condiciones para la igualdad de oportunidades y posibilidades.

1.5. Estrategia metodológica. Métodos y técnicas de investigación

En la investigación para fundamentar esta tesis se utilizó una estrategia metodológica cualitativa. La acción investigativa se movió en dos sentidos: entre los hechos y su interpretación. Se trató de un proceso más bien circular y no siempre la secuencia fue la misma, sino que fue variando de acuerdo con cada estudio en particular (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista L., 2014).

Esto da cuenta de la complejidad de la investigación cualitativa, donde lo teórico y lo empírico operan en forma dialéctica. La información resultante de este análisis fue interpretada inscribiéndola en contextos históricos, sociales, políticos, económicos y culturales y en el marco teórico que orientó la investigación.

Con el método historiográfico se indagaron los procesos históricos, políticos y sociales que dan cuenta de las políticas públicas nacionales y de la provincia de Buenos Aires, que se fueron ejecutando en relación con la Educación de Jóvenes y Adultos en el período 2009-2022, como también la participación de los sujetos y actores sociales y el entramado de relaciones sociales y relaciones de poder que se fueron construyendo en dichos procesos.

Con el método hermenéutico, el método de análisis del discurso y el método de análisis de documentos se fueron relevando, sistematizando, analizando e interpretando los procesos estudiados, los discursos y los documentos históricos, normas jurídicas, documentos administrativos, entre otros.

Se utilizó también el método estadístico, con el cual se recopiló, sistematizó, analizó e interpretó la información publicada por el Ministerio de Educación de la Nación y la Secretaría de Políticas Universitarias dependiente del mismo, en relación al ingreso, trayectoria y egreso de estudiantes de las Universidades Públicas Argentinas y, particularmente, de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Asimismo, se recopiló, sistematizó, analizó e interpretó la información publicada por el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires, en relación con la Educación de Jóvenes y Adultos. Se trabajó en una combinación de datos cuantitativos y cualitativos, para lo cual también se utilizó el método de análisis de archivos, con el fin de relevar y analizar archivos con datos estadísticos, como también aquellos con datos cualitativos provenientes de entrevistas y notas periodísticas, producciones audiovisuales, publicaciones de diarios digitales, entre otras fuentes.

Para el relevamiento de datos sobre la Universidad Nacional de Mar del Plata, las unidades escolares de Educación de Jóvenes y Adultos y las unidades familiares, se utilizaron entrevistas abiertas narrativas

hechas a informantes claves, dirigentes, referentes sociales y jóvenes y adultos que ingresaron, están cursando o egresaron de la universidad en el período estudiado. Se buscó conocer las trayectorias de vida de los jóvenes y adultos, sus trayectorias escolares y sus experiencias en relación con el cursado en la universidad.

El análisis de las entrevistas se realizó utilizando el método de teoría fundamentada de (Glazer y Strauss, 1967, en Chametzky, 2016), para lo cual se construyeron planillas con expresiones significativas de los entrevistados que resultaban de interés teórico. También se utilizó el método de doble hermenéutica de Anthony Giddens (1982). Se analizaron los significados y se los vinculó con el marco teórico - conceptual trabajado para esta tesis y con otros autores que abordaran el tema. Las frases y palabras reveladoras que iban apareciendo en las entrevistas se relacionaban con otras frases o palabras indicadoras, comparando y contrastando sus significados.

Las entrevistas tuvieron por objeto conocer en detalle los procesos históricos, sociales, familiares y subjetivos relacionados con las trayectorias educativas de los estudiantes provenientes de la educación de jóvenes y adultos, y que estén cursando carreras en la Universidad Nacional de Mar del Plata. La muestra de informantes claves se construyó de manera intencional, mediante el criterio de saturación teórica.

El método de doble hermenéutica de Giddens se combinó con el método de teoría fundamentada de Glazer y Strauss con el fin de analizar las categorías teóricas involucradas en los relatos y la construcción de nuevos conceptos y categorías a partir de la evidencia empírica. Las entrevistas fueron realizadas entre marzo y diciembre de 2024.

Se tomó la decisión, también, de elegir un caso de análisis de una referente relevante para el mismo, una persona que no continuó sus estudios en la Universidad Nacional de Mar del Plata, sino en un Instituto Superior. La importancia del caso es porque ella hoy es profesora y

coordinadora de la Modalidad de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores y su testimonio nos brinda la posibilidad de observar las dificultades personales e institucionales para esta población de llegar a la Universidad así como otras alternativas existentes.

Además de estos métodos, se trabajó con el método de análisis de contenido en base a la recopilación de documentos, normas jurídicas, publicaciones específicas sobre el problema investigado, ponencias presentadas en congresos, artículos publicados en revistas, informes de investigación, tesis de posgrado, entre otros³.

6. Dimensiones y componentes

A modo de guía se presenta una síntesis de dimensiones y componentes que ordenan el trabajo:

Tabla N° 1 - Dimensiones y componentes

Dimensiones	Componentes
Sujeto inesperado	Clima de época, fragmentación, individuación (individualidades populares) Imaginarios sobre la universidad Imaginarios sobre la EDJA presentes en sus propios discursos
Estrategias	Las estrategias pedagógicas comparadas.

³En el proceso de presentación de esta tesis, el lector menciona que “la utilización de diversos enfoques como el institucionalista o la doble hermenéutica” y cito: “Si bien no se observa contradicción en sus usos se considera que enriquecería la lectura de la Tesis la referencia o mención más directa a las mediaciones teórico-metodológicas referidas a cómo estos enfoques dialogan y/o se complementan”. Agradecemos la posibilidad de ampliar.

Al respecto cabe considerar que Ambos enfoques, uno teórico y metodológico, se complementan. La hermenéutica, como enfoque interpretativo, ofrece herramientas para analizar el significado cultural y simbólico que subyace en las instituciones, y cómo estas últimas, en este caso, escuela y Universidad, a su vez, moldean la interpretación de la realidad a través de la creación de mecanismos y condiciones, reglas, normas, prácticas, imaginarios sociales, concepciones de los actores que se evidencian en el curriculum oculto. Conceptos, éstos provenientes del enfoque institucionalista que son detallados en el marco teórico de la tesis.

A partir de la salida al territorio, a la vez que se profundizaba en la lectura de documentos y antecedentes, se construyeron las categorías/dimensiones explicitadas que luego se recuperan en los testimonios.

pedagógicas en la EDJA/Universidad	Procesos instituyentes en la Universidad: Transversalización de políticas Género / inclusión Continuidades / rupturas Currículum oculto
Estructuras que condicionan	Sectores populares Interseccionalidades Género Estructuras: legitimación y validez Adaptación internalización rupturas. Trayectorias educativas / de vida
Estructuras subjetivas Agencia	Construcción de su propio oficio de estudiante Posiciones/estrategias/capitales movilizados

Fuente: Elaboración propia

7. Población estudiada

Se realizaron entrevistas a informantes claves: al Secretario Académico de la Universidad, Prof. Daniel Reynoso; a la Directora Interina del Servicio Social Universitario, Lic. Lilian Pulero, al Dr. Gastón Echevarría, Trabajador Social del Servicio. La población de estudiantes entrevistados se construyó por el método bola de nieve, mediante referencias aportadas por Coordinadores del Programa FINES, Directores de CENS y colegas docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los contactos para realizar las entrevistas se obtuvieron mediante búsquedas en portales, carteles publicados en las Facultades y en redes sociales.

Se consideró entrevistable a cualquier persona egresada de la Modalidad desde el año 2012 en adelante y que hoy estuviera cursando una carrera en la Universidad, independientemente de sus posibles interrupciones. Se buscó obtener la mayor cantidad de unidades de análisis en las Facultades en las que se presumía había mayor presencia de estudiantes a partir de los datos de inscriptos para este año (brindado por el Rectorado de la Universidad).

Se pudo advertir el escaso interés por algunas carreras debido presumiblemente a factores tales como la extensión real promedio de las mismas, la dificultad para conciliar el cuidado familiar, el trabajo y el estudio y el desconocimiento de la oferta, debido a que esas carreras no son las más difundidas en este público.

Las personas entrevistadas no provienen de una muestra estadística por dos motivos. El primero es que se utilizó una estrategia de investigación cualitativa donde, siguiendo un criterio de saturación teórica, las entrevistas se agotan cuando un nuevo entrevistado ya no aporta información relevante para la investigación. El segundo es la dificultad para obtener información institucional en un proyecto que no está radicado en un grupo formal de investigación.

A continuación se presenta una tabla con los estudiantes entrevistados y su género declarado, edad, Facultad y carrera que cursa actualmente:

Tabla N° 2 - Unidades de análisis

Nombre	Género declarado	Edad	Facultad / Carrera
Sol	Femenino	45	Ciencias de la Salud y Trabajo Social / Enfermería
Tamara	Femenino	36	Ciencias de la Salud y Trabajo Social / Enfermería
Silvina	Femenino	45	Ciencias Económicas y Sociales/Gestión Contable
Ana Paula	Femenino	47	Ciencias de la Salud y Trabajo Social / Enfermería
William	Masculino	30	Ciencias de la Salud y Trabajo Social

			/ Enfermería
Marina	Femenino	37	Ciencias de la Salud y Trabajo Social / Enfermería
Roberto	Masculino	76	Humanidades/Ciencias Políticas
Carla	Femenino	32	Ciencias de la Salud y Trabajo Social / Enfermería
Dana	Femenino	27	Ciencias Económicas y Sociales/Periodismo Digital
Ana	Femenino	27	Escuela Superior de Medicina
Gisella	Femenino	36	Psicología

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en el desarrollo de esta tesis hemos encontrado muchos estudiantes del sistema superior no universitario que se ofrecían para ser entrevistados. Al momento de la delimitación del problema eso no era visible y, como momento subjetivo, el sesgo propio de egresado de la Universidad operó en el recorte del problema. Pero no impidió observar la cantidad de personas que sí eligen otras formas de continuidad de estudios en profesados y tecnicaturas no universitarias, y que en ocasiones una vez egresados realizan una articulación con universidades que ofrecen licenciaturas en uno o dos años más de estudio.

Un caso ejemplar que se decidió incluir fue el de María, cuya trayectoria como egresada de FINEs, luego le permite continuar sus estudios en el profesorado de Lengua en el distrito vecino de General Alvarado, finalizarlo en Mar del Plata, ejercer como profesora de FINES mientras estudiaba y hoy en escuelas secundarias, a la vez que coordina

comisiones del Programa. Actualmente se encuentra realizando el Tramo de Licenciatura en la Universidad Pedagógica de Buenos Aires, ya que Mar del Plata no ofrece una articulación para estos casos y debería cursar toda la carrera. En su imaginario, sin embargo, la Universidad hoy es posible, aunque no lo fuera a su egreso de FINES.

Capítulo 2

Marco teórico referencial

- 2.1 Recorrido.
- 2.2 Clima de época. Estado Reparador, Neoestatismo, Neoliberalismo tardío, subdesarrollado o cuarta ola.
- 2.3 Habitar la universidad: teoría de los campos, el habitus y los capitales movilizados.
- 2.4 La escuela y la universidad como instituciones sociales
- 2.5 El sujeto inesperado en las Instituciones del neoliberalismo tardío y de cuarta generación
- 2.6. La universidad como organización compleja
- 2.7. La gratuidad Universitaria: un emblema argentino
- 2.8. Diversidad, inclusión y democratización de la universidad
- 2.9. El oficio del/la estudiante en la Universidad
- 2.10 El enfoque de género
- 2.11. Los sectores Populares: Trayectorias educativas reales y divergentes

2.1. Recorrido

El marco teórico que fundamenta esta tesis incluye varios ejes de abordaje. El primero es una descripción de los modelos de acumulación que han primado en nuestro país e influyen en un tipo de racionalidad hegemónica, y las discusiones sobre la intervención del Estado y de la educación; a partir de allí abordamos la teoría bourdiana de los campos, la *illusio* y el *habitus*, que nos brinda un encuadre para comprender el mundo social y el juego de los actores en sus diversas posiciones, en las que se movilizan capitales, identificando la tensión entre la estructura que constriñe en un sistema reproductivo y la capacidad creadora que habilita nuevas prácticas. Posteriormente se aborda la escuela y la universidad como instituciones sociales, algunos mitos fundantes, los imaginarios de ambas instituciones y los factores que promueven o limitan la inclusión y el derecho a la educación, lo que nos lleva al siguiente eje de abordaje teórico.

Discutiremos estos conceptos para el caso de la universidad específicamente, lo que nos permitirá abordar en nuestra tesis las características de la población, sus trayectorias educativas, sus desafíos, conflictos y respuestas institucionales. También abordaremos la experiencia de ser universitario, desde una perspectiva interseccional respecto de las características que representan segmentadores sociales y que permiten identificar múltiples vivencias y situaciones de vida posibles, en términos de pertenencia a lo que aquí llamamos sectores populares, en cuanto al origen socioeconómico y cultural, trayectorias disruptivas, ser primera generación de estudiantes universitarios, ocupación laboral y condición de migrante, pero también otros como género y edad.

Se incorpora además el enfoque de género, que permitirá no sólo analizar las experiencias de vida de los y las entrevistados/as, sino también las políticas de transversalidad de género en la institución. Para precisar en la población objeto del estudio, discutimos el concepto de

sectores populares, enlazándolo con el de trayectorias educativas reales y divergentes.

2.2. Clima de época: “Estado Reparador”, “Neoestatismo”, “Neoliberalismo tardío”, “Subdesarrollado” o “Cuarta ola”

Como lo demuestra la historia, Argentina es un país dependiente, con movimientos pendulares en la adhesión a diversos modelos de acumulación⁴ oscilando entre el tradicional modelo agroexportador⁵ y aperturista, hasta los proyectos de corte nacional (de propuesta industrializadora y redistributiva), para retornar a proyectos aperturistas, con predominio de la valorización financiera.

Sin embargo, en todos los casos, en mayor o menor grado sometidos a la influencia de los países “centrales”, sea en primer lugar ante Inglaterra, o posteriormente ante Estados Unidos y aún China, así como subsiste la dependencia para con los organismos internacionales, que desde 1957 intervienen en la vida económica y política del país.

Si bien el modelo agroexportador data de fines de 1800, cuando Argentina adhiere a la división internacional del trabajo, y el agro se erige en el sector más productivo, no es hasta mediados de la década de 1970 que el proceso aperturista de fidelidad a los principios del libre comercio se presenta con fuerza. Luego irá profundizándose en el período

⁴ Se trata de pensar lo económico y lo político no como esferas autónomas e independientes, sino como diferencias en el seno de una unidad, en las cuales se dan explotación (economía) y dominio (política). La importancia de los modelos de acumulación como herramientas conceptuales radica en que permite romper con la compartimentación del conocimiento sobre los procesos sociales. (Schorr, M y Wainer, A, 2016)

⁵ De corte librecambista y políticamente conservador fundado en una ventaja comparativa “estática”, esto es inmutable en el tiempo, en el caso de Argentina en el sector agrícola ganadero.

democrático menemista desde 1989 y con la Alianza (UCR- FREPASO) entre 1999 hasta el 2001,- año en que hizo eclosión el modelo-.⁶.

A nivel internacional, la unipolaridad, la flexibilización del empleo y de las formas de cohesión e integración social fueron sintetizados en un decálogo incondicional: el Consenso de Washington (Petrella, 1996 en Delgado y Gradin, 2017) en 1989⁷. La característica esencial es la de un paradigma único y que es común a todos los períodos, e involucra diversos aspectos. Si bien las premisas neoliberales se sustentan en lo económico, el programa busca imponer una fuerza homogeneizadora no

⁶ Dicho proceso había comenzado con el golpe militar de 1973 en Chile, para luego expandirse a todo Latinoamérica, siendo Argentina un alumno destacado en la implementación de sus preceptos. En sus inicios, sucedió en connivencia con los gobiernos militares desde 1976, posteriormente con continuidad en democracia y haciendo finalmente eclosión en el año 2001, cuando derivó en una profunda crisis social, política y económica.

⁷ El denominado Consenso de Washington fue una síntesis desarrollada en noviembre de 1989, momento en el que el Instituto de Economía Internacional llevó a cabo en dicha ciudad una reunión de ministros de economía de diversos países latinoamericanos y representantes de organismos financieros internacionales y del gobierno de Estados Unidos. John Williamson presentó el documento titulado "Lo que Washington quiere decir por reforma de la política económica. En él, Williamson identificó "un conjunto deseable de reformas de política económica", cuya aplicación se había vuelto práctica convencional durante los años ochenta en los países latinoamericanos y que, además, contaba con el respaldo del gobierno de Estados Unidos, la Reserva Federal, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Dicho conjunto de políticas, conocido desde entonces como el Consenso de Washington, se recomendó para los países latinoamericanos, aunque no para Estados Unidos, ya que "...desde luego, Washington no siempre practica lo que recomienda a los extranjeros" (Williamson, 1990: 7)

Los preceptos son los siguientes:

Disciplina fiscal: de manera de evitar desequilibrios macroeconómicos, implicando la reordenación de las prioridades del gasto público.

Reforma tributaria: basada en aumentos de los impuestos, sobre una base amplia y con tipos marginales moderados.

Liberalización de las tasas de interés: para que fuesen establecidas por el mercado.

Tipo de cambio establecido también, por el mercado.

Liberalización del comercio: liberar las importaciones. La idea de proteger las industrias nacionales frente a "las de fuera", se consideró un obstáculo al crecimiento.

Liberar la inversión extranjera directa: y así aportar capital, tecnología y experiencia.

Privatización: se basaban en la idea de que la industria privada está gestionada más eficientemente que las empresas estatales.

Desregulación: a fines de fomentar la competencia en América Latina.

Derechos de propiedad: en una región donde los derechos de propiedad eran muy inseguros, se optó por implantar unos derechos garantizados como en EEUU. (Moreno Brid, Caldentey y Ruiz Nápoles, 2004.)

sólo en lo económico sino en lo político, social, cultural, en lo ético y en lo estético.

En Argentina, el modelo implicó reformas estructurales orientadas a la minimización del Estado y la primacía del mercado- tales como privatizaciones, reducción del Gasto público, precarización del empleo, privatización del sistema de jubilaciones, reforma educativa⁸, liberalización financiera, y endeudamiento- a la vez que, durante la década del 90, impuso un ancla cambiaria al dólar para el cual se dependía para la emisión de pesos de ingresos equivalentes en dólares. La escasez estructural de ingresos de dólares repercutió en una crisis del sistema que llevó a imponer un encaje del 100% es decir, el bloqueo de los depósitos, previa fuga de capitales de quienes tuvieron información, la posterior devaluación, y una gran resonancia política y social.

A partir de ese momento límite se produce una bisagra. Luego de un interregno de dos años de cambios de gobiernos y una gestión provisional hasta el 2003, asume la presidencia Néstor Carlos Kirchner, y luego Cristina Elizabeth Fernández, por dos períodos más, siendo, con variantes, más de una década de gobierno nacional, inclusivo, popular y redistributivo, con preponderancia de la intervención estatal. Sin embargo, otra vez en 2015 triunfa electoralmente un gobierno de corte neoliberal y al finalizar su mandato en 2018 nuevamente gana las elecciones un

⁸ La Ley N° 24.195, llamada Ley Federal de Educación, sancionada en el año 1993. En ella se reestructuraron los niveles transitando a un nivel primario extendido de 9 años, denominado Educación General básica, y los 3 años restantes de nivel secundario, llamado Polimodal. A su vez, se renovaron los contenidos curriculares en el marco de un ideario de modernización educativa. No es objeto específico de esta tesis debatir sus resultados en todo el sistema, los cuales son controversiales, pero caben algunas aclaraciones. Tenti y Fanfani documentan la expansión de la matrícula, aunque no los resultados en calidad educativa. Otros autores (Garcés, 2017) ponen el énfasis en las dificultades de implementación, el escaso financiamiento y la fragmentación del sistema educativo en 24 subsistemas, al pasar los servicios educativos a la órbita provincial.

candidato elegido por el Kirchnerismo, para luego en 2023 retornar un proceso de corte liberal de aún mayor profundidad.

Esta tesis, al referirse a estudiantes que desde la implementación del Plan Fines en adelante estudien en la UNMDP, incluye estas cuatro gestiones gubernamentales. Éstas se hallan ligadas a diferentes modelos de acumulación, y por consiguiente de políticas públicas, entre ellas las económicas y también las educativas, pero también se caracterizan por un cambio de subjetividad que se fue desarrollando a partir de la hegemonía del neoliberalismo y también sus resistencias. Esto es, el período desde 2010, pero que podemos inferir que comenzara previamente, en 2003 hasta el 2015, el subsiguiente de 2016 a 2018, el período de 2019 a 2023 y la gestión actual a partir del diciembre de ese año hasta el momento de escritura de esta tesis.

En ese sentido es posible pensar que en cada gestión primaron ciertas “banderas”, valores, metas y construcción de un discurso, aunque también hubo continuidades dadas por la dependencia estructural mencionada. Paralelamente, en un mundo cada vez más globalizado, se acentuaron procesos de expulsión del mercado laboral, surgiendo nuevas identidades laborales que se caracterizan por la flexibilidad, la adaptabilidad y la multifuncionalidad ante un mundo incierto en el que el “salario” y la estabilidad son excepciones. Así también es posible pensar en movimientos contraculturales, de resistencia, que permiten configurar una individualidad fragmentada.

Así, entendemos aquí el concepto “*clima de época*” como una transitoria o aleatoria combinación de sucesos culturales, sociales, económicos y políticos, que combinan condicionantes externos y endógenos y dan cuenta de las agendas públicas, de la sensibilidad de la población ante ellas y de los para qué y para quiénes se enseña en cada momento.

Podemos llamar al período de 2003-2015, de gestión de Néstor y Cristina Kirchner, como de características neodesarrollistas, distribucionista, o neoestatista. La gestión de ese período se caracterizó, en términos generales, por: el rechazo discursivo al Neoliberalismo, la adhesión a una política económica desarrollista y los tratados del libre comercio; la revalorización de las políticas estatales de intervención en los mercados, el fortalecimiento del Mercosur y el alineamiento internacional latinoamericano, la defensa de los Derechos Humanos; la reivindicación y acciones de garantía a minorías vulneradas como grupos indígenas, juventudes, diversidad sexual, mujeres, entre otros. Estos ejes son los que, concretados en políticas públicas, llevan a hablar a Adriana Clemente de “Estado Reparador”.

En sus palabras:

“El gobierno de Néstor y de Cristina Kirchner (2003/2015) abordaron la pobreza en clave de la mejor tradición justicialista, es decir, como un problema que la sociedad debe procesar de modo conjunto y a partir de la convergencia de por lo menos dos vectores. Uno conceptual que opera bajo la convicción del derecho al bienestar, con cierta independencia de la capacidad de competencia de las personas en el mercado de trabajo. De ahí, el despliegue de un espectro de políticas (educación, salud, vivienda social) que atendían necesidades que iban desde el acceso a una prótesis, la mejora de la vivienda y su entorno, hasta el fomento de capacidades artísticas y deportivas. El otro vector es material y refiere a que la lógica reparadora y compensadora del subsidio (directo e indirecto) para los más pobres operará en un contexto de crecimiento económico, creación de nuevos puestos de trabajo⁹, y oferta accesible de capacitación en todos los niveles y ramas educativas. Ambos vectores, el conceptual y el material representan la apuesta a la movilidad social ascendente como clave del modelo. (Clemente, 2014)

⁹ Así como ampliación del mercado interno.

El período mostró una continuidad en el crecimiento del PBI, desendeudamiento internacional y mejoras en la distribución del ingreso, aunque a finales del ciclo, especialmente desde 2014, los indicadores macroeconómicos comenzaron a deteriorarse¹⁰.

Dentro de los diversos mecanismos de protección estatal podemos mencionar la Asignación Universal por hijo¹¹, implementada desde el año 2009. Esta prestación de transferencia monetaria fue destinada a equiparar a las personas que no formaban parte de la sociedad salarial con quienes cobraban salario familiar, cuando estuvieran a cargo de hijos o en período de gestación.

Otras políticas destinadas a los sectores populares fueron el programa PROGRESAR¹², orientado a favorecer la inclusión educativa, y el programa PROCREAR¹³ aplicado a vivienda. En este período y a

¹⁰ En el apéndice N. II se incorporan datos de series de PBI y variación de precios que permiten dar luz a lo explicado aquí para Nación y en el apartado sobre Mar del Plata se adicionan datos para el contexto local.

¹¹ La AUH consiste en una prestación monetaria no retributiva de carácter mensual destinada a aquellos niños, niñas y adolescentes menores de 18 años (o sin límite de edad en caso de presentar discapacidad) residentes en el país, que no tengan otra asignación familiar prevista por la Ley 24.714 5 y que pertenezcan a grupos familiares que se encuentran desocupados o se desempeñan en la economía informal. La prestación se abona hasta el quinto niño/a y adolescente a cargo y, de modo similar a los PTM extendidos en la región, se prioriza la titularidad femenina del adulto responsable de su administración, contemplándose, a su vez, la exigencia de condicionalidades en materia de salud y educación de los niños/as y adolescentes. La particularidad de la AUH reside en que el titular de cobro percibe mensualmente el 80% de la prestación monetaria en forma directa, mientras que el 20% restante se reserva todos meses y se abona una vez al año cuando se acredita el cumplimiento de las condicionalidades

¹² El Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina - Progresar - fue implementado en 2014 y tenía por fin garantizar una transferencia monetaria a las y los jóvenes entre 18 y 24 años que estudiaran y cuyo hogar no recibiera más de un salario mínimo. En abril de 2015 se implementó un aumento por decreto del valor monetario del Plan, que pasó de \$600 a \$900 y elevando el piso de ingresos familiares para el acceso al mismo (hasta tres SMVM).(Letcher, H y Strada J, 2019)

¹³ En 2012 se implementó este programa denominado Programa Crédito Argentino del Bicentenario para la Vivienda Única Familiar, eran créditos hipotecarios a tasas subsidiadas para la construcción de viviendas, se financiaba con el Fondo de Garantía de Sustentabilidad y contaba con el aval del Banco Hipotecario. Se gestionaba en conjunto con la ANSES, el Ministerio de Economía y Finanzas Públicas y el Banco Hipotecario.

medida que se desarrollaban estas políticas se consolidó -al decir de Clemente (2019)- una narrativa de restitución y titularidad de derechos.

En relación a esto, Clemente (2014) advierte que: “El avance de estas “leyes reparadoras (...) en sí mismas constituyen una reivindicación” aunque reconociendo que las instituciones parecen no estar preparadas para cambiar las prácticas tradicionales. La autora destaca: “seguimos atravesados por situaciones cotidianas que siguen mostrando lo que dejó el largo proceso de crisis económica e institucional” (Clemente, 2014), refiriéndose a la crisis que va desde mediados de la década del setenta hasta los períodos neoliberales en democracia.

Sin embargo, Clemente menciona ciertos productos que dejó la crisis y pudieron generar efectos en los territorios como: “una extensa red de organizaciones comunitarias (...) y la capacidad de resolver en condiciones de urgencia bajo reglas de cooperación multiactoral que le permitió articular recursos en gran escala”.

El siguiente período, que abarca la Gestión del Presidente Mauricio Macri de la alianza Cambiemos, entre fines de 2015 a fines de 2018, es considerada por García Delgado y Gradin (2017) como un retorno al neoliberalismo que se implementó en nuestro país desde 1976 en adelante, y que cobrara fuerza en la década del noventa. Sin embargo, el regreso de políticas neoliberales en este milenio, tuvo características distintivas, por lo que lo denomina “*neoliberalismo tardío*” y presenta continuidades y rupturas con el neoliberalismo del ciclo anterior en un diverso contexto geopolítico.

Esto es, al no existir el consenso con que surgieron bajo el paradigma del pensamiento único de Washington tras la caída del Muro de Berlín, en el contexto de un mundo multipolar, agravado por el estancamiento económico y el proteccionismo de los países centrales, fue muy diferente a la fase aperturista y unipolar de los ´90. Así también porque las sociedades de la región que hubieron atravesado el giro

popular neodesarrollista, habían profundizado y consolidado la conciencia de sus derechos y de sus posibilidades de acceso a mejores condiciones de vida, ingresos y oportunidades.

En este lapso de tiempo, el resto de los países latinoamericanos también retornaron a gobiernos neoliberales. Ya sea por elección democrática, caso Argentina, por un impeachment a Dilma Rousseff en Brasil, por provenir de una sucesión presidencial ante una persecución política en Ecuador, un golpe de Estado en Bolivia o una continuidad en Chile.

Los autores mencionan que el Proyecto neoliberal “asume la tecnología y la información como parte de un paradigma despolitizador de la administración pública”. Y refieren en cuanto a los cambios en la subjetividad, que: “De esta forma, se constituye y se apunta a una perspectiva meritocrática, tal cual los momentos anteriores, asociada a la racionalidad del Banco Mundial en las reconfiguraciones del sector público, (...) encarnando una modernización de ruptura y una tercera reforma del Estado.” (García Delgado y Gradin, 2017)

Esto se relaciona con que los dirigentes de este período provengan del sector empresarial y esta mirada tome distancia de la racionalidad de gobierno:

“Las rupturas entonces tienen que ver en parte con el sujeto que llega a los gobiernos y luego con las características del contexto, en un mundo multipolar, en proceso de cambio que promoviendo el proteccionismo en las economías centrales y construyendo un discurso hegemónico nacionalista, xenófobo y discriminador de las mayorías sociales expulsadas por el funcionamiento económico, político y social del neoliberalismo a nivel global”. (García Delgado y Gradin, 2017)

Compartimos con estos autores que:

Como continuidad (con el período neoliberal anterior) se asume una estrategia de economía política de especialización productiva, anclada en las exportaciones agroindustriales y en la sociedad de servicios. Para financiar esta estrategia los gobiernos del Neoliberalismo tardío retomaron la senda del endeudamiento externo y sus lógicas políticas económicas. La falta de inversión de las burguesías es un elemento permanente del problema, pero se da en un contexto diverso. Se “vuelve al mundo justo en el momento en que éste se cierra para el comercio internacional”. (García Delgado y Gradín, 2017)

Otro dato del contexto que refieren estos autores y nos interesa recuperar es:

(...) la masividad de la comunicación, a través de las redes y los mass medias concentrados y transnacionalizados. Nuevo imaginario que legitima el discurso político *New Age*, pospolítico, individualista, emprendedor. Se apela al marketing, y a la exaltación de una cultura liberal e individualista, desde donde se construye la hegemonía del proyecto subjetivo del Neoliberalismo tardío.

Esta se caracteriza por “las formas de hacer política “posmodernas”, y el “emprededurismo”, ancladas en un proceso de crisis de representación histórico de nuestras sociedades (...). Se pretende reemplazar la racionalidad de la acción de la militancia partidaria por un nuevo sujeto político de cambio, basado en una identificación sin anclaje de clase, y renuente al conflicto y a la disputa de intereses, soslayando desigualdades estructurales en la distribución de recursos dentro de las sociedades latinoamericanas. La retórica anticorrupción contacta con esta forma pospolítica de construcción de sentidos, que sostiene el discurso comunicacional distintivo de éstos gobiernos neoliberales, pero tardíos.

Esto se relaciona con la despolitización de la cuestión social, tal como refiere Grassi, (2019). Un elemento clave fue el discurso mediático

acerca de no ejercer política en las aulas. Discurso que permeó en la sociedad.

Una diferencia es que la judicialización de la política adquiere un rol relevante en el cambio de ciclo en los diversos países de América del Sur, tanto por la erosión precedente, iniciada por los gobiernos populares o progresistas de varios países de la región, como a través de los procesos de destitución del tipo impeachment parlamentario (Paraguay y Brasil), o mediante la permanente presión y criminalización de figuras políticas representativas de grandes mayorías. Mirada desde la perspectiva democrática, el gobierno de los CEOs, la judicialización de la política es un momento dentro de una empresa más global de sumisión de la política a los poderes fácticos.

El demos, para el Neoliberalismo tardío, es entendido como públicos segmentados e individualizados, y construidos como un mercado segmentado en públicos diferentes. El pueblo como proyecto político se desanima y desvanece sobre un sistemático bombardeo de argumentos basados en “la herencia recibida”, “el sinceramiento de la realidad” y “las fantasías populistas”.

La principal estrategia de fragmentación es la represión policial de las demandas emergentes. Desde la encarcelación de líderes sociales de forma arbitraria y la persecución, hasta la represión directa en pos de evitar su articulación política general. Y aquí cabe reforzar la paradoja del Neoliberalismo tardío, que en tanto desprecia el rol regulador del Estado en la economía, hace uso del mismo en la regulación y en la administración del conflicto social.

El Neoliberalismo tardío en su apelación al ciudadano común y desinteresado, altruista y voluntarioso, despolitiza los conflictos sociales que emergen de la contradicción de intereses impuesta por la lógica económica.

Este proyecto no se fundamenta en la búsqueda de un Estado 'mínimo', ni es explícitamente privatista como lo promovía el Consenso de Washington. Tiene otra elaboración discursiva y de políticas públicas, pero similares intenciones, en cuanto a potenciar el rol privado del Estado y a establecer una lógica de acumulación directamente asociada a los intereses de las empresas multinacionales, sin mediación política alguna y en contradicción con lo realizado en la década precedente. Lo cierto es que quienes hasta ayer conducían, en la vida privada, áreas principales de la actividad económica, pasaron a regularla desde el Estado. (Daniel García Delgado y Agustina Gradin).

Respecto de las políticas sociales, Clemente (2020) expresa que este período supuso un cambio en la orientación de los sistemas de protección social. En ese sentido, se realizaron modificaciones programáticas e institucionales en la lógica de operación de la AUH, el sentido subyacente de la incorporación de este amplio espectro de trabajadores desocupados e informales en el sistema de seguridad social. Al fortalecer la lógica de la asistencia social como fundamento y diluir los significados en torno a los derechos sociales (al reactivarse la idea de sujeto merecedor, expresión de una mirada individualista de la vida social), socava los avances del período anterior en materia de protección social (Maglioni, 2020)¹⁴

En relación con la Asignación Universal por hijo (AUH), esta prestación, que fuera un emblema social de la gestión del período del Estado reparador, "se resignificó conceptual, programática e institucionalmente...Se mantuvieron activos los programas de ingreso, a la vez que se desmantelaban otros soportes que hacen a los sistemas de bienestar y su poder para impulsar la movilidad social (Maglioni, C. 2020)

¹⁴ No es posible describir aquí todos los cambios producidos en las diferentes políticas, pero una profundización de estos cambios para la AUH lo realiza Maglioni, C. (2020) op. Cit.

Otro tanto sucedió con el programa PROGRESAR¹⁵, el cual además de sufrir un recorte en las cantidades de beneficiarios, no realizó ajustes por la disminución de poder adquisitivo y aplicó mayores criterios de selectividad. Respecto al PROCREAR, en este período se orientó a una mayor mercantilización de la vivienda social.¹⁶

El resultado de las políticas neoliberales de este período fue un ciclo de *stop and go* motivado por la restricción externa¹⁷, la recesión sumada a la creciente inflación, volatilidad cambiaria y dramático aumento de la pobreza.

El siguiente ciclo representa un retorno al modelo distribucionista, el cual estuvo signado por dos hechos relevantes: la pandemia Covid 19 y una sequía generalizada.

Respecto al primer caso, el gobierno argentino tomó la decisión de limitar fuertemente la circulación de personas. Esa decisión, al igual que en la mayor parte del mundo, generó efectos recesivos, así como una fuerte resistencia mediática y una erosión a la gobernabilidad. A su vez, la producción se vio duramente afectada por una sequía histórica como consecuencia del fenómeno meteorológico de La Niña. Las consecuencias de la sequía impactaron en la balanza comercial reduciendo las exportaciones, en un país que no modificó su perfil de especialización productiva.

Ambas situaciones trajeron como consecuencia niveles de pobreza del 40%, el incremento del déficit fiscal ante las políticas de intervención

¹⁵ Aclaración propia.

¹⁶ Al respecto los economistas Letcher, H y Strada, J. (2019) op. cit. de CEPA, detallan también estos cambios.

¹⁷ Debido a una especialización productiva desequilibrada, consumo imitativo y disparidades distributivas. Éste es un problema recurrente en nuestro país, que se profundiza en los períodos especulativos y de fuga de capitales, limitando los dólares necesarios para el sistema productivo local.

fiscal, al tiempo que una vez finalizada la pandemia, los precios retomaran una senda inflacionaria.

A su vez, los efectos de acuerdo con el FMI suscripto en la gestión anterior, trajeron como resultado el incremento de la deuda externa. Estos problemas económicos y sociales sumados a situaciones personales del presidente conllevaron a la escasa popularidad del gobierno.

A partir del 2024, vence electoralmente una coalición autodenominada anarco-capitalista, identificándose con “una alianza con el norte global, la unipolaridad, ajustes y endeudamientos y desindustrialización y conflictividad con los países que componen los BRIC’s.

Hay un patrón afín en lo que se ha hecho en esta cuarta ola y las anteriores, donde, en realidad, el endeudamiento y el alineamiento estricto y la desindustrialización del país, el ajuste del Estado y la represión, han sido la deriva habitual de las distintas olas neoliberales que han afectado el país desde mediados de los ‘70, junto con la financierización de la economía e inserción en agendas externas. (García Delgado, 2024).

En términos generales, el gobierno aplicó un muy fuerte ajuste ortodoxo para ordenar algunas variables macroeconómicas con un costo social elevado (CEPA, 2024): la desregulación de vastos sectores de la economía y el incremento significativo de las tarifas de servicios públicos (luz, agua, gas, transporte), tuvieron un sensible impacto en precios que afectaron especialmente a los sectores populares.

Así también la notable caída del consumo le colocó un techo a los precios no regulados de la economía. La pérdida de poder adquisitivo fue

el mayor límite al crecimiento de los precios de los bienes de consumo masivo, como los alimentos y productos de cuidado¹⁸.

Al momento las políticas sociales se orientaron a generar mayores condiciones para su cobro, y/o actualizando montos por debajo de la inflación (o directamente se determinó cerrarlos, como es el caso del Procrear). En este marco de desprotección social, la propia Universidad se vio desfinanciada, al vetarse la ley de financiamiento, así como también resultó desacreditada discursivamente.¹⁹

2.3. Habitar la universidad: teoría de los campos, el habitus y los capitales movilizados

En las sociedades modernas, para Bourdieu (2007), el mundo social aparece dividido en lo que él denomina *campos*, subespacios sociales, artísticos o políticos, que se especializan en el desempeño de una determinada actividad social. Estos campos tienen una autonomía relativa, son jerárquicos y su competencia dinámica proviene de las luchas sostenidas por los agentes sociales con el fin de ocupar posiciones dominantes.

Como en el análisis marxista, el autor hace hincapié en la importancia de la lucha y el conflicto en el funcionamiento de la sociedad. Estos conflictos se llevan a cabo en distintos ámbitos sociales, enraizados en jerarquías y se basan en la oposición entre agentes dominantes y dominados.

Bourdieu (1997) define el campo como el juego de actores ubicados en distintas posiciones, que acumulan ciertos capitales y

¹⁸ Para un análisis detallado se puede observar el Informe CEPA de diciembre de 2024. Op.cit.

¹⁹ En este marco, se realizaron clases públicas, muestras educativas, ferias científicas y postas de prevención de salud en muchas partes del país y particularmente en Mar del Plata

disputan poder buscando legitimación dentro del mismo. Las instituciones sociales se configuran con distintas relaciones entre los agentes, sean éstas políticas, culturales o económicas, de modo individual o colectivo y de acuerdo con ciertos intereses que se defienden en determinados escenarios de confrontación. Cada campo está signado por fuerzas y tensiones que le otorgan carácter de espacio de confrontación. Estas tensiones obedecen a una desigual distribución de recursos, no solamente de riquezas.

En cada campo se ponen en juego diversos capitales que disponen los agentes: simbólicos, económicos, culturales, sociales. El autor entiende como capital económico aquel convertible en dinero y que se institucionaliza en el derecho de propiedad. El capital cultural deviene del nivel educativo formal e informal y puede convertirse -bajo ciertas condiciones- en capital económico. Se institucionaliza en títulos académicos.

El capital social o relacional deviene de obligaciones y relaciones sociales y también puede convertirse -bajo ciertas condiciones- en capital económico. Se institucionaliza en títulos nobiliarios. El capital simbólico es el valor atribuido a una persona/objeto/cosa por un grupo social, aunque no es en rigor un tipo específico de capital, sino el rendimiento que los capitales poseídos otorgan a sus poseedores, en términos de reconocimiento, estatus y poder.

En todo campo, siempre hay intereses y desintereses. El interés es una disposición individual o colectiva, es la ausencia de indiferencia y, por lo tanto, se opone al desinterés, pero siempre hay intereses y desintereses. El concepto de *illusio* viene a dar luz sobre este asunto. Es, en sentido metafórico, el interés que los sujetos y los agentes sociales tienen en participar y seguir el juego.

Lo que ocurre en el juego social tiene sentido y sus apuestas son importantes y dignas de ser desarrolladas. La *illusio* es diferente según la

posición social ocupada y según la trayectoria que un determinado agente social ha tenido que seguir para alcanzar la posición en que se encuentra (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Al respecto, cuando las carreras profesionales sufren una erosión en favor de la temporalidad y flexibilidad del empleo, diversos agentes pueden ver amenazada su *illusio*. Cuando no hay interés, o se lo pierde rápidamente, puede deberse a que el agente no ve el juego, no lo atrapa y por ello no invierte, es decir no hay *illusio* en el juego. Esta situación es diferente a aquella donde el juego que se propone es contrario a los intereses del jugador.

Entonces, puede decidir participar desde el desinterés, que es una condición para poder seguir obteniendo los beneficios que constituyen su *illusio*. El interés del desinterés será más poderoso en el juego si quienes lo expresan son los dueños del problema, los que tienen la autoridad cultural sobre el tema, hegemonizan el capital y de alguna manera ejercen violencia invisible.

En Bourdieu y Passeron (2003) los autores analizan cómo se perpetúa el orden social, es decir cómo se reproducen las sociedades. Las prácticas sociales obedecen a una doble existencia de lo social: como estructura objetiva de cada campo y como estructura subjetiva. Las estructuras objetivas son el principal constreñimiento de las prácticas de los agentes y el cuadro de despliegue de sus diferentes pulsiones y lógicas.

Las representaciones de los actores cobran un carácter altamente dinámico y hasta propositivo, al ofrecer la posibilidad de transformación de esas estructuras sobre las que descansan y que ciertamente les permiten su extensión.

Los autores desarrollan una explicación historicista sobre el principio de acción de los agentes. Éstos no son una instancia externa a

la estructura, ni tampoco una cosa que reside en la conciencia de las cosas, sino en la íntima relación entre ambos estados. He aquí el carácter relacional de los procesos históricos que se objetivan en las cosas, esto es las diversas formas de instituciones sociales y, por otra parte, de los mismos procesos históricos que recaen en la corporalidad de los agentes y que perfilan sus prácticas, o lo que Bourdieu denomina *habitus*.

El autor define el *habitus* como “una estructura estructurante estructurada”. Esto es, a partir de las características que definen a determinado sujeto, según la posición que ocupa en el campo y las tomas de disposición que el sujeto efectiviza, es capaz de construir la historia presente, es decir el accionar en el entorno social definido por luchas sociales de poder, mientras que es determinado por la historia del pasado que hereda. Para entender el concepto, el factor tiempo es fundamental. Es necesario entender las características del *habitus* como una trayectoria de aspectos sociales heredados y en construcción permanente.

Del despliegue de ambos componentes explicativos es que se puede comprender la producción y reproducción del mundo social, donde sus agentes llevan inscriptos en el cuerpo procesos históricos gracias a los cuales aparece entendible su actuación social.

A la par, aquella misma historia ha ido a encallar en un marco rígido como son las instituciones sociales, ofreciendo a los agentes los senderos por los cuales desplazarse, en salvaguarda de su integridad y en perpetuación del orden que conviene a todos.

Para los autores, esta compleja dinámica acarrea un doble movimiento constructivista: el de interiorización de aquellas estructuras inasibles y que, a la vez, constriñen, y el de exteriorización de aquellas pulsiones e innovaciones que se perfilan como propuesta de replanteamiento y cambio de las mismas, o simplemente de validación de su existencia y perdurabilidad.

La interiorización de las estructuras se da gracias a los diferentes procesos de socialización que comienzan desde los primeros años de existencia del sujeto social y que después vienen afianzados gracias a la acción de las agencias de socialización (como la familia o la escuela), que se encargan de dotar a los agentes de los insumos relacionales básicos para su desenvolvimiento en sociedad.

Posteriormente, con el paso de los años, éstos participan en el afianzamiento de dichas estructuras, al tributarles validez y legitimidad, necesarias para el normal decurso del conjunto de la vida de todos ellos, en los más variados campos que se puedan reconocer.

Los *agentes* ofrecen respuestas según las interpretaciones que hacen de las vivencias, a partir del bagaje cognoscitivo y empírico del que disponen en un momento dado. De los insumos extraídos de la experiencia se fijan conocimientos que orientan sus respuestas, las que indefectiblemente se validan conforme van demostrando ser útiles y funcionales a la satisfacción de necesidades y conservación de la integridad de los agentes.

Cuando se llega a este nivel de utilización de una serie de respuestas es que se habla de un sentido práctico, donde concretamente se activan fórmulas ya validadas, si se quiere, que economizan la reflexión - incluso la energía que conlleva a la misma -. Éstas son encaminadas a la resolución de problemas prácticos que se suelen presentar en la vida cotidiana, así como en diversas esferas de la vida social de los agentes, ciertamente requeridos de alternativas eficaces y eficientes.

El concepto de *habitus* permite entender la subjetividad moldeada por las estructuras sociales mediante procesos históricos. Da cuenta de las instituciones sociales que se graban en la mente de los agentes y que son reconocibles en sus pautas de comportamiento. De manera acorde con el principio de acción histórica, el *habitus* irá a contener una

explicación de la singularidad de cada agente, cuyas prácticas han sido perfiladas en base a muy particulares experiencias de vida, dadas en espacios geográficos igualmente particulares.

Para Bourdieu y Passeron los agentes aportan respuestas a las diferentes situaciones sociales de la vida cotidiana a través del *habitus*, las que estarán intrínsecamente ligadas a todas aquellas pautas de pensamiento y acción de las que ellos puedan disponer. Estas respuestas, a su vez, serán nutridas por experiencias que calan en la sensibilidad de los mismos y que ya disponen una serie de condicionantes para sus posteriores interacciones.

El *habitus* se conforma con el conjunto de disposiciones producidas socialmente, que son compartidas por individuos de un mismo grupo social, clase o género (Bourdieu, 2007). Dicho conjunto unifica al sujeto social con su clase y grupos de pertenencia, a la vez que lo diferencia de sujetos sociales de otros grupos. En tanto el *habitus* expresa la interiorización de condiciones sociales de vida, este proceso internaliza jerarquías, distinciones y lógicas de operación presentes en los diversos campos sociales (Bourdieu, 1999).

Las diferencias de posición de los agentes dentro de los campos se reflejan en condiciones *diferenciadas* de acceso a los recursos materiales y simbólicos disponibles en los diversos campos. En la medida en que este conjunto de capitales, más allá de su valor específico en cada campo, configura formas de poder, reconocimiento y estatus para aquellos que los detentan, se constituye en capital simbólico (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Para el caso particular de la universidad, Pérez Pulido (2016) utiliza el marco teórico bourdiano y plantea que el concepto de adaptación permite tener consciencia de que el campo universitario establece reglas, que pueden ser diferentes en cada carrera e institución, a las cuales se les entiende como contextos. En este sentido, se reconoce al estudiante

como actor, quien a partir de sus capitales e impulsado por su *habitus* es capaz de valorar las reglas que el campo universitario establece, en un contexto determinado.

A partir de dicha valoración, despliega las estrategias que más satisfagan sus intereses. A su vez, estas estrategias pueden ser más efectivas en la medida que el estudiante conoce las reglas del campo universitario, lo que le permite un mayor grado de consciencia sobre sus propias acciones.

Durante la interacción entre estudiante y campo universitario se establece una relación dialéctica, en la que los capitales y los *habitus* del estudiante, visto como actor colectivo, contribuyen a caracterizar al campo universitario. A su vez, el campo universitario se convierte en un espacio que establece reglas, pero también ofrece capitales y un *habitus* específico.

De esta manera, al hablar de adaptación se pueden traer a la reflexión aquellas acciones académicas, escolares, sociales y personales que el estudiante debe realizar para ingresar y permanecer en la universidad. Además, hacer visibles los apoyos sociales, económicos y académicos con los que cuenta y cómo los utiliza. También permite hacer evidente que algunos estudiantes carecen de ciertos recursos y de estrategias para conseguirlos.

Para complejizar el análisis, debemos reconocer particularmente para esta tesis que los nuevos estudiantes distan mucho del modelo clásico de Bourdieu. Ahora pueden provenir de familias con bajos niveles educativos, poco familiarizados con el entorno universitario, sus valores y métodos de enseñanza, por lo que enfrentan mayores obstáculos para concluir su aprendizaje. De esta manera, se requiere *reconocerlos* como un grupo heterogéneo y diverso (Dubet, 2005; Casillas, Chain y Jácome, 2007; de Garay, 2004).

A continuación se propone profundizar el análisis identificando desde el enfoque institucional los elementos que caracterizan tanto a la escuela como a la universidad, para luego advertir a ésta última como organización compleja.

2.4. La escuela y la universidad como instituciones sociales

François Dubet (2007) distingue tres grandes significados del concepto “institución”. Uno proviene de la tradición antropológica, especialmente de Mauss, que incluye en este concepto todas las prácticas sociales más o menos rutinarias y ritualizadas y todos los sistemas simbólicos, tales como las religiones y las lenguas, que se imponen a los actores como “hechos” que preceden a la acción. En este caso, la lista es casi infinita: costumbres, hábitos, códigos, entre muchos otros.

Otro significado proviene de la sociología política, donde el concepto se refiere a marcos y procedimientos constituyentes de la soberanía, que permiten que se regulen los conflictos y que se tomen decisiones legítimas. La lista incluye constituciones políticas, parlamentos, procedimientos de arbitraje, sistemas políticos, entre otros. Un tercer significado se refiere a las organizaciones y empresas que se identifican con el interés general y con la nación.

Con estas tres acepciones, Dubet construye una definición que compartimos. La institución es definida por su capacidad de producir un orden simbólico y de instituir un tipo de subjetividad ligado a este orden. La iglesia, la familia, la justicia, la escuela y la universidad, son ejemplos de instituciones porque producen un orden simbólico y un tipo de subjetividad ligado a ciertos valores y símbolos.

Es decir, “instituyen” una naturaleza social de los sujetos. Según esta acepción, la institución no sólo designa un tipo de aparato o de

organización, sino que también caracteriza un tipo específico de socialización y de trabajo sobre el otro. Son organizaciones que instituyen y socializan.

Por otra parte, para Berger y Luckmann (2011) la sociedad se descubre como exteriorizada o independiente de los autores que la producen, y objetivada, es decir constituida por objetos separados de los sujetos.

Este doble proceso de exteriorización y objetivación genera procesos de institucionalización en sentido amplio, siempre y cuando se apoye en un conocimiento común tipificador y en interacciones cara a cara. La institucionalización se manifiesta cada vez que los actores tipifican acciones que son comunes y habituales.

A su vez, las instituciones tipifican a los actores y las acciones individuales y generan procesos de división del trabajo, donde los actores desempeñan roles sociales diferenciados, es decir formas de acción tipificadas, en función de cada institución. Esta división del trabajo es posible por la existencia de un trasfondo de rutina.

Sin embargo, las instituciones -para perpetuarse- requieren legitimaciones cognitivas y normativas, es decir, formas simbólicas que permitan su conocimiento práctico y teórico y que les confieran valor. Cuando se cristalizan, las instituciones se perciben como si tuvieran existencia propia, como un hecho externo y coercitivo.

Para estos autores, la posibilidad de cambio de las rutinas disminuye con el proceso de exteriorización y objetivación, porque la institucionalización direcciona la realidad y establece el "así se hacen las cosas", de tal manera que percibimos la realidad como algo dado, como si fuera un mundo natural. Sin embargo, la relación entre el ser humano, productor de su mundo social, y el mundo social, producto de la acción humana, es siempre dialéctica.

Los autores toman elementos del marxismo al sostener que la externalización, la objetivación y la internalización son momentos de un proceso dialéctico continuo, momentos que no se agotan en sí mismos sino que cada momento de la realidad social se corresponde con una caracterización esencial del mundo social. Así regresamos al punto de partida: la externalización es la sociedad entendida como un producto humano, a la objetivación le corresponde la sociedad percibida como una realidad objetiva y en la internalización el hombre es un producto social.

Por su parte, Cornelius Castoriadis analiza las significaciones sociales imaginarias, sosteniendo que “la institución histórico-social es aquello en y por lo cual se manifiesta el imaginario social” (Castoriadis, 1989, p. 122). En toda sociedad, “la institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario” (Castoriadis, 1983, p. 227).

Cegarra (2012) sintetiza los elementos de este concepto e incorpora a la escuela en el debate, sosteniendo que los imaginarios sociales son: 1) esquemas interpretativos de la realidad, 2) socialmente legitimados, 3) con manifestación material en tanto discursos, símbolos, actitudes, valoraciones afectivas, conocimientos legitimados, 4) históricamente elaborados y modificables, 5) como matrices para la cohesión e identidad social, 6) difundidos fundamentalmente a través de la escuela, los medios de comunicación y demás instituciones sociales entre los que podemos incluir a la universidad y 7) comprometidos con los grupos hegemónicos.

Como señala Cegarra, así como los imaginarios sociales son creaciones que tienen fuerza socialmente instituyente, su institucionalización implica en sí misma un declive de esta fuerza creativa. La naturalización de las convicciones, motivaciones y creencias

transforma lo que antes era una fuerza creadora en mandatos sociales que inmovilizan y cristalizan esa fuerza.

Cuando se institucionaliza un imaginario, se vuelve parte de la vida cotidiana y el sentido común, dejándose de lado lo instituyente y el objetivo de la autonomía de las sociedades y sus miembros. Esta negación y recubrimiento de la dimensión instituyente, en tanto potencia imaginante, creativa y recreadora de lo instituido, va unida a la constitución de sujetos heterónomos, absolutamente conformados, que sólo viven y se piensan como repetición.

Lucía Garay (1994) también aborda específicamente las instituciones escolares. En ese sentido considera que un establecimiento es una unidad de análisis observable en un tiempo y un espacio determinado y, en cada uno, se encuentran leyes y normas objetivadas.

La escuela, como toda institución, ha estado precedida de un proceso de constitución (institucionalización) y para ser generada supone otras instituciones que le sirven de plataforma. Asimismo la escuela es considerada en su abordaje como institución de instituciones ya que absorbe cada vez más funciones y alberga otras instituciones.

El proceso de institucionalización tiene tres planos: uno, con la sociedad y con la etapa histórica; otro, con la creación de condiciones y mecanismos que aseguren su reproducción (escolarización); y en los individuos, la socialización institucional, lo que genera en la mentalidad de la gente. Cita la autora -en línea con lo ya analizado- que este proceso produce luchas de fuerzas y movimientos.

Estas fuerzas son instituyentes cuando son productoras de nuevas ideas, valores y normas. La institución tiene tres componentes: lo instituido, relacionado con la universalidad; lo instituyente, relacionado con la particularidad; y la institucionalización, referida al proceso, a la singularidad.

Para Liliana Sanjurjo (2009) el proceso de “institucionalización” también queda marcado en las estructuras, en las prácticas, en los logros y fracasos, en los conflictos, fracturas y estilos, pero destaca un aspecto relevante: la vida en las aulas también incluye un currículum oficial y uno oculto. La autora introduce este concepto como todos los aprendizajes que los alumnos realizan para adaptarse, sobrevivir en el aula y poder avanzar en el “currículum oficial”.

En las instituciones se aprende fundamentalmente, una forma de relacionarse con los otros, con la autoridad, con el conocimiento. Se produce un proceso de apropiación más significativo de estos contenidos que del contenido científico, y sin que se lo propongan o sean conscientes los profesores, alumnos o el personal de apoyo.

El concepto de currículum oculto sirve para explicar la presencia de incoherencias que se viven en las escuelas, para enfatizar la importancia de la educación institucional, la que se concreta a través de los procesos de socialización (Sanjurjo, 2009).

En este currículum oculto se pueden vislumbrar también las diferentes concepciones, de docentes e integrantes de equipos de conducción, en relación con una manera de pensar la subjetividad y de educar -histórica y epocalmente constituida- en un sentido “fatalista” y cristalizado en pérdida de ideales, en contraposición a concepciones que piensan a los sujetos desde sus posibilidades emancipatorias, habilitantes, transformadoras.

Estos elementos también están presentes en la universidad. A su vez, esas miradas se ven enmarcadas en un clima de época que, si no determina, sí condiciona e instituye un tipo de subjetividad. Por ese motivo incorporamos las visiones de la educación que enmarcan prácticas a lo largo del sistema educativo en los diferentes modos de desarrollo planteados previamente. Así, en cada momento político económico

predomina una u otra, aunque no de manera pura, abonando al clima de época.

Si en los períodos neoliberales priman las teorías de la Educación como capital humano, en los períodos desarrollistas los enfoques toman en cuenta las teorías de la complejidad, las teorías sociocríticas, y en ellas se enfatiza en la educación como Derecho Humano, la educación para el ejercicio de la ciudadanía además de los fines económicos, la Educación popular. Cada una de ellas identifica un diferente para qué enseñar y estudiar.

Así, la visión hegemónica de la educación desde la ciencia económica, se sustenta en los conceptos de Capital Humano²⁰ y Competencias para sostener su papel como motor del crecimiento y desarrollo.

La teoría del Capital Humano pone especial énfasis en la elección individual de invertir o no invertir en sí mismo para explicar la distribución del ingreso y el desempleo, afirmando que ambos son el resultado de las diferencias individuales en los niveles de educación. Así a mayor educación, mayor posibilidad individual de salir del círculo de la pobreza percibiendo salarios mayores.

Esto se extrapola a lo macroeconómico considerando que la probabilidad del desarrollo de los pueblos es función del incremento de los procesos educativos. En ella es central la noción de “competencias”, que junto al capital humano conforman la base para las políticas educativas en un proceso de globalización.

Las competencias profesionales centran su atención en las potencialidades individuales. Consistentemente con los preceptos neoliberales, este modelo busca generar profesionales competentes, con

²⁰ Enfocándose especialmente en la educación en función de las mejoras económicas individuales y desde allí a las sociedades, las cuales son comparadas con pruebas estandarizadas.

una preparación más completa, realista, flexible, imaginativa y abierta a todos los cambios y ajustes que se vayan presentando.

La flexibilidad y adaptación al devenir y transformaciones del futuro, incluso a lo inesperado, es una característica importante de la teoría del modelo de competencias, ya que estas mismas también, son modificables. La educación basada en competencias busca promover un saber funcional, dinámico, que trascienda la pedagogía principalmente teorizante y memorística. La visión del capital humano²¹ supone un enfoque de la educación en la que son valoradas las métricas, los resultados estandarizados y la homogeneidad de la Educación.

Esta teoría omite algunos datos que aún desde la economía otras corrientes destacan²². Por ejemplo, según plantea Chang, desde la heterodoxia económica más ligada a las gestiones estatistas: “ni siquiera se puede decir que toda la educación impacte en la productividad” (Chang, 2012). Desde un punto de vista incluso estrictamente económico, algunas disciplinas no tendrían razón de ser en la currícula (incluso en casos de materias como Matemáticas y Ciencias).

El autor refiere: “gran parte de lo que se aprende en el colegio e incluso en la universidad carece a menudo de importancia directa para el trabajo práctico (...) Y finalmente con independencia de la causa exacta del proceso de mecanización es posible que las economías

²¹ El origen específico del capital humano en el ámbito educativo data de los años sesenta, aunque sus antecedentes se encuentran en la teoría neoclásica del mercado de trabajo, del siglo XIX, la cual parte del equilibrio natural entre las fuerzas de oferta y demanda del trabajo. Se difunde en el contexto histórico de los años 70 y 80.

Inicialmente Schultz observó que el aumento en el trabajo y en el capital, medidos por horas de trabajo y valor de capital, sólo explicaban en parte el crecimiento de un país. Él atribuyó el crecimiento residual inicialmente a la tecnología, pero posteriormente incluyó la inversión en recursos humanos generada por la educación. Así estableció que el gasto en educación no era tal, sino una inversión que aumentaba la capacidad productiva del trabajo.

²² Tal es el caso del Neoinstitucionalismo.

tecnológicamente más avanzadas paradójicamente necesiten personas menos formadas”.

Pero esta crítica se realiza en función de pensar que en esta visión la educación es valiosa, pero su principal valor no está en el incremento de productividad sino en que nos ayude a desarrollar nuestras posibilidades y vivir con más plenitud y armonía. Esta perspectiva considera la educación como “bien social” (Chang, 2012) y explica por qué es valioso que más personas ingresen al sistema universitario y obtengan ciertas capacidades aun cuando no lleguen a graduarse.

Por otro lado, se encuentran las teorías críticas de la Educación en su versión reproductivista de Althusser, Bourdieu-Passeron, Boudelot y Establet. Éstas ponen el acento en la enseñanza como violencia simbólica, la cual produce y reproduce la dominación y la legitimidad del sistema: la escuela como aparato ideológico del Estado y sus mecanismos reproductores de las desigualdades de clases son en primer lugar la ideología y en segundo lugar la represión.

Pero por otro lado, resalta la importancia de construir un discurso de emancipación y transformación social. Así, la pedagogía crítica prioriza la importancia pedagógica del espacio social concreto que contextualiza a la educación, donde el conocimiento se historiza, produce y socializa, para brindar elementos que permitan a los sujetos la toma de conciencia de su realidad. Esto es con miras a la búsqueda de transformaciones sociales, políticas y económicas, que conlleven a una sociedad más justa y democrática.

Hoy, la pedagogía crítica permite, desde otro enfoque, vislumbrar nuevas posibilidades en los procesos educativos y sus finalidades esenciales, en aras de la recuperación de la función social de la educación coadyuvante en la formación de una sociedad más justa y democrática.

La corriente socioeducativa crítica, en esencia, persigue transformar las desigualdades e injusticias sociales a través del conocimiento y comprensión que la clase dominada realice de las represiones a las que son sometidos. Sin embargo, sus diversos representantes brindan especiales tintes teóricos individuales a la misma, ya que la pedagogía crítica “no consiste en un conjunto homogéneo de ideas.

Es más exacto decir que los teóricos críticos están unidos por sus objetivos: “habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales” (Mc Laren, 2005). Como principios fundamentales de la teoría crítica, destacan conceptos como política, cultura y economía, entre los más importantes. De este modo las instituciones escolares son vistas como espacios de lucha y resistencia entre fuerzas de poder ideológicas y culturales por la dominación.

La teoría de la complejidad en educación es un paradigma alternativo que aparece en los últimos años. Esta perspectiva plantea algunas rupturas con el pensamiento clásico. Entre los autores que se han destacado por investigarlas a fondo, encontramos a Delgado (2004) (en Taeli Gomez, F, 2010), que menciona cinco, como las más importantes:

a) el cuestionamiento con el ideal cartesiano de separación absoluta entre el sujeto y el objeto del conocimiento;

b) una nueva noción de realidad, la cual, comienza a ser concebida como proceso, mas no como una entidad final “hecha”, “acabada”, “dada”;

c) la reconsideración del determinismo, causalidad, predicción y el cambio en la forma y el ideal de lo que estas nociones presuponen;

d) el reconocimiento de los valores como integrantes de la cognición humana con la intención de superar la separación absoluta entre el conocimiento y los valores; y

e) en consecuencia con las ideas anteriores, la demanda de responsabilidad como elemento constitutivo de la producción de conocimientos científicos. Estas líneas de ruptura -como las denomina el autor citado-, dan orientación, a la vez, sobre los elementos conformadores del paradigma científico clásico y el nuevo paradigma.

Finalmente, la Educación Popular tiene características propias y por ello se considera un apartado para analizar sus prácticas pedagógicas, dada la importancia para nuestra tesis, pero es de destacar que abreva en las pedagogías críticas y el paradigma de la complejidad y se distancia de las pedagogías de capital humano.

2.5. El sujeto inesperado en las instituciones del neoliberalismo tardío y de cuarta generación

Alfredo Carballada (2017) plantea desde el Trabajo Social y las posibilidades de la Intervención, una relación con el clima de época que es necesario recuperar. En ese sentido destaca la fragmentación de las instituciones en el marco del neoliberalismo.

En ese contexto, el autor plantea la noción de irrupción de un sujeto inesperado, cuando la incertidumbre afecta a las instituciones y se visibilizan formas de fragmentación institucional. Estas se expresan a veces como puja de diferentes sectores, personas, espacios. Pareciera que cada lugar dentro de las instituciones construye, elabora y ratifica un sujeto de intervención social que es diferente, propio de cada microespacio y ajeno a los otros.

Entonces al terminar de desdibujarse el proyecto de nación, la fraternidad, como elemento esencial en la constitución del mismo, se evapora y es entonces cuando se extravía el sentido, el “para qué” de las prácticas y los dispositivos.

Las instituciones estatales, nuevamente degradadas por el desfinanciamiento, la lógica de mercado y la desacreditación, se inscriben dentro de una lógica que vuelve a reafirmar que lo público es una carga que es sostenida por cada uno de los “incluidos” sociales. En otras palabras, se logró instalar un discurso donde la solidaridad restringe la libertad.

De esa manera, sostiene Carballada (2017), el sujeto que se presenta en las instituciones, demandando, transitándolas, puede generar una distancia, que se transforma en sensación de extrañeza, azoramiento y sospecha, convirtiéndose en un “Otro” que suele ser percibido desde el temor.

Es un sujeto que tampoco coincide con los mandatos fundacionales de las instituciones y, al mismo tiempo, es contradictorio con la idea de sujeto de intervención que estas generaron, dentro de las fragmentaciones que se fueron construyendo desde las lógicas neoliberales.

En otras palabras, se trata de una subjetividad que se funda desde la exclusión, dentro de trayectorias fragmentadas, marcadas por la pérdida de derechos y la incertidumbre.

Entre el sujeto que cada institución sigue esperando y el que realmente llega se produce una distancia que varía según diferentes circunstancias, que en determinadas situaciones puede ser transitable y, en otras, produce un hiato, un vacío que lo torna irreconocible y ajeno.

Esa ajenidad se transforma en una forma de temor que paraliza, desconcierta y, desde el rechazo, construye una especie de limitación que se expresa como incapacidad.

Así, las instituciones, frente a ese sujeto inesperado, dejan de contener, de escuchar, de socializar y fundamentalmente de cuidar. Paradojalmente, se invierte el sentido: quien debe ser cuidado, alojado, genera muchas veces una reacción inversa que se puede sintetizar en cuidarse de quienes deben cuidarlo.

El autor plantea que los espacios de socialización que aún poseemos, tanto formales como informales, muestran la posibilidad de recuperar el lazo social, que vuelve a ser acosado a través de una premeditación abierta y descarada.

Profundizaremos ahora en los elementos que constituyen la universidad como sistema complejo, para poder pensar a los sujetos que se insertan en ella en momentos en los que existe una tensión: por un lado, hacia una mayor democratización de sus prácticas y a la vez, una creciente sensación de incertidumbre y fragmentación social.

2.6. La universidad como organización compleja

Las universidades, como todos los ambientes institucionales, se caracterizan por contener reglas o requisitos a los que se deben ajustar los actores para recibir apoyo y legitimidad. Estas reglas surgen desde la misión de cada establecimiento, las agencias reglamentarias estatales, las asociaciones profesionales, o incluso desde sistemas de creencias generalizados (Powell y Di Maggio, 1999 en Miceli, 2018).

Por lo tanto, son variadas las formas concretas que pueden asumir las instituciones de educación superior a partir de estas normas que las influyen y que, según García de Fanelli (2005) (en Miceli, 2018), pueden ser tanto formales (constituciones, leyes, estatutos, reglamentos, contratos, procedimientos internos) como informales (ética, confianza, códigos implícitos de conducta).

La complejidad de la institución universitaria se explica de acuerdo con diversos factores: la multiplicidad de fines, la intervención de numerosos actores en los procesos decisorios; las variadas culturas organizacionales que conviven en el interior de la organización o la estructura compleja que se deriva de su naturaleza.

Una universidad define múltiples fines que justifican su existencia e importancia en la sociedad, entre los cuales García de Fanelli (2005) menciona la formación de profesionales para el mercado de trabajo, de científicos para la producción y transmisión del conocimiento en las ciencias, de líderes políticos y empresariales, de ciudadanos con mayor conocimiento y cultura general.

Además, la producción de nuevos conocimientos científicos, la prestación de servicios de asistencia técnica, consultoría y transferencia tecnológica al sector productivo y a la comunidad, la mejora de la distribución del ingreso a través de la movilidad social ascendente, la

provisión de conocimientos independientes de los gobiernos y los partidos políticos, la creación de condiciones para el desarrollo económico y social, la preservación y transmisión los valores culturales, entre otros.

Todas estas funciones se pueden resumir en enseñanza, investigación y extensión. Estas funciones constituyen el fundamento del diseño de la universidad como institución.

2.7. La gratuidad universitaria: un emblema argentino

Para abordar este eje es necesario comprender la génesis de las universidades en nuestro país, los principales hitos que fueron configurando su actual composición y constante debate sobre la diversidad, inclusión y democratización institucional.

La historia de las universidades en la Argentina se remonta al año 1623, cuando se inaugura la Universidad de Córdoba del Tucumán a cargo de los jesuitas, con una fuerte *connotación religiosa*.

Según Moya (2012, citado por Echavarría, 2024), la enseñanza universitaria colonial presentaba diferentes características: “no todas las personas podían acceder a la universidad, negando el acceso a las mujeres y varones que no fueran hijos legítimos, o no fueran católicos de larga data, esto es que la familia, hasta la descendencia de un tatarabuelo, no incluyera judíos, judíos conversos, musulmanes y/o quemados por la Inquisición. Incluso, parte de esos requisitos era el sostenimiento de los costos que implicaban los estudios universitarios”.

Pasados algo más de 150 años, en 1767 los Franciscanos - producto de una permanente tensión- logran el acceso a la dirección de la Universidad, modificando la perspectiva teológica, en favor de la inclusión de Derecho y Ciencias Sociales, hecho que comienza la transformación al interior de la misma. Pasados dos siglos, en 1821 se crea la Universidad

de Buenos Aires, en un periodo de crisis del modelo medieval y su posterior disolución.

Para Buchbinder (2017 citado por Echavarría, 2024), las dos universidades funcionaron de manera sumamente irregular y precaria durante toda la primera mitad del siglo XIX. Fueron afectadas de manera recurrente por las guerras civiles y las luchas facciosas que marcaron esta etapa de la historia argentina. Pero aún en condiciones sumamente precarias no dejaron de impartir cursos y cumplir funciones de vital importancia para la vida política e institucional de las provincias rioplatenses.

El contexto de los años siguientes, en términos de desarrollo, se sustentó en un modelo económico agroexportador, con una fuerte presencia de la oligarquía terrateniente, única beneficiaria del modelo, que exportaba materias primas e importaba productos manufacturados. La universidad de entonces estaba dirigida a fomentar y consolidar ese modelo, en el cual sólo accedían a los estudios superiores los hijos del poder.

La universidad cumplía una función clave: ser un instrumento de control ideológico, ya que la formación de valores e ideas se apoyaba en considerar al país una propiedad privada, disipándose en este escenario la presencia de la Iglesia Católica como actor en la política universitaria.

La Constitución Nacional de 1853 estableció en su artículo 67 el sostenimiento de la educación universitaria a cargo del gobierno nacional, lo que implicaba la potestad de establecer carreras, planes de estudios y políticas universitarias.

En esta línea, la primera Ley Universitaria de 1885, conocida como Ley Avellaneda, fijó las bases a las que debían ajustarse los estatutos de las universidades nacionales. Se refería fundamentalmente a la

organización de su régimen administrativo. Dejaba los otros aspectos liberados a su propio accionar.

Uno de los dos momentos cruciales de la historia de la universidad en Argentina fue la Reforma Universitaria de 1918, durante el primer gobierno popular de Hipólito Irigoyen. El otro momento crucial fue la declaración de la gratuidad de la educación universitaria en 1949, durante el primer gobierno popular de Juan Domingo Perón.

Para Chiroleu (2017), la Reforma de 1918 se orientaba especialmente a lograr la "democratización" de la universidad. Esta democratización fue la llave que abrió el camino hacia la excelencia y la calidad académica.

Tanto la autonomía como el cogobierno, la libertad de cátedra, los concursos periódicos, la publicidad de los actos, la extensión y la inserción social de la universidad, apuntaban no sólo a mejorar la calidad académica, sino a ampliar las bases sociales de la institución.

En la Reforma Universitaria se plasmaba la lucha de las clases populares por acceder a los estudios superiores, la remoción de las cátedras elitistas y la revisión de los planes de estudios que se consideraban atrasados para la época y que estaban dirigidos a sostener un esquema económico como el vigente, basado en el modelo de acumulación agroexportador.

La Universidad como institución no podía estar ajena al contexto, por lo que vivía atravesada por las discusiones de su tiempo. La Reforma se da en un clima de cambios, que incluye la consolidación del Estado Nacional tras la llamada "conquista del desierto" y la federalización de la provincia de Buenos Aires.

Se buscaba afianzar la identidad nacional y construir instituciones sólidas. Esto generaba debates sobre el papel del Estado, la relación

entre el gobierno central y las provincias y la construcción de una ciudadanía activa.

La inmigración hizo su aporte y trajo al país las ideas del anarquismo y el socialismo, que promovieron un mayor espíritu de participación social. Ya no accedía a la universidad solamente el hijo del patricio terrateniente, sino que una consolidada burguesía aportó sus hijos, quienes fueron en gran medida artífices de la Reforma.

El modelo económico agroexportador se basaba en la exportación de materias primas agrícolas y ganaderas, lo que generaba discusiones sobre la dependencia del mercado externo, la distribución de la riqueza y la necesidad de diversificar la producción. Todas estas cuestiones económicas, sociales, culturales y políticas atravesaron la segunda y tercera década del siglo XX y sentaron las bases de la Reforma.

La Reforma universitaria de 1918 permitió el desarrollo de la extensión universitaria, como eje articulador con la sociedad, fundado en la perspectiva de construcción social del conocimiento, la ayuda social al estudiantado y el desarrollo de las áreas de bienestar estudiantil.

Echavarría (2024) plantea que este antecedente adquiere carácter de piedra fundamental, en tanto se visualiza una tríada que sería la base de los posteriores servicios sociales: articulación con la sociedad, bienestar estudiantil y ayuda social.

Desde Córdoba, el movimiento reformista se extendió a otras ciudades y provincias argentinas: Buenos Aires, La Plata, Santa Fe y Tucumán. También se difundió a otros países del continente: Perú, Chile, Cuba, Colombia, Guatemala, Uruguay, Brasil, Paraguay, Bolivia, Ecuador, Venezuela y México.

La implementación de este proceso no estuvo libre de conflictos. En el período 1918-1947 se produjeron tensiones entre el movimiento reformista y una vertiente conservadora que pretendía atenuar las

reformas alcanzadas, al interior de las universidades, a través de sus estatutos. En el año 1922 esta disputa generó un movimiento anti reformista, con actores del cuerpo docente y sectores de la élite universitaria.

Pronko (2003) señala que esta tensión encuentra su punto máximo en 1943, cuando se adjudican hechos de corrupción al movimiento reformista. A partir de esta fecha comienzan a aparecer, tanto en la vida política general, como en la vida universitaria, algunos elementos que serían características de la etapa peronista posterior (Pronko, 2000, p. 11).

El 17 de octubre de 1945 se gesta la manifestación popular más importante del siglo XX. En la Plaza de Mayo de la ciudad de Buenos Aires, se apersonaron miles de hombres y mujeres para exigir la liberación de Juan Domingo Perón, encarcelado hasta ese entonces en la Isla Martín García.

Este episodio sucedió luego de que el poder conservador exigiera su renuncia al cargo de Secretario de Trabajo y Previsión, cartera desde donde se comenzaban a fortalecer los logros para las clases trabajadoras en materia de derechos (Echavarría, 2024).

El conservadurismo veía como una seria amenaza para sus intereses la presencia de Perón, quien transformaría el modelo agroexportador en un modelo industrialista de sustitución de importaciones.

Echavarría (2024) relata que, tras su liberación, el discurso frente a las masas populares que lo aclamaban y el posterior llamado a elecciones en 1946, lo llevarían a la presidencia con el 52 % de los votos. A partir de ahí se inicia un camino de profundas transformaciones en el país, aunque el conservadurismo universitario consideró siempre al peronismo una encarnación del fascismo.

En el marco de esta disputa, no sólo se atribuyó al peronismo la no defensa del cogobierno universitario, sino también que se lo acusó como responsable de la ejecución de políticas de control ideológico y de represión a sectores opositores.

En este escenario, según plantea Pronko (2000), en el año 1945 se lleva a cabo un plan de normalización institucional que abarca a las universidades y en el año 1946 establece la intervención de las seis universidades nacionales. En este contexto también se incorporaba a los planes de estudio un sesgo latinoamericanista.

El peronismo busca construir un modelo universitario propio, sobre la base de una radical transformación del modelo universitario surgido de la Ley Avellaneda de 1885 y de la Reforma Universitaria de 1918. En 1947 se sanciona la ley 13.031 conocida como Ley Guardo.

Esta ley crea un número suficiente de becas de segunda enseñanza y universitaria, para estudiantes pobres. Las becas cubrían las necesidades del becado y resarcía en todo o en parte a la familia por la falta de trabajo retribuido del estudiante (Pronko, 2000, p. 12).

La gratuidad se dispone en 1949 mediante el Decreto 29.337 que elimina el arancelamiento y el examen selectivo de ingreso, con lo cual se produce una fuerte expansión de la matrícula universitaria, que se triplica entre 1950 y 1960.

El decreto también establecía una compensación para el caso de que la disminución de ingresos arancelarios generara déficit, al no ser cubierta con recursos específicamente universitarios. Finalmente, en 1954 se sanciona la ley de educación superior 14.297, que incluye expresamente la gratuidad universitaria.

En 1955 la dictadura cívico-militar autodenominada "Revolución Libertadora", que derroca al gobierno constitucional, prohíbe a través del Decreto 4161/56 la mención y uso de símbolos ligados al peronismo. En

las universidades se prohíbe la participación en concursos docentes de personas ligadas al movimiento nacional justicialista. Se elimina la gratuidad universitaria y el ingreso sin examen y se autoriza a las universidades, en el marco de su autonomía, a fijar aranceles y regular el ingreso.

Con el regreso a la democracia en 1973, el gobierno democrático vuelve a eliminar los aranceles y las tasas académicas implementadas en los años sesenta y principios de los setenta.

En el último y actual período democrático que se inicia el 10 de diciembre de 1983, la ley 27.204, sancionada en el año 2015, volvió a establecer taxativamente que “los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos”.

A pesar de estas marchas y contramarchas, tal como lo plantea Faierman (2019), la defensa de la “gratuidad universitaria” pervivió y fue defendida unánimemente luego del primer gobierno peronista por la comunidad universitaria y la sociedad en general, trascendiendo partidismos y enfrentamientos o tensiones político-ideológicas.

Para reivindicar este hecho, en el año 2024 la provincia de Buenos Aires decretó el homenaje al aniversario de la gratuidad universitaria en la República Argentina considerando que, a partir de 1949, se posibilitó el acceso a la educación pública universitaria de todos los sectores de la sociedad y reivindicando a quienes históricamente lucharon por la gratuidad y la democratización universitaria.

2.8. Diversidad, inclusión y democratización de la universidad

Aunque fueron muchos los cambios, interesa destacar aquí que la democratización de la universidad no se agota con la gratuidad y los mecanismos formales de acceso, sino que tiene un sentido más amplio.

Para Chiroleu (2017), en el contexto argentino actual, de movilidad social descendente, la educación superior es percibida como una forma de evitar la profundización de las pérdidas materiales y simbólicas, aunque la universidad ya no constituya la única institución a la que aspira la sociedad. La expansión de la educación media posibilita el acceso a la educación superior de estratos de población tradicionalmente ajenos a la universidad, en un contexto de rechazo a cualquier tipo de discriminación explícita o implícita.

Como sostiene Chiroleu (2017), si bien se reclamaba a principios del siglo XX la democratización de la universidad en términos de ampliación del acceso, en una sociedad como la Argentina actual, con pocos espacios de progreso social y sacudida por crisis económicas y sociales, las demandas se orientan ahora a exigir un mayor compromiso por parte del Estado para lograr la incorporación, permanencia y egreso de segmentos de población tradicionalmente alejados de la universidad. Durante siglos, la diversidad fue considerada una desventaja para la conformación de sociedades homogéneas.

Las instituciones educativas promovieron la uniformidad, imponiendo currículos estructurados a partir de valores e intereses de los grupos dominantes. La exclusión era la sanción para quienes no se ajustaban a este molde y todo fracaso académico se consideraba una cuestión individual. Actualmente, desde una mirada de inclusión y de derechos, se apunta a una mayor democratización, reconociendo la diversidad étnica, política, económica, cultural y sexo-genérica.

La diversidad, como sostienen Sánchez y Zorzoli (2017), en su versión original, proviene de la pedagogía crítica norteamericana -basada en el multiculturalismo- y ha permeado las instituciones educativas produciendo efectos diversos.

Esta pedagogía se enfoca en las relaciones entre la institución educativa y los contextos sociales y políticos. Indaga cómo los grupos hegemónicos imponen sus marcas de identidad basadas en la raza, el género, la condición social, la religión, el capital cultural y la sexualidad, entre otros.

Dado que en la educación coexisten tanto la transformación como la conservación, la educación en y para la diversidad se propone potenciar el carácter transformador, en el sentido de hacer efectiva la igualdad de oportunidades.

Para Sánchez y Zorzoli (2017) la educación inclusiva se distancia de la educación selectiva. En esta última, la diversidad es entendida por debajo o como desviación de lo normal y todo fracaso escolar es considerado un problema del alumno. En cambio la educación inclusiva abre la posibilidad del cambio educativo y permite desarrollar prácticas basadas en la comprensión y el respeto de las identidades personales y grupales.

En el marco de este paradigma, todos los recursos didácticos y pedagógicos deben ser planificados y utilizados de manera flexible, plural, equitativa y abierta a la interrogación y la construcción permanente de los procesos educativos.

La educación inclusiva se relaciona con “la educación como derecho” y plantea la necesidad de revisar los distintos planos institucionales para su cumplimiento.

Para Chiroleu (2017), la noción de inclusión supone, más allá del acceso formal y la política de puertas abiertas de las instituciones

públicas, trabajar con las posibilidades concretas de culminación de los estudios, trabajar las situaciones de hecho y el sentido de la palabra “democratización”, brindando posibilidades concretas de permanecer y egresar de las instituciones de educación superior a quienes están o provienen de situaciones sociales menos favorecidas, sin que esto implique reducción de la calidad educativa.

No supone aspirar a un cambio de la sociedad a través de la universidad, sino a abrir puertas y construir igualdad de oportunidades para los sectores de población menos favorecidos.

La autora propone avanzar en la construcción de prácticas de educación inclusivas que reconozcan las diversidades de los grupos de educandos/as y procuren orientarlos hacia su meta, sin resignar la calidad académica.

El desafío para alcanzar logros significativos en este proceso, es enorme. Sin embargo, habrá que enfrentar las resistencias de los grupos socialmente más favorecidos que han tenido en la universidad un ámbito particularmente propicio. Además, habrá que superar la larga saga de exclusiones y auto exclusiones que condicionan las posibilidades concretas de obtener resultados favorables en el ámbito de la educación superior (Chiroleu, 2017).

Para profundizar el debate sobre las prácticas pedagógicas de los docentes y de aprendizaje de los estudiantes en la universidad, la autora propone pensar a los estudiantes dentro de una red de relaciones que les permitan construir su oficio de estudiante, siguiendo la línea de lo que Perreneud (en Chiroleu, 2017) nombra como “oficio de alumno” (en su caso para el trabajo escolar). Profundizaremos esta noción adaptándola al estudiante universitario.

2.9. El oficio de estudiante en la universidad

Vain (2017) observa la educación superior y se pregunta ¿cómo se configura el “oficio de alumno” en este nivel de estudios? Algunas corrientes cognitivas del aprendizaje otorgan a la actividad del sujeto que aprende un lugar central.

El autor, sin negarlo, busca identificar los sentidos que encuentran los estudiantes en su “oficio”. Así confiere valor a la cultura. Ningún alumno reinventa constantemente el conjunto de valores y de esquemas que dan sentido a las situaciones escolares y a los esfuerzos que implican.

Se apropia de un legado, un *habitus*, un capital cultural que lo ayuda a pensar en el esfuerzo, el objetivo, las recompensas y los riesgos que implica mostrar mala predisposición ante una tarea escolar o lo que puede esperar de su realización.

Por lo tanto, no se está jamás solo en la construcción de sentido. Cada uno se sube a los hombros de las generaciones precedentes y se rodea de sus condiscípulos. En el medio donde se desenvuelven los alumnos y los estudiantes, se comparte en primer lugar un conjunto de estereotipos sobre el trabajo escolar, sobre los “profes interesantes”, sobre las “artimañas más sencillas” y los ejercicios que se pueden hacer hasta la mitad.

Los alumnos ejercen a su manera un oficio (Perrenoud, 2006). Éste, como cualquier otro, forma parte de una cultura de gente de oficio, que permite identificar los gestos profesionales y las reglas del arte, detectar los criterios del conformismo y de la excelencia, proporcionar sentido al estrés, la fatiga y las tensiones.

El oficio de estudiante entonces se construye en situación dentro del marco de una relación interpersonal durable, la “Relación pedagógica”

con R mayúscula: se puede detestar o amar el inglés o las matemáticas simplemente porque no se soporta o se adora al profesor.

Si ésta fuera la única fuente de sentido, uno tendría que creer en una suerte de utopía relacional para el conjunto de la educación nacional: ¿cómo esperar que se establezcan relaciones fuertes y positivas entre todos los alumnos y todos los profesores?

Por otra parte, Vain (2017) considera que el sentido depende en parte de la relación intelectual y afectiva de base entre el alumno y el maestro. Depende también de lo que pasa aquí y ahora. El sentido se construye en la conversación, en la manera de presentar las cosas, de dar cabida al otro, de tenerlo en cuenta, de negociar.

Supone que ningún actor comprometido con una situación puede liberarse totalmente de su cultura, sus alianzas y subordinaciones, ni del sistema de poder y trabajo que subyace tras la situación.

Entre el sentido dado de antemano y el sentido construido desde la realidad, es necesario construir el contacto pedagógico y didáctico de la cultura común construida entre el maestro y sus alumnos a propósito del trabajo escolar, los saberes, el error, la búsqueda, el debate, la argumentación y la excelencia. Y más globalmente, del clima, el modo de autoridad y cooperación, la organización del trabajo, la comunicación y la evaluación.

La negociación puede siempre volver a comenzar, pero en condiciones más o menos favorables según el grado de acuerdo previo que le sirva de telón de fondo.

A partir de aquí Vain (2017) describe el modelo pedagógico dominante en la universidad. Para el autor, éste se basa en ciertos principios. Uno de ellos es la enseñanza sustentada en la retórica, ocultando su carácter procesual, conflictivo, dinámico y discontinuo.

Otro es el docente como concesionario autorizado de la verdad. Esto remite al régimen de verdad dominante en la universidad. En estas instituciones, lejos se está de posicionar al docente como orientador, guía y facilitador de los aprendizajes de los novatos.

Otro principio es la universidad como sistema institucionalizado de saberes legitimados, que posibilitan en la actualidad la constitución de un campo de producción de bienes simbólicos y un mercado de titulaciones. Embiste a los docentes del poder de consagrar a quienes podrán acreditar un saber específico y -consecuentemente- “profesar” su uso social.

Otros principios son la tensión entre teoría-práctica, la fragmentación del conocimiento académico, una ausencia relativa de lo grupal y una concepción externalista de la evaluación. Esto se debe a que también hay una legitimación de la universidad como garante de los saberes de sus titulados y, por tanto, la evaluación adquiere el sentido de ser la medición de resultados “objetivamente” determinados a partir del principio de la racionalidad técnica y definidos como logros esperados para la totalidad de los estudiantes en forma idéntica (Porlán, 1993 en Vain, 2017)

Esto ha generado una evaluación desgajada de los procesos de enseñar y aprender, divorcio que se constituye en cimiento de un oficio de alumno orientado a acreditar, más que a aprender, oficio que conjuntamente se ve reforzado por el sistema meritocrático prevalente en la universidad.

Por su parte, Litwin (2012, citada por Rey y Borgobello, 2022) afirma que las investigaciones y desarrollos en el campo de la didáctica de nivel superior son más bien escasos en comparación con los avances en materia de didáctica general o referida a los primeros años de escolaridad. Esta poca atención a los procedimientos didácticos parece relacionarse con una tradición academicista propia de las universidades

argentinas donde la enseñanza del contenido disciplinar ocupa un lugar jerarquizado.

En consecuencia, prevalecen las formas de enseñanza tradicionales con el estereotipo de clase magistral. Las autoras citan a Berges (2018), quien coincide en que, a pesar de las críticas esgrimidas a la pedagogía tradicional, principalmente en carreras humanistas y sociales, y a las demandas de innovación didáctica en las aulas, la clase universitaria continúa centrada en la figura docente, quien ha de exponer el conocimiento disciplinar de manera organizada y guiar el pensamiento de sus estudiantes, obligados a su vez a un papel receptor de dicho contenido.

Del mismo modo ocurre en otros países latinoamericanos, donde no sólo se observa un predominio del enfoque tradicional de enseñanza en la educación superior, sino también una escasa formación didáctica especializada en su profesorado (Cruz Rodríguez y otros, 2008 en Rey, 2021)

En la mayoría de los casos, el cuerpo docente universitario se conforma con profesionales que dominan su disciplina, pero que no necesariamente aprendieron cómo enseñarla (Montenegro y Fuentealba, 2010), puesto que su título habilita automáticamente a enseñar su disciplina, sin necesidad de una preparación didáctica previa (Guzmán, 2009).

Particularmente en nuestro país, los debates vigentes en materia de calidad educativa ponen el acento en la exigencia de conocimiento pedagógico previo para el ejercicio de la profesión docente. Sin embargo, aún no se ha regulado el requisito de titulación habilitante para el ejercicio de la docencia universitaria (De Vincenzi, 2009, en Rey, 2021)

Este modelo a priori contrasta con el enfoque pedagógico que promueve la Educación escolar de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores,

que se profundiza en el capítulo siguiente. Rinesi (citado por Ullman, 2016) plantea que la universidad fue siempre una máquina de formar élites.

Ullman agrega que, sin embargo, ese rol se está redefiniendo, ya que la universidad no está exenta de las iniciativas propuestas por el Estado Nacional y ello significa que la inclusión debe ser parte de la política y la planificación universitaria (Ullman, 2016).

Por ello, es importante conocer las demandas y necesidades de la población que hoy habita los estudios superiores, pero también las adaptaciones de la institución a los nuevos públicos.

Como sostiene Morandi (citado por Ullman, 2015) la educación ya no es lo que era, como tampoco los docentes y estudiantes. Hay nuevas formas de conocimiento; nuevos espacios educativos; nuevas relaciones entre educadores y educandos; nuevas representaciones sobre educar o ser docente o estudiante y otras perspectivas desde donde mirar las prácticas. Esto genera nuevos condicionamientos de las prácticas educativas, aunque hemos constatado en las entrevistas realizadas cómo perciben los actores estas prácticas.

A continuación se aborda la perspectiva de género para luego concentrarnos específicamente en la discusión sobre los sectores populares y sus trayectorias.

2.10. El enfoque de género

Otro elemento central de este marco teórico es el enfoque de género. El concepto de género se emplea en ciencias sociales para designar la construcción cultural y social de ideas, valores, significados, saberes, prácticas, estereotipos y lógicas vinculadas a la diferencia sexual, es decir, al hecho de que las personas son seres sexuados (Scott, 1996)

Ofrece una perspectiva relacional de los fenómenos sociales, que identifica no sólo diferencias sino jerarquías socialmente construidas entre varones y mujeres (Rosenberg, 1996; Scott, 2008).

Para Scott (1996) el género designa relaciones entre sexos. Su uso explícito rechaza las explicaciones biológicas y es una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres.

Desde esta postura, la autora analiza las diversas perspectivas de género desde la historia y reconoce el papel de la división familiar del trabajo como transmisora de una cierta “cultura de mujeres”, pero identificando otros sistemas sociales como la economía o la política.

Por supuesto, queda implícito que el ordenamiento social que requiere que los padres trabajen y las madres se ocupen de la mayor parte de las tareas de la crianza de los hijos estructura la organización familiar.

Sin embargo, la autora se pregunta: ¿cómo podemos explicar, dentro de esta teoría, las persistentes asociaciones de la masculinidad con el poder, el valor superior asignado a los hombres sobre las mujeres, la forma en que los niños parecen aprender esas asociaciones y evaluaciones, incluso cuando viven fuera de familias nucleares o en familias en que las responsabilidades de los padres se dividen con equidad entre marido y esposa?

Por esta razón, la autora incluye en el debate los sistemas simbólicos, esto es, las formas como las sociedades representan el género, hacen uso de éste para enunciar las normas de las relaciones sociales o para construir el significado de la experiencia, lo que no quiere decir que el lenguaje lo sea todo, sino que una teoría que no lo tiene en cuenta ignora los poderosos roles que los símbolos, metáforas y conceptos juegan en la definición de la personalidad y de la historia humana.

En cambio los historiadores, para la autora, necesitan investigar las formas como se construyen esencialmente las identidades genéricas y relacionar sus hallazgos con una serie de actividades, organizaciones sociales y representaciones culturales, históricamente específicas.

Además, para Scott (1996), los hombres y mujeres reales no satisfacen siempre o literalmente los términos de las prescripciones de la sociedad o de nuestras categorías analíticas. Incluso el género se cruza con las modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales de identidades discursivamente constituidas.

Como resultado, se hace imposible separar “el género” de las intersecciones políticas y culturales en que invariablemente se produce y mantiene.

Por su parte, Carillo Hernández (2021) plantea que una mirada crítica desde las ciencias sociales debe reconocer que la situación de las mujeres en las dimensiones laborales, familiares (hijas, esposas, madres), profesionales, educativas, sigue enclaustrada en el mundo construido por los hombres y sigue siendo estudiada desde la lógica de querer otorgar condiciones de igualdad en el plano del discurso, pero manteniendo una realidad con brechas profundas que impiden el pleno ejercicio en libertad de los derechos humanos y sociales fundamentales.

Enfoques más recientes coinciden en que la categoría género permitió visibilizar y denunciar el hecho de que sobre la base de una diferencia anatómica se establecía una desigualdad social, en la que las mujeres se encontraban en relaciones de subordinación respecto de los varones. Incorporando otras categorías al debate, la perspectiva de la diversidad sexual y corporal implica tener en cuenta que la variabilidad de orientaciones sexuales, identidades de género, así como de las corporalidades mismas, es parte inherente de la sexualidad humana. Nos desafía a pensar más allá de modelos binarios y unívocos.

Además, esta perspectiva es interseccional, y por tanto, no implica sólo a las mujeres, ni está dirigida exclusivamente a ellas. Ambos enfoques son compatibles y tienen por objetivo tomar en cuenta las desigualdades naturalizadas que dejan en situación de mayor vulnerabilidad a las mujeres, personas trans, intersex, lesbianas, gays, entre otras, para poder intervenir en pos de favorecer el pleno ejercicio de la autonomía de todas las personas.

Las perspectivas de género y diversidad sexual implican por tanto tener en cuenta la existencia de múltiples orientaciones sexuales, identidades sexo-genéricas y corporalidades (Torricella y Arens, 2022).

Uno de los ámbitos de mayor preocupación para eliminar las desigualdades entre los géneros e identidades sexuales es el ámbito educativo. De manera contradictoria, representa un espacio privilegiado donde se transmiten y reproducen valores, actitudes y prácticas hacia el género femenino y las diversas identidades, naturalizadas en nuestra sociedad. Pero, al mismo tiempo, constituye un espacio que permite transformar realidades y promover el ejercicio de los derechos y libertades.

La investigación educativa con perspectiva de género revela que las instituciones de enseñanza continúan produciendo y transmitiendo códigos sexistas en los que se reproduce la jerarquización del mundo

masculino sobre el femenino y sobre las identidades no hegemónicas (Morgade, 2001).

En consecuencia, es esperable que las representaciones sobre el futuro estén signadas por las lógicas de género imperantes. No obstante, también es dable imaginar que siendo el campo educativo un espacio de disputa político-ideológica, al mismo tiempo tengan lugar en su interior procesos de enfrentamiento de los mandatos sexuales patriarcales, conducentes a edificar otro tipo de representaciones acerca de lo apropiado y esperable para hombres, mujeres y disidencias sexo-genéricas en el marco de la socialización de género.

El Ministerio de Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual de la Provincia de Buenos Aires define el género como un concepto que describe un conjunto de características, acciones, pensamientos y deseos con los que habitamos el mundo y está vinculado con las ideas sociales que existen en torno a las representaciones de género. Un caso a analizar en esta tesis se relaciona con estos deseos y con los estereotipos planteados para los géneros.

En este sentido, es posible pensar en el perfil de la carrera en la que se inscriben y cursan los/as estudiantes y las expectativas en relación a su futuro así como las tensiones por sostener roles que se solapan, como maternidad, paternidad, cuidado, gestión del hogar, estudio, trabajo, especialmente en sectores populares.

Al respecto, la tesis de Cosciuc (2018) versa sobre la relación entre la maternidad y la formación universitaria. El objetivo es reconocer la noción política de las trayectorias de vida de mujeres que transitan, al mismo tiempo, su carrera universitaria y su proyecto de maternidad, entendiendo que las tensiones y dificultades que se les presentan al asumir dicha 'triple combinación de roles' se desprenden de las propias estructuras opresivas del sistema patriarcal, que jerarquizan diferencias y

generan, a partir de ello, desigualdades en función, principalmente, del género y la clase, entre otros aspectos.

Otro aspecto central tiene que ver con la trayectoria de las personas que son objeto de estudio en esta tesis, en relación a situaciones de violencias basadas en género, las cuales no son homogéneas ni unidimensionales, sino que están configuradas y marcadas por dimensiones como la condición étnica, la racialidad, la situación socioeconómica, entre otras.

Pensar la inclusión desde la perspectiva de género se entrelaza con el concepto de "*justicia curricular*", concepto que evoca no sólo el derecho a aprender de todas las personas, sino a que dichos aprendizajes sean valiosos para la gestión de la autonomía y la participación activa en las esferas públicas y privadas de la sociedad contemporánea.

Como sostiene Nancy Fraser (1998; 2000), la justicia implica, en esencia, construir y gozar de garantías y derechos consensuados que permitan el desarrollo y la convivencia de las personas en sociedad.

Con este marco es posible pensar la justicia curricular como parte integral de la justicia social en sus tres vertientes analíticas, no excluyentes: distribución, reconocimiento y participación:

La primera hace referencia a la distribución de bienes primarios (derechos, libertades, oportunidades, ingreso y riqueza, respeto a sí mismo), los cuales debieran distribuirse considerando principios de igualdad, equidad y mérito.

La segunda vertiente, la justicia social como reconocimiento, se expresa cuando se visibiliza a los grupos minoritarios, en una sociedad inclusiva, abierta a la diversidad y a la atención de los sectores que, históricamente, han sido marginados y vulnerables.

En la tercera vertiente, la de la justicia social como participación, se prioriza la generación de condiciones para que todas las personas, en especial quienes han sido excluidas e invisibilizadas histórica y sistemáticamente, adquieran una posición central en la toma de decisiones dentro de las esferas públicas y privadas de la sociedad (Morgade, 2021).

2.11. Los sectores populares: trayectorias educativas reales y divergentes

Hablar de población adulta en la universidad puede referirse a un universo heterogéneo, ya que no todo el estudiantado universitario proviene de sectores populares.

Existen adultos que egresaron del nivel secundario en los tiempos definidos por el sistema, pero que retoman posteriormente los estudios universitarios. La población que aquí interesa refiere a aquellos que egresaron de escuelas de adultos, habitualmente con trayectorias educativas discontinuas.

En este apartado nos concentramos en estos últimos, sin dejar de considerar que unos y otros tienen en común su incorporación tardía al sistema universitario, pero antes cabe precisar nuestro universo de estudio, que hemos denominado sectores populares.

En relación con la Educación de Adultos, hoy denominada Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, Brusilovsky y Cabrera (2006) sostienen que diagnosticar y hacer propuestas de inclusión requiere definir el alcance del concepto y el alcance del campo de acción.

Las autoras mencionan que, en su experiencia, cada vez que planteaban el interrogante sobre qué se entiende por Educación de Adultos, obtenían diversas respuestas referidas a la edad de las personas y las ofertas escolares y no escolares que tienen carácter compensatorio,

destinadas a personas mayores de cierta edad (que se considera el límite para entrar a la adultez).

Por este motivo traen la discusión, ya que no hay una definición unívoca del concepto, de modo que es difícil definir cuáles son los referentes empíricos del complejo mundo de la educación de adultos.

La revisión de las definiciones que se fueron dando históricamente confirma la polisemia de la categoría y su relación con el contexto histórico y social en el que se construyen. Brusilovsky y Cabrera (2006) distinguen dos definiciones de la población: por su edad y por sus características sociales. Ellas optan por ésta última definición considerando la clase social y el nivel de educación escolar.

Por otro lado, la educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, desde su creación por Decreto 4626/73, tuvo por finalidad fortalecer las prácticas educativas destinadas a los sectores populares, sus saberes e identidades culturales.

Reivindicamos en esta tesis el concepto y la denominación sectores populares, porque si bien es polisémico, tiene mayor fecundidad que el de clase social. La discusión sobre la noción de sectores populares en Argentina puede rastrearse tempranamente en los trabajos de Gino Germani criticando al peronismo y su relación con “las masas”. Atribuía pasividad a los sectores populares por su sumisión a Perón y su permeabilidad para ser manipulados por él.

Posteriormente, los trabajos académicos que han discutido el concepto pueden clasificarse en tres grandes grupos. Un primer grupo de trabajos que retoman la pertenencia a los sectores sociales desde un enfoque económico a partir del trabajo y el ingreso.

En este grupo, se pueden incluir trabajos de economistas y otros científicos sociales que utilizan el concepto pero no lo discuten sino que se refieren a él metodológicamente, para estudiar aspectos específicos

como el impacto de las políticas públicas o el aumento de la inequidad y la exclusión.

Un segundo grupo puede identificarse con la perspectiva marxista, ya que retoma frontalmente las ideas de Hobsbawn y Thompson e incluye elementos de estudios culturales.

Los mayores exponentes de este grupo trabajaron en la década de 1980 en el Programa de Estudios de Historia Económica y Social de Argentina y su preocupación principal fue el estudio de la cultura popular de los años 1920-1930 para entender el surgimiento del peronismo. Para ellos, las clases populares deben ser definidas más allá de lo económico, para dar cabida también a los aspectos culturales.

De acuerdo con varios autores que analizan los estudios sobre sectores populares en perspectiva, este grupo impacta en ciertos análisis más cercanos a la actualidad (Vitola, 2016). Los autores argentinos fueron más allá de las formulaciones de Thompson, al analizar que, si las experiencias podían dar lugar a la articulación de intereses o no, entonces la clase no estaba determinada.

Sin embargo, el área, el lugar social en la estructura productiva, era un hecho que demarcaba dos espacios: la élite y los sectores populares. Los autores adhieren a las ideas de Bourdieu y Williams, entendiendo que lo material y lo simbólico están imbricados y son inseparables.

Así, surgieron investigaciones que profundizaron sobre las condiciones de vida de los sectores populares, sus viviendas, su participación política, la vida en el barrio, las bibliotecas y la literatura popular, las sociedades de fomento, el mundo del trabajo, las representaciones de la vida cotidiana, la cultura política y la cultura católica (Vitola, 2016).

En estos estudios, la posibilidad de ascenso social de estos sectores está presente, pero la política es desdeñada del análisis y se

refuerza una visión en la que lo social y la experiencia cotidiana estarían separados de lo político en una suerte de fetichización de la política (Vitola, 2016).

Pareciera que sólo cabría participación genuina y posibilidad de transformación en lo pequeño y lo concreto, en la gestión local de lo cotidiano.

Finalmente, un tercer grupo de estudios puede englobarse como una corriente de subalternidad latinoamericanista. En esta perspectiva los sectores populares están fuera de la relación hegemónica tradicional que trabaja el marxismo clásico y sus derivaciones críticas.

De tal forma, consideran que se debe desplazar la mirada del actor colectivo hacia tramas sociales cotidianas que hacen posible las organizaciones populares y sus acciones de lucha.

En este grupo no hay intención de definición conceptual sino sólo descripción y caracterización detallada, propia de la etnografía, incluyendo otras interacciones culturales, especialmente los procesos de consumo y las formas de comunicación y organización propias de los sectores populares. No sólo acciones de resistencia, sino también de organización de vida al margen del sistema hegemónico (Vitola, 2016).

En este grupo se engloban los estudios que interpelan los sucesos de lucha derivados de la crisis del 2001 en Argentina, las acciones de protesta, la socialización diaria enmarcada en las organizaciones y las políticas sociales.

Si bien este estudio podría enrolarse también en el primer grupo, porque permite un primer acercamiento, no se limita a analizar la población en términos económicos, sino que incluye la diversidad sociocultural así como las estrategias de vida.

En ellas figuran tanto su participación en tramas de organizaciones populares, como estrategias individuales, entre las cuales el estudio

universitario representa una experiencia de resistencia a la relación de subalternidad, pero que no necesariamente es colectiva ya que las subjetividades se configuran en un contexto de fragmentación social y creciente individuación.

Desde un enfoque económico, cuando hablamos de sectores populares nos referimos a una población cuyos ingresos se encuentran en los deciles de menor ingreso. Es una población vulnerable, aunque preferimos la expresión *vulnerada* ya que son sus derechos y posibilidades los que se vulneran, con formas de inserción laboral precarizadas, en los márgenes del empleo, que desordenan los tiempos vitales y familiares. En este sentido, es inevitable el enfoque interseccional y multidimensional entre sectores populares y género.

A su vez, recuperamos el concepto de "*individualidades populares*" para describir la existencia de una experiencia social y posicional común entre los miembros del grupo poblacional estudiado. Éste remite, dentro de una evidente continuidad, a la acentuación histórica de ciertas tendencias hacia la individualización en este grupo social en las últimas décadas. Además, este concepto incluye las variaciones intragrupales e interpersonales de los miembros.

Ahora bien, el concepto de trayectorias educativas nos permite precisar aún más las características de la población estudiada, como también las tensiones que surgen en sus propias prácticas al habitar la universidad y en la propia institución al alojarlos.

Los estudiantes que finalizan sus estudios secundarios en la modalidad Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores se caracterizan por tener trayectorias diversas en el marco de las propuestas de educación del sistema.

Las trayectorias esperadas del sistema educativo consisten en una progresión lineal de años o grados continuos, en los que se distinguen distintos niveles: educación inicial, primaria, secundaria y superior.

Para Terigi (2008), esta progresión responde a condiciones históricas del sistema educativo que sedimentaron una forma de organización caracterizada por niveles, una propuesta graduada de contenidos y una oferta anualizada de grados de formación. Cada una de estas especificaciones delinea condiciones de educación y recorridos posibles en el sistema.

Son arreglos arbitrarios que organizan las formas en que la experiencia puede ser cursada o transitada. Estas trayectorias divergentes, lejos de ser un problema individual, constituyen un problema general que requiere políticas educativas concretas.

Terigi (2007) utiliza como categoría las transiciones en la biografía escolar, definiéndolas como un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad con respecto al pasado, que puede ser vivido de forma dolorosa cuando la discontinuidad de la experiencia es excesiva, incontrolada e incontrolable.

Los cambios de ciclo son transiciones pero también lo es la deserción, la cual es precedida por un “desenganche” de la escuela, que puede ser disciplinado o indisciplinado.

El primer caso es aquel donde el estudiante no realiza las actividades escolares pero tampoco genera problemas de convivencia, mientras que el segundo caso suma a la falta de involucramiento en la actividad escolar la participación del estudiante en situaciones que constituyen desde el punto de vista de las escuelas problemas de disciplina y/o faltas graves a los acuerdos de convivencia.

Muchos chicos y chicas ingresan a la escuela media pero no logran “engancharse” con ella. Viven una experiencia escolar desdibujada, signada

por las dificultades y la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje.

En estas experiencias, el abandono de la escuela es un desenlace al que se llega paulatinamente, sin que haya necesariamente un factor desencadenante. Simplemente un día se descubren no yendo más a la escuela.

Ambas versiones producen un vínculo tenso con la escuela, siempre cerca de la ruptura o la implosión violenta. Sin embargo en algún momento de sus trayectorias muchos retornan, lo que conforma otra transición.

La Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores tiene respuestas a estas trayectorias reales, divergentes de la linealidad del sistema educativo. Esto implica trabajar con aulas más heterogéneas, recuperar saberes presentes en la propia comunidad, valorar sus experiencias previas, profundizar los procesos de inclusión y proponer recorridos curriculares con formatos flexibles.

Integran esta modalidad, personas que no completaron sus estudios en el sistema de educación común, muchos de ellos con experiencia negativa en su tránsito por la educación formal. Esta caracterización excede la delimitación por edad.

Para Hisse (2009), la mayor parte de estas personas proviene de sectores marginados, muchos de ellos excluidos de los sistemas sociales y productivos, con frágiles vínculos relacionales, lo que los convierte en población vulnerada.

En ocasiones, la Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores es considerada una modalidad de menor calidad educativa (Molina Galarza, 2014; Maselli, Molina y Pimenides, 2015). Esto lógicamente no contribuye a fortalecer la confianza en las posibilidades y recursos que

esta Modalidad Educativa puede ofrecer para mejorar las condiciones de vida de las personas que la protagonizan.

El enfoque de Trayectorias Escolares permite el análisis de procesos complejos, recuperando la dinámica propia de la vida social a través de la descripción de momentos de bifurcaciones en el devenir de los sujetos y sujetas sociales y considerando las temporalidades sociales externas que los enmarcan.

Por tanto, el análisis de trayectorias no pretende poner el énfasis ni en el condicionamiento social ni en el voluntarismo de los sujetos, sino en la compleja articulación entre ambos.

En el campo educativo, la articulación de diferentes niveles de análisis resulta potente. Desde esta perspectiva, las trayectorias escolares pueden comprenderse en el marco de las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, y entre las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo.

Kaplan y Fainsod (2001) proponen no reducir la mirada o aislar las esferas objetivas y subjetivas en el análisis educativo, sino abrir paso a concepciones dialécticas, relacionales, entre los condicionamientos externos trascendentes a los sujetos particulares y las disposiciones interiorizadas que predisponen a los sujetos a pensar y actuar sobre el mundo en la cotidianeidad de su experiencia social.

El desafío es poner en interacción los condicionamientos materiales de la vida de los estudiantes, los determinantes institucionales y las estrategias individuales que entran en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que les cabe en la producción de sus propias trayectorias educativas.

Por lo tanto, el análisis de las trayectorias de estos estudiantes, que tienen características únicas, requiere que se consideren las formas

Capítulo 3

La educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores

3.1. *Introducción*

3.2. *Recorrido de la educación de jóvenes y adultos en Argentina y provincia de Buenos Aires.*

3.3. *Un universo poco preciso en las estadísticas.*

3.4. *Las prácticas pedagógicas en Educación escolar de Adultos: pedagogía social, pedagogía del territorio, didáctica integrada, pedagogía de la memoria.*

3.5. *“De adultos a la universidad”: Sujetos inesperados.*

3.1. Introducción

En este capítulo he optado por agrupar, por un lado, los estudios que ponen el foco en la *educación escolar de adultos*, porque orientarán la caracterización de los sujetos que transitan este tipo de educación y, por otro lado, los estudios que se centran en los *lineamientos de política pública* que conforman la oferta de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) como modalidad educativa.

Para nuestro país, he elegido, en primer lugar, abordar los textos del equipo curricular de la Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores y equipo de la Dirección de Formación Docente Permanente, así como de quien fuera el Subdirector de la Modalidad entre los años 2001 y 2024: Podestá, quien describe la modalidad, sus orígenes y principales desafíos.

Estos documentos se complementan con los textos de Brusilovsky (2006) y García (2019) y con el documento oficial de la modalidad, que plasma la propuesta curricular actualmente vigente. En línea con este abordaje, retomo el texto de Podestá (2022) para profundizar en uno de los programas que lo conforma, el Programa FINES (Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios) en la Provincia de Buenos Aires, específicamente en el distrito General Pueyrredón.

En segundo lugar, me aproximo al tipo de pedagogía que orienta la educación de adultos, plasmada en los actuales diseños curriculares de los dos niveles de la Modalidad. Sigo los textos de García (2019) y Villa (2020) A este análisis se suma el texto de Benítez y Urquiza (2019), quienes plantean cómo la pedagogía social aplicada a la educación de adultos puede contribuir de una manera significativa al desarrollo social.

En tercer lugar, en este estado de la cuestión abordamos los estudios que indagan sobre la inserción de la población adulta en el mundo de las universidades, como sujeto emergente y disruptivo de prácticas académicas. Una mención especial merece un subgrupo en particular, el de los adultos mayores en su retorno a las aulas, cualquiera sea el nivel educativo en el que se inserten.

El trabajo de Prestes (2015) analiza las concepciones detrás de la educación de adultos, que sirven de guía a las políticas de la región. Además, analiza observa la relación entre la educación de personas adultas y la educación superior. El abordaje de la continuidad de estudios en egresados del Programa FINES lo profundiza Ullman (2016), tomando como caso la inserción de estos egresados en la carrera de periodismo de la Universidad Nacional de La Plata.

3.2. Un recorrido por la educación de jóvenes y adultos en Argentina y provincia de Buenos Aires

En este apartado, recorreremos la Educación de Adultos desde sus cimientos, esta síntesis dista de ser exhaustiva, sino que se constituye en función de identificar las personas que lo habitan, comprender sus fundamentos y las tensiones en el día a día de las aulas de la Modalidad.

Podestá (2022) realiza un recorrido por la educación de adultos, en el cual relaciona el contexto histórico, partiendo desde la educación de adultos a nivel nacional para particularizar luego en los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) y el Programa FINES de la provincia de Buenos Aires, los que constituyen el interés de este trabajo.

El equipo de gestión curricular de la provincia de Buenos Aires para la modalidad describe también este proceso, teniendo presente la importancia de las experiencias autogestionarias en diferentes momentos históricos y su articulación con la política pública. Asimismo, ambos relacionan con el enfoque político de la educación en diferentes gestiones y el marco teórico en el que abrevia la pedagogía de la modalidad.

El recorrido aquí parte de la consolidación del Estado Nacional durante la presidencia de Roca, donde se establece la primera ley educativa, promulgada el 8 de julio de 1884, y continúa con las transformaciones que incorpora el peronismo, el desarrollismo y la irrupción del movimiento pedagógico latinoamericano, que se materializó en la CREAR (Campaña de Reactivación de la Educación de Adultos para la Reconstrucción) en 1973.

Luego aborda el período de la dictadura, el neoliberalismo y los años posteriores a la crisis del 2001, hasta la llegada del modelo de desarrollo con inclusión, cuando en la modalidad EDJA se implementan el Programa ENCUENTRO (Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos) y el Programa FINES.

Sigue con la etapa reciente de desestructuración y resistencias al gobierno del presidente Mauricio Macri y finalmente culmina valorando la defensa de la educación popular en articulación con políticas de estado en los últimos años.

Podestá (2022) sitúa los orígenes en el primer Congreso Pedagógico de 1882, donde se plantea la necesidad de constituir la educación para personas adultas. La máxima de Sarmiento de convertir al país en una escuela no dejó de lado la educación de personas adultas.

Esto se expresa en la ley 1420 del año 1884, que establece la educación común, obligatoria y gratuita, en la que se incluye la oferta educativa para personas adultas, semejante a la educación primaria común y gradual, pero en horario nocturno.

Paralelamente, hacia las primeras décadas del siglo XX, fueron numerosas las escuelas populares y centros culturales creados por anarquistas, destacándose en Mar del Plata la Biblioteca Popular Juventud Moderna que se convirtió en un símbolo de la educación librepensadora por aquellos tiempos.

Estas experiencias con un fuerte sesgo comunitario tuvieron una mayor expresión a inicios del siglo XX, cuando el movimiento obrero desarrolló estrategias propias acerca del rumbo que debía seguir el proceso educativo de los/as trabajadoras/es y su relación con los espacios de producción e institucionalidad formativa; incluso a pesar de las políticas represivas y persecutorias de los gobiernos de turno (Elizalde et al., 2024).

En la década de 1930, buena parte de las escuelas o universidades obreras para jóvenes y adultos de base gremial (socialistas, anarquistas y comunistas), continúan desarrollándose, sumados a un activo flujo de escuelas populares, principalmente de base comunitaria.

Estas últimas fueron llevadas adelante por las llamadas sociedades populares, conformadas por vecinos/as, desde sociedades de fomento, agrupaciones de inmigrantes, grupos religiosos, organizaciones sindicales entre otros.

Estas escuelas, también llamadas universidades populares, dirigidas a niños, jóvenes y adultos, eran parte de un espacio articulador denominado “Federación de Sociedades Populares” (Elizalde et al., 2024) Entre sus planteos, se destaca su oposición a la “semi oficialización de escuelas y títulos”, a la vez que solicitaban “apoyo estatal para su buen funcionamiento” (Rodríguez, 1992, citado por Elizalde et al., 2024).

Luego de múltiples demandas, muchas de ellas fueron reconocidas por el Estado en diferentes momentos de su existencia, especialmente en la provincia de Buenos Aires (Elizalde et al., 2024).

En ese marco, en el año 1934 la ley 12.119 modifica el artículo 12 de la ley 1420 y amplía los contenidos curriculares de la educación de personas adultas, integrando aspectos relacionados con el área laboral.

Posteriormente, la educación de adultos se fortaleció durante el gobierno de Juan Domingo Perón, con la concepción del sujeto pedagógico en contexto.

El primer peronismo (1946-1955) enfatizó el protagonismo de jóvenes, adultas trabajadoras y adultos trabajadores en la educación, desde políticas públicas que articulaban y retomaban tradiciones educativas para el pueblo vinculadas al trabajo, y las experiencias de sindicatos, gremios y sociedades populares. De esta manera, intentaron superar las tradicionales “Escuelas de Adultos” normalistas y centralizadas.

Así surgió un campo formativo que abarcó desde “escuelas fábricas” y “escuelas técnicas” hasta una “Universidad Obrera Nacional”

organizada por sedes regionales (la provincia de Buenos Aires tenía su sede) (Ampudia, 2016).

A partir de la inédita experiencia de la CNAOP (Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional) de 1944, se pusieron en práctica experiencias formativas enmarcadas en institucionalidades flexibles que articulaban al Ministerio de Trabajo con el Ministerio de Educación y evidenciaban la relación fábrica-escuela.

A partir del derrocamiento y la proscripción del peronismo, con el golpe de Estado de 1955, la política estatal hacia esta modalidad educativa estuvo signada por el mandato desarrollista.

Durante las décadas de 1960 y 1970 se profundizaron los debates y la pugna de concepciones acerca de cómo organizar y consolidar la educación de personas jóvenes, adultas y adultos.

En el gobierno de Arturo Illía (1963-1966) se desarrolla el Programa Nacional Intensivo de Alfabetización que, desde una perspectiva desarrollista modernizadora, concibe a los sujetos de la educación de adultos no aún como sujetos de derecho sino como una falla que debía corregirse para garantizar -entre otras cosas- la democracia. El Programa tenía como objetivo alfabetizar a un millón de personas de 15 a 30 años de edad, en un término de cuatro años.

En esta época, se destacaba la necesidad de formar recursos humanos conforme a las necesidades y metas de desarrollo que fijaba el capitalismo para toda la región. La intención era hacerlo de manera extensiva, como aplicación de técnicas pedagógicas escalables para calificar a una fuerza de trabajo útil al capital. Durante esas décadas la concepción de “educación popular” circulaba por espacios culturales y educacionales no formales.

En esa fase inicial, en el período de la denominada “Revolución Argentina” durante el gobierno militar de Onganía, la EDJA se subsume a los objetivos de la política desarrollista.

Al respecto, Nicolau, A (2025) refiere que: “el presidente, de origen católico y tradicionalista, marcó una etapa crítica de los gobiernos autoritarios que formaron parte del escenario de la vida política de la Argentina del siglo XX. Suspendió el Congreso, proscribió a los partidos políticos e intervino violentamente las universidades.

Sin embargo buena parte de la prohibición ejercida a las instituciones públicas encontraron su canalización a través de asociaciones civiles o privadas en donde se leían autores del pensamiento marxista y del cristianismo militante. (Puiggrós 2008, en Nicolau, 2025).

Entre los grupos cristianos, llegó la lectura de Paulo Freire y textos de la incipiente teología de la liberación, desarrollada por el teólogo peruano Gustavo Gutiérrez e impulsada en América Latina por numerosos laicos y religiosos.”(Nicolau, A, 2025)

En el año 1968 se creó la DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos mediante el Decreto N° 2.704/1968). Dos años después se organizaron secundarios de adultos y adultas en los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario), en convenio con empresas, instituciones gubernamentales y organizaciones sindicales la mayor parte en la provincia de Buenos Aires.

Se habían iniciado como micro experiencias entre 1970 y 1972, a la luz de la Resolución N° 3052/72 del Ministerio de Educación de la Nación.

Un momento de inflexión en la EDJA se produce a partir de 1973, cuando, después de 18 años de proscripción política, el Justicialismo vuelve al gobierno. Esto es mediante la recuperación de la democracia, en un contexto de movilización y militancia social, sindical y política que

se sintetizaba en la consigna “liberación o dependencia”, inscrita en corrientes políticas que atravesaban toda América Latina.

La política educativa justicialista se centra en el concepto de educación popular. La DINEA lleva adelante un proceso de resignificación de la EDJA, especialmente en sus líneas políticas y de organización. Siguiendo las propuestas de la UNESCO, se incorpora el concepto de educación permanente. En este período, la influencia del pensamiento de Paulo Freire impacta fuertemente en el país.

La educación de adultos se inscribe en una estrategia política de liberación de la opresión y la dominación. El diálogo en el trabajo de alfabetización de personas adultas reemplaza a las formas infantilizadas de la lectoescritura y la estructura curricular de tres ciclos a los grados de la escuela primaria de niños. Se crean nuevos CENS, muchos de ellos mediante convenios con organizaciones sindicales (Podestá, 2022).

La DINEA desarrolla el nivel secundario de la EDJA. Consecuentemente, se incrementan los CENS como institución medular con base territorial que centraliza los procesos pedagógicos y administrativos de la modalidad en el nivel secundario. Sin perjuicio del modelo de convenio con sindicatos, la oferta de CENS se abre hacia otros sectores de la comunidad que demandaban terminalidad secundaria.

Esta apertura, orientada a personas jóvenes y adultas de sectores populares, comienza a depender más de la demanda social que de la intencionalidad política. Los primeros CENS contaban a lo sumo con tres secciones: primero, segundo y tercer año. Surgen como instancias escasamente visibilizadas y poco diferenciadas de la oferta nocturna del nivel secundario regular, no dependiente de la modalidad.

Sin embargo, bajo el lema “el pueblo educa al pueblo”, la DINEA impulsa la CREAR (Campaña de Reactivación de la Educación de Adultos para la Reconstrucción), que se desarrolla entre 1973 y 1975 con

objetivos como la descolonización cultural, la ruptura con las concepciones dominantes en educación de adultos, la educación popular y la recuperación de la cultura popular.

Para Gómez (2012), la CREAR se sustenta en la idea de aprender a aprender, reaprender y desaprender. A su vez, Nicolau, A (2025) reconoce como “Uno de los primeros logros que se puede tomar en consideración de la campaña CREAR fue su capacidad para articular el Estado con el territorio”

La alfabetización era sólo un primer paso, ya que también se reconocen los conocimientos que los jóvenes y adultos tenían de su vida social o laboral y otros saberes escolarizados, con lo cual se certifica la finalización de la educación primaria. También se impulsa la producción de materiales educativos sobre la base de la experiencia de vida de los jóvenes y adultos y la creación de Centros de Cultura Popular, siguiendo la experiencia de Paulo Freire en Brasil.

Nicolau, A (2025) reconoce que “la democratización del sistema de educación de adultos era una propuesta activa, centrada en la discusión acerca de la verticalidad distintiva de la educación tradicional. Se entiende la democratización como una práctica, una forma de acción política en la que el sujeto pueblo entra en la escena de la decisión.

La Asamblea Educativa y el Informe Anual Regional constituyeron herramientas dirigidas a democratizar el subsistema de adultos mediante la participación efectiva de los educadores, los especialistas, los intelectuales y los mismos adultos que aportaron en esta línea a la campaña CREAR”.(Nicolau, 2025)

Este proceso se interrumpe abruptamente en 1976 con el golpe de estado cívico-militar que, para Lidia Rodríguez, desarticula la educación de adultos y debilita el sentido de la modalidad con la transferencia de

establecimientos a las provincias. La estructura de nivel primario de la EDJA y el incipiente secundario se reconfiguran en todo el país.

La resolución 1254/76 del Ministerio de Educación de la Nación crea los bachilleratos de adultos, de cuatro años de duración. La resolución 202/77 establece el funcionamiento en turnos nocturnos y la dependencia del nivel secundario común, en tanto que la resolución 3397/78 reglamenta el plan de estudio de los bachilleratos (Rodríguez, 2007).

Con el regreso a la democracia, a partir de 1983, el gobierno de Raúl Alfonsín se enfrenta con el desafío de reconstruir un país devastado en todas sus áreas, entre ellas la educación.

En lo que respecta a la EDJA, para Podestá (2022) se centra en una línea de alfabetización, ya que se entiende que el analfabetismo es un fenómeno con el cual había que enfrentarse para erradicarlo con el fin de garantizar las mejoras sociales. Se retoma el proyecto EDJA de la década de 1970.

Se inicia un proceso de reconstrucción que fortalece la modalidad con una visión integradora e integral de la problemática. La incorporación de la formación profesional fortalece la concreción de una propuesta basada en la educación para el trabajo como respuesta al entorno social. Se asume la idea de pensar y concretar el proyecto educativo desde la intersectorialidad y la interinstitucionalidad, iniciándose un trabajo articulado con diferentes actores sociales.

Por resolución 206/83 del Ministerio de Educación de la Nación se aprueba el plan de estudios de los CENS, hecho que representa un importante paso para la formalización de la EDJA y la superación de una concepción institucional de educación residual que durante una década mantuvo en carácter de experiencia piloto a las instituciones de la modalidad en el secundario.

Sin embargo, recién con la resolución 68/87 se pone en marcha el nuevo plan de estudios, incorporando lineamientos curriculares en contextos relevantes para el desarrollo del secundario de adultos.

En la década de 1990, a partir de la reforma educativa de inspiración neoliberal se transfieren los CENS y el Programa de Alfabetización y Educación de Personas Adultas a las provinciales. La nueva Ley Federal de educación 24.195 del año 1993 ubica la educación de adultos entre los “regímenes especiales”, desconociendo sus singularidades como modalidad (Lorenzatti, 2005)

Esta acción promueve el deterioro institucional y la pérdida de identidad de la misma, al profundizar la “escolarización” del nivel secundario de la EDJA y su asimilación a los bachilleratos nocturnos (Finnegan, 2016).

A esto se agrega la mercantilización que deriva de los “Bachilleratos Acelerados de Adultos” de carácter privado (Propuesta curricular para el nivel secundario, 2022).

En el año 1995 se aprueba el plan de estudios de los CENS. Para Brusilovsky (2006) representó un explícito avance en el proceso de asimilación al sistema escolar, prevaleciendo un enfoque hacia la empleabilidad, con formación específica para el trabajo, lo que deja de lado la formación ciudadana y la capacidad de análisis de la realidad, entre otros aspectos formativos esenciales.

Hacia fines del período de la convertibilidad, más de 14 millones de jóvenes, adultas y adultos no habían terminado sus estudios en Argentina y, de éstos, más de 4 millones en la provincia de Buenos Aires (Sirvent, 2006). Las empresas recuperadas, organizaciones sociales e incluso las universidades públicas, intentan paliar esta situación creando Bachilleratos Populares para Jóvenes, Adultas y Adultos.

En el año 2003, al amparo de un nuevo período nacional distribucionista, se generan cambios relevantes en las políticas educativas. En jurisdicción de la Dirección de Nivel Secundario, se crean los COA (Centros de Orientación y Apoyo) con el fin de promover la finalización y acreditación del nivel secundario. Además, otro de sus objetivos primordiales fue el de brindar acompañamiento pedagógico para aprobar materias pendientes y reingresar al sistema educativo.

En el año 2006 se sanciona la ley de educación nacional 26.206, que define la EDJA como educación destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de los niveles de escolaridad obligatorios, como también brindar educación a lo largo de toda la vida. La ley reconoce la EDJA como modalidad, superando la concepción compensatoria y de segunda oportunidad.

Al mismo tiempo, la sanción de esta ley garantiza el acceso a la información y a las ofertas de educación permanente. Plantea como objetivos la formación en conocimientos y capacidades, el ejercicio efectivo de la ciudadanía democrática y la inserción laboral.

Asimismo, reconoce experiencias previas, posibilitando la acreditación, inclusión, flexibilidad y movilidad. También facilita el desarrollo de programas de erradicación del analfabetismo y terminalidad de la educación obligatoria, por ejemplo los programas ENCUENTRO y FINES, entre otros.

En el año 2008 se crea la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. En el mismo año la Dirección de Educación de Gestión Privada de la provincia de Buenos Aires reconoce a los bachilleratos populares en la órbita de la enseñanza de gestión privada. En la gestión estatal, muchos de ellos son reconocidos como CENS

Entre los años 2008 y 2015, el programa FINES permitió el egreso de un total de 615.729 estudiantes (Podestá, 2022). En la provincia de

Buenos Aires, el programa FINES se desarrolla a partir del año 2010 en articulación con el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Se incorporan trabajadoras y trabajadores de cooperativas creadas en el marco del programa Inserción Social con Trabajo, más conocido como “Argentina Trabaja”.

El programa antes mencionado se inicia con experiencias piloto realizadas en Florencio Varela y Mar del Plata. Luego se extiende de manera simultánea a 37 distritos del conurbano bonaerense (García, 2019).

A partir de allí, su alcance se extiende a todas y todos las personas que necesitaban completar su educación formal obligatoria. Las sedes educativas se establecen en clubes, iglesias, locales de agrupaciones políticas o sindicales, sociedades de fomento, entre otros (González, 2021).

A partir del año 2015, en líneas generales con el país, en el marco del cambio de gobierno y la reimplantación del proyecto neoliberal, se inicia un proceso de reconfiguración del Programa FINES a nivel nacional. Se establece la obligatoriedad educativa como contraprestación de los programas “Argentina Trabaja” y “Hacemos Futuro”.

Esto genera situaciones de extrema vulnerabilidad y de pérdida de sentido desde el punto de vista de la inclusión educativa.

En muchas situaciones, por ejemplo, se registran casos de sujetas y sujetos sociales con estudios completos que vuelven a cursar sus estudios primarios o secundarios por miedo a perder la prestación social.

Sin embargo, esto mismo genera luchas y resistencias populares, lideradas por organizaciones gremiales, sociales, territoriales y políticas que crean las condiciones para la defensa del derecho a la inclusión educativa y la continuidad del Programa FINES (Podestá, 2022).

Por otra parte, en la provincia de Buenos Aires existían históricamente otras propuestas educativas para jóvenes, adultas y adultos, que no dependían de la Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, ejemplos de estas ofertas son los BAO (Bachilleratos de Adultos), que dependían de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, y los BAOT (Bachilleratos con Orientación Tecnológica), que dependían de la Dirección de Educación Técnica.

En el año 2018, se dispuso el pase de estos servicios educativos a la EDJA, no sin generar controversias, ya que existía el temor a que la Modalidad fuera cerrada y los docentes perdieran sus puestos de trabajo trabajos o quedaran en disponibilidad, figura legal que permite, siendo docente titular, y sólo en este caso, la reubicación.

La pandemia del Covid 19 requirió de una gran reorganización de formatos pedagógicos. En los primeros días esta situación amenazaba con disminuir la matrícula pero, por el contrario, generó pedidos de inscripciones importantes, y en algunos casos se logró mayor continuidad, al poder conciliar vidas familiares con estudio a distancia.

El sistema se sostuvo con módulos, grupos de whatsapp, recursos virtuales, llamadas telefónicas y entregas de alimentos, que se aprovecharon para hacer entregas de tareas. Pero, sobre todo, se buscó sostener el lazo social.

Tras los años de pandemia del Covid 19 y el regreso a la presencialidad, en diciembre de 2022 se aprueba una nueva propuesta curricular para los CENS y el Programa FINES, Basada en un formato de pedagogía popular y del territorio, esta iniciativa sistematiza la historia de la EDJA y revaloriza el rol de los estudiantes en su intervención en las problemáticas del territorio.

A partir de la historización desarrollada hasta aquí, interesa bucear en la tensión recurrente entre modelos de desarrollo en nuestro país y cómo impacta en la ejecución de políticas educativas en el territorio.

A este efecto, en el siguiente cuadro se puede observar -a modo de resumen- los hitos o problematizaciones significativas para la EDJA tanto a nivel Nacional como Provincial:

Tabla N°3
Hitos o problematizaciones significativas para la EDJA

Período	Ámbito nacional	Ámbitos provinciales
1853-1861	Ampliación del acceso desde el Estado liberal.	Escuelas dominicales y Adultos.
Principios del siglo XIX	Respuesta disidente de grupos anarquistas y socialistas en torno a la educación	Escuelas populares del movimiento obrero
1946-1955	Peronismo: Articulación entre gremios, sistema educativo y empresas	Escuelas fábricas en el peronismo, Universidad obrera.
1968-1971	Desarrollismo, promoción de planes experimentales para la educación de Adultos en el marco de la OEA (en sus principios destacaba: "se busca, entre otros aspectos, evitar la infiltración de ideas extremistas y contribuir a la seguridad de los	Institucionalización de la Modalidad. Creación de CENS conveniados en el marco de la DINEA

	pueblos" Democracia liberal. El sujeto pueblo como subalternizado.	
Desde 1973	Respuesta crítica al desarrollismo liberal	Educación popular de tradición freireana
1973-1974	Tercer peronismo. Campaña de reactivación educativa de adultos para la reconstrucción	Se incorpora la perspectiva freireana y emancipadora a los CENS. Se priorizan las organizaciones sindicales como entidades convenientes
1974-1982	Final del peronismo y dictadura.	Cierre de servicios, persecución, desaparición de alfabetizadoras.
Principios de la década de 1990	Reforma educativa neoliberal. Ley Federal. Libertad de mercado.	Los servicios pasan a la órbita provincial. Escolarización de las prácticas. Aumento de la demanda por prácticas expulsivas en el nivel medio. Buenos Aires adhiere a la reforma. Proceso favorecedor a la lógica mercantil.
2000-2001	Tensión entre modelo hegemónico y Resistencia popular.	Fin de la década crisis del 2001. Creación de bachilleratos populares, experiencias autogestionarias. Los primeros BBPP fueron reconocidos por el Estado en el 2007 en la Provincia de Buenos Aires.
2003 en adelante	Recuperación del Modelo de desarrollo Nacional	Programa FINES. Programa FINES 2, destinada a jóvenes y

	distribucionista. Centros de Orientación y Apoyo (COA), para promover la finalización y acreditación del nivel secundario. Ley de Educación Nacional. 2008 Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios y la llamada “Vuelta a la Escuela”	personas adultas mayores de 18 años que no hubieran iniciado o terminado la secundaria
2015-2019	Retorno del Modelo Neoliberal	Pase de Bachilleratos dependientes de Secundaria a CENS dependientes de la Modalidad.
2019-2023	Retorno de Proyecto de desarrollo redistributivo con intervención estatal. Pandemia.	Adaptación de la Modalidad a la virtualidad en Pandemia. Masividad de FINES, Nuevo diseño curricular con enfoque popular para CENS-FINES.
2023-Actualidad (2025)	Proyecto Neoliberal de cuarta ola.	Gestión educativa con enfoque inclusivo y popular. Aplicación progresiva de nuevo diseño.

Fuente: Elaboración propia.

Luego de revisar la historia de la EDJA no sólo en Argentina sino en Latinoamérica, podemos dar cuenta de que la educación de personas jóvenes y adultas se incluye en las agendas estatales según el ideario de cada modelo de desarrollo.

Así fue que, si bien en los primeros períodos de gobiernos conservadores, bajo el ideal de lograr homogeneizar una identidad nacional, se incorporó la educación de adultos, fueron los gobiernos de corte populares quienes lograron articular un proyecto político pensado para la justicia social y curricular.

Los gobiernos de facto y los gobiernos democráticos neoliberales, propusieron la continuidad desde un lugar de formación de recursos para el mercado. Cabe aclarar que la paradoja es que, mientras eso sucedía, la industria nacional se desintegraba.

En los momentos en los que el Estado no dio respuesta a la expresión popular, fueron los mismos movimientos populares, organizaciones barriales, comunitarias, sindicales o incluso partidarias, quienes lograron articular esos proyectos.

Esto ocurrió desde los movimientos anarquistas y socialistas de principios de siglo pasado, hasta los movimientos surgidos en la crisis del 2001.

Sin embargo, la mayor sinergia y desarrollo de estos proyectos se produce cuando el Estado toma estas demandas e incorpora la diversidad de las propuestas de los movimientos sociales que conocen el territorio en articulación con la política pública, lo incluye en la agenda pública y moviliza recursos a su favor.

Así ocurrió con el desarrollo y expansión del Programa FINES, primero para terminalidad y luego para dar respuesta a las demandas de la gran cantidad de personas que debían realizar su secundario de manera parcial o total. La tensión entre los modelos de desarrollo está presente en la integridad del sistema educativo, pero sobre todo se expresó de manera particular en la EDJA.

3.3. Un universo poco preciso en las estadísticas

El universo de estudiantes de la Modalidad es difícil de precisar por la movilidad que posee. Los CENS tienen inscripciones abiertas todo el año, por lo cual, según el momento del año, varía la cantidad de estudiantes. A eso se suma una elevada deserción.

El observatorio *Argentinos por la Educación*, en su informe de Setiembre de 2023, plantea que existe una falta de datos nominalizados de la matrícula, así como limitaciones en el control del Ministerio de Educación de la Nación sobre las provincias/escuelas, lo que se relaciona con los cambios en las políticas de información y la inconsistencia de datos jurisdiccionales con los nacionales²³.

Esta carencia de información se hace evidente en los datos de la EDJA. Por ejemplo, recién a partir de 2018 los Anuarios Estadísticos incluyen en el nivel secundario la matrícula del Programa FINES Línea Trayecto. Asimismo, la evolución de la matrícula habilita a pensar en ciertas inconsistencias a la hora de tomar/procesar los datos.

Un dato de interés es la importancia de los egresados en relación al total de egresos de nivel secundario. Según los datos de este observatorio, sin dudas es en la evolución de la cantidad de egresados donde la EDJA tuvo un rol medular en estos más de veinte años bajo análisis.

En el año 2001, se graduaron 47.707 estudiantes en la secundaria de educación permanente de jóvenes y adultos. En 2022 la cantidad de egresados fue de 109.225 estudiantes. El crecimiento en este lapso de tiempo es del 129 %. Existe un incremento sostenido principalmente entre los años 2007 y 2022, con excepción de los años 2019 y 2021.

²³ Recién en el ciclo 2024 se comenzó a incorporar la nominalización de la matrícula en el sistema informático de las Instituciones, denominado Mis estudiantes, del portal ABC (dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación).

El período con mayor impulso en los egresos coincide con el lanzamiento del Programa FINES aunque, como se mencionó anteriormente, el desglose de cifras oficiales no permite ver la magnitud completa del programa. Para cuantificar la importancia de esta nueva tendencia en los egresos debe ubicarse junto a otro dato: el aumento en la cantidad de egresados resulta muy superior al crecimiento de la matrícula total de la modalidad bajo el mismo período.

Esa tendencia se confirma al observar qué ocurre con la cantidad de egresados, en relación con los graduados de la secundaria de modalidad común. La cantidad de egresados de la EDJA constituía el 15,8 % del porcentaje de graduados de la secundaria común en 2001, ubicándose en el 19,7 % en el año 2022.

Esto quiere decir que 2 de cada 10 egresados del nivel lo hacen en el circuito de educación permanente de jóvenes y adultos. La EDJA claramente significó para los jóvenes una oportunidad y posibilidad para finalizar sus estudios. Esto también se evidencia en la incorporación de jóvenes con menos de 29 años de edad en la modalidad y su participación creciente.

La composición de la matrícula evidencia dos elementos a lo largo de la etapa examinada. Por un lado, una progresiva feminización que se observa en la mayor parte de las jurisdicciones (tanto en la incorporación como en los egresos). Esto último, es coincidente con la dinámica de la secundaria común.

3.4. Las prácticas pedagógicas en educación escolar de adultos: pedagogía social, pedagogía del territorio, didáctica integrada, pedagogía de la memoria

La EDJA representa un campo con especificidad epistemológica, pedagógica e incluso didáctica, aunque en constante cambio, según el momento histórico político en el que sus prácticas se desarrollen.

En el apartado anterior se historizó la EDJA. Se expresó allí la permanente tensión en el desarrollo histórico entre diversas concepciones. Por un lado, las disciplinadoras y homogeneizadoras, propias de los períodos liberales.

Por otro lado, las “auto valorativas”, propias del peronismo y su continuidad en los períodos nacionales y populares de comienzos de los años 2000. En esta concepción, los/as protagonistas se sitúan con la aspiración de hacer valer perspectivas y valores colectivos.

Es una noción basada en una educación emancipadora, que convive con otra de índole pragmática y orientada al mercado, vinculada al período neoliberal. Si bien cada período tiene asignado un currículum oficial, las prácticas reales en territorio suelen incorporar la tensión.

Estas concepciones exceden a nuestro país. A nivel internacional se sostienen dos posturas diferenciadas en educación de jóvenes, adultas y adultos. La primera, de matriz inglesa y asumida por los países europeos centrales, pone el acento en la formación continua para el aprendizaje técnico y profesional y la promoción social.

La segunda, inspirada en las ideas del obispo danés Grundrving, busca relacionar beneficios sociales y personales de la educación de jóvenes, adultas y adultos para el fortalecimiento de la democracia y la organización social. Esta visión es la más extendida en América Latina y

es la que prima en la ley 26.206 (Alcoforado y Ferreira, 2011, citados por Prestes, 2015).

La tradición pedagógica popular de las escuelas de adultos se puede rastrear a partir de la ya mencionada DINEA. En este sentido, Rodríguez, L. (1998) destaca la existencia en este organismo de una izquierda peronista que propugnaba una pedagogía nacionalista, popular, liberadora, basada en la pedagogía peronista desarrollada entre 1945 y 1955, con alguna influencia del liberalismo laico y un gran predominio de la pedagogía de la liberación.

Tal como se planteó previamente, la CREAM inspirada en Paulo Freire, sostiene que el mundo de la educación no escinde educadores que saben y educandos que aprenden, sino que reconoce la estrecha interrelación de ambas subjetividades educativas (García et al., 2019).

En ese sentido, el aprendizaje se concibe de manera relevante en relación al desarrollo integral, no es acumulativo o tecnocrático ni está compartimentado, contraponiéndose a la pedagogía tradicional a la que llama bancaria, por asimilar el conocimiento a un depósito en las personas que son vistas como recipientes de éste.

Freire concibe la educación como praxis política. Si bien su pensamiento se origina en un particular contexto de alfabetización de campesinos en el nordeste brasileño, sus ideas influyen en numerosos procesos democráticos de todo el mundo.

Este enfoque es reemplazado luego por una educación tecnocrática, implantada por las dictaduras y el neoliberalismo, que promueven una enseñanza para la “empleabilidad”, justamente en tiempos de falta de trabajo e individualismo.

La educación popular vuelve a tener sentido con la ley 26.206, el modelo económico y social de “crecimiento con inclusión” y la educación de adultos como derecho, pensada como un espacio comprometido con el ejercicio de la ciudadanía, el fortalecimiento de la sociedad civil y de una democracia participativa con discusión pública de problemas relevantes (Brusilovsky, 2006).

Este abordaje tiene continuidad en los lineamientos del Programa FINES 2. Villa (2020) se enfoca en este programa y lo define como un tipo de educación social. El programa habilitaba la inserción de estudiantes en el nivel superior, aunque no fuese su principal interés.

La educación social no es una práctica que se ejerce dentro de una institución en un momento dado, sino una práctica cotidiana, que va más allá de la instancia de construcción de conocimientos. Además, más que un oficio, es una formación, una manera de ver al mundo y de construir la realidad que vivimos.

Para la autora, el Programa FINES 2, como educación social, recupera las prácticas educativas que se desarrollan fuera de los ámbitos escolares, promoviendo a los educandos como sujetos sociales en un territorio. En este programa se articulan la pedagogía del territorio y la didáctica integrada o dialéctica.

Para Villa (2020), el territorio es un concepto polifónico y una categoría “en desarrollo” en el campo de la investigación en educación. Según la autora, es un conjunto organizado de actores relacionados entre sí, un lugar común, compartido, donde se representa la perspectiva de los modos de vida de quienes lo habitan (Sassen, 2010 en Villa, A, 2020) y el entramado cultural de las personas, instituciones e historias enredadas en una ubicación geográfica determinada.

Siguiendo a Sassen, el territorio es mucho más que un espacio, es una construcción social que expresa relaciones entre sectores (Estado, tercer sector, sector productivo, de servicios), instituciones (municipios, escuelas, hospitales, bancos, etc.) y actores sociales.

Es un conjunto organizado de actores y recursos que interactúan dialécticamente en una realidad "construida" a partir de procesos complejos que involucran interacciones sociales, dimensiones institucionales y culturales y relaciones de poder (Radonich, 2004, citado Villa, 2019).

La pedagogía del territorio surge de abajo hacia arriba, de la necesidad que tiene el pueblo de "construirse a sí mismo" y reconstruir el tejido social devastado y fragmentado por las políticas neoliberales. Busca cimentar una cultura de libertad, emancipación, trabajo, justicia social, con políticas y prácticas inclusivas y de restitución de derechos. Se basa en relaciones pedagógicas horizontales y situadas. Construye identidades que ponen en valor el lugar, el territorio, el barrio y la comunidad donde se inscriben los/as sujetos/as sociales.

Sin embargo, la idea de territorio en el campo educativo actual parece aludir muchas veces a un espacio segregado, periférico, popular, donde se experimenta la vulnerabilidad y la desigualdad en cuanto al acceso pleno a derechos. Un espacio estigmatizado y estigmatizador de los sujetos a partir de la constatación de sus lugares de residencia. Un lugar donde habitan aquellos a los que lo social-hegemónico considera "resto".

Por ello, esta educación de adultos -restitutiva, alternativa y en los márgenes- tiene al territorio (la barriada popular) como soporte de estrategias colectivas de organización social y pedagógica. Aquí los procesos educativos se sostienen en la solidaridad local, en actores

referentes, en recintos no pensados pedagógicamente pero susceptibles de ser transformados y reapropiados para ello.

En el territorio, lo curricular se inscribe en el universo de significaciones de los adultos-estudiantes, en una organización espacial y horaria flexible que acompaña las realidades de las personas y en prácticas docentes concebidas como un intercambio de múltiples significados.

En tal sentido, la vida cotidiana, el trabajo, la economía popular, el hábitat y la organización popular, deberían constituir los temas generadores de situaciones de enseñanza, cuando se reconocen saberes socialmente producidos.

Benítez y Urquiza (2019) conciben la educación de adultos como una forma de implementación de la educación y la pedagogía social. Más que dirigir la mirada hacia contenidos disciplinares, estas pedagogías fijan la atención en la dimensión social, cultural, política y cívica de quien y con quien actúan los sujetos, como también dónde, por qué y para qué lo hacen. Es decir, ponen el acento en los contextos y los sujetos de una determinada práctica educativa.

Ahora bien, si por un lado el curriculum prescripto persigue un tipo de educación social, popular, anclada en el territorio, dialógica, comprometida y crítica, el curriculum real se constituye con prácticas docentes que no siempre han estado comprometidas con este ideario, lo que resulta en consecuencia es una combinación con lo que los propios docentes realizan o promueven desde sus propios conocimientos, su propia ideología y los proyectos de cada institución.

El diseño curricular del nivel secundario del año 2022 recupera este enfoque, que ya formaba parte de las prácticas en territorio, y lo sistematiza incorporando ejes de trabajo transversales acordes a la

época. Así es que la inclusión, la memoria y la identidad bonaerense, la centralidad de la enseñanza, la articulación de trayectorias educativas, la interculturalidad, el enfoque de derechos, el trabajo digno en un escenario de desarrollo igualitario y el pensamiento complejo, son algunos de los principios que estructuran la perspectiva curricular de la EDJA en la provincia de Buenos Aires.

Desde esa perspectiva se incorporan los debates en el aula. Uno de ellos es la recuperación de la memoria reciente y la discusión sobre la cuestión de los Derechos Humanos. Esta perspectiva está relacionada y fundamentada en ideas base como la denominada Pedagogía de la Memoria. En ella se incluyen prácticas referidas a los procesos de significación y apropiación de nuestra historia de la educación reciente.

Se articula con nociones vinculadas al rol activo por parte de esos sujetos en el proceso de construcción del saber; con una perspectiva dialogal y circular del uso de la palabra; con definiciones en torno a la imposibilidad de la neutralidad en el posicionamiento frente a la realidad observada, conversada, resignificada y con una pedagogía de la pregunta formulada ya hace años por Freire (En Freire y Faundez, 1986)

Estos autores desarrollan el concepto de “memoria significativa”, donde el pasado se convierte en principio de acción de las prácticas cotidianas y recurre a lecciones de la memoria para construir nuevos horizontes de interpretación frente a las demandas que se producen en el presente.

La propuesta es examinar la pedagogía de la memoria en tres vértices: el reconocimiento de los sujetos como históricos; la configuración de las sociedades desde la óptica y la ética de los Derechos Humanos; y la construcción de memorias como tramas subjetivas, así como las tensiones de las narrativas testimoniales en su estructura formativa.

Se analiza la emergencia y consolidación de la historia reciente como campo historiográfico-pedagógico y se presenta en clave metodológica una propuesta pedagógica que entrecruza las narrativas testimoniales y la historia del tiempo reciente como abordajes posibles en nuestro contexto.

Para esta visión, los derechos humanos deberían ser el fundamento ético de un nuevo paradigma educacional, de una educación liberadora y una educación para la construcción de sujetos críticos. Esta perspectiva es de gran significado para la EDJA, por los traumas que el pasado aún proyecta sobre el presente.

En este caso se refiere a todos aquellos acontecimientos de la historia de la EDJA que han generado fuertes impactos en los/as protagonistas de la modalidad. Se destacan al respecto los años represivos de la DINEA- CREAM, las políticas persecutorias y la desaparición y tortura de muchos de ellos.

Si bien en cada institución, las prácticas pedagógicas se diferencian entre una comisión y otra, entre una escuela y otra, ésta es la línea de trabajo que la provincia de Buenos Aires propone para el territorio, una concepción que se aleja de una escuela compartimentada y en la que el debate y la construcción colectiva está presente.

3.5. De adultos a la universidad: Sujetos inesperados

En este apartado nos concentramos en estudios que constituyen antecedentes de esta tesis y evidencian la participación de nuevas demandas al sistema universitario. Para Prestes (2015), la relación entre la educación de personas adultas y la educación superior es un tema poco incluido en las políticas de educación y en la literatura académica.

Considerando esta situación, nos remitimos a los aportes referidos al tránsito a la Universidad Nacional de La Plata en un estudio de cuatro universidades del conurbano bonaerense. No se encontraron estudios para Mar del Plata.

Como sostiene Morandi (citado por Ullman, 2016), la educación ya no es lo que era, como tampoco los docentes y estudiantes. Hay nuevas formas de conocimiento; nuevos espacios educativos; nuevas relaciones entre educadores y educandos; nuevas representaciones sobre educar o ser docente o estudiante. Como ya hemos planteado, esto genera nuevos condicionamientos de las prácticas educativas.

En este sentido, Linne (2018) describe las dificultades de los estudiantes provenientes de sectores populares que son primera generación, en un muestreo de cuatro universidades del conurbano bonaerense. El autor identifica cuatro razones de deserción que se interrelacionan: la falta de un espacio propio para estudiar, la mayor distancia de viaje, las trayectorias educativas intermitentes y la falta de referentes cercanos que faciliten la transmisión de capital académico.

Para el autor, no se trata sólo de no contar con algún familiar universitario, sino que -en un porcentaje significativo de casos- no se tiene a nadie cercano del barrio, la familia o la escuela que posea “cultura académico-universitaria”. Esto influye en la permanencia y graduación

universitaria, además del hecho de contar con menores recursos y mayores exigencias familiares.

Las protagonistas específicas del estudio realizado por Linne (2018) son las mujeres, quienes -luego de procrear a sus hijos- retoman sus estudios. Estas sujetas sociales presentan más dificultades que los varones para graduarse (SPU, 2016).

Si bien gran parte de los y las estudiantes -que son primera generación universitaria- enfrentan múltiples dificultades para cursar, también experimentan la presión social y familiar de tener que seguir estudiando “para tener un futuro”. Además, la mayoría espera que la universidad y los docentes acompañen y orienten su proceso de cursada.

Sin embargo, se enfrentan a cierta “frialidad” de las instituciones, sumado a la falta de información, extensas horas de cursada y, en ocasiones, una oferta horaria poco flexible. Esta frustración, soledad y desinformación institucional -que experimentan numerosos y numerosas estudiantes- se acentúa en las instancias evaluativas tradicionales donde, señalan Bartolini y Gerlo (2017), la presión que ejercen las clases magistrales y los exámenes finales escritos u orales coadyuvan al desgranamiento.

El estudio de Linne (2018) también muestra que un porcentaje significativo de estudiantes de sectores populares consultados y consultadas perciben mayor ajenidad u hostilidad del sistema y tienden a realizar trayectorias intermitentes. La falta de capital cultural incide en la desmotivación y en la percepción de no ser aptos o aptas para el estudio universitario.

De modo contrario, también existen factores que contribuyen al proceso de afiliación institucional, entre los que el autor destaca el

aprovechamiento de las bibliotecas y tutorías, la interacción con el centro de estudiantes y los cursos de ingreso prolongados.

Al respecto, Ullman (2016) estudia los otros modos de habitar la universidad, particularmente los referidos a los nuevos sentidos y subjetividades de los jóvenes y adultos egresados del Programa FINES 1. Lo hace en el marco del programa FINES como parte de un proyecto de inclusión más amplio, en el que la educación es reconocida como derecho.

Según este estudio, los y las estudiantes conciben la universidad como un tránsito vinculante con el Programa FINES. Estos y estas jóvenes, adultas y adultos, que anteriormente no imaginaban terminar la secundaria, ahora no sólo la pueden terminar sino que pueden ingresar a la universidad.

Se trata de un escenario de cambio y transformación que se está escribiendo, se está construyendo en la práctica misma y esto implica desafíos, tanto para los estudiantes como para todas las instituciones educativas y sus representantes.

Al respecto, Emilia Storani Estevez (2017) plantea el hecho de que, si bien existe una educación alternativa a la educación tradicional para concluir los estudios secundarios, esto no puede terminar con los estudiantes recibidos sino que tiene que habilitar el acceso a la universidad, para no incurrir de nuevo en una vulneración del derecho a la educación. El programa tiene que contar con mecanismos y estrategias para aquellos estudiantes que deseen continuar sus estudios.

Del mismo modo, plantea Storani Estevez (2017), debe acompañarse el acceso de cada estudiante a la universidad, implementando distintas políticas de inclusión y contención, comprendiendo que cada estudiante está atravesado por diferentes

circunstancias sociales, culturales y económicas que condicionan su trayectoria en la educación superior.

Estas políticas deben ser implementadas por las universidades, superando los obstáculos planteados por quienes no conciben la educación como un derecho.

La autora menciona como ejemplo un mecanismo implementado por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, que conecta la universidad con los estudiantes del Programa FINES. Consiste en el desarrollo de talleres para facilitar el acceso de los estudiantes a las distintas carreras de la universidad.

Capítulo 4

El territorio

- 4.1. Mar del Plata y sus contrastes*
- 4.2. El sistema educativo en la ciudad*
- 4.3. La Universidad Nacional de Mar del Plata*
 - 4.3.a. Trayectoria histórica*
 - 4.3.b. Conformación actual*
 - 4.3.c. Valores estatuidos*
 - 4.3.d.El ingreso y su acompañamiento*
- 4. 4. La Universidad en números*
- 4.5. El Servicio Social Universitario*

4.1. Mar del Plata y sus contrastes

La ciudad de Mar del Plata se ubica en el sudeste de la provincia de Buenos Aires, Argentina, sobre la costa del Océano Atlántico. Es la capital del partido de General Pueyrredón, el cual incluye también a Batán. Se trata de una ciudad intermedia que cuenta con una población de 682.605 habitantes según los datos del Censo Nacional 2022.

Es el cuarto distrito con mayor población de la provincia y el octavo entre los de mayor edad promedio. Es una de las principales ciudades turísticas argentinas y su puerto pesquero es el más importante del país.

Su estructura productiva incluye no sólo el turismo sino también la industria textil, la producción frutihortícola (en la zona periurbana de la ciudad) y la producción agraria y ganadera en los campos que la circundan. También tiene presencia la industria metalmecánica, aunque en la última década ha disminuido su participación en el producto bruto geográfico.

El carácter estacional de las actividades económicas principales como el turismo, la pesca y la agricultura, además del carácter de ciudad receptora de flujos migratorios internos y externos, configuran una morfología muy particular a la fuerza de trabajo de Mar del Plata.

En este sentido, la ciudad presenta estructuralmente elevados niveles de desempleo y subempleo en el conjunto de conglomerados urbanos incluidos en la Encuesta Permanente de Hogares que realiza el INDEC (Actis Di Pasquale y Gallo, 2023), llegando a ubicarse alternativamente en primer y segundo lugar en estas tasas evidenciando el deterioro del perfil productivo.

Según el informe “Mar del Plata entre Todos”, para el año 2022 un 8,6 % de los habitantes se encontraban en situación de desempleo, en tanto que la tasa de empleo informal en relación al empleo total ascendía al 48,5 % y la tasa de subocupación al 15,4 %, según los datos

publicados por el INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos), además, la inestabilidad laboral, también se refleja en los movimientos constantes en la tasa de actividad, por dos efectos contrapuestos, en momentos de crisis es cuando los miembros del hogar que en otra ocasión no buscaban empleo salen a hacerlo, así como por otro lado se produce un efecto “desaliento” que disminuye la búsqueda de empleo y por lo tanto la de actividad, no se refiere estar en búsqueda de empleos y por lo tanto no son considerados desocupados.

En este contexto, la categoría ocupacional “trabajo por cuenta propia” ha representado para la ciudad un porcentaje importante en los últimos años. Sin embargo, una de las características de esta categoría ocupacional es la heterogeneidad, lo que da cuenta de un amplio espectro de situaciones tales como micro-emprendimientos, trabajo autónomo y empleo “refugio”²⁴, entre otros.

Consideramos el concepto de pobreza multidimensional relevado por el Observatorio de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina, basado en el modelo elaborado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social de México (CONEVAL).

El concepto de pobreza multidimensional incluye no solamente ingresos monetarios, sino también acceso a los recursos básicos necesarios para tener una vida digna.

La falta de acceso a estos recursos afecta sustantivamente a los grupos más vulnerables de población, contribuyendo de esta manera a la

²⁴ En la literatura se suele hablar de empleo “refugio” a aquel que se mantiene para no considerarse desocupado. Para brindar un ejemplo conocido en los últimos años de gestión de escuelas de Adultos, los y las estudiantes cubren un amplio abanico de trabajos entre los más precarios se encuentran cuidadores de personas no calificados, limpieza domiciliaria, obreros en empresas de construcción, vendedores en ferias, vendedores puerta a puerta de artículos de limpieza, choferes de autos y motos de plataforma, delivery también de empresas de plataforma, pero más recientemente cajeros de apuestas on line. Estos trabajos, y otros de mayor grado de previsibilidad y como los trabajos en la industria del pescado o la gastronomía son complementados con las diferentes becas y asignaciones de la política pública.

desigualdad y la exclusión social. Las seis dimensiones fundamentales que incluye son las siguientes:

- a) Alimentación y salud: acceso a una alimentación suficiente y a una dotación de recursos públicos o privados suficientes para hacer frente a situaciones de riesgo respecto a la salud.
- b) Vivienda digna: acceso a una vivienda segura con condiciones y espacios adecuados para el refugio, el descanso y la convivencia.
- c) Educación: acceso a instituciones educativas formales según ciclo de vida o la cohorte etaria de la población.
- d) Servicios básicos: acceso a servicios básicos de saneamiento y calidad de vida.
- e) Medio ambiente saludable: acceso a un medio ambiente que no presente factores contaminantes que afectan la salud en las cercanías de la vivienda.
- f) Empleo y seguridad social: acceso a un empleo digno y un sistema de seguridad social no asistencial que provea de protección integral.

Para poder dar cuenta de la multidimensionalidad de la pobreza, se considera que, si un hogar presenta privaciones o carencias en al menos dos indicadores de distintas dimensiones, es considerado en situación de pobreza.

Los datos que corresponden a la ciudad de Mar del Plata para el período 2016-2022 muestran una variación primero decreciente y luego fuertemente creciente del indicador de pobreza multidimensional. La baja parte del 26,4 % en el año 2016 y llega al 20,4 % en el 2018.

El indicador de pobreza multidimensional, posteriormente crece abruptamente al 27,3 % en el 2019, llega al 32,3 % en el 2021 -en

contexto de pandemia por el Covid 19²⁵- y se ubica en el 24,3 % en el 2022.

Los hogares con dos o más indicadores presentan un comportamiento estable durante el período analizado, mientras que los hogares con tres o más indicadores pasan de un mínimo de 8,9 % en el año 2017 a un máximo de 17,2 % en el 2020.

Dado que la pobreza multidimensional es un problema de largo plazo, cabe pensar que aún en 2016 las políticas de ingreso, vivienda, salud y asistencia en general, aún mantuvieran un peso en la cobertura integral de las personas, que permitieran minimizar estas carencias y que tampoco el cambio de gestión luego del 2018 pudiera mejorar, o por el contrario se polarizara aún más.

Complementando con los datos de Actis, E. (2024) identificamos uno de los motivos de la aparente mejora, específicamente para Mar del Plata:

A partir de mediados de 2017 y durante un año se produjo un significativo incremento interanual en la tasa de empleo que obedeció al denominado efecto trabajador adicional: frente a la caída del poder de compra de los ingresos familiares, un miembro del hogar que no trabaja para el mercado ni buscaba trabajo (por lo general mujeres de edades centrales dedicadas a tiempo completo al trabajo doméstico y de cuidados no remunerados) se integra al mercado laboral, ya sea como ocupado o desocupado. En este sentido, el valor de la tasa de empleo durante inicios de 2018 fue de 46,7%, un máximo histórico para la serie de datos que comienza en 2003. No obstante, en su composición se observa que creció de forma significativa el cuentapropismo no profesional en ambos sexos y por ende, disminuyó la tasa de asalarización (llegando al 64%) siendo mayor la proporción de trabajos por cuenta propia. Esa fue la contracara del continuo

²⁵ En tal sentido Barreto, (2018) op.cit. describe los cambios de este periodo.

descenso en la tasa de desocupación, que en ese año llegó a valores cercanos al 8%. Por lo tanto, ese descenso de la desocupación explicado por aumento de trabajos desprotegidos resulta vulnerable frente a la inminente llegada de una recesión” (Actis, E. 2024)

El indicador de pobreza monetaria, a su vez, se define a partir de comparar el nivel de ingresos de los hogares con el costo de la canasta básica de bienes y servicios, ambos indicadores medidos por el INDEC. En el periodo 2016-2022, la cantidad de hogares de Mar del Plata en situación de pobreza fue del 32,1 % en el 2016, el 27 % en el 2018 y el 40,1 % en el 2022. Son datos que muestran muy claramente la complejidad de la situación.

Esto nos permite afirmar que Mar de Plata es una ciudad con fuertes contrastes socioeconómicos y que, a partir de su visibilidad, es posible identificar y analizar las diferencias sociales. Cabe el concepto de Manuel Castells (1997) de “ciudad fragmentada” que, según su consideración, es la manifestación contemporánea de una estructura urbana social y económicamente polarizada.

Desde su fundación oficial por Patricio Peralta Ramos, el 10 de febrero de 1874, durante la presidencia de Sarmiento, Mar del Plata tuvo una alta concentración urbana. Se constituye como ciudad turística, primero para las élites porteñas privilegiadas por el proyecto político-económico de la Generación del 80; luego, para el turismo social y popular que se desarrolla con base gremial a partir de las políticas públicas implementadas por el primer peronismo (Pastoriza, 2008).

Mar del Plata se compone históricamente de manera dual como ciudad turística. Esto genera una dinámica muy particular de la ciudad, no sólo en términos socioeconómicos, sino también espaciales. Se conforman enclaves barriales de élite y otros de clases trabajadoras. Si bien el proceso de periferización de la ciudad es constante a lo largo del

siglo XX, durante las últimas décadas estuvo signado por la expansión de tipologías residenciales más diversificadas.

Para Zulaica, Ferraro y Vazquez (2012) es una ciudad que se ha expandido de manera espontánea y desordenada, generando un área periurbana o zona de interfaz urbano-rural compleja y dispersa. Numerosos sectores que conforman esta zona de interfaz pueden considerarse “áreas de borde”, con fuerte dinámica y manifestación de problemas sociales y ambientales.

Como contraste, desde principios del 2000 se desarrollan en zonas periféricas de la ciudad, especialmente en la zona Sur, procesos de transformación urbana vinculados al surgimiento de conjuntos residenciales organizados como barrios privados cerrados. Estas mutaciones expresan la formación de un nuevo tipo societal y de un modelo territorial basado en la autoexclusión y la segregación socio-espacial.

En los últimos años, Mar del Plata ha sufrido una gran expansión urbana, creándose nuevas periferias urbanas, ya no constituidas únicamente por la población menos favorecida por el modelo socioeconómico imperante, sino por quienes se vieron más favorecidos por el mismo (Hernández, 2014)

En la periferia Sur de la ciudad, la expansión poblacional se dio por la consolidación de barrios populares, la proliferación de barrios privados cerrados y la conformación de barrios costeros con construcciones financiadas por el ProCreAr (Programa de Crédito Argentino).

Esta heterogeneidad poblacional se presenta en una distancia espacial relativamente cercana pero simbólicamente alejada por cercos perimetrales, seguridad privada y controles policiales que dividen zonas populares, barrios de clase media y media- baja y countries.

Varios autores analizan los impactos que tuvo en Mar del Plata la pandemia del Covid 19. Para Rotolo y Zulaica (2021), tanto la pandemia como las medidas de aislamiento y distanciamiento social preventivo y obligatorio dispuestas por el gobierno nacional, transformaron las actividades básicas de producción y reproducción de la población, aumentando y profundizando la desigualdad.

Mar del Plata es una de las ciudades con mayores impactos en la provincia de Buenos Aires, golpes que, a su vez, fueron más importantes y significativos en la periferia urbana.

Entre los barrios de la periferia Sur se destacan Las Heras y Parque Palermo, incluidos en el ProMeBa (Programa de Mejoramiento de Barrios), financiado por Banco Interamericano de Desarrollo. Oriolani (2023) también destaca el caso de los barrios Nuevo Golf y Parque Independencia, conformados recientemente sobre tierras privadas inundables, donde del estudio surgen elevados índices de vulnerabilidad social y ambiental.

Actualmente existen 98 barrios en Mar del Plata, 36 de los cuales se encuentran ubicados fuera del ejido urbano y donde existen 71 asentamientos denominados barrios populares, inscriptos en el Renabap (Registro Nacional de Barrios Populares) y poblados por unas 13.449 familias.

Se considera barrio popular el núcleo habitacional donde viven al menos ocho familias agrupadas o contiguas y donde más de la mitad no cuenta con título de propiedad del suelo ni acceso regular a dos o más servicios básicos.

En Mar del Plata los barrios donde existen asentamientos inscriptos en el Renabap son: Hipódromo, Villa Evita, Regional, Félix Camet, Parque El Retazo, 2 de Abril, Estación Chapadmalal (2), El Martillo, Las Avenidas,

Villa del Parque (Batán), Libertad (2), Las Heras (2), Colinas de Las Sierras (Sierra de los Padres), Parque Hermoso, Parque Palermo.

Además, Jorge Newbery (2), Parque Peña (6), Malvinas Argentinas, Villa Gustava (Batán), Beltrán, Nuevo Golf, Las Dalias, Ameghino, Pasillo El Regional, López de Gomara, Parque Independencia, Villa Vértiz Anexo Cariño, Villa Cariño, Villa de Termas Huinco y Bosque Grande (2).

Otros sectores donde también existen barrios populares inscriptos en el Renabap son: Matadero, Caribe, San Carlos, La Loma, Conventillo, Villa Primavera, San Jacinto, Santa Rosa del Mar, Cabo Corrientes, El Trébol (Batán), El Colmenar (Batán), La Serranita (Batán), Autódromo.

Asimismo, La Herradura, José Hernández, Santa Rita, Arroyo de Alfar, Villa Lourdes, San Patricio, El Casal, Barrio Pueyrredón, Juramento, Virgen de Luján, Playa Serena, Belisario Roldán, Lomas de San Patricio, Las Canteras, San Jorge, La Trinidad y Santa Paula.

Los que alojan mayor cantidad de familias son: Autódromo, con 1.320 familias; La Herradura, 1.199; Las Heras, 968; Parque Independencia, 693 y Nuevo Golf, 561.

Un caso emblemático no definido dentro de los parámetros como Barrios Populares pero que sin embargo es objeto de diferentes políticas públicas y presencia de organizaciones sociales en el territorio, es el complejo habitacional, ubicado en el barrio General Rivadavia, a menos de 2 km de la sede de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

La dictadura cívico-eclesiástica-militar terminó de construir en 1981 el complejo habitacional Rufino Inda, conocido como Barrio Centenario. Es una imponente edificación que abarca 16 manzanas con 1.600 viviendas.

El objetivo era el acceso a la primera vivienda. El barrio se promocionó como una ciudad dentro de la ciudad. Hoy lo habitan más de

2.000 familias que, si bien cuentan con servicios, un polo educativo, organizaciones barriales que operan en el territorio e incluso un natatorio, el nivel de abandono del barrio y sus casas, sumado al estigma de habitar en él, lo transformaron en uno de los barrios de mayor vulnerabilidad y mayor requerimiento de atención estatal²⁶.

4.2. El sistema educativo en la ciudad

Mar del Plata tiene un sistema educativo conformado por: a) el sistema educativo público municipal; b) el sistema educativo público provincial; c) el sistema educativo público nacional y d) el sistema educativo privado.

Con respecto al primero de los componentes nombrados, la ciudad cuenta con el mayor sistema educativo municipal del país, conformado por 33 Jardines de Infantes, 17 Escuelas Primarias, 18 Escuelas Secundarias, 10 Escuelas de Formación Profesional, 4 Institutos de Formación Superior y 2 Bachilleratos para Adultos.

La matrícula total supera los 25.000 alumnos/as, en tanto que unos/as 3.000 educadores/as integran la planta docente, además de los/as capacitadores/as, auxiliares, administrativos/as y alfabetizadores/as.

La provincia de Buenos Aires subvenciona el 65 % de la planta docente, mientras que la nación y la provincia subvencionan en partes

²⁶ El texto de Lopez Marcos. L (2020) es contundente: “Es harto conocido por los marplatenses qué, cuando se produce un acto ilícito en la zona, quienes escuchan sobre el mismo van a “razonar” que los delincuentes aprovechan el Centenario para esconderse y que las fuerzas de seguridad no los encuentren. Este conjunto de historias sobre represión, delincuencia y abandono estatal, han construido un relato oficial sobre el barrio que lo califica como territorio peligroso, estigmatizando aún más a sus habitantes y privándolos del acceso a derechos fundamentales. Incluso, los vecinos han declarado ante diversos medios locales que deben mentir sobre su domicilio real, ya que si desde sus currículums vitae surge que viven en el Barrio Centenario, “ningún empleador querrá contratarlos”.

iguales el restante 35 %. Los diseños curriculares son provinciales, pero tanto la administración como la gestión están en manos del municipio.

Los establecimientos educativos municipales están alejados del centro de la ciudad y fueron creados en respuesta a necesidades de los barrios.

Con respecto al segundo de los componentes nombrados, el sistema educativo público provincial cuenta con 51 establecimientos de nivel inicial, 79 de nivel primario, 20 de educación especial, 11 centros de formación profesional, 75 escuelas secundarias, 1 escuela secundaria especializada en arte, 5 escuelas secundarias técnicas, 1 escuela agraria, 13 institutos de nivel superior y 1 centro de capacitación e investigación educativa destinado a formación continua.

Por su parte, con respecto al Sistema educativo de gestión privada, la ciudad cuenta con 77 establecimientos que componen los distintos niveles, tanto educación inicial como primaria y secundaria.

Contextualizando la situación de Mar del Plata, cabe acotar que en la provincia de Buenos Aires el sistema educativo de gestión privada tiene una participación que en el año 2023 fue del 31,4 % según los datos oficiales publicados.

En relación con la modalidad EDJA (Educación de Jóvenes y Adultos), para el caso particular de nuestro distrito, en la actualidad la Modalidad incluye instituciones y programas orientados tanto al nivel primario como secundario dentro de un territorio que alberga comunidades urbanas ligadas a los distintos sectores socio-productivos. Estos son: la industria de la pesca y naviera, los servicios gastronómicos ligados al turismo, la hotelería, el comercio, la construcción, la industria metalmeccánica.

Así también se atiende las necesidades educativas de sectores relacionados a las fuerzas de seguridad del Estado y al ámbito rural

ligados al cinturón frutihortícola local. La oferta de la Modalidad incluye los tres turnos, para poder contemplar a todas las personas, con sus diferentes necesidades.

Mar del Plata cuenta con 9 escuelas primarias de Adultos, EPPAs de las cuales dependen 32 núcleos educativos conformados en organizaciones comunitarias donde existe demanda.

Estas Escuelas Primarias de Adultos y Centros de Alfabetización son pioneras en trabajo territorial y de articulación con los diferentes programas de gobierno, en promoción y cuidado de la salud, Derechos Humanos, trabajo mancomunado con sociedades de fomento y clubes barriales, actividades con programas de extensión de la universidad local, centros de formación profesional e iglesias de diversos credos. Las primarias también han sido y son símbolo de inclusión a comunidades migrantes.

Un ejemplo es la comunidad Romaní de gran presencia en nuestra ciudad. La Educación de Adultos se extiende también a las familias al promover la escolarización de sus hijos e hijas. En la actualidad también con colectividades migrantes cuyo idioma nativo no es el español, las personas encuentran en estas instituciones la posibilidad de inserción sociocultural.

Además, la ciudad cuenta con 19 CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario). Los primeros CENS: 451, 452 y 453, conocidos como históricos en la Modalidad, surgieron de la articulación con gremios y empresas y el CENS 470 por convenio con el Ministerio de Defensa.

El primer CENS, el 451, se origina en un acuerdo con la Asociación Bancaria. Su objetivo era brindar un servicio educativo a los empleados bancarios de la ciudad ya que hasta entonces el nivel secundario no era obligatorio y muchos de sus trabajadores no habían finalizado sus estudios aunque ya trabajaban en áreas especializadas.

Por este motivo, la educación estaba dirigida a la gestión contable. En 2023 el CENS tuvo nombre propio: fue denominado Elvira Rawson, reivindicando a la médica, política y pionera del sufragismo.

Por su parte el CENS 452, el cual honra con su nombre al Dr. René Favalaro, es una entidad emblemática ubicada en el centro de la ciudad. Surge en 1974 por convenio con la empresa Nacional de Telecomunicaciones E.N.Tel. con el objetivo de que sus trabajadores finalizaran sus estudios después del horario de trabajo.

En la década del 90, ya privatizada la empresa pública, se abrió la propuesta educativa a toda la comunidad local. Al estar emplazado en un lugar accesible desde todos los barrios, la matrícula es totalmente heterogénea y proviene de todos los sectores socioproductivos.

Por otra parte, las manifestaciones populares suelen concentrar a dos cuadras del CENS, conformándose su emplazamiento en una ubicación estratégica al momento de garantizar el reclamo por sus derechos a los miembros de la comunidad marplatense. El CENS también cuenta con el programa de Educación a distancia, oportunidad que ha permitido cursar sus estudios a personalidades destacadas del ámbito deportivo, tal es el caso de la campeona Nacional de Atletismo, Florencia Borelli.

Cabe mencionar que el programa de educación de distancia data del año 2018 y brinda una posibilidad de terminalidad del secundario a quienes por razones de trabajo, distancia o de salud, entre otras, no pudieran acercarse a las instituciones educativas. El distrito cuenta con tres anexos, dos en la zona del puerto y uno en la zona céntrica de nuestra ciudad.

Por orden de creación, el tercer CENS, surge posteriormente, en el gobierno de Carlos Menem. El CENS 453, pesquero Narwall, comenzó su

funcionamiento en la Escuela de Suboficiales de la Armada en el año 1991.

En 1994 se trasladó a la escuela de Buceo en la Base Naval con apertura a la comunidad. Desde 2015, la oferta educativa se amplió para incluir a familiares de personal militar, personal civil de la Armada y retirados, abriendo sus puertas a toda la familia naval.

Estos son los CENS considerados “históricos”, por haber sido creados en las décadas de 1970, 1980 y 1990, respectivamente, en tanto que los números 454, 457 y 458 son “conveniados”, por contar con convenios celebrados con el Sindicato de Empleados de Comercio, la Obra Salesiana Don Bosco de la Iglesia Católica y la Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina, respectivamente.

Asimismo, el Cens 470, atiende a la población de contexto de encierro por convenio con el Ministerio de Defensa. La escuela se crea por Resolución ministerial el 30 de junio de 1988, en el marco de dar respuesta a los estudiantes privados de su libertad en la sede de la Unidad Penal 15 de Batán.

En ese mismo período, en 1990, se realiza un convenio entre el Ministerio de Salud y la Dirección General de Cultura y Educación. Esta estrategia buscó posibilitar que los trabajadores del sistema público de salud pudieran completar el nivel medio de su formación.

Mar del Plata cuenta con uno de los 18 Centros Especializados de Bachilleratos para Adultos con orientación en Salud Pública que existen en la Provincia de Buenos Aires, llamados CEBAS. El mismo fue creado en 1993 y funciona en la VIII Zona Sanitaria, con espacio propio.

Cuenta con una especialización en Información y Gestión, brindando a los alumnos herramientas para ser promotores de salud, por lo que las prácticas socio comunitarias constituyen instancias primordiales para su formación. Muchos de sus egresados ocupan o han ocupado

cargos jerárquicos en organizaciones sanitarias locales (Hospital Interzonal de Agudos, Hospital Interzonal Especializado, Materno Infantil).

La modalidad, también ha sostenido los convenios con otras instituciones significativas del territorio, los que le han permitido llegar a otras comunidades. Así surge el CENS 454 en convenio con el sindicato de Empleados de Comercio, el Cens 457 con la congregación María Auxiliadora, el CENS 458 con el Gremio de la construcción - UOCRA-.

Por otra parte, en la provincia de Buenos Aires existían históricamente otras propuestas educativas que no dependían de la Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, por ejemplo los Bachilleratos de Adultos, los cuales dependían de la Dirección Provincial de Educación Secundaria. En el año 2018, se dispuso el pase de esos servicios educativos a esta Modalidad. En nuestro distrito es el caso de los CENS numerados desde el 459 hasta el 469.

En 2022 la Modalidad se amplió para dar respuesta a la creciente urbanización de características populares al sur de la ciudad. Este desarrollo surgió también como consecuencia de otra política pública, el PROCREAR, que desde 2012 había posibilitado el acceso a la vivienda a gran parte de la población local. Así se crea el CENS 471 en el barrio Alfar.

En la ciudad también está presente el programa FINES, en tanto, como ya se mencionó con anterioridad, en la provincia el mismo se hubiera iniciado con experiencias pilotos en dos distritos, uno de ellos Mar del Plata.

Los restantes CENS fueron creados en el año 2018. La Resolución 1657/17 de la Dirección General de Ciencias y Educación estableció que “a partir del 1° de enero del año 2018, los alumnos de 18 años o más, que requieran iniciar o finalizar sus estudios, primarios y/o secundarios,

deberán concretarlos bajo las diferentes ofertas educativas dependientes de la Dirección de Educación de Adultos”.

En virtud de esta medida, se cerraron escuelas, secciones y anexos de educación de adultos, que dependían del nivel secundario. A la par, creció la oferta del Programa FINES y se crearon 12 CENS, provenientes de ex Bachilleratos de Adultos, en tanto que otras ofertas históricas de este nivel fueron cerradas (Podestá, 2022).

En síntesis: además de 3 CENS históricos, 3 conveniados y 12 creados en el 2018, Mar del Plata cuenta también con el CEBAS N° 11, un Centro Experimental del Bachillerato para Adultos en Salud que ofrece una propuesta de educación secundaria orientada a la salud pública.

En el año 2022, los 19 CENS tuvieron una matrícula de 4.108 estudiantes, organizados en 152 secciones, 57 de primer año, 50 de segundo año y 45 de tercer año. Además, en diciembre del 2021 funcionaban 5 secciones de educación a distancia semipresencial, con un total de 510 comisiones y una matrícula de 121 estudiantes al finalizar el año 2022.

Por otra parte, Mar del Plata cuenta con 2 universidades públicas nacionales, la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad Tecnológica Nacional (cuya Facultad es Regional). En esta última se cursan de manera gratuita carreras orientadas al sector productivo local, tales como: ingeniería pesquera, ingeniería naval, programación, acuicultura, medio ambiente y tecnología textil, como también carreras intermedias y cursos arancelados.

La ciudad también cuenta con universidades privadas, tales como la Universidad FASTA, Atlántida Argentina, CAECE y otras no presenciales que ofrecen articulaciones con entidades locales con formatos híbridos.

4.3. La Universidad Nacional de Mar del Plata

Los datos y la información para el desarrollo de este apartado son los que publica la propia universidad en su sitio web, así como el libro compilado por Barberi Bosch (2019)²⁷ sobre la historia de la misma y el plan estratégico 2030, compilado por Walter Buceta y dirigido por Mariana Foutel²⁸. La base de este plan es un diagnóstico elaborado en el año 2019, como también los compromisos asumidos para la mejora estratégica de la gestión. Se consultaron asimismo los informes anuales de gestión publicados desde el año 2017 en adelante, como también la información obtenida de entrevistas realizadas a informantes claves de la universidad.

El texto de Barberi Bosch (2019) destaca que la UNMdP (Universidad Nacional de Mar del Plata) fue concebida como proyecto cabal de una ciudad múltiple, variada económica y socialmente como pocas otras de la Argentina. Por eso la ciudad en la que se implantó, marcó su personalidad en el tiempo.

Fue impulsada por comerciantes, profesionales, una sociedad civil decidida al desarrollo y jóvenes que la necesitaban. Fue católica y libre, provincial y laica. En su camino a la nacionalización encontró escollos difíciles de sortear. A veces fue autoritaria, pero luego festejó para siempre la democracia.

²⁷ Con la autorización expresa de los autores tal como solicita el libro.

²⁸ También se solicitó la autorización a los autores tal como *solicita* el documento.

a. Trayectoria histórica

La propia casa de estudios relata sus comienzos sosteniendo que, entre fines de la década de 1950 y principios de los 60, la ciudad de Mar del Plata se hallaba en uno de sus periodos de expansión más notables, de la mano de dos actividades que se complementaban y se daban mutuo impulso: el turismo y la industria de la construcción (la construcción fue favorecida por el turismo de masas y la ley de propiedad horizontal).

Junto con la pesca, la construcción se transformó en una de las actividades más importantes de la economía local y alcanzó niveles que no fueron superados en el ámbito nacional hasta 1977.

Por su parte, el turismo impulsó el crecimiento de la industria textil y la alimenticia. Tanto el comercio como la industria alimenticia recibieron un fuerte impulso del turismo cuantitativo, transformándose algunas empresas en símbolos de la ciudad. Tales fueron los casos de Tienda Los Gallegos, Confiterías Havana, Postres Balcarce, Fideos Fagnani, Café Cabrales, entre otras.

Este crecimiento económico fue acompañado por el desarrollo de una fuerte actividad empresarial, que se concentró en la Unión del Comercio, la Industria y la Producción. Esta entidad no redujo su accionar solamente al ámbito sectorial, sino que se sumó a los pedidos de la comunidad en pos de mejorar el nivel educativo de la región.

La creación de una universidad pública aportaría la información necesaria en relación a los cambios económicos y sociales que debía enfrentar la ciudad a mediano y largo plazo.

La UCIP tuvo una destacada actuación en la constitución de la universidad de Mar del Plata, ya que actuó -por pedido especial del entonces Ministro de Educación de la provincia de Buenos Aires- como

entidad organizadora de la primera asamblea para constituir la comisión cooperadora de la universidad provincial.

En esta asamblea se sostuvo que se buscaba una formación humanista en los estudios y subsanar el déficit de personas capacitadas para impartir enseñanza. Además, se buscaba la creación de una facultad de medicina en base a la habilitación del hospital regional, como también la realización de cursos de verano.

De esta manera, el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires crea en 1961, bajo la dependencia del Ministerio de Educación, la Universidad de la Provincia de Buenos Aires, estableciéndose como objetivo de la misma la formación de profesionales en las distintas disciplinas de orden científico, técnico y humanístico.

Sin embargo, a mediados de 1962 la amenaza de cierre se cernía sobre la incipiente institución, porque su creación no contaba con la aprobación de la Legislatura bonaerense y porque el presupuesto que le había asignado el Gobierno provincial era insignificante.

Nuevamente se alzan las voces de la ciudad y se consigue la continuidad de la universidad. Sin embargo, el primer Obispo de Mar del Plata, nombrado en 1957, impulsa la creación de un Instituto Universitario Libre, que luego se transforma en la Universidad Católica Stella Maris cuando se sanciona la Ley nacional 14.557, durante el gobierno de Arturo Frondizi, que otorgó validez a los títulos expedidos por universidades privadas.

En esta universidad privada se crearon las Facultades de Agronomía, Derecho, Escuela de Enfermeras Universitarias y la Facultad Central de Filosofía, que incluía los Departamentos de Historia, Letras y Filosofía.

La oferta antes citada se suma a la que -desde 1963- ofrece la Universidad de la Provincia de Buenos Aires desde sus primeras Facultades de Ciencias Económicas y de Arquitectura y Urbanismo.

En 1966 se crea la Facultad de Ingeniería Técnica y se incorpora a la universidad el Instituto Superior de Ciencias de la Educación y la Escuela de Psicología, que posteriormente conforman la Facultad de Humanidades. También se crea ese mismo año el Departamento de Ciencias Médicas bajo la dependencia del Rectorado.

En 1968 se funda el Instituto Superior de Turismo y luego, como resultado de un convenio suscripto entre la Universidad y la Dirección Nacional de Salud Mental, se origina la Escuela de Terapia Ocupacional.

En 1969, atendiendo a las necesidades de las diferentes carreras que integraban ya la Universidad, se crea el Departamento de Idiomas. También se transforma en Escuela de Turismo el Instituto Superior de Turismo. Además, se erige el Instituto para la Investigación de los Intereses Marítimos y la Licenciatura en Estudios Políticos y Sociales.

En 1970 se produce la primera colación de grados, que adquiere un relieve muy particular ya que ese año se otorga validez nacional a los títulos que se emitían y además, se aprueban los planes de estudio de Arquitectura, Licenciatura y Doctorado en Economía, Licenciatura en Administración de Empresas, Contabilidad, Licenciatura en Ingeniería Química Industrial, Ingeniería Química de la Alimentación, Auxiliar de Electromecánica, Auxiliar de Ingeniería Química, Licenciatura y Doctorado en Sociología, Licenciatura y Doctorado en Antropología, Guía de Turismo, Licenciatura en Turismo y Terapia Ocupacional.

Luego se agrega Licenciatura y Doctorado en Psicología y se crea el Departamento de Ciencias de la Salud.

En 1971 el clima de agitación social y enfrentamientos políticos que sacudían al país cobra una víctima en la Facultad de Arquitectura. La

joven estudiante Silvia Filler es herida de muerte por un balazo disparado por un grupo perteneciente a la Concentración Nacional Universitaria (CNU), que pretendía disolver una asamblea estudiantil.

Como en las demás universidades del país, la Universidad de la Provincia de Buenos Aires con sede en Mar del Plata se convierte en la arena del combate ideológico y en uno de los espacios en los que cobraría auge la búsqueda de un cambio revolucionario de las estructuras socioeconómicas.

En 1972 se crea la Licenciatura en Ciencias Políticas y se transforma la Escuela de Turismo en Facultad de Ciencias Turísticas. También se organiza la Licenciatura en Ciencias de la Educación, que se cursaba desde 1969, y el Profesorado en Inglés.

En 1973 se establece la Facultad de Ciencias Agrarias, que funcionaba en la Estación Experimental del INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agraria) en Balcarce y formaba parte de la Universidad Católica Stella Maris.

En 1975 se congela el ingreso a Psicología, Sociología, Ciencias Políticas y Antropología. En un primer momento se dispone la nacionalización de la Universidad de la Provincia de Buenos Aires. En un segundo momento, por ley 21.139 del 30 de septiembre se crea la Universidad Nacional de Mar del Plata sobre la base de la Universidad de la Provincia de Buenos Aires y la Universidad Católica Stella Maris.

De esta forma, inicialmente la Universidad Nacional de Mar del Plata queda integrada por las Facultades de Arquitectura y Urbanismo, Ciencias Agrarias, Ciencias Económicas, Ingeniería, Humanidades, Turismo y la Escuela de Ciencias de la Salud.

También en 1975 se transforma el Departamento de Deportes y Educación Física en Instituto de Educación Física y Deportes, y la Escuela de Idiomas en Departamento de Idiomas, con dependencia de la

Facultad de Humanidades. Además, se crea la carrera de Enfermería Profesional.

La dictadura cívico-militar que se inicia el 24 de marzo de 1976 significó un duro golpe para las actividades universitarias. El Ministerio de Educación de la Nación crea la Facultad de Derecho en base a la carrera de abogacía que se cursaba en la Ex Universidad Católica Stella Maris. Sin embargo, se suspende el ingreso hasta el año siguiente, limitándolo a un cupo de 50 alumnos, igual que para el resto de carreras de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

La Intervención Militar crea la carrera de Ciencias Biológicas en la Universidad Nacional de Mar del Plata, con dependencia de la Facultad de Humanidades, y la carrera de Cartografía en el Instituto para la Investigación de los Problemas del Mar. También crea el Profesorado y la Licenciatura en Matemáticas, con dependencia de la Facultad de Ingeniería.

Además de la restricción del ingreso y las cesantías, amenazas, encarcelamientos, asesinatos y desapariciones de docentes, trabajadores/as no docentes, estudiantes y graduados/as, la Intervención Militar dispuso en 1977 el cierre definitivo de las carreras de Sociología, Antropología, Ciencias Políticas y Psicología (esta última se reabre en 1986).

La carrera de Sociología se reabre en el 2007 y en el 2016 se crea el Profesorado Universitario en Sociología. La carrera de Ciencias Políticas se reabre en el 2019 y recién en el 2024 se reinicia el cursado de la carrera de Antropología.

Por otra parte, la Intervención Militar suspende la actividad académica del Instituto de Educación Física y Deportes y disuelve el Departamento de Salud Mental. En 1978 cierra la carrera de Ciencias de

la Educación y fusiona las Facultades de Ciencias Económicas y Turismo creando la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

También crea el Instituto de Investigaciones Biológicas, dependiente del Rectorado y las Maestrías en Producción Animal y Sanidad Animal en la Facultad de Agronomía.

Además, el Ministerio de Educación de la Nación crea la Facultad de Ciencias Exactas, Naturales y Biológicas, integrando las carreras de Biología, Matemáticas, Química, Terapia Ocupacional, Enfermería, Cartografía, además de la Escuela de Ciencias de la Salud y Terapia Ocupacional, el Instituto para la investigación de los problemas del Mar, el Departamento de Biología y el Departamento de Matemáticas.

En 1979 se crea el Centro de Geología de Costas y la Carrera de Bibliotecología bajo la dependencia de la Facultad de Humanidades. En 1980 se inaugura la primera etapa del Complejo Universitario General Belgrano, que se suma a la ampliación de la Facultad de Ingeniería.

El retorno a la democracia en 1983 implicó cambios importantes en la universidad. Se produce un fuerte aumento del ingreso de estudiantes a las carreras de grado, el retorno de los docentes cesanteados y la regularización por concurso de más del 70 % de los cargos docentes.

En 1986 la Asamblea Universitaria elige al Rector y en 1988 se ponen en marcha los CREAP (Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente) como base de cursos y carreras con modalidad no presencial.

En 1990 la Asamblea Universitaria aprueba un nuevo estatuto, fijando como objetivos promover la creación de nuevos conocimientos relacionados con la problemática nacional y regional; formar con el más alto nivel académico a todos los que accedan a ella para permitirles actuar eficazmente en la construcción de una sociedad más justa y

solidaria; y garantizar las formas democráticas de distribución del conocimiento y el estímulo de la conciencia crítica de sus estudiantes.

b. Conformación actual

La Universidad Nacional de Mar del Plata es una institución pública, autónoma y autárquica, con sede principal en la ciudad de Mar del Plata y una unidad organizativa en la ciudad de Balcarce (conformada por la Facultad de Ciencias Agrarias y la Estación Experimental Agropecuaria del INTA).

Cuenta con 9 Facultades, a saber: Arquitectura, Urbanismo y Diseño; Ciencias Agrarias; Ciencias de la Salud y Trabajo Social; Ciencias Exactas y Naturales; Ciencias Económicas y Sociales; Derecho; Humanidades; Ingeniería y Psicología. Además, la Escuela Superior de Medicina y el Colegio Nacional Dr. Arturo Illía (de nivel secundario).

La oferta académica está conformada por 21 carreras de pregrado, 54 carreras de grado, 15 doctorados, 16 maestrías y 19 especializaciones. La comunidad universitaria está conformada por más de 30.000 estudiantes y 3.270 docentes, de los cuales 1.200 son investigadores/as que, junto con 580 becarios/as, estudiantes no becarios/as y graduados/as, conforman 450 grupos de investigación.

También se han incorporado actividades de formación profesional mediante convenios con la Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina y el Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor.

La Universidad Nacional de Mar del Plata, tal como ocurre en otras universidades del país, tiene una matrícula de estudiantes cuyas edades de ingreso ya no se ubican mayoritariamente entre los 17 y 20 años, sino entre los 24 y 27 años. Además, hay una tasa muy importante de

feminización que supera el 60 % (en algunos casos llega a los dos tercios de feminización, dependiendo de la carrera).

Un ejemplo es la carrera de terapia ocupacional, cuya matrícula es principalmente femenina. Por el contrario, Enfermería no sólo aumentó exponencialmente la matrícula con la pandemia del Covid 19, sino que fue disminuyendo su feminización, desde antes incluso de la pandemia, por una cuestión laboral.

c. Valores estatuidos

El Plan Estratégico 2030 de la Universidad Nacional de Mar del Plata sostiene que la misma propende a:

- (a) una formación media, de pregrado, grado y posgrado de calidad y relevancia científica, social y cultural, con un fuerte anclaje zonal, y una clara perspectiva internacional;
- (b) la exploración y producción de nuevos conocimientos y tecnologías, vinculándolos con las diversas realidades de la sociedad contemporánea y sus constantes transformaciones;
- (c) un fuerte compromiso social basado en el más estricto respeto de los derechos humanos;
- (d) una sólida relación entre el sector científico tecnológico, organismos públicos e instituciones privadas, en función de la transferencia de saberes y conocimientos, para su apropiación por parte de la sociedad y
- (e) el pleno acceso a la información, alentando a todos sus miembros a la participación en la toma de decisiones y al control de la gestión, fortaleciendo la democracia universitaria, desde el desarrollo de un protagonismo crítico, necesario para reforzar y

dinamizar los procesos de inclusión y democratización de la región en la que se desenvuelve.

Asimismo sostiene que la Universidad asume la implementación y ejecución de políticas de bienestar para la comunidad universitaria (docentes, estudiantes, graduados/as y personal no docente), con el objetivo principal de propender al mejoramiento constante de la calidad de vida de sus miembros, a la vez que contribuye a garantizar la efectiva igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior.

Estos valores buscan defender, consolidar y profundizar la democracia en todos los ámbitos de nuestra sociedad; como también promover una cultura organizacional que enseñe a convivir y valorar lo diverso y que fomente la igualdad de géneros y la inclusión social.

Es una institución que defiende activamente la educación superior como un derecho, con el objetivo de incrementar el porcentaje de argentinas y argentinos que tengan educación universitaria, convencidos de que la educación de nuestros habitantes es la base para el desarrollo sustentable y una sociedad justa.

En el plan estratégico de la universidad se plantea asimismo la necesidad de contar con una oferta académica flexible y adecuada a los nuevos tiempos, es decir, nuevas capacidades y habilidades que fomenten y mejoren la productividad y la capacitación para el trabajo. En especial, aquellas habilidades que contribuyan a la solución de problemas concretos de la región y el diseño de nuevos horizontes productivos.

En relación a la accesibilidad, se destaca el carácter público y no arancelado de la universidad, al tiempo que se demandan acciones que garanticen la permanencia y el egreso masivo de los sectores populares, es decir, para aspirantes que cumplan jornada laboral completa. En este sentido, son muy importantes las políticas de becas, comedor, servicio social y tutorías, entre otras.

El plan estratégico también hace referencia a los obstáculos que enfrenta o enfrentará la universidad para el desarrollo de sus funciones y la atención a las demandas de la sociedad. Entre estos obstáculos sobresalen la necesidad de cambios institucionales, la restricción presupuestaria, las deficiencias del nivel educativo medio y la velocidad de los cambios tecnológicos y del conocimiento, entre otros.

Si bien el plan estratégico hace referencia al nivel educativo medio, no distingue entre las escuelas secundarias y las de Modalidad de Adultos. Esta situación también ocurre con la accesibilidad, donde tampoco se mencionan específicamente a los y las estudiantes de esta modalidad.

Cabe aclarar que -en general- los/as jóvenes imaginan posible su acceso a la universidad, incluso entre quienes no están seguros/as de su vocación o de la carrera que desean cursar. Entre quienes respondieron que no se imaginaban en la universidad, fueron muy pocos/as los/as que tenían en claro otro futuro inmediato, por ejemplo el de “trabajar en el negocio familiar”.

Sin embargo, y es de destacar, entre los/as adultos/as a cargo de los/as estudiantes se observa un cuestionamiento en torno al acceso a la universidad. Particularmente, los mismos sostienen que “los chicos no se ven en la universidad”. Esto se vio reforzado en el relevamiento que se hizo sobre el acceso, cuando se preguntó a los actores sociales entrevistados si creían que la universidad era accesible para los trabajadores y para los jóvenes de todos los barrios.

d. Ingreso y acompañamiento

Del informe de gestión 2022 surge que se ha mejorado el procedimiento de ingreso de aspirantes mayores de 25 años sin título secundario. Para esta población existe la posibilidad de ingresar sin contar con estudios secundarios finalizados, mediante la certificación de idoneidad. Hasta el año 2014 las diferentes unidades académicas elegían la forma de ingreso que, en algunos casos, era selectiva, aunque con cursos de acompañamiento.

En el año 2014, desde un enfoque de Estado como garante de derechos, se sanciona la ley 27.204 de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en relación con la educación superior. Esta responsabilidad implica garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, permanencia, graduación y egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas de nivel superior para quienes lo requieran y reúnan las condiciones establecidas en la ley.

Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a una carrera de grado en el nivel superior.

Los mayores de 25 años que no reúnan esta condición, pueden ingresar siempre que demuestren mediante evaluaciones que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente. Como lo establece la ley, este ingreso debe complementarse con procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional, aunque no con carácter selectivo, excluyente o discriminatorio.

La Universidad Nacional de Mar del Plata, como otras universidades del país, estableció en el año 2015 los mecanismos para el ingreso irrestricto, con un sistema de acompañamiento que, en general, incluye cursos obligatorios de nivelación y apoyo para la vida académica.

En el 2016 incorporó la normativa de la ley 27.204 en el estatuto de la universidad, donde se estableció además que las unidades académicas fijarán los requerimientos de evaluación y complementación según la disciplina de formación.

Además la universidad determinará políticas de articulación con la enseñanza media para el desarrollo de habilidades que permitan el ingreso y permanencia, garantizando la igualdad de oportunidades.

Estos cambios representaron 11.000 inscripciones en carreras de la Universidad Nacional de Mar del Plata, casi 2.500 más que en el año 2014. Sin embargo, para Parra (2018) las dificultades que tenían los estudiantes para ingresar se sustituyeron por las dificultades de permanecer, generándose una situación de desvinculación que se observa principalmente durante el primer cuatrimestre.

Al respecto el Secretario Académico de la universidad²⁹ nos relata: *“hay un porcentaje elevado que se inscribe pero después no viene y, de los que vienen, un 40 % se inscribe en otra carrera el año siguiente”*.

De hecho, a pesar de existir ingreso irrestricto, no todos cuentan con las mismas oportunidades para acceder a la universidad. En su estudio, Parra (2018) compara la cohorte 2015 con la cohorte 2014 y, en base a los datos de ingreso, sostiene que la variable que explica la continuidad es el nivel educativo del padre del estudiante.

Sin embargo, el aumento de la matrícula que generan los cambios implica mayor democratización e inclusión social, puesto que la nueva normativa abre el ingreso a grupos de población anteriormente excluidos,

²⁹ Entrevista al Prof. Reynoso.

por encontrarse en posición social de desventaja en relación a la distribución del capital económico, cultural y social, en términos bourdianos.

No obstante, González y otros (2020) alertan que si sólo se atiende el ingreso pero no la permanencia y/o graduación, se puede estar frente a una puerta giratoria donde un gran número de estudiantes se desvinculan rápidamente de la universidad, principalmente durante el primer año, por la misma puerta que entraron, dependiendo esto de su pertenencia a diferentes clases y sectores socioeconómicos y culturales (Giovagnoli, 2002).

Mientras que en los sistemas de ingreso restrictivo los dispositivos llevan a una selección explícita por medio de un examen, los sistemas que adhieren a un ingreso directo pueden conllevar a una selección implícita que se observa en las altas tasas de deserción durante el primer año. De esta manera, las brechas de graduación pueden transformarse en brechas sociales.

Si bien algunos estudios que abordan este tema emplean términos como “abandono” o “deserción”, coincidimos con Arocena (2004) que el término “desvinculación” explica mejor la responsabilidad tanto del estudiante como de la universidad en dicha situación. Este fenómeno no sucede ni puede explicarse por factores puramente individuales o como una decisión aislada.

Las “dificultades del estudiante” también lo son de la universidad, en tanto ésta tiene la responsabilidad de conocer la población que ingresa a la misma y elaborar estrategias que favorezcan la heterogeneidad, diversidad y numerosidad de jóvenes que ingresan, para que puedan avanzar en su formación (Carabajal, 2014).

Si la desvinculación no está definida o construida colectivamente como un problema institucional, puede coexistir una fuerte contradicción

entre una política amplia e inclusiva manifiesta, que nadie cuestiona, y una práctica implícita que resulta expulsiva.

Aunque se considera un logro que el sistema educativo argentino haya podido aumentar el número de ciudadanos/as que puedan acceder a la educación universitaria, las estrategias de ingreso “irrestringido” no parecen resultar suficientes para evitar la deserción, principalmente durante el primer año de las carreras (Parrino, 2010) que un mayor número de ingresantes acceda por primera vez a la educación universitaria, en términos generacionales.

Para ello sería necesario repensar el tipo de estudiante que espera la universidad, dado que puesto que los discursos que circulan pueden habilitar pero también dificultar el camino por el sistema universitario, al incorporarse a una cultura académica con códigos propios que les resulta ajena.

En el año 2018, el Ministerio de Educación de la Nación desarrolla el programa Nexos con el fin de promover la articulación entre la escuela media y las universidades, ya que la heterogeneidad de las herramientas pedagógicas con las que egresan los estudiantes de las diferentes escuelas de nivel medio dificulta (en los casos menos favorecidos) la posibilidad de éxito académico en la universidad.

Parra (2018) destaca el esfuerzo que viene haciendo la Universidad Nacional de Mar del Plata por convertirse en universidad inclusiva, con dispositivos como el programa Acceder³⁰, el incremento de proyectos de extensión y las reformas estatutarias.

Basado en el programa Nexos, en el año 2021 el Ministerio de Educación de la Nación crea el programa “*Sigamos Estudiando*”, con igual sentido que el mismo, incorporando tutorías académicas para estudiantes de nivel secundario y superior, desarrollo de actividades de aproximación

³⁰ Orientado al acompañamiento de estudiantes con discapacidad.

al nivel superior, producción de material educativo, formación y capacitación permanente, implementación de sistemas de monitoreo para las propuestas y estrategias de articulación internivel.

Tanto *Nexos* como *Sigamos Estudiando* se ejecutaron en la Universidad Nacional de Mar del Plata, aunque perdieron continuidad por falta de financiamiento. Sin embargo, a nivel local, permitieron hacer un trabajo en territorio no sólo con escuelas secundarias sino con dos CENS. Se detectaron dificultades con varias disciplinas y problema de terminalidad en Historia y Matemática. Esto permitió descentralizar la inscripción en las unidades académicas, mejorar la información y difusión pública y reforzar las actividades de acompañamiento organizando talleres de lectura y comprensión de textos.³¹

La universidad también ofrece un sistema de orientación vocacional, dependiente de la secretaría académica. Este medio incluye intervenciones orientadoras a cargo de un equipo de Psicólogos y un profesional de Ciencias. Funciona en base a la demanda personal, asimismo brinda actividades de acompañamiento e información (como una visita a la Institución, en la que los y las estudiantes de escuelas medias indagan el Complejo y realizan su propio itinerario), así como el acompañamiento en las muestras educativas de difusión de la propia casa de estudios e información a los equipos de orientación de las escuelas medias.

Desde el servicio se considera que se espera un sujeto activo, [lo que según Guillet y Novelli]:

Implica haber dedicado tiempo en la búsqueda de información sobre las diversas carreras, el rol profesional y campo laboral y sus condiciones de estudio. También supone indagar sobre aspectos personales como capacidades y habilidades reconocidas como propias y aquellas que requiere la carrera, las

³¹ Entrevista realizada al profesor Reynoso

creencias y valores en cuanto al futuro ocupacional, las dificultades que se pueden generar y la influencia de esta elección en la historia personal y el contexto familiar. (Guillet y Novelli, 2019)

En materia de acompañamiento y apoyo al cursado, la Universidad Nacional de Mar del Plata también cuenta con importantes dispositivos como el servicio social universitario o los acompañamientos integrales que realiza de cada Unidad Académica, y servicios como el sistemas de becas, el acceso al comedor universitario, gimnasios, y prácticas deportivas.

También existen políticas para garantizar derechos, como las del área de discapacidad y de género, entre otras. No obstante, el diagnóstico realizado para el plan estratégico 2030 mostró la necesidad de incluir el Bienestar como misión fundamental de la universidad, junto con Enseñanza, Extensión, Investigación y Gestión.

En relación a la cuestión de género, en los últimos tiempos varias universidades han avanzado en la línea de transversalizar la misma en las diversas actividades que se realizan.

En el año 2021 la Universidad Nacional de Mar del Plata impulsa la inclusión de la perspectiva de género en planes de estudio y programas de las distintas carreras, con el fin de deconstruir el sexismo y androcentrismo en las ciencias y producciones artísticas, deportivas y literarias heredadas de la modernidad, como también en las prácticas cotidianas que forman parte de la vida universitaria, en las relaciones institucionales, la resolución de conflictos, la normativa, la arquitectura y el uso y distribución de espacios físicos.

e. La Universidad en números

Se analizaron los datos del Anuario Estadístico de Políticas Universitarias publicado por la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación para el período 2009-2022, sobre la variación de la cantidad de estudiantes universitarios a nivel país, en particular en la ciudad de Mar del Plata.

Se consideró períodos de 3 años a partir del 2009, omitiéndose el valor del año 2021 por ser un dato atípico por el efecto de la pandemia del COVID 19. La fuente citada categoriza en tres rangos etarios que son los que se muestran.

Lamentablemente no se dispone de información por Modalidad de escuela secundaria de origen (secundaria común, técnica, Agraria, Modalidad de Adultos) lo cual nos permitiría precisar en nuestra población. Así, a modo de contextualización, nos interesa observar la evolución en los grupos etarios mayores:

Tabla N°4. Estudiantes y Egresados de Universidades Públicas en Argentina

Años	Estudian tes	Gradua dos	%	Estudiantes 30 ó más años
2009	1.267.51	66653	5,2	16,3%
2012	1394782	70299	5,0	23,4%
2015	1.459.774	80648	5,5	25,1 %
2018	1.640.405	86.958	5,3	25,2 %
2022	2.030.633	98.728	4,8	28,7 %

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación

Tabla N° 5. Estudiantes y Egresados de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Años	Estudian tes	Graduados	%	Estudiantes 30 o más años
2009	21.118	1.055	5,0	27,2 %
2012	22.840	1.188	5,2	23,1 %
2015	25.805	1.055	4,1	23,4 %
2018	30.425	1.432	4,7	26,2 %
2022	40.800	1.322	3,2	28 %

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación

La matrícula total de estudiantes de las universidades públicas en Argentina crece el 60 % en el período 2009-2022, mostrando el impacto de las políticas de acceso. Sin embargo, la tasa de graduación, es decir, la relación entre graduados y estudiantes, no se modifica, sino que se mantiene en todo el período en torno al 5 %. En estos dos indicadores, la Universidad Nacional de Mar del Plata se diferencia sustantivamente de lo que pasa en el país con las universidades públicas.

En efecto, el crecimiento del número de estudiantes es del 93,2 % en el período 2009-2022, muy superior al 60 % del país. Esto indica claramente un mayor acceso de la población a la universidad. Sin embargo, la tasa de graduación, que en el país se mantuvo en torno al 5 % en el período, en la Universidad Nacional de Mar del Plata fue decreciendo hasta un 3,2 %, un valor claramente inferior y muy preocupante, porque podrían hipotetizarse diversos problemas estructurales factibles de ser estudiados a futuro, como el diseño de los planes de estudio, de los programas de las asignaturas, con el perfil, el tipo de formación o el abordaje docentes con el tipo de prácticas de enseñanza o evaluación, con el régimen de cursada de las asignaturas, o las estrategias de desarrollo de los contenidos, o con situaciones familiares o sociales de los estudiantes, entre otros.

Otro indicador muy importante para esta tesis, y fundamentalmente para el país y las políticas públicas, tiene que ver con la población de estudiantes con 30 o más años de edad que cursan carreras en las universidades públicas nacionales.

Tanto los datos del país como de la Universidad Nacional de Mar del Plata dan cuenta de la importancia de este grupo. Esto muestra muy claramente el resultado de las políticas de ampliación de derechos e inclusión social ejecutadas en el país.

Para identificar la presencia de personas egresadas de la Modalidad EDJA que se inscriben en las diferentes carreras de esta casa de estudios, se obtuvieron datos del área de Ingreso de fines del año 2023 para el ingreso 2024.

Es de destacar que las personas que han transitado experiencias educativas mixtas, en escuelas secundarias normales y escuelas de la modalidad, muchas veces en el mismo edificio, refieren en la base de datos del ingreso a la Universidad circunstancias no del todo fidedignas en torno a la procedencia de su título. Al haber terminado de cursar en su secundaria de origen, o en otros establecimientos, escogen una opción que esté disponible.

Esto es debido a que no figuran todos los CENs, CEBAS, y Bachilleratos de Adultos en la base de datos del sistema de inscripción. Muchas veces las personas no encuentran su escuela o Programa y consultan sobre la forma de completar la inscripción, y se les refiere que luego rectifiquen presencialmente en caso de no figurar sus instituciones de origen.

Esto da lugar a que la cantidad de inscriptos sea en apariencia menor. Por otro lado, la base de datos tiene omisiones importantes que

vuelven poco robusto el análisis, pero de todos modos se valoran los resultados ya que conforman los datos posibles.

Aún con estas limitantes, a modo orientativo de las preferencias de los ingresantes se presenta el siguiente cuadro en el que podemos observar que las carreras más elegidas son provenientes de la Facultad de Derecho, Humanidades, Salud y Trabajo Social y Ciencias Económicas y Sociales (en ese orden).

Es de destacar que las únicas carreras que no cuentan con inscriptos de la Modalidad son: el Profesorado y Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades, La Licenciatura en Educación³², y las Licenciaturas en tecnologías de alimentos y de producción agraria en Ciencias Agrarias.

Gráfico N° 2.



Fuente: Elaboración propia en base a datos del área de Ingreso de la UNMdP.

A partir de estos datos, al observar en cada unidad académica la importancia de las carreras cortas, se indagó en torno a cuáles de éstas eran las más elegidas, encontrándose mayores preferencias en las Carreras de Martillero y Corredor Público (dependiente de la Facultad de Derecho), Bibliotecario Escolar a Distancia (de la Facultad de Humanidades), Enfermería, carrera que comienza con el título intermedio de Enfermero/a para luego tener la posibilidad de continuar la Licenciatura, y la Tecnicatura Contable (de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales). **Gráfico N° 3.**



Fuente: Elaboración propia en base a datos del área de Ingreso de la UNMdP.

f. El Servicio Social Universitario

El primer antecedente del servicio social local es el servicio social de la Universidad de Buenos Aires, creado en el año 1958, que implementó por primera vez un régimen de otorgamiento de becas a estudiantes (Dartizio y Sanz, 1986 en Echavarría, 2024).

Sin embargo, sus objetivos exceden a este primer abordaje. Según Ibáñez (2011), se proponen mejorar la calidad de vida de la comunidad universitaria; ordenar recursos y energías propias y del ambiente para la plena realización del hombre y propender a la participación de la comunidad universitaria como actor y protagonista de los procesos de cambio.

Para Echevarría, (2024) “la creación de los servicios sociales universitarios surge como un intento de materializar el acceso al derecho a la educación, contemplando dentro de su marco de acción la asistencia a estudiantes, a través de diferentes recursos”.

Dentro de los recursos materiales se encuentran los diferentes tipos de becas, aunque no se agota en el acceso a ellas sino que es la puerta de entrada para otras “intervenciones”, dentro de las incumbencias profesionales que la ley federal de Trabajo Social 27.072 establece para la profesión.

Una de estas incumbencias es, precisamente, el asesoramiento, diseño, ejecución, auditoría y evaluación de políticas públicas vinculadas con los distintos ámbitos de ejercicio profesional, tales como: hábitat, salud, educación, entre otros.

Cabe explicitar aquí a qué nos referimos con “intervenciones” en Trabajo Social, dado que es una terminología entendida por muchos autores de muy diversas maneras.

Para Claudia Bermúdez Peña (2011) es un campo de fuerzas en pugna, contradicción y tensión, que convergen en el campo de la intervención en lo social y concluye la importancia de identificarlas con el ánimo de motivar una reflexión desde contextos particulares, en relación con contextos más amplios.

Katia García Benítez y otros (2022) relacionan la intervención con los tiempos críticos, señalando que con ella se intenta transformar situaciones consideradas problemáticas (como dominación, colonización, explotación, opresión, desigualdades), entre otras denominaciones teórico-conceptuales que problematizan el ordenamiento social.

Para estos autores, toda acción interventiva implica preguntarnos por el qué, cómo y para qué intervenir y esto es definitorio del tipo de intervención que se intenta realizar. Es indudable que la intervención puede tener un carácter transformador o reproductivo de la realidad social, constituyéndose en este último caso en un mecanismo de sometimiento y normalización de la sociedad.

Para Gianinna Muñoz Arce (2022) se trata del dilema entre control versus emancipación o también, como lo plantea Alfredo Carballada (2022), de disputa, que surge de los postulados de la modernidad entre la promesa de emancipación y el sometimiento.

Gianinna Muñoz Arce (2020), por su parte, define la intervención como un proceso epistemológica y políticamente construido y planificado para un cambio considerado deseable, que se implementa a través de estrategias, métodos y técnicas específicas y que, además, puede ser evaluado y retroalimentado. Para esta autora, la complejidad del proceso de intervención requiere además su vinculación con la investigación, superando la dicotomía entre teoría y práctica.

Por su parte, Silvana Martínez y Juan Agüero (2014 y 2018) plantean la intervención como una praxis que se realiza en determinadas condiciones históricas y que condensa el posicionamiento político-ideológico que asume el o la profesional en el proceso de intervención y la formación teórica-epistemológica-metodológica que pone en juego.

Para estos autores, la praxis interventiva no sólo pone en juego la formación y la capacidad de investigación-interpretación de la realidad social, sino que plantea la necesidad de interpelación del sentido mismo de la intervención, ya que puede ser pensada como perpetuación o como transformación del orden social, es decir, como reproducción de la dominación y la opresión social o como búsqueda de liberación y emancipación social en un marco de interculturalidad y descolonialidad.

En síntesis, la intervención en trabajo social implica territorialidades y subjetividades. Para lograr intervenciones situadas, críticas, y emancipadoras es imprescindible “la comprensión de los sujetos sociales y sus mundos de vida”. (Agüero, 2018). Su análisis es posible desde diferentes aspectos o dimensiones: actores/as, sujetos/as sociales, subjetividades, intersubjetividades, momentos históricos, proyectos, recorridos, trayectorias y organización de la población, entre otras.

Cualquiera de estos aspectos o dimensiones permiten realizar múltiples análisis de la realidad social en términos de conflictividades y disputas de sentido, historias de vida, organización social y familiar, genealogías, proyectos y aconteceres en el devenir de una determinada población.

Es decir, la intervención en trabajo social involucra saberes que permiten transitar por múltiples lugares, marginales y no marginales, clásicos, tradicionales y alternativos, con una mirada crítica que promueva procesos emancipatorios en los territorios en términos de justicia social, cultural y ambiental, entre otros.

Para conocer las características de las intervenciones en la Universidad, recurrimos a Echevarría (2024), quien responde en su tesis doctoral a la pregunta: ¿Qué hacemos los/as trabajadoras sociales en las universidades nacionales? Refiere entonces que el Trabajo Social, a

través de su especificidad profesional, interviene en las condiciones de vida de los sujetos.

En ese sentido, el Trabajo Social habita todo el espectro de la política asistencial, que abarca desde el diseño, la ejecución, hasta la evaluación y asignación.

Coincidimos en que el campo de actuación del Trabajo Social tiene íntima relación con las políticas públicas, entendidas como el accionar del Estado en función de garantizar el máximo nivel de acceso a los derechos ciudadanos.

El autor destaca que no basta con dejar “entrar” a la sociedad al mundo de la vida universitaria, como si el ingreso de por sí garantizara una experiencia vital nutritiva para los/as jóvenes estudiantes.

Para esto, en línea con estas miradas respecto de la intervención, se requiere que la universidad se ubique en un rol de transformación de las condiciones sociales.

El autor analiza los elementos que entran en juego en los procesos de intervención profesional e incluye dentro de las prácticas profesionales las categorías de asistencia y acompañamiento, sin reducirlas a ellas. Respecto a la primera, entiende la asistencia social como un Derecho y le asigna un papel de apoyo:

En los servicios sociales, en el primer contacto con la persona, lo que emerge como problema está relacionado con la dimensión económica, razón por la cual la solicitud de un recurso se transforma en un posible satisfactor. Sin embargo, la persona que acude a los servicios sociales, es más que un/a estudiante, amplía el campo de intervención posible, en tanto que ubica a la persona en un escenario de mayor complejidad social. (Echevarría, G. 2024)

En ese contexto menciona que:

(...) durante el período 2003-2015 en la Argentina, se han alcanzado objetivos sustanciales en materia de la política universitaria, a través de la implementación de programas focalizados, que han permitido ampliar el mejoramiento de disciplinas, carreras e instituciones, a la vez que se ha fortalecido una tendencia a distribuir montos de financiamiento global dirigidos a programas específicos, por ejemplo los programas destinados a la asistencia de los sectores más vulnerables de la comunidad universitaria actual. El ejemplo que plantean los programas de becas, tanto nacionales como los que ejecutan las universidades con su financiamiento propio bien puede ilustrar estas consideraciones. (Echevarría, G, 2024)

Respecto al acompañamiento, refiere a los espacios de asesoramiento, en torno a las situaciones presentadas en relación a la vida del/a estudiante, de las cuales pueden resultar derivaciones o articulaciones con otras instituciones. Esta acepción del acompañamiento requiere de la participación activa de la persona/estudiante.

El universo poblacional que reciben las universidades está constituido por una parte de la población que se caracteriza por estar en situación de vulnerabilidad, frente a otra que cuenta con posibilidades y recursos por estar en una situación social, familiar, económica y cultural diferente.

Las demandas que se atienden en los servicios sociales de las universidades nacionales provienen de estudiantes pertenecientes a familias en situación de vulnerabilidad social. Estas solicitudes son heterogéneas y no se vinculan sólo con proyectos académicos. Son problemáticas sociales que trascienden los límites del campo específico de la educación.

Por otro lado, reconoce que aún persisten severas dificultades para garantizar la permanencia y el egreso de los/as estudiantes universitarios/as en Argentina, porque existe un contexto social que agobia las redes de apoyo y reduce al mínimo las posibilidades económicas de las familias.

En la Universidad Nacional de Mar del Plata el servicio se inicia en el año 1986 y actualmente se encuentra a cargo de la Dirección General del Servicio Social Universitario, que depende de la Secretaría de Bienestar Universitario.

Para precisar en el servicio social local se consultó al Dr. Echavarría, quien es trabajador del servicio social local, así como a su Directora la Lic. Lilian Pulero.

El servicio social de la Universidad Nacional de Mar del Plata comparte las características relevadas para las universidades en cuanto a intervenciones, acompañamiento y asistencia a partir de su relación con las políticas públicas.

También se ofrecen dispositivos de abordaje interdisciplinario grupal destinados a estudiantes que atraviesan por dificultades en su trayectoria académica. Los programas y becas a los que pueden acceder los y las estudiantes son el Progresar, las becas Belgrano (dirigidas a carreras consideradas estratégicas) y las becas de la propia universidad.

Además, el servicio social trabaja con un programa específico de acompañamiento a escuelas secundarias, que se denomina "*conocer para elegir*". Mediante el trabajo voluntario de estudiantes de Trabajo Social y Terapia Ocupacional y la articulación con los equipos de orientación escolar del distrito, se ofrece información en el territorio sobre las carreras que pueden cursarse.

También se organizan stands en ferias educativas y se trabaja conjuntamente con organizaciones sociales del territorio difundiendo información.

En relación con la población proveniente específicamente de los CENS y el programa FINES, según la Directora del Servicio Social no existe en esta dependencia de la Universidad Nacional de Mar del Plata un programa específico que atienda a esta población:

“Por lo tanto, queda en el marco de la práctica profesional que realice el Trabajador o Trabajadora Social cuando intervenga con un adulto que, obviamente, no es igual al caso de un estudiante de 18 a 20 años recién egresado de la secundaria. La intervención en este caso utilizará los recursos con que se cuente según la situación.”

También comenta que en este sentido hay una diferencia con otras universidades en las que existen recursos destinados a políticas específicas. Por ejemplo en Jujuy con la beca Madre, para estudiantes mujeres con hijos menores de 5 años. Otros ejemplos son: la beca para mujeres que estudien carreras estratégicas, la beca para pueblos originarios, la beca por disidencia sexo-genérica o la beca para estudiantes que provengan de escuelas articuladas con la universidad.

Respecto a las intervenciones, éstas se realizan a partir de entrevistas individuales, Echevarría, refiere que: “El acompañamiento desde el Servicio es siempre desde la Demanda, sin embargo, advierte que “es posible que esa demanda no suceda por desconocimiento, autculpabilización o vergüenza entre otras causas”.

Capítulo 5

Trayectorias entramadas de los/las estudiantes universitarios egresados/as de “adultos”

- 5.1. En sus palabras...
- 5.2. La educación es otra cosa.
- 5.3. No me imaginé nunca que iba a estudiar en la universidad.
- 5.4. Luchamos todos los días por salir adelante.
- 5.5. La posibilidad del ascenso social vía el estudio.
- 5.6. Dar el ejemplo de pelear por lo que uno quiere.
- 5.7. Mi meta siempre fue recibirme de algo.
- 5.8. Tenía la decisión, pero habían pasado muchos años.
- 5.9. Si Dios quiere, seré la primera generación de universitarios
- 5.10. Yo pensaba que la gente adulta no quería estudiar.
- 5.11- La escuela secundaria me expulsó.
- 5.12. El comedor de mi casa era FINES
- 5.13. Reflexiones I

5.1. En sus palabras..

Somos nuestros discursos y en nuestros discursos habitamos y los límites y movimientos de nuestros cuerpos han sido bordados con palabras. (Hermida, M. E.)

En este capítulo se realiza un acercamiento a las particularidades de los entrevistados y entrevistadas, con el fin de conocer, analizar e interpretar los procesos de inserción de los mismos. También interesa explorar, interpretar y describir parte de sus trayectorias, la que refiere a su biografía personal, el paso por la escuela de la Modalidad de Adultos luego de interrupciones en su vida escolar y los motivos que los acercaron o dificultaron su acercamiento a la universidad.

Las personas entrevistadas provienen de barrios populares de Mar del Plata y la terminalidad de sus estudios transcurrió en comisiones del Programa de Finalización de Estudios Secundarios (FINES) o en Centros de Enseñanza de Nivel Secundario (CENS) cercanos a sus domicilios. Sus biografías son únicas e irrepetibles y muestran las interseccionalidades que los atraviesan y la diversidad de situaciones que protagonizan.

Sin embargo, todos los testimonios dan cuenta de puntos de inflexión y marcas personales y familiares diversas, que los llevaron a transitar por variadas instituciones, no siempre de manera continua. También atravesaron momentos socio-económicos difíciles, que los llevaron a utilizar múltiples estrategias o bien postergar la decisión de estudiar (o hacerlo en otro lugar o en otro momento), una vez resueltas algunas condiciones de subsistencia.

Los testimonios también muestran la idea de auto reconocimiento que implicó para ellos el secundario de adultos. También muestran cómo la decisión de continuar estudios superiores no fue “lo esperado” por la familia, ni es el recorrido habitual, sino más bien un emergente del tránsito por la escuela de Adultos y de referentes especiales. Las trayectorias recorridas entran diversas respuestas del entorno familiar.

En ciertos casos [la/el estudiante] es apoyado, en otros ignorado, en otros valorizado de palabra aunque con cierta distancia, en otros dificultado. Sin embargo, con ayuda o no, todos ellos muestran reconocimiento por los estudios, que se demuestra en su insistencia a padres o madres para que continúen sus trayectorias educativas si no las concluyeron, o en sus hijos, a los cuales apuntalan para formarse, algunos antes que ellos. Sus voces han sido poco escuchadas y la disposición a ser entrevistados fue en general solidaria y bien predispuesta.

5.2. La educación es otra cosa

El primer entrevistado, Roberto, tenía 76 años de edad al momento de la entrevista. Habita el Barrio Camet. Finalizó el secundario en el Programa FINES en el año 2015 con 67 años. Hoy sigue estudiando la Licenciatura en Ciencias Políticas en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Por necesidad de trabajo dejó la escuela técnica en quinto año, luego quiso retomar el secundario en un comercial pero tuvo que abandonar. Siempre quiso continuar sus estudios y por eso también hizo muchos cursos.

Como todos quienes fueron entrevistados y entrevistadas, Roberto tiene un recorrido laboral muy diverso. Fue Martillero cuando no se requería el secundario para esta profesión. Comenta que remató lotes de ovejas aunque luego su vida siguió otros caminos, fue dueño y administró

una parrilla durante 36 años, también fue supervisor de la empresa Pepsi. Sin embargo, a pesar de este recorrido, para él “la formación es otra cosa”.

Hoy, ya jubilado, quiso seguir estudiando. Lo destacable de este entrevistado es que tiene cuatro hijos profesionales, justamente vinculado con esta valoración del estudio que para él es muy importante. Como él mismo lo afirma:

“Tengo cuatro hijos: la de 49 artista, Diseño Gráfico, hace esculturas, vive en España. Otra de Diseño Industrial, otro profe de Educación física y otra de Recursos Humanos y Ciencias de la Educación. Y la más inteligente, que es mi señora, era estudiante de ingeniería y tuvo que dejar porque no había plata en la casa.”
(Roberto)

Pero él no tuvo tiempo o espacio de pensarlo en su momento:

“No sé si pensaba estudiar, veníamos con un formato, había que trabajar. En mi familia ninguno provenía de la universidad. Mi mamá era ama de casa, sexto grado, con conocimientos que no sé de dónde sacaba. Mi papá era mecánico.” (Roberto)

Relata que su paso por el Programa FINES le dejó muchos aprendizajes y experiencias que dan cuenta del enfoque de enseñanza que propone la Modalidad, a partir de los saberes previos, intereses y necesidades de la comunidad y con impacto territorial. Pero también la importancia de la educación concebida como proceso permanente y no excluyente para determinadas edades:

“La diferencia con un secundario común, no estoy al tanto con el secundario común, pero teníamos informática. De sociales veíamos los pasos a la democracia. Casi todo lo que vimos en FINES fue

por proyectos. Por ejemplo, en el barrio había un 58 o 60 % de red de agua potable y habíamos hecho un proyecto para armar una bomba de agua potable, para que venga la gente, y a la gente discapacitada a través de un voluntariado que le iba a hacer llegar, todo ese proyecto fue muy interesante. Después matemática, bastante interesante, un nivel muy bueno. Inglés bastante. Yo estudié inglés aparte y la verdad era bueno, como para subir a un aeropuerto. Había gente de todas las edades y de diferentes condiciones, pero trabajábamos con ganas.” (Roberto)

En su decisión de retomar la escuela influyó su hija, que lo incentivó, pero, una vez allí, una docente le orientó a continuar: “*Me decidí por una Profesora del FINES, que nos preguntaba qué íbamos a hacer. ¡La impronta que tiene el FINES!*”. En otro momento comenta: “*Mi hija me dice que estudie*” (Roberto). Sobre su motivación actual reconoce:

“Yo no estudio para recibirme, ni dar clases, sino para saber, para no hablar tantas pavadas, como hablan muchos, sobre política y otras cosas. Me interesó mucho Latinoamérica. No podés hablar de política si no sabés historia, sociología, ¿de qué te agarrás? Ahora todos son especialistas, pero hay que saber ciencias sociales.”
(Roberto)

En esta entrevista uno advierte muy claramente cómo la continuidad y certeza del trabajo fue propia de la sociedad salarial previa a los procesos neoliberales. Para Roberto su retorno a las aulas se produce desde un lugar de conocimiento y autorrealización. En el resto de las entrevistas encontramos historias propias de la fragmentación social posterior.

5.3. No me imaginé nunca que iba a estudiar en la universidad

Sol habita el Barrio Bernardino Rivadavia. Es estudiante de la carrera de enfermería. Retomó los estudios secundarios a los 40 años de edad y finalizó el cursado a los 43.

Hizo los tres años porque había dejado muy joven para trabajar y, según su relato, “porque quería jorobar”. Sin embargo, trabajó desde esa época y tuvo dos hijas: una de ellas estudia en la Universidad Nacional de Mar del Plata, la otra trabaja y es madre. Sol retoma sus estudios después de criar a sus hijas. Allí encontró su tiempo y espacio. En la entrevista, cuenta este trayecto:

“Disfruté mucho ese período, no sufrí, no me imaginé nunca que iba a estudiar en la universidad, lo empecé por el CENS. Sí, fue el CENS, lo sentí como el secundario de entonces, en el último año, después de la pandemia. Hicimos muchas visitas, tuvimos charlas, actos, un grupo hermoso, nos motivaron. Al principio era virtual por el COVID, luego volvimos a las aulas y me enganché con la licenciatura por la escuela.” (Sol)

Cuando retoma el secundario sufre cierta contrariedad de su esposo, pero la pandemia la ayudó, porque empezó en su casa, de a poquito. Así toma confianza. Cuando se produce el retorno a la presencialidad cuidada, ella ya tenía un grupo de pares. *“Recuerdo que tuvimos algunos zooms. A uno le llamaron mateada virtual y esas cosas nos sostuvieron” (Sol)*. Sobre su decisión de retomar la escuela comenta:

“Mi marido me decía: “¿qué vas a hacer?, ¿ponerte a estudiar ahora?, ¿vas a boludear?”. No era miedo, jera machismo! Mi papá sí me apoyaba. Justo era pandemia, y lo empecé. Ahora mi marido me apoya, no le queda otra. Pero, en ese momento, empecé medio tiempo, despacio. Por eso digo, me incentivó el CENS, después te cuesta menos.” (Sol)

En el caso particular de ella, el período en el que estudió (opacado por el encierro de los cuerpos durante la pandemia) no permitió el desarrollo de proyectos comunitarios. Más bien el lazo social se sostuvo a través de estas actividades virtuales programadas, los grupos de whatsapp y las entregas de alimentos del gobierno más colectas en las que se entregaban trabajos y consultaban dudas.

5.4. Luchamos todos los días por salir adelante

Ana Paula finalizó su secundario a los 45 años y actualmente estudia enfermería. Relata que terminó la primaria en la Escuela 20 de Mar del Plata, después continuó en la Escuela Media 2 hasta segundo año y no estudió más.

Sus padres finalizaron la primaria y tampoco continuaron estudiando. Hizo otros cursos porque siempre le gustó lo relacionado a la salud. Se recibió de Instrumentista, para lo cual no necesitaba el secundario. Trabaja desde siempre, ahora tiene un negocio con su marido y eso le lleva mucho tiempo.

“Trabajo los sábados, domingos y los días de semana muchas horas, no puedo poner un empleado, trabajamos en familia. Hoy la prioridad es el negocio, necesitamos trabajar y el estudio está en segundo plano, pero no dejé, estoy por rendir algún final, acomodo algunas cosas y vuelvo.” (Ana Paula)

La prioridad de la supervivencia está clara: *“somos clase muy trabajadora, no clase media, luchamos todos los días por salir adelante. Vivo en el barrio hace 30 años”* (Ana Paula). Se refiere al Barrio Centenario de Mar del Plata, un conglomerado socio-ocupacional popular en el que está inserto el CENS donde estudió. Sobre su escuela secundaria de Adultos relata:

“La etapa de terminar el secundario es algo pendiente que nos queda a los adultos que no lo hicimos cuando debíamos y siempre está en alguna parte de nuestra vida. Pude hacerlo, siempre pienso por qué no lo hice antes. Mi respuesta es decir que mi momento para hacerlo era ése. Llena de satisfacciones de hacerlo con la gente que lo hice, cómo lo hice, los profesores que tuve, todo.”
(Ana Paula)

Confiesa que estudiar es sólo decisión de ella, a pesar de que está muy acompañada por su familia. Su marido no cursó el secundario, pero ambos incentivaron a sus hijas al estudio, ya sea una carrera, un oficio.

“Tengo tres hijas: una se recibió hace 15 días de médica, la otra ahora se recibe de bioquímica y el otro está en el secundario. Me encantó hacerlo y ahora lo extraño. Fue hermoso haberlo hecho. Cursábamos a la tarde. Fuimos a conocer varios lugares, la escuela sustentable de Mar Chiquita por ejemplo. Hicimos teatro de sombras, tuvimos una colación con fiesta, participamos de ferias, llevé a mi hija que se estaba por recibir de médica a dar una charla de ESI, compartimos y aprendimos mucho.” (Ana Paula)

Tanto Sol, como Ana Paula, muestran en sus relatos la función reparadora que tiene la escuela de Adultos como espacio posibilitador.

5.5. La posibilidad del ascenso social vía el estudio

Dana tiene 27 años de edad y se encuentra finalizando su carrera de Tecnicatura Universitaria en Periodismo Digital en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, cuyo plan de estudios es de tres años.

Es una de las carreras nuevas de la Facultad, como también la de menor duración. Dana es hoy becaria de extensión en la Facultad y finalizó su secundario con el Programa FINES luego de la pandemia, en el año 2021.

También es una orgullosa profesora del Programa que le dio el título, en la asignatura Comunicación y Medios, debido a que por el porcentaje de materias aprobadas de su carrera tiene la posibilidad de trabajar como docente. Se reconoce como militante de la Organización Educadores y peronista. En su recorrido inicial, estudió en el Secundario Mariano Moreno y quedó libre. Relata que: *“(...) era bastante vaga; había empezado a laburar, otras preocupaciones; me gustaba salir; muchos de mis compañeros habíamos dejado”* (Dana).

Ésta es su primera aproximación. Luego relata que sus dos padres estaban sin empleo y en situación difícil: *“mi papá era alcohólico y músico, mi mamá tuvo problemas psiquiátricos en ese momento. No podían con lo suyo y salí a trabajar”* (Dana).

Así, trabajó de *delivery* de un café, un trabajo que no requería ningún requisito ni formalidad al inicio. *“Ocho horas caminando. Era tan barato el café que pedían delivery de todos lados, una higiene terrible, era joven”*. Luego, fue contratada media jornada en blanco y se anotó en el Programa FINES, pero no una sino varias veces.

“Uno cuando quiere empezar es como que va, luego deja, retoma, tiene otras prioridades, el estudio va quedando relegado. Yo con esa precarización laboral, tenía 19-20 años y hacía lo que podía. Mi

vieja estaba harta de ir a anotarme y buscar el analítico parcial. Ella fue muy resiliente en hacer eso. Me anoté en varias comisiones pero no llegué a cursar. Luego, un día, fui a mitad de año y entré. No era el FINES de hoy, había pocas comisiones, era la época del macrismo y no había tantos recursos ni sedes.” (Dana)

Cabe aclarar que la cantidad de Comisiones del Programa FINES se redujo entre los años 2015 y 2018. Además, el contexto económico repercutió en la familia con mayores urgencias cotidianas. Por otro lado, la referencia al analítico parcial corresponde al certificado que emiten las instituciones cuando se otorgan pases. Este trámite requiere tiempo y firma de inspectores y es muy usual en la Modalidad debido a la cantidad de estudiantes que tienen trayectorias diversas.

Un estudiante que pasó por varias instituciones debe realizar el seguimiento de su recorrido. Esto implica tiempo, especialmente cuando no se conocen los mecanismos burocráticos hace falta cierta insistencia ante las resistencias de quienes están al frente de las instituciones y deben realizar trámites extra. Sobre los motivos que la llevaron a la continuidad de sus estudios, aparece como dato significativo el entorno de pares:

“El entorno me llevó. FINES te hace no estar tan alejado de alguien que hace 30 años que no toca un libro y si tu compañero no anda pero vos sí, le das una mano. Había mucho debate político, muchos chicos militantes, evangélicos también, muy diferentes a uno, de todo tipo de brecha, también generacional. Te abre la cabeza. Cuando ingresé el grupo era muy arraigado, eran como 30, todos del barrio (Barrio San Martín). El entorno es determinante, era muy relojito, habíamos algunos más jóvenes que jodíamos pero hacíamos un montón, había una compañera que se hacía quimio, había mamás con nenes, muy diverso.” (Dana)

En la entrevista, al igual que otros estudiantes, destaca el rol protagónico de los profesores que, en el Programa, suelen distinguirse por su compromiso territorial. Esto se debe a que algunos pertenecen a partidos políticos u organizaciones no gubernamentales y muchos no son aún graduados y, como ella en la actualidad, están haciendo sus primeras armas en la docencia. En los CENS, si bien hay trabajo territorial, los docentes suelen provenir de los listados oficiales por su mayor institucionalización.

La Comisión del Programa FINES donde cursó Dana era una comisión especial, perteneciente al Movimiento Sol de Mayo. Como en todas las organizaciones sociales la designación del plantel docente es directa, es esperable que los docentes provengan de la agrupación política a la que está vinculada la organización convocante.

El relato de la entrevistada da cuenta de una mirada construida a partir de elementos de su actual carrera y militancia:

“Había profes que no eran peronistas, pero igual eran comprometidos. Por ejemplo, había uno de una materia que me encantó. No era el más macanudo pero se llevaba su proyector, escuchábamos radio La Colifata del Borda, sin estigmatizar, sólo utilizándola para ser personas activas. Un día nos mostró el tratamiento mediático de las cocinas del paco y de las pastillas de las fiestas electrónicas. Nos mostró cómo en los hogares pobres se mostraba todo, al detalle, la casa, todo. En cambio, cuando encontraban pastillas difuminaban la escena, se veía todo de lejos, plano general. Era un tratamiento de clase el que se le daba a la cobertura, era estigmatizante. Ese fue el disparador que tuve, me captó y dije esto voy a estudiar, me daba cuenta que yo era de clase trabajadora, sin ser mis padres profesionales, si ninguno terminó el secundario. Yo me daba cuenta, lo que se dice conciencia de clase, pero vi que había pensadores que lo habían

discutido y también que se podía tener un ascenso social.”
(Dana)

Es llamativo en esta entrevista la conciencia de pertenencia a los sectores populares de la entrevistada y su interés por el ascenso social vía el estudio que, si en otros entrevistados es latente, en ella es explícito. Dana comentó también que luego de terminar de estudiar, también lo hizo su madre en el Programa FINES: fue ella quien abrió caminos.

Por su insistencia en inscribirla, lo que ella llama “resiliencia”, se desprende la importancia que su madre atribuía al estudio y que seguramente estuvo presente en su recorrido. Ya próxima a graduarse, su recorrido laboral actual es el de muchos egresados que encuentran su camino de formación educando a otros/as en el marco del propio programa.

5.6. Dar el ejemplo de pelear por lo que uno quiere

Marina tiene 37 años. Cursa segundo año de Enfermería. Cursó su último año en la Comisión de FINES del Programa Envión, un programa de articulación entre Municipio y Provincia.

Había llegado hasta tercer año del Polimodal, formato de secundario de la Ley Federal durante los años 90 (que se extendió hasta el 2006). Éste era el último año del plan de estudios, pero Marina no lo finalizó porque comenzó a trabajar y dejó la escuela. Retomó en el año 2021 luego de tener a sus hijos, cuando ya fueron más grandes (hoy tienen 8 y 12 años) y ella se separó de su pareja.

Tiene dos actividades laborales: es masajista y hace limpieza en dos edificios. Su vida cotidiana se reparte entre el trabajo, el estudio y la crianza de sus dos hijos. Con relación a su paso por el Programa FINES,

ella construye un vínculo pragmático, aunque reconoce el aporte del programa a la mirada de género:

“Me separé y decidí retomar los estudios. Lo que yo quería era una carrera. Me reparto los días para estudiar y trabajar, cuando los chicos no tienen entrenamiento. Necesitamos darles el ejemplo. Sólo iba y cursaba, pero fui abanderada. El grupo se fue disolviendo. No se generaron vínculos sólidos. Nos miraban mal a los que entrábamos más tarde. Había muchas compañeras que sufrían violencia de género. En la comisión se hablaba mucho de violencia y de género. Había muchas chicas con bebés, había psicólogos.” (Marina)

En su relato destaca la contribución del conocimiento político en su familia y la motivación al estudio aunque no sean formales. Sus padres contribuyen a la crianza de sus hijos y son su apoyo económico, en tanto que la maternidad es también un impulso cotidiano en su discurso:

“Mis padres leyeron mucho siempre, militaron siempre, somos todos “peronchos”. Siempre fui de leer mucho. Mi viejo es herrero y mi vieja terminó en el Programa FINES también. Mi hermano estudia medicina en la pública, estudié varias cosas. Me pude a hacer mi casa, pequeña, en el terreno de mis padres, pude vivir con ellos hasta que la pude levantar, me mudé a los 33 años, ahí acomodé todo mi lío, viven al lado, están siempre conmigo. Los nenes se sienten muy orgullosos de que esté logrando metas, lo más significativo es darles el ejemplo, la lucha de pelear por lo que quiero, que los sacrificios son necesarios.” (Marina)

5.7. Mi meta siempre fue recibirme de algo

Silvina tiene actualmente 45 años de edad. Es madre de ocho hijos grandes y uno de 5 años. Cursa el segundo año de Gestión Contable en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es mendocina y allí estudió el comercial de gestión pública hasta cuarto año y luego se casó siendo aún menor y cursando su primer embarazo. Siempre tuvo la intención de recomenzar.

“Dije: cuando nazca la bebé retomo, pero vino la vida, vino también un matrimonio en el que no todo fue malo y se me olvidó el estudio” (Silvina).

No se quedó con eso y buscó otros caminos. En el año 2003, hizo una capacitación en el marco de un programa en el que la certificación habilitaba para dar catequesis. Se separó después de 22 años de casada, cuando estaba embarazada del último bebé, recién llegada a Mar del Plata con su marido, pero cuenta “cuando llegué a Mar del Plata ya empecé a tener mi independencia económica” (Silvina).

Comenta con orgullo que sus hijas mayores son universitarias. La mayor estudia cuarto año de Enfermería, la otra es estudiante avanzada de Contadora. Las dos están casadas. La tercera la hizo abuela, luego de finalizar su secundario. Todas estudiaron en escuela pública: *“Mi meta siempre era recibirme de algo. Yo quería que mis hijos estuvieran orgullosos, los más chicos, porque las más grandes crecieron conmigo” (Silvina).*

Sobre su situación familiar comenta:

“Mi familia me apoyó mucho, mi mami, mis hijos, no mi marido. Mi separación fue por violencia de género. Hoy formo parte de la asociación Mumalá, un movimiento de mujeres. Yo doy charlas y les digo a las mujeres: yo veía que nunca iba a salir de ahí, mis hijas vieron eso y, la última vez que me pegó, mis hijas me dijeron

no va más. Me hizo el click y dije hay vida después de 22 años. Doy gracias a Dios por haber tomado esa decisión, después de tanta manipulación, machismo, hoy mi vida es otra. Mis hijas me dijeron: “los más chiquitos no pueden ver eso”. Hoy tengo mi pareja que me ayuda con los más chicos, es su figura paterna. Después me pude hacer mi casa en un terreno que me salió por la organización, nunca me había tocado nada”. (Silvina)

Esta situación desencadenó su decisión de retomar los estudios. Volver a estudiar el secundario fue para ella parte de un proceso de empoderamiento que no estuvo libre de tensiones, al que también contribuyó el trabajo y el hecho de contar con ingresos propios. Poder retomar la secundaria y recibirse fue para la entrevistada un hecho de enorme relevancia en su vida y ella lo cuenta entusiasmada:

“Cuando me separé lo primero que hice, lo primero, fue anotarme en un FINES. Salí de mi casa con la denuncia para que lo sacaran de mi casa y esa semana me anoté. Me dije: “yo tengo que hacer lo que me gusta”. Entré en el último año. Mi ingreso a FINES y mi cambio de vida enfurecieron aún más a mi ex marido, porque ya no dependía de él, había ganado fuerza. Yo enseñaba a mis alumnos quién era Dios, pero no podía enseñar una cosa y ser otra en mi vida. Enseñar a los niños me fue dando fuerzas. Además, trabajaba en un depósito de mercaderías. Cuando tuve el certificado de FINES ¡estaba tan orgullosa! Para otros es lo común, pero ¡que mis hijas estén en los asientos del teatro después de lo que les hice pasar! FINES fue una experiencia hermosa. Me gustó lo descontracturado que es en comparación con una escuela, que son gente como vos. Uno dice: no soy la única que tiene esta edad y no estudió. Siempre sacaba 10”. (Silvina)

Sobre su situación laboral comenta:

“Experiencias laborales tuve un montón. Tenía dos trabajos en realidad y dependíamos de la ayuda social de Desarrollo Social de

Nación. En ese momento trabajaba 6 horas en un depósito y 4 horas en el Unzué. Luego iba a estudiar. Hoy soy encargada del depósito. Somos un centro de distribución. Hago stock, fui aprendiendo, me encanta mi trabajo, manejo Excel, lo aprendí sola. Va avanzando todo y me voy capacitando. Cobro la mitad en blanco, la mitad en negro, pero el sueldo no me alcanza". (Silvina)

Sobre el disparador para seguir estudiando comenta:

"Después fue al FINES gente de la Universidad, ayudantes de la Facultad de Psicología y nos explicaron que no estaban cerradas las puertas para nosotros en la Universidad y dije: estaría bueno ir a la Universidad". Mis hijas me dijeron: el bocho te da... Con el incentivo de ellas y de estas chicas que fueron de la Facultad me encontré con que podía". (Silvina)

Un incentivo concomitante es que en su principal lugar de trabajo, existe la posibilidad de ganar un plus con un título, por lo que terminó por inscribirse en una carrera relacionada a su labor cotidiana. La opción era ésa o Contador Público, pero su decisión se basó en posibilidades concretas:

"Ya a esta edad, un año más de carrera, más lo que uno no apruebe y se demore, y luego insertarme como contadora creo que hubiera sido difícil, en cambio ésta es de 4 años." (Silvina)

5.8. Tenía la decisión, pero habían pasado muchos años

Carla cursa el tercer año de Enfermería en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Había estudiado un año del secundario común, pero luego lo dejó y lo volvió a retomar a los 19 años de edad en un Bachillerato de Adultos, donde hizo un año más y abandonó. Ella relata que abandonó en su momento porque: *“Agarré la calle, los vicios y dejé. Me iba bien, pero hice malas juntas.”*

Luego retomó el estudio en pleno aislamiento social preventivo y obligatorio por la pandemia del Covid-19. Hizo los dos años que le quedaban restaban en un Centro de Educación de Nivel Secundario (CENS) del barrio Centenario, el primero en forma totalmente virtual y el segundo en modo semipresencial de retorno a clase seguro y obligatorio, que planteaba el gobierno de la provincia de Buenos Aires.

Respecto a su familia, comenta que tiene cuatro hermanos, todos trabajan en oficios y también su padre, en tanto que su madre trabaja en el hogar. En su entorno familiar no existe una valorización del estudio. Carla es la primera que cursa una carrera universitaria, pero comenta con tristeza *“pensé que me iban a apoyar más, nunca dijeron nada”*. Su situación de vida es preocupante dado que refiere haber perdido el trabajo ese mes y que siempre trabajó pero todos sus trabajos fueron precarios.

Cuando retoma la escuela secundaria en el Centro de Educación de Nivel Secundario (CENS) ya era madre soltera de dos pequeños. Para ella fue complicado coordinar el estudio con las actividades de ambos en casa, sumado a que la virtualidad era algo novedoso: *“Retomé el secundario por una profesora. La conocí en otro lugar, me incentivó y terminé. Me costó un poco más por los nenes pero los profesores eran accesibles.”*

Esto se relaciona con un dispositivo pautado en las instituciones de Adultos, denominado trabajo de campo o territorial, en el que los docentes se acercan al barrio con el fin de vincular la escuela al territorio, inscribiendo nuevos estudiantes o retomando el vínculo con quienes están desvinculados. Carla también atribuye al CENS la decisión de proseguir sus estudios:

“La escuela me enseñó un montón, leer un libro de vuelta, lengua me encantó, matemática también. Había profesores que nos hacían unas devoluciones muy buenas. Si no fuera por ellos, yo no estaría acá. Si no fuera por Patricia la profesora. Ella me insistió. Ella sabe mi historia ...” (Carla)

Con respecto a la decisión de cursar una carrera universitaria comenta:

“Cuando era chica quería ser psicóloga. Después, cuando se enfermaron mis abuelos, empecé a cambiar pañales para cuidarlos y me interesó. Tenía la decisión, pero habían pasado muchos años. No sabía si iba a poder terminar el secundario. Cuando lo terminé, me di cuenta que la cabeza todavía me daba”. (Carla)

5.9. Si Dios quiere, seré la primera generación de universitarios

Tamara tiene 36 años de edad, cursa entre segundo y tercer año de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Mar del Plata. A pesar de que hay un título intermedio, ella decidió que irá por el título final.

Completó FINES en la sede de la Organización Sol de Mayo, cursando los tres años del Programa. Relata que podía haber entrado en segundo, por equivalencia, porque había hecho hasta segundo año del secundario común a los 14 años de edad (cuando dejó de estudiar), pero prefirió entrar a primero, para ir sobre seguro. Esto le permitió tener uno de los mejores promedios, tal como ella lo destaca, orgullosa.

Militaba en el Movimiento Evita, pero actualmente no le es posible:

“Con el transcurso de la vida uno va dejando, pero pintamos la escuela, ayudamos a los comedores. Ahora no puedo, si no tuviera tanta carga sí”.

A los 18 años conoció a su marido actual y quedó embarazada. Ya hacía 4 años que no asistía a la escuela:

“cuando dejé, mis papás me exigían que terminara el primario que en ese momento era hasta noveno. Era lo que ellos tenían en ese momento. Me dijeron ‘cualquier cosa trabajás’. Yo trabajaba desde los 14 años en los veranos, tenía mi dinero.” (Tamara)

Ella se reconoce como proveniente de una clase humilde:

“Venimos de familia humilde, mi mamá no trabajaba, nunca trabajó. Cuando vi la necesidad en casa, me compraba mis hojas, jean, zapatillas, todo en el verano y con eso tiraba, pero nunca me quedé quieta, tuve emprendimientos de tortas también. En mi familia de origen ninguno terminó. Papá hizo hasta séptimo grado, pero se instruye todo el tiempo. No estudió por una cuestión económica. Mi

mamá, por una cuestión de ella, no quiso y se casó joven. Yo, si Dios quiere, seré la primera generación de universitarios, mis hermanos dejaron también y retomaron años después. Mi hermano ahora estudia para profesor. Soy un referente para él. Mi suegro es docente jubilado de la UBA, él me incentivó, está re contento conmigo". (Tamara)

La situación educativa de la entrevistada guarda relación con la de su esposo ya que él también tuvo que dejar una carrera por motivos económicos para sostener a la familia: *"Él estudiaba para profesor de historia, pero tuvo que dejar. Ahora estudia programación de modo privado porque con los horarios no puede cursar, le buscamos la vuelta".*

Tamara hizo cursos variados: cocina, computación, auxiliar de enfermería, los cuales le permitieron ingresar a varios trabajos, pero para algunos de estos cursos de los Centros de Formación profesional se requiere el secundario:

"Nos pedían que tengamos el secundario y mi marido me anotó, luego hizo lo mismo con la Facultad. Él me re apoya. Terminé el FINES y me anoté en la Facultad después de un año, porque muchos perdían el año cuando no llegaban los títulos a tiempo. Entonces, para no perderlo, me anoté después". (Tamara)

En la actualidad tiene dos nenes y cursa un tercer embarazo. Trabaja como cosmiatra en su casa, pero trabajó como asistente en geriátricos. Trabajar y estudiar con niños representa siempre un esfuerzo adicional que no se puede evitar:

"Mi sueño es ser profesional, pero la vida me dio hijos que van a acompañar también. Eso entendimos con mi marido, que a pesar de la situación, la realidad complica un poco. La maternidad en su momento me impulsó a crecer, la nena fue la que me dio las ganas de seguir, pero luego con los varones (se refiere al segundo niño y

al de su embarazo en curso) me ha costado adaptarme, soy una mamá presente, te absorbe tiempo". (Tamara)

5.10. Yo pensaba que la gente adulta no quería estudiar

William tiene 30 años de edad y cursa el segundo año de Enfermería en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Cumplió su trayecto en un CENS.

Es oriundo de la provincia de Misiones y no tuvo documento nacional de identidad hasta finalizar el CENS, momento en el cual, gracias a las autoridades de la escuela y una organización, pudo finalizar el trámite que era muy engorroso.

Antes de eso, a pesar de encontrarse en una situación compleja por carecer de DNI, debido a las posibilidades que el sistema educativo ofrece a partir de la garantía del Derecho a la Educación, pudo cumplimentar sexto grado, y luego cursar hasta segundo año en una escuela pública, cuando abandonó porque la falta de documento de identidad le produjo muchos inconvenientes.

Debido a que su madre era inmigrante indocumentada proveniente del Paraguay, él no pudo acceder al DNI. Su familia es numerosa, su hermana también dejó los estudios a los 16 años, sus padres no tienen estudios secundarios y él trabajó desde los 12 años en un aserradero:

"siempre trabajé de eso, en negro, y por los papeles también... Es un trabajo muy físico, me trataron siempre bien, renuncié este año, ahora trabajo en construcción con mi padrastro, tengo monotributo." (William)

Sin embargo, cuenta orgulloso sus logros:

“A los 16 me fui a vivir con mi abuela. En el 2019, antes de volver a la escuela, me hice la casa en el terreno de ella”.

La escuela primaria de origen lo incentivó a finalizar, había ido a buscar el certificado luego de muchos años y la secretaria de la institución lo conectó con la escuela nocturna. Seguía sin DNI, pasó un año, dejó por trabajo, luego retomó al año siguiente y finalizó.

“Aprendí en el secundario a socializar, a comunicarme mejor, me dio más confianza. Yo pensaba que la gente adulta no quería estudiar, en la feria vi que sí. Tomaba dos colectivos para ir a trabajar a Batán (ciudad distante a 17 km de Mar del Plata), otro para la escuela, luego me volvía caminando, un barrio complicado.”
(William)

El entrevistado se refiere a la Feria de Educación Superior, que organiza todos los años la Universidad Nacional de Mar del Plata como parte de las actividades de difusión y promoción de las carreras que se cursan en la institución. Él asistió a la feria como parte de una visita educativa que organizó el CENS donde cursaba alentados por una profesora. Cuando se le consulta sobre este evento, explica:

“Fuimos corriendo porque todos trabajábamos, el primer día llegamos cerca de las 6 de la tarde y no nos dejaron entrar porque cerraba, luego fuimos al día siguiente varios de nosotros y vimos las carreras, estuvo bueno, pero nos preguntaban de qué carrera queríamos saber... la verdad, no conocíamos ninguna...”

11- La escuela secundaria me expulsó.

Ana tiene 26 años y actualmente estudia Medicina. Estudiaba en una escuela pública de la ciudad, pero la abandonó a los 14 años.

Su familia actual consta de su madre, quien se dedica a brindar servicio de limpieza domiciliaria y asistencia terapéutica a ancianos, sus hermanos menores de edad escolar, y su propio hijo de 5 años. Su madre cursó el secundario, y su “padrino” apoya su decisión de estudiar habiéndole comprado libros. Fue criada por el padre de sus hermanos menores quien tempranamente fallece. A pesar de reconocer que no está en una situación holgada, ella refiere “no estar mal” económicamente”.

En relación con los motivos de su temprano alejamiento de la escuela, refiere que sufría acoso escolar, un estudiante le pegaba, la llegó a empujar por las escaleras, afortunadamente sin consecuencias mayores que lamentar. Sin embargo tuvo consecuencias en sus posibilidades de permanencia al no recibir contención ni acompañamiento institucional. En sus palabras:

“Lo contenían a él pero no a mí, el chico me golpeaba y nadie hacía nada, no tenía amigos tampoco, yo tampoco decía mucho porque tenía miedo que mi papá hiciera algo...”

Esta fue su estrategia posible para adaptarse y sobrevivir en el aula y poder avanzar en el “currículo oficial”, sin embargo no pudo sostener la presencialidad:

“Quedé libre por faltas porque tenía miedo de ir, rendí todo bien en diciembre, pero no quería volver a esa escuela y no me daban vacantes en ningún lado...”

Esta situación de vulnerabilidad combina la propia desafiliación institucional, la falta de acompañamiento de pares y autoridades, el propio

desconocimiento del sistema de una familia que no encuentra respuestas y no tiene mecanismos para reclamar ante esa privación del derecho a estudiar, en definitiva un sistema ajeno y complejo, que sostuvo ese derecho y la inclusión sólo para una de las partes, mostrando alguna de las propias inconsistencias del sistema. El caso es un ejemplo del “desenganche” previo a la deserción, tal como lo caracteriza Terigi (2007):

“Entre los 14 y 15 no estudié, luego retomé en otra escuela, llegué a quinto año³³ pero cuando iba a pasar a sexto falleció mi papá.”

Ella explica que quien la criara como padre y fuera su referente fallece imprevistamente debiendo quedar a cargo de sus hermanos menores para que su madre pudiera trabajar. Además queda embarazada, produciendo otra bifurcación en su trayectoria ya interrumpida.

Sin embargo, pudo contar con la ayuda de su familia, permitiéndole trabajar en temporadas en casas de ropa y verdulerías, ocuparse de su niño y retomar los estudios en un CENS: *“Pude terminar en el CENS, fui abanderada y todo.”*

El caso de Ana, es el de una persona con una capacidad de agencia importante ya que a pesar de tantos condicionantes materiales, pudo rendir todas las materias una vez, retomar, portar la bandera por sus notas, y hoy continuar estudiando. En sus propias palabras: *“Recuerdo del CENS el compañerismo, siempre me gustó llegar y había un saludo, una palabra, no había vivido eso antes. Hoy sigo en contacto con ellos, hay buena energía. Al igual que los profesores, todos nos ayudaban.”*

En el presente se encuentra finalizando el primer año de Medicina, elección que según sostiene, era de toda la vida: *“Antes de finalizar el*

³³ La secundaria común en la Provincia de Buenos Aires es de 6 años en total.

CENs, me anoté en Medicina, siempre quise ser Médico... me gustaría ser cirujana, pero es complicado... en cinco años... Me veo progresando."

Ciertamente Ana pudo combinar otro momento de su ciclo de vida con su propia capacidad para modificar sus condiciones de vida, con un acompañamiento familiar e institucional.

5.12- El comedor de mi casa se convirtió en FINES

Gisella (31 años) describe un proceso similar al resto de las mujeres. Madre desde los 16, interrumpió su trayectoria escolar en esa transición de ciclo de vida.

Retomó sus estudios en FINES cuando su hija cursaba la primaria en 2011. Dado que el programa contaba con hogares, sedes de organizaciones barriales, iglesias y otras instituciones, ella cursaba en una casa del barrio, la cual tenía severas dificultades. y decidió ofrecer su casa como sede. Así cuenta esta experiencia:

"Yo venía de haber dejado hacía tanto... quería estudiar, decidimos cursar el FINES con mi pareja pero el lugar era terrible... un día a la gente del lugar les cortaron la luz, lo hablé con él y pusimos nuestra casa, nos aceptaron, yo no tenía intención de militar ni nada pero el programa estaba bueno, y ahí iban todos a cursar, gente de todas las edades, éramos muchos. Terminamos 13, una experiencia muy linda, y mi hija estaba ahí, para mí era más fácil, ella jugaba... se aprendió mucho del compañerismo, de las materias... yo después fui haciendo cursos, hasta que me decidí por psicología... después de años de terminar el FINES (...)"

13. Reflexiones I

En suma, estas entrevistas reflejan una trama de interdependencia de diversa índole: familiar, laboral, social; en un momento histórico y en una ciudad con profundas desigualdades; en un tipo de escuela de origen que busca anidar, promover, pero que también puede expulsar; en una posición del espacio social que, siendo ajeno a las lógicas del sistema, condiciona las posibilidades, con trayectorias que incluyen bifurcaciones, la deserción o discontinuidad, una erosión de los estudios en favor de la supervivencia, pero también, en estos casos, el retorno a las aulas.

En los relatos antes citados podemos ver las interseccionalidades que atraviesan a esta población: género, condición de migrante, nivel socioeconómico, con sobreedad a la trayectoria esperada, o la condición de madre o cuidadora.

Son condiciones que si bien representan mayor esfuerzo, en muchos casos se viven como motivos para seguir: el caso del logro de un documento de identidad para Willy, es también el caso de la maternidad para Carla, Tamara o Silvina; a la vez permiten vislumbrar las dificultades en aquellos casos en los que quienes eran sus cuidadores, por diversos motivos, no pudieran apoyarlos y ellos debieran ser ejemplo para hermanos.

Para ellos, la escuela de Adultos ha tenido diversos significados no excluyentes, que se relacionan con sus vivencias personales y ciclos de vida.

En las trayectorias educativas cuentan sus experiencias previas: laborales, de militancia, de cuidado familiar, que se resignifican en la escuela, a la vez que ésta les aporta nuevas miradas. Todos provienen de trayectorias divergentes, que no condicen con el ciclo teórico que el sistema educativo define para la prosecución de estudios.

Si para Roberto estudiar se relaciona con vivir, poder opinar y también multiplicar, Sol destaca que estudiar es plantarse, mientras que Ana Paula sortea una deuda pendiente como fuente de progreso personal. Asimismo para Dana, estudiar es sinónimo de un trabajo actual, movilidad social, futuro, apertura mental y superación de estigmas.

Para Carla, es una fuente de reparación y resiliencia. Marina, a su vez, destaca dar el ejemplo, brindar un capital social y cultural a sus hijos. Silvina lo vive como proceso empoderador y William como posibilitador de logros personales, pero fundamentalmente para sentir que pertenece a una sociedad que lo invisibilizaba. Para Ana, es un sueño de toda la vida, un orgullo y una vocación, para Gisella un nuevo camino.

Ellos fueron las y los que pudieron. En estas historias está presente la posibilidad de disponer de capitales.

El simbólico, dado por el valor del entorno al título.

El social, representado por compañeros de cursada, que funcionan como sostén, las organizaciones de base, barriales, religiosas, entre otras. Es el capital social el que motiva, abre puertas, o por el contrario si se carece de él las cierra.

En estos espacios se insertan las comisiones del Programa FINES y el trabajo territorial de los docentes y equipos de conducción de los CENS. Estos intervienen en muchos casos desde una cercanía social que posibilita el diálogo y la apertura. También permiten desmitificar el supuesto de que la Universidad no es para ellos.

Luego está el capital económico, que no es el principal aquí, pero que permite, a partir de ciertas discontinuidades o precariedades laborales, sostener la decisión de finalizar los estudios secundarios, y

pensar en un paso más a partir de un sistema gratuito de gestión estatal, y una Universidad Pública, hasta el momento, también gratuita.

Sin embargo, es de destacar que en todos existe un importante poder de agencia (que les permite buscar estrategias ante los escollos) pero también la política pública es quien ha ofrecido el “espacio posibilitador”³⁴ para los sectores populares, a través de la escuela de Adultos, la Gratuidad Universitaria, la tarjeta de alimentos, la AUH, el Progresar, la posibilidad de acceso a un terreno y/o a la vivienda (PROCREAR) y el programa FINEs.

³⁴ Podestá, 2022.

Capítulo 6

La universidad cuando se pueda resolver la vida material

*Habito la casa de la posibilidad;
ella tiene más puertas y ventanas
que la casa de la razón.*

Emily Dickinson

- 6.1. Otros recorridos luego del secundario.
- 6.2. María: de NI-NI a estudiante de FINES
- 6.3. Y María: Profesora de Letras y referente de FINES
- 6.4. Reflexiones II

6.1. Otros recorridos luego del secundario

El caso que se relata aquí, se incorpora en función de expresar el por qué en algunas situaciones la Universidad es un ideal que sigue presente mientras se encuentran otros caminos de estudio, estrategias que se entienden posibles, en este caso, los Institutos Superiores no universitarios.

En otros casos, son la formación en oficios a partir de los Centros de formación laboral y Centros de formación Profesional que están presentes en el territorio y ofrecen la posibilidad de una salida laboral más rápida o que promete la inserción laboral pronta.

Como veremos, el testimonio abre la posibilidad de pensar la política pública y en general la Educación en términos de justicia social.

6.2 María: De “ni ni” a estudiante de FINES

María tiene 31 años. Terminó noveno año con el plan de estudios de la Ley Federal de Educación N° 24195.

Esta Ley sancionada en 1993, modificó el sistema escolar drásticamente. La estructura del nivel primario resultaba de 9 años, para luego cursar tres años del siguiente nivel, denominado Polimodal. Dado que éste no era obligatorio, el mayor índice de deserción escolar se producía al final del noveno año.

La entrevistada finaliza este ciclo con 14 años y sus padres se separan. Al ser hermana de varios niños, ella queda al cuidado de su hermano menor; su hogar se desintegra y abandona los estudios.

María relata una historia de vulneraciones y privaciones como hija, mujer y madre, pero también una historia de resiliencia. Ella hoy es madre de tres hijos, dos adolescentes, y uno de 3 años.

Su historia, como se observa en los casos de todos nuestros entrevistados, involucra la complejidad de la vida familiar, en este caso la desintegración de la familia de origen tal cual la conocía, la temprana formación de un hogar, las dificultades del entorno socioeconómico y la necesidad de salir de un ambiente opresivo. Es significativo el rol de FinEs como disparador para progresivamente adquirir otras fortalezas. En sus palabras:

“A los 14 cuidaba de mi hermano pero intenté seguir estudiando primer año, a los 16 años hice pareja y quedé embarazada, nos dedicamos con mi compañero a formar nuestra familia, él tenía 19 años y no conocía un trabajo estable. Yo era una persona que se consideraba en ese momento como “ni”, no trabajaba ni estudiaba, tenía ese estigma social, lo sentía, sí... ya con 19 años tenía dos nenas, nos costaba un montón todo...”

Esta situación que refiere María es una etiqueta con que coloquialmente se denominaba a los jóvenes y adolescentes que abandonaban la escuela y tampoco encontraban trabajo, o incluso tampoco figuraban como desempleados porque o se dedicaban al cuidado de menores a cargo, como es el caso de María, o en otros casos, estaban incluidos en la población desalentada, la cual al no buscar activamente empleo no es considerada desempleada, en el sistema de estadísticas del INDEC.

Sin embargo, sí son sujetos estigmatizados. Este fenómeno ya presente en los momentos de mayor desempleo en los años 90 también se exacerbó durante la crisis del 2001, y desde 2015 en adelante.

En su relato se refuerza la trama entre opresión económica de la familia, reclusión al ámbito doméstico y violencia intrafamiliar:

“...y teníamos una carga familiar muy grande, de tratar de priorizar a las nenas, pero la realidad es que no se daba, estábamos atravesados por distintas situaciones de crisis económicas, él tenía trabajos informales en el pescado, changas en pintura... siempre tratando de alquilar, fuimos a lo de mi mamá... muy complejo... él me imponía cuidar a las nenas, primero fue violencia económica, luego verbal, no había ESI en ese momento, no tuve esa suerte... hasta llegar a la violencia física...”

Luego relata su cambio de rumbo, destacando el encierro que sentía y el clima de época que enmarcaba esta situación personal:

“Para que se vea el significado de lo que significó FINES en mi vida... en uno de esos alquileres vivía una chica y veo que tiene un cartelito en su coche que dice periodista, y le dije que mi sueño era ser periodista... y me dijo que me anote en FINES, yo creía que era tarde...”

Su testimonio pone en evidencia la importancia de FINES en su trayectoria:

“Ella (se refiere a la vecina) me hizo volver a verme como persona. Yo estaba sola, ya había vivido situaciones de violencia familiar... mis hermanos creían que yo tenía que ser responsable... mi mamá haciendo su vida, tuvo otro nene (de la edad de mis nenas). Yo necesitaba a mi mamá... mi papá enfermo... mi hermana nunca me quiso muy cerca... sola. No me veía como sujeto de Derecho... encerrada estaba... en distintas situaciones de violencia. Mi compañero... se crió con su mamá alcohólica... de hecho él aún no terminó su secundario... familias muy vulneradas... no era sólo lo económico... la cuestión era más social... y él sí venía de una familia más vulnerada, pero sí después de quedar embarazada... era el 2009 ...”

También recupera el sentido de la política pública de asistencia:

“Yo pude acceder a la tarjeta verde³⁵ porque antes con las manzanas era difícil... y me daban la leche en el CAP”.

Pero retomar los estudios demandó conciliar los tiempos de la maternidad, y la resolución material de la vida:

“Arranqué FinEs, cuando las nenas arrancaron el jardín... era en el Puerto... yo dejaba las nenas en el jardincito y me iba ahí a cursar... fue tremendo, yo tenía ataques de pánico, me había puesto a estudiar también para superar eso, sólo estar sentada ahí me hizo bien a la cabeza, era otra cosa, bajar la guardia, me enganché un montón. En segundo año, las cosas con M... [su pareja] ¡se pusieron peor...!” (...) Después trabajé en un local de comidas, dejé a mis hijas con mi familia, le pegaban a las nenas... mi conclusión en ese momento... aunque me peguen a mí... primero son las nenas... y me vuelvo con él. Creía que él iba a cambiar... hasta que me pude ir... ”

Sus palabras se vuelven esperanzadoras cuando habla de su proceso de formación: *“ya era mi último año de FINES... y... no es sólo el título, es todo lo que le pasa en el aula. Dejé de ser ese NI, ese lugar de estigmatización, a escuchar al otro, a encontrarse con el otro.”*

³⁵Se refiere a la política implementada en la Provincia de Buenos Aires que consistía en el subsidio de alimentos a familias en vulnerabilidad social, denominada “Más vida”. Este programa había comenzado en el año 1994 en el contexto de las reformas estructurales implementadas durante los años 90. Luego de varias reformulaciones, para el 2008, se sustituye el mecanismo de entrega (que hasta el momento era de entrega directa) por un ingreso no remunerativo mediante una tarjeta de compra.

6.3. Y María: Profesora y Referente de FINES.

Actualmente es profesora de Lengua y Literatura por el Instituto Superior de Formación Docente N° 19 (ISFD N° 19), y ejerce su profesión en escuelas secundarias, así como también coordina varias comisiones del Programa Fines. Además milita políticamente en el espacio EDUCADORES.

El valor atribuido al Programa y a quien hoy es ella, lo reconoce al hablar de su participación política.

“Mi militancia fue casualmente o no tan casualmente por FINES, porque antes no, mi papá jardinero, mi mamá empleada doméstica, no tenían formación en términos de participación y laburaban todo el día, no se hablaba mucho, o sea, soy la primer militante de la familia, y comencé a replantearme estas cuestiones sociales por mi paso en FINES. EN 2015 corría riesgo el programa y comencé a participar y empecé una búsqueda... en 2019 después de pasar por varios espacios me sumé a EDUCADORES, más orgánica. De no haber pasado por FINES no me hubiera planteado nada de esto. Sobre todo el Derecho a la Educación”.

Luego, describe el acompañamiento recibido para poder continuar sus estudios:

“yo quería ser una de esas docentes que en ese momento me ayudaban, empecé a pedir ayuda a los profes, me traían información de la Universidad, de los institutos, no había muchas redes en esos momentos, capaz que para acceder a información tenías que ir a la Universidad que es un monstruo y uno dice: ¿qué hago acá... ?

(...) y los profes hacían esa mediación y vi dentro de mis posibilidades qué podía estudiar, me gustaba periodismo, así que

me gustaba mucho escribir, y la literatura. Tenía la opción de ir a la Facu o al instituto (el N° 19)... en ese momento me convertí en el único sostén de mi familia, arranqué a trabajar en un bar, conseguí en blanco, trabajaba en turno noche, hasta las 4 de la mañana, tenía sueldo y propinas, me alcanzaba para el alquiler y pagarle a alguien”.

Respecto a su decisión de continuar en un Instituto superior relata:

“Estudiar en la Facu iba a ser complejo por el horario pero también por el tiempo que uno le tiene que necesita, letras en la Facu es imposible, el nivel académico es muy alto, le teneés que dedicar mucho tiempo de lectura, te teneés que presentar en las mesas de finales con las lecturas ya relacionadas, y eso además es mucho gasto en materiales que yo en ese momento no tenía. Me inscribí en el 19 y me enteré que el único horario era imposible para mí, y me fui a Miramar, e hice los dos primeros años de la carrera allá, haciendo magia con los horarios, era un plan cerrado, no tenía chance de recursar. Luego pude pasarme al Instituto de Mar del Plata, me puse a limpiar casas, preparar para vender, vivimos en el comedor de mi hermano. No podíamos pagar alquiler... Así fue la historia. Pude recibirme en el Instituto.”

Hoy su relato muestra otra mirada ya como profesional:

“Luego empecé a dar clases en Fines, me sirvió también para tomar confianza, luego ya tomé horas de escuela secundaria.. A mí particularmente FINES me cambió la vida... no hubiese podido realizarme como persona, desde todo lugar, desde cursar tres veces por semana, la posibilidad humana, el trato con el otro, vos vas y no hay ningún tipo de barrera que te genere incomodidad... que te quede cerca de casa, que tomen mate y la clase ya se perfila desde un lugar distinto a la educación formal.”

Ante la consulta sobre si esa forma de habitar la escuela, difería en relación a sus estudios superiores, relata la construcción de su propio oficio de estudiante en situación:

“En el Instituto sí me pasó que una docente dijo que los que egresaban de Fines no iban a tener las mismas herramientas que un estudiante que egresaba de la escuela tradicional. Y le expliqué todo. Lo que una persona desea finalizar sus estudios, que asiste a clases... Uno puede intensificar los temas, por haber vivido, por que uno tiene un conocimiento previo...

(...) Había sí prejuicio previo... la literatura es particular... y uno va aprendiendo, va siendo un poco autodidacta en el medio...

(...) Igualmente la comunidad de Miramar me abrazó, luego en el último año cambió un poco, más multitudinario, y yo había tenido buena base en Miramar, pero me quedan los profesores.. ya estaba empoderada igual”.

Respecto a la posibilidad de estudiar en la Universidad, retoma:

“Me quedó pendiente, es algo que me pesa, me anoté en Ciencias de la Educación, no la pude cursar, tengo un nene chiquito. También en Bibliotecología, no podía cursarla por los horarios, ³⁶en Ciencias de la Educación la vida era un continuo trabajo práctico, es mucho... me anoté en la privada, y no... seguí buscando y conseguí en la UNIPE (Universidad Pedagógica) un tramo para la Licenciatura, llevo a mi hijo al maternal de la Universidad, mi actual pareja es docente y cuando lo dejo digo: me encantaría que mis hijas lo vivieran, porque yo en mi adolescencia no lo viví... la primera vez que fui, que pisé el edificio, era un mundo ajeno, los centros de estudiantes, yo ya tenía 23 años.”

³⁶ Cabe considerar que no conocía o no le fue propuesta la Modalidad a distancia de esa carrera que está presente en la Facultad.

En sus dichos se destaca el efecto social de su experiencia personal. En primer lugar para sus hijas, las cuales ya pueden movilizar un capital relacional y económico que les permita una ilusión diferente respecto a los estudios. Según concluye: *“Para mis hijas va a ser natural: una ya quiere ser profe de Matemática y la otra de Historia”*.

Y también dota de esa posibilidad a sus propios estudiantes:

“Yo igualmente como Coordinadora trato de brindar información de la Universidad pero también de Institutos superiores, de oficios, porque a veces si lo acoto a la Universidad es como que los hago a menos... pero hacemos visitas con las comisiones a la Universidad y a la feria, difundimos todas las opciones.”

En relación a su familia destaca el efecto multiplicador de su experiencia, el cual es también su propio capital simbólico:

“(...) siendo profe de Fines anoté a mi mamá y a mi hermano Ariel, y fui su profe y le pude dar el diploma a mi mamá. Ella primero terminó en primaria de Adultos y terminó en fines, y mi hermano también egreso de FINES, ahora sí pude acercarme... fue gratificante, es la esencia de FINES, lo popular, lo de atravesar barreras”.

6.4. Reflexiones II

Este testimonio nos lleva a la reflexión de que con todas las adaptaciones que la Universidad ha propuesto y desarrollado, persiste el desafío de un sujeto inesperado, escollos culturales que se le presentan a un público que lucha por la supervivencia a la vez que busca la continuidad de sus estudios. La articulación en tramos de licenciatura para institutos superiores es una posibilidad concreta que le permite concretar el sueño de ser universitaria.

Asimismo, además de compartir con los otros testimonios las características de las trayectorias diversas al ideal esperado por el sistema, sus palabras ponen de manifiesto los efectos de injusticia social que heredaron los hijos del neoliberalismo que, en un contexto de políticas públicas activas es reparado, en este caso representa el secundario realizado mediante un programa como FINES.

Para ella, Fines representó la justicia curricular en acto, esto es la autonomía y participación activa en su caso como representante del mismo programa, y derivado de ello, justicia curricular, al gozar del derecho de acceso a bienes culturales que le permitieron acceder a otros derechos y al reconocimiento y realización.

Capítulo 7

El oficio de estudiante universitario. Inserción y permanencia

Aprendí a volver mientras fui yendo
Aprendí para ser quien estoy siendo
Y de gritar, de sufrir, de sangrar, de
asumir
De perder, de fallar, de todo eso
aprendo
Aprendí a evadir, confrontando
Aprendí a elegir, descartando
Aprendí a pelear, resistiendo
Aprendí a acertar, fracasando
(El aprendiz, Cuarteto de Nos)

1. Los primeros pasos.
2. Nuevas formas de enseñanza.
3. Reflexiones III

7.1. Los primeros pasos

Ya hemos mencionado que no todos comienzan la carrera por una vocación definida previamente. Algunos, como Tamara, comienzan otras carreras, como Medicina, y luego cambian a Enfermería. Otros, como Silvina, hubieran optado por la carrera de Contador, pero la tecnicatura es la que consideró posible; o Roberto, que cambió de Derecho a Ciencias Políticas.

Al consultarles sobre su primer día, coinciden en mencionar el “miedo”, “el peso de la edad”, el “sentirse sapo de otro pozo” pero también se repiten palabras como “orgullo”, “hacer algo por ellos mismos”, o que “este es su momento”.

Sin embargo, luego mencionan haberse sorprendido con el hecho de que hubiera gente de su edad en la Universidad, al reconocer que no eran los únicos (salvo las estudiantes de Económicas, las cuales mencionaron ser “un poco diferentes del estudiante esperado” - Dana/Silvina).

La falta de *habitus* universitario se evidencia en que al inicio no hay redes que les brinden información facilitadora, lo que puede mostrarse como un desfasaje en la información con la que cuentan. Al respecto, Ana, estudiante de medicina relata:

“El primer día (...) algunos ya tenían la bibliografía (...) había que llevar un TP hecho, no sé cómo sabían, bah los recursantes lo tenían hecho, los demás creo que estábamos perdidos pero yo (...) yo encima fui con el ambo el primer día! (...) Re mal, eso fue terrible, después me dijeron que era sólo para trabajo de campo o laboratorio (...) y yo que sabía (...)”

También comenta cómo fue sentir que era todo un mundo desconocido:

“Hay cosas que hay que saber, te van avisando por correo dónde cursar, una materia en una sede, otra en otra, suele no haber lugares disponibles (...) ;tenes que estar siempre alerta! Y también estar alerta a ir a ver las devoluciones de parciales, porque somos tantos. A veces ha pasado que figure que no aprobaste o que estabas ausente y habías aprobado, los días de revisión son esenciales (...) eso no lo sabía.”

Por otra parte, estas dificultades se ven compensadas con la sensación de logro que todos mencionan al recordar sus primeros días. En este sentido, es interesante advertir cómo Roberto valora la importancia de su paso por la Universidad, y otros aprendizajes recibidos:

“Nunca me imaginé lo que era, cometí el error de nunca entrar a la universidad. Por eso invito a la gente a pisar, aunque sea, la universidad; por ejemplo desde la experiencia de conocer que hay un baño inclusivo, lo que te hace tener más respeto.... O pasar por una clase de puertas abiertas y darse cuenta de bajar la voz para no molestar. Algo simple como eso”

A fin de cuentas todos nuestros entrevistados refieren la utilidad de las estrategias institucionales de inserción. Ana además, relata que realizó el curso de ingreso acompañado a la vida universitaria:

“ Me encantó. Uno se plantea que por la edad (...) pero te das cuenta de que si lees (...) yo venía de un fines en el que me habían exigido bastante, en ciencias Políticas, en Psicología (...) me sirvió mucho para la carrera (...)”

En torno a su experiencia Sol comenta:

“Fuimos con Ana Paula y estábamos muy perdidas había gente sentada en el piso”

Tamara refiere también que en este curso introductorio pudo hacerse de un grupo, que como consigna general los hacían exponer en público y eso era muy valioso porque lo necesitaban:

“(...) y de repente te ves en el suelo haciendo una lámina con otras compañeras (...) fue hermoso (...) y si si hubiera tenido que rendir un examen no lo habría hecho, no hubiera podido.”

Silvina nos cuenta a su vez que:

“El primer día estaba descompuesta de los nervios, primera vez que pisaba suelo universitario (...) pensé que iba a ser toda gente joven, terminé siendo como la madre de varios”.

El oficio del estudiante se construye también a partir de la apropiación de lenguajes y modos de hacer o decir, ciertas seguridades, el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación.

“Al principio ni entendía que era el SIU (...)”³⁷ después te vas haciendo..”
(Sol)

William relata una experiencia que nos permite vislumbrar las dificultades de adaptación en un escenario diferente, aún siendo adultos:

“En enfermería somos, en mi comisión, 5 hombres y 65 mujeres (...) con las que he hablado vienen de FINEs, de la nocturna (...) muchas hablan bajito, como de timidez, cuando nos toca hacer grupo yo arranco y ellas me siguen.”

Con respecto a esto mismo, Sol plantea:

³⁷ Se refiere al sistema de inscripción y seguimiento de materias y cursadas, en el que se gestionan inscripciones a mesa de exámenes y se cargan las notas. Cabe mencionar la ausencia de Equipos de orientación tanto en los CENs/CEBAS del distrito como en el Programa FINEs.

“Hay cosas que no sabemos. Aunque seamos adultos. Pareciera que debemos saber todo (...) - ah ¡¿cómo no sabes eso?! - Y uno se siente peor (...)”

En su vivencia, Dana, plantea ciertas dificultades en relación con la apropiación de la tecnología, dado que particularmente en su carrera:

“una entrevista debe ser realizada, editada, en tiempo record (...) yo me manejo pero ya tengo 30 y no es lo mismo que para los chicos de 20.”

Y también subraya que en su primer año tomó la decisión de cursar gradualmente:

“Esa gradualidad fue una decisión acertada, me permitió habituarme.”

William cuenta algunos cambios y renunciaciones necesarias para continuar:

“ (...) al principio no tenía estrategias de estudio, después me fui organizando, ya en el segundo año te diría (...) pero me cerré mucho, porque yo soy muy amiguelero y si me engancha no voy a poder estudiar, hasta del grupo de whatsapp me fui (...) también cambié de trabajo, toda la vida había trabajado en un aserradero, pero eran 9 horas, un trabajo muy físico, ahora puedo estudiar trabajando por mi cuenta. ”

Gisella, relata que su mejor estrategia fue:

“hacer grupos, sentir que hay compañeros que están en la misma (...)”

Sin embargo, no todos corren con la misma suerte. Carla, por ejemplo, refiere una situación mucho más compleja a la que hubo de enfrentarse, por sufrir ataques de pánico:

“Mis ataques empezaron en la Facultad, varias veces me sucedió, había que llamar a la ambulancia (...) nada, yo me sentía un desastre, todos me miraban (...) nadie me preguntó nunca cómo me sentía (...) ningún compañero. Pero bueno, seguí. Yo me trato en el Interzonal. No, al servicio social fui por la beca (...) ah y me dieron la bici también.”

En el ejercicio de estudiante universitaria, Sol plantea algunos destratos recibidos en su entorno:

“A mí nunca me trataron diferente, no lo sentí, pero sí vi una docente que le dijo a una compañera que estudiaba con su hijo pequeño que el nene se sentaba en el suelo, que no había banco para él (...) y había bancos (...) sí (...). Hay chicas que se lo aguantan. No es lo habitual, pero siempre hay gente así.”

En los relatos obtenidos, aparece con frecuencia la posibilidad de acudir al centro de estudiantes en busca de ayuda, aunque, en algunos casos, el tono es de sospecha.

“Aparecen sólo en primer año, después ya los votaste.”(Ana Paula)

“Te ayudan con un parcial (...) te informan, al principio (...)” (Ana)

“La verdad es que curso y me voy, mucho no conozco.” (Carla)

“Este año tuvimos clases públicas y la verdad los del Centro de Estudiantes pasaban mostrando un recibo docente más viejo (...) La verdad es que yo no creo que sea así, nadie va a trabajar sino es por plata. Yo quiero estudiar, no tengo poco tiempo, no sé si quiero eso, debería ser de otra forma (...) igual sí, yo creo que la educación debe ser pública.”(Gisella)

Al consultar quiénes recurrieron al Servicio Social, las respuestas están ligadas al pedido de becas. Sin embargo, desconocen si es factible otro acompañamiento. Por ejemplo, ninguno de los entrevistados había participado de la orientación vocacional que propone la institución.

Un hecho relevante tiene que ver con que todos valoran el servicio de comedor de la Universidad:

“La verdad comés por casi nada. Comés re bien y, en mi caso, que vivo muy lejos y me paso mucho ahí, me resuelve el día.”

Lo mismo sucede con la Biblioteca, la cual es utilizada frecuentemente no solo como sitio de consulta sino también como espacio de reunión.

En relación a cómo analizan los/las entrevistado/as la gratuidad del sistema Universitario y el sistema de ingreso irrestricto, las opiniones revelan que, principalmente, quienes tienen recorridos de militancia en organizaciones territoriales, agrupaciones políticas u ONGs, consideran ambas condiciones como representativas y simbólicas:

“Me parece que tiene que ser gratuita, tantos chicos que quieren estudiar y no tienen la posibilidad, hay gente muy humilde en la Facu, y con ganas de tener una carrera y me parece que eso le corresponde al Estado.” (Ana Paula)

Marina plantea:

“Que la Universidad debe ser pública, que tenga la misma oportunidad el hijo de un obrero (...) hay un gasto, las jornadas son de muchas horas, pero es accesible”.

Dana reconoce que:

“Si hubiera tenido que rendir ingreso, en económicas, no se si entraba (...) y si fuera arancelada MENOS (...)”

y agrega:

“Porque además no pagaría, y sabemos que si pagás (...) son más laxos...”

Aquí se observa también su imaginario respecto del valor otorgado al título de la Universidad Pública. Según William:

“Me parece perfecto que sea público, y en esta situación que está todo mal, con más razón.”

Él, además, plantea que le es factible estudiar porque puede resolverlo sin que le represente un costo por encima de sus posibilidades:

“Yo no tengo costos, porque hago todo en la PC, te mandan todo. Por el momento no me piden otra cosa, y cuando requiere instrumental el servicio social lo da. Igual dejé el cigarro y el café, porque tengo problemas renales, pero gasto menos (...)”

Resulta notable observar cómo esta última opinión se contrapone con la experiencia de Sol, que refiere algunos costos ocultos del sistema:

“Una materia la aprobé yendo a particular, pero hay muchas chicas que se iban llorando porque no pueden pagar un particular”

Es interesante en este punto recuperar los testimonios reiterados que señalan que muchos estudiantes asisten a clases particulares, a pesar de todos los dispositivos de acompañamiento existentes, que, sin embargo, al preguntarles directamente, desconocen.

Otras opiniones a favor de la gratuidad se relacionan simplemente con su posibilidad personal de afrontar o no esa inversión, en relación también con la etapa de sus vidas en la que están realizando la universidad. Tamara plantea:

“Mi hija va a una escuela paga (es barata pero paga). La elegí porque tienen informática, inglés, plástica, y le va bien. Pero yo, si tuviera que pagar, no lo hubiera podido hacer. Sí, hubiera rendido de tener que hacerlo, de hecho aprobé el examen de medicina y después me cambié (...) Estudiar tiene muchos costos (...) y cuando tenés los hijos escolarizados, es una inversión”.

Otras creencias disienten al respecto, ellos son quienes en este momento de su desarrollo personal consideran estar mejor económicamente. Roberto, por ejemplo, declara que se podría: “Colaborar personalmente, no desde un partido político ni religión”. Él tiene hijas

graduadas y sostiene que “algo debería pagarse”. Ana, por su parte plantea:

“No estamos mal (económicamente), hubiera pagado la Universidad si no hubiera sido gratuita (...) no sé (...) no tengo mucha opinión al respecto (...)”

Volviendo ahora sobre el tema del ingreso, ella reconoce un aspecto que funciona como limitante para el caso de Medicina:

“y el ingreso, bueno en realidad las primeras materias son una especie de ingreso, porque si no las aprobás no podés cursar y se te va un año (...)”

Gisella, por su parte, declara: “al menos deberían pagar los extranjeros, una cooperadora, no sé (...)”

Tamara, respecto de la política pública, indica que:

“No me dan el Progresar, porque mi marido trabaja en blanco. Este año sí me dieron los boletos. A mi nena no, porque vivo cerca de su escuela (...) Al nene sí (...) es una ayuda.”

Estas opiniones se complementan con que, salvo en el caso de Dana, próxima a graduarse de Periodismo digital, quien además es becaria de extensión, el resto desconocen las funciones de la Universidad, como investigación y extensión. Mucho menos, por lo tanto, se conocen sus actividades.

Esto llama la atención, dado que en algunos casos habían tenido contacto efectivo con grupos de extensión en charlas a escuelas, pero ellos no sabían a qué sector representaban de hecho, mencionando vagamente haber interactuado con “algunos chicos de la Facultad (...)” (Willy/ Ana)

7.2-Nuevas Formas de enseñanza.

Los estudiantes identifican como novedosa para sus experiencias las cursadas con división en teóricos y prácticos, lo que se plantea como un desafío en sus inicios, respecto de identificar cuáles son obligatorias y cuáles no. Asimismo, hay una necesidad evidente de suplir horas en la Facultad, cuando es posible realizarlo en otros tiempos y formatos. En palabras de Willy:

“La verdad valoro mucho que suban los teóricos al campus porque me cuesta ir o estar todo el día en la Facultad, porque a veces curso un teórico a las dos y media y luego tengo un trabajo práctico a las 6. Es mucho (...) y no podés faltar porque perdés la cursada.”

Según Ana Paula:

“Nosotros en la escuela hicimos mucho virtual, a algunos les costaba mucho, pero la verdad te facilita organizarte. Claro, salíamos de la pandemia y los profes nos facilitaban videos y entrega de trabajos. Me permitía trabajar.”

Marina plantea ciertos aprendizajes sobre el habitar su Facultad:

“Vos no podés ir en el colectivo con el ambo, porque debe estar impecable, una vez una profesora me retó por eso, tenía razón. Además las uñas deben estar cortas, pulcras, bien limpio todo, porque vamos a trabajar con personas, en Instituciones. Después en los trabajos yo he visto de todo, pero bueno nos hacen aprender cómo debemos ir, cómo manejarnos y se te crea un hábito después (...)”

Surgen también otras continuidades y distancias respecto de la escuela secundaria de adultos:

“En una de las materias de la Facultad nos pedían hacer un mapeo territorial, con las instituciones, servicios, me sirvió mucho lo que habíamos hecho en el CENS. Nos fue re bien con eso. También me va

*bien en química, pero (...) estudiar tantas palabras nuevas es un tema".
(Ana)*

Willy refiere como valioso tener una materia en la Facultad que les enseña a hacer resúmenes, una de sus principales dificultades.

Roberto plantea algunas diferencias con su trayecto anterior. Ya hemos relatado la mención a las prácticas pedagógicas de Adultos, situadas y colaborativas, y en las cuales la evaluación se diferencia de las prácticas universitarias.

En el caso de él hemos referido que destacaba en un proyecto socio ambiental sobre el agua potable, en cambio cuando se refiere a la Universidad, plantea ciertas demandas propias de alguien que ya tiene un recorrido vivido y que pone en debate la autoridad tradicional:

"Yo tengo ventaja, por el número de documento [en referencia a su edad], a un profesor que dice algo que no es así, se lo decís, te da una ventaja. Los chicos no preguntan nada, les da vergüenza, pero ponele en historia, para qué nos meten todo en Historia lo de Europa, y lo nuestro lo despreciás (...)"

y también, respecto de la renovación de las cátedras:

"(...) es que demandamos otra cosa. Hay gente que da hace 15 años la misma materia, aunque la den bien (...)"

Ana Paula manifiesta un desinterés en ciertas materias que, a su criterio, no tendrían relación con sus estudios:

"(...) y por ahí tendrá que ver, pero es como que no se refieren a nuestra Carrera y es como que uno piensa, sí, para cultura general (...) y quizás hay un interés particular en darla, si nos explicaran eso (...) a esta altura me gustaría que se relacione más (...)"

Carla a su vez, plantea la dificultad de la evaluación:

“Lo diferente es la forma de evaluarnos, quizás no estamos tan preparados para eso.”

Ambos testimonios plantean la necesidad de generar espacios de diálogo al interno de las diferentes asignaturas.

Los/as entrevistados/as refieren algunos puntos de inflexión en sus recorridos. A saber:

“En algún momento quise dejar, en una materia que más clara la tenía, me fue mal, por una contestación, el recuperatorio tenía un 2. Le pedí que relejera al titular, me dijo: “- ah, te fusiló, pero no puedo ir en contra de otra colega”. Me re calenté, pedí de dar final y no me daba el promedio, me mandó de nuevo a febrero, iba a dejar y dije no le voy a dar el gusto. Ahora la recursé y no me molesta (...) hoy (...) éramos cuarenta y pico y aprobamos 16 o 17”. (Roberto)

William relata que el sacarse 3.95 en una materia lo hizo reflexionar sobre su continuidad. A ese respecto, él plantea:

“(...) creo que tengo que seguir estudiando, vengo de muy atrás, por eso me tengo que concentrar, en el momento tenía una rabia, pero lo entiendo.”

7.3. Reflexiones III

En este apartado nos hemos adentrado en la experiencia como Estudiante Universitario, continuando con los relatos de los/as entrevistado/as.

En ese sentido recuperamos algunas preguntas clave, como la experiencia de su primer día en la Universidad, los momentos en que pensó en abandonar o se sintió superado/a por las demandas de la carrera, el acompañamiento institucional recibido, las dificultades específicas en las cursadas, las continuidades con su escolaridad en la secundaria de la EDJA, su opinión en torno a si hubiera sido posible cursar si fuera arancelada la cursada, o si el ingreso fuera restringido.

Hemos visto que la universidad brinda diversos acompañamientos. Pero sin embargo, por falta de tiempo o quizás por pensar que no es para ellos, no se conocen.

Que muchos estudiantes deban acudir a profesores externos, representa una contradicción en el espíritu democratizador de la Universidad Pública y un impedimento adicional a sus presupuestos.

Observamos una población heterogénea y fragmentada. Aquellos ligados a actividades de militancia en agrupaciones ligadas al Programa Fines, o en organizaciones territoriales, incorporan la gratuidad de la Universidad como un valor, más allá de sus posibilidades personales.

Consideran su pasaje por CENs o FINEs como parte de una política pública. Otros son más renuentes al conflicto y a la disputa de intereses, destacándose valores más instrumentales en su formación, la opinión sobre la gratuidad acotado a sus propias posibilidades de pagarlo, las controversias en torno a las acciones de centros de estudiantes o medida de fuerza docentes, el desconocimiento por las acciones del

colectivo universitario fuera de la docencia. Los sectores populares no son ajenos a la racionalidad neoliberal.

Al analizar sus opiniones sobre la gratuidad, al identificar sus percepciones en cuanto a los centros de estudiantes, e incluso a derechos adquiridos por la Política pública, vemos que la solidaridad es valorada al tiempo que es amenazada por el clima de época. Retomamos a Carballada, en su cita en la que asegura que:

Las instituciones estatales, nuevamente degradadas por el desfinanciamiento, la lógica de mercado y la desacreditación, se inscriben dentro de una lógica que vuelve a reafirmar que lo público es una carga que es sostenida por cada uno de los “incluidos” sociales. En otras palabras, se logró instalar un discurso donde la solidaridad restringe la libertad. (Carballada, 2017)

Ante esta situación, la sospecha sobre el otro se impone.

Conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones

Las Escuelas de Jóvenes y Adultos tienen una larga trayectoria ligada a la educación de los sectores populares en Argentina y han visto modificar sus lineamientos con cada modelo de desarrollo del país. Desde modelos conservadores, en los que la educación de jóvenes y adultos es vista como residual y compensatoria, hasta modelos que impulsaron políticas públicas que promovieron la inclusión social, el ascenso social, el desarrollo y la liberación nacional. En esta tesis hemos podido historizar estos modelos.

En los últimos años, a partir de la Ley Nacional de Educación sancionada en el año 2006, cobra fuerza el enfoque de la Educación como Derecho. Esta perspectiva se inserta en el marco de un modelo de Estado Reparador de deudas sociales, mediante leyes y programas redistributivos y políticas restituyentes de derechos. A su vez, con la creación y posterior popularización del Programa FINES, ha prevalecido un enfoque complejo que combina objetivos diversos, no sólo la educación para la formación de capacidades, sino también la formación ciudadana, el respeto a la memoria, al medio ambiente, la participación activa en la sociedad, entre otros.

Lo que se busca entonces no es sólo la inserción laboral o la generación de emprendimientos económicos, en un mundo en el que los empleos son la excepción, sino también la generación de posibilidades en un sentido amplio. Dentro de ellas, la continuidad de los estudios, como Derecho y como puerta de acceso a nuevos saberes. En el devenir de esta tesis, hemos caracterizado las Escuelas de Jóvenes y Adultos y la

importancia de las experiencias piloto de Programas FINES implementadas en la ciudad de Mar del Plata.

En este contexto, nos planteamos como objetivo principal el producir conocimientos en relación al acceso y permanencia de los sectores populares en la universidad, focalizando el análisis en las trayectorias de estudiantes que finalizaron los estudios secundarios a partir del año 2012 en instituciones de educación de jóvenes y adultos, y continuaron carreras superiores en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Para lograr este objetivo, nos propusimos observar e interpretar los procesos de inserción en la universidad, explorando, caracterizando y describiendo las trayectorias y analizando las estrategias de adaptación, los puntos de inflexión y las posibilidades y/o limitaciones para la inclusión en las unidades académicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

En relación a ello, nos propusimos también analizar las problemáticas de intervención en Trabajo Social que surgen del acceso, permanencia y trayectorias de cursado de las carreras. Esto lo planteamos con el idea de generar aportes significativos para el diseño de estrategias de intervención en Trabajo Social, sobre todo en relación al acceso y permanencia de los sectores populares en la universidad, el ejercicio efectivo del derecho a la educación superior y las condiciones para la igualdad de oportunidades y posibilidades para dichos sectores y para toda la comunidad.

Es importante señalar que también hemos encontrado limitaciones en nuestro estudio, debido a que éste no fue financiado por ninguna organización. Además, tuvimos que sortear impedimentos en relación con la privacidad de los datos que debe guardar la universidad. En este sentido, fue dificultoso el acceso a las personas que integraban el universo de análisis de nuestro estudio, especialmente aquellas que

estuvieran en niveles avanzados de cursado de sus carreras y que estuvieran dispuestas a ser entrevistadas.

Por otra parte, cabe aclarar que los datos de ingresantes a la universidad se presentaban como incompletos, debido a que no todos los Centros de Educación sedes de Programas FINES figuran en el sistema de inscripción. Respecto del Programa FINES, sabemos que todos los egresados se titulan a través de un Centro de Educación, pero muchas veces desconocen este trámite y deciden no completar el campo o lo identifican con la escuela anterior en la que cursaron. Esto impide la identificación de esta población en los registros institucionales.

Debido a este inconveniente, las personas que fueron entrevistadas para esta investigación fueron contactadas no por identificación en los registros institucionales de la universidad, sino por procedimientos realizados por cuenta propia y siguiendo el método de bola de nieve. Esto lógicamente puede implicar un sesgo que no desconocemos, pero que al mismo tiempo constituye una invitación a profundizar en este camino.

Para analizar las trayectorias de los estudiantes en concreto, hemos optado por escuchar sus propias vivencias, ya que para hablar de dichas trayectorias no existe relato más autorizado y fidedigno que el de ellos mismos y ellas mismas. A su vez, hicimos uso de una estrategia investigativa mixta, cualitativa y cuantitativa, además de procedimientos de triangulación metodológica con el fin de validar la información recolectada, profundizar en las preguntas e interpretar los testimonios contextualizando e identificando sus rasgos más significativos.

Así descubrimos que efectivamente el acceso a la educación superior es un deseo y una aspiración muy profunda de los sectores populares, que muchos lo concretaron. Con el estudio realizado, logramos caracterizar sus historias y esto nos permite afirmar, sin lugar a dudas,

que la universidad sigue teniendo hoy un enorme valor y sigue siendo un bien y un derecho al que aspiran los sectores populares.

Sin embargo, los casos estudiados dan cuenta que no es fácil ni sencillo el acceso y la permanencia de los sectores populares en la universidad. Por el contrario, tiene fuertes condicionamientos materiales, simbólicos y sociales, implica trayectorias muy diversas, interrupciones, comienzos y retornos, además de recorridos divergentes respecto al tipo ideal de estudiante esperado por la universidad.

Muchos, por ejemplo, comienzan una carrera luego de cursos cortos, que les proveyeron de herramientas y también de seguridades. A veces, porque fueron la puerta a un trabajo que permitiera conciliar la vida familiar con el estudio, otras veces porque les permite saber que se puede dar un paso más. Cargan con el peso de los roles atribuidos: madre, hermana mayor y trabajador; y luego, finalmente, estudiante.

Otros subsisten con estigmas por no haber podido cumplimentar el objetivo en el tiempo que se esperaba, lo que les lleva a sentir el fracaso como exclusivamente personal. Para llegar a la universidad han tenido que sortear muchas dificultades sociales, culturales y burocráticas, por lo que concluimos que es de vital importancia para la concreción de sus sueños el custodiar, defender y preservar su trayectoria en la institución.

Aún en condiciones adversas, las y los estudiantes provenientes de la Educación de Jóvenes y Adultos se insertan en la universidad con ilusión, pensando que va a ser muy difícil y que quizás “no es” para ellos, que son ajenos, sin conocer atajos o formas de hacer o decir, con un *habitus* diferente al de los universitarios, que cumplieron su escolarización en los tiempos cronológicos teóricos, con muchas renunciadas, con otros capitales.

La puerta de entrada para pensar en el acceso a la universidad, en ausencia de equipos de orientación escolar, son los profesores y referentes de los Centros Educativos y Programa FINES, tanto proveyendo información como gestionando inscripciones. Existen no obstante algunos proyectos de articulación desde la universidad, como los programas Nexos o Sigamos Estudiando. Sin embargo, se restringen a algunas carreras y, por otra parte, han visto discontinuar sus fondos recientemente. Profundizar en cada una de ellas sería podría ser trabajo de próximas investigaciones, para desarrollar dispositivos específicos. También se acercan alentados por algunos proyectos de extensión universitaria, que les han brindado la oportunidad de conocer algo más del sistema universitario.

Nuestros estudiantes son también resultados de la expulsión salarial, en una ciudad con grandes contrastes sociales. En sus discursos se observan las diferencias propias de sus recorridos, edades y ciclos de vida. No constituyen un sujeto homogéneo, sino que presentan problemáticas sociales complejas y heterogéneas, pero que tienen como denominador común el haber transitado familias de origen en las que la escolaridad fue subsumida a otras necesidades.

Ellos y ellas son asimismo la consecuencia de la tensión en torno de los discursos del neoliberalismo, que se impregnaron en sus subjetividades. Esto sucede por ejemplo en los debates y alegatos acerca de lo que llaman “política” en las aulas, o sobre el valor de la gratuidad universitaria, o sobre el propio programa FINES, lo que deviene en un sujeto popular fragmentado. Si se valora la educación pública como discurso, les resulta lejana e incómoda, en algunos casos, la política universitaria.

Hay mucho de agencia en los relatos: estudiantes que ya traen el hábito de lectura, que debido a sus acciones de militancia tienen

incorporadas visiones y discursos, o experiencias laborales previas que claramente indican un conocimiento que puede ser resignificado pero que es suelo fértil, un andamiaje para nuevos saberes.

La universidad ha hecho un esfuerzo a lo largo de estos años para incluir y acompañar a estos nuevos estudiantes. Esto se evidencia en la diversidad de acompañamientos institucionales disponibles, aunque al mismo tiempo es sabido que no todos son conocidos por los estudiantes. Estos recursos varían también según la unidad académica. Siendo la inclusión de todas las personas un objetivo, el primer paso es identificar algunas problemáticas.

La primera es reconocer que se trata de una institución tan compleja que atiende diversidad de situaciones y cambios sociales, con multiplicidad de actores y que además en estos momentos resiste en un clima social y económico adverso.

La segunda es identificar que existen procesos instituyentes que reconocen y restituyen derechos, transversalizando políticas, ya sea de género o discapacidad, pero que aún es necesario profundizar en su implementación, cuanto más en un contexto desfavorable, cuanto más si se trata de un sujeto no esperado por la universidad.

En este marco, de cara a una mayor democratización, se ha modificado el sistema de ingreso y las diferentes unidades académicas han desarrollado dispositivos inclusivos. Existen becas y programas de asistencia, así como servicios orientados al bienestar. Se desarrollan acciones de difusión y se han generado articulaciones con el nivel secundario.

A pesar de ello, la población estudiada en esta tesis permanece invisibilizada y, al no ser reconocida, no se problematiza ni se interviene específicamente. Que esta población sea un “sujeto inesperado”, se

evidencia desde diferentes lugares. El primer dato de relevancia que surge del análisis es que quienes testimoniaron en esta tesis han desplegado estrategias propias para sostenerse en el sistema. Partieron del sentido práctico para la elección de carrera, influyendo en esto la información a la que pudieron acceder y el incentivo recibido. Además, influyó la percepción de que una carrera tiene más empleabilidad que otra, o que es más difícil que otra, o que puede cursarse con niños, aspectos que son sumamente importantes ya que tienen que ver con la organización de la vida cotidiana.

Por otro lado, no se observaron demandas de acompañamiento específico a la institución. En todo caso se han acercado al servicio social en pos de algún recurso. Inferimos que no se explicitan otras demandas por desconocimiento, vergüenza o autoculpabilización. Esto sin dudas constituye un campo potencial importante de intervención en Trabajo Social.

En otros casos, el sentido práctico les lleva a acercarse al centro de estudiantes ante situaciones específicas, por ejemplo un parcial fallido de manera colectiva, o al comedor para obtener el descuento. Es de destacar que ninguno de nuestros entrevistados ha tenido contacto con el servicio de orientación vocacional.

Asumimos el hecho de que la invisibilización es de origen, ya que el propio sistema de inscripción adolece de información confiable sobre la institución de procedencia. Un dato relevante a trabajar desde la Dirección de la Modalidad es que cada escuela figure en los sistemas de inscripción de las universidades, que son los mismos para todas ellas. Además, la realización de talleres desde las escuelas y la ejecución de programas de manera institucionalizada y coordinada con las autoridades universitarias, eliminaría barreras de tipo subjetivas, generando menos incertidumbre.

Por otro lado, hay carreras que no son las elegidas por esta población y no sólo se trata de carreras tradicionales de mayor duración sino también carreras cortas y novedosas. Dado que la información de los diferentes dispositivos llega principalmente a las escuelas secundarias y son los equipos de orientación escolar los destinatarios, la información recibida en la Educación de Jóvenes y Adultos es parcial o cuando llega no los identifica como destinatarios. Sí son difundidas las actividades como ferias, aunque en realidad los horarios son poco compatibles con la vida laboral.

Que el egresado de la Educación de Jóvenes y Adultos sea un sujeto inesperado, implica nuevos desafíos de información pero también de adaptación de las prácticas educativas, otra circulación de la palabra, otros andamiajes para la construcción del oficio de estudiante. Visibilizar al sujeto adulto, además de constituir un acto de justicia social y curricular, requiere un acto de valoración de sus saberes y al mismo tiempo de reconocimiento.

En este sentido, esta tesis no se propuso investigar sobre las posibles resistencias del colectivo docente hacia este sujeto, aunque surgen algunas, y sería viable indagarlo en futuras investigaciones para cada unidad académica. De existir, debiera profundizar en el análisis de cuáles son las barreras subjetivas que llevarían a reproducir desigualdades de origen y que son contrarias al espíritu democratizador institucionalizado, en lugar de posibilitar nuevos caminos.

Un dato que nos permite vislumbrar resistencias o desconocimiento en relación con esta población tiene que ver con que muchos docentes noveles se insertan en las Escuelas de Adultos o Programa FINES antes de recibirse, cuando el porcentaje de materias aprobadas los habilita a ejercer en los listados de emergencia o en las comisiones del programa conveniadas con designación directa. Y sin embargo los profesorado de

la universidad no realizan masivamente prácticas educativas supervisadas en ellos, por lo que la distancia se profundiza.

Por otro lado, la construcción de su oficio de estudiante requiere tiempos y tiene algunos condicionamientos personales, como ser la falta de un espacio propicio para el estudio o para reunirse. Las y los entrevistados también refieren dificultades de cursada cuando los horarios son extensos. Además, la imposibilidad práctica de rendir materias libres aun cuando el plan de estudio lo contemple o la dificultad de contar con tiempos para reuniones. Por otra parte, se valora el acompañamiento que proveen los grupos de referencia, en carreras en las que se propicia ese tipo de labor.

En suma, existen factores que contribuyen al proceso de afiliación institucional y que morigeran estas dificultades, entre los que se destaca el aprovechamiento de las bibliotecas (las cuales permiten reuniones y el préstamo de computadoras viene a subsanar esos problemas), el beneficio del comedor, el uso de bicicletas gestionadas por la universidad, las tutorías, la interacción con el centro de estudiantes y los cursos de acompañamiento al ingresante.

Quienes provienen de la Educación de Jóvenes y Adultos han vivenciado propuestas que en los currículums oficiales incluyen el trabajo colaborativo, situado, comprometido con el entorno, de aprendizaje individual con inscripción social y de cercanía con el docente. Esta pedagogía contrasta con la educación universitaria, donde se adopta una versión más academicista. Hemos encontrado que tanto la comprensión de textos como las nociones matemáticas son una de las mayores dificultades percibidas, así como la memorización y el dominio de las tecnologías de la información.

Decíamos que el análisis de las trayectorias de estos estudiantes, que tienen características únicas, requiere que se consideren las formas

en que la universidad delinea sus propuestas. En ese sentido, el sostenimiento de la matrícula proveniente de la Educación de Jóvenes y Adultos en la universidad implica la corresponsabilidad de ambas instituciones, con tareas conjuntas.

Para evitar la desvinculación, es necesario primero conocer que están y visibilizarlos. Esta tesis constituye por lo tanto un primer abordaje, que deberá ser profundizado y posteriormente intervenir conjuntamente, con articulación entre Programa FINES, Escuelas de la Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores y la propia universidad. En una primera instancia para convocarlos. Luego, diseñar estrategias para que ingresen con las herramientas que de hecho se requieren.

Desde el lugar de las escuelas, se podría promover la institucionalización de programas de orientación a los estudios superiores, más allá de las otras opciones válidas como oficios o programas de inserción laboral o de emprendedurismo. Además, contar con una comunicación fluida de la universidad con la Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, enviando listados de proyectos de extensión, informando actividades del Servicio Social y, sobre todo, una oferta unificada de las carreras cortas de interés especial para nuestros estudiantes para poder socializarlo debidamente.

Los estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos carecen del tiempo necesario para realizar búsquedas complejas por sí solos, e incluso sienten temor, aun cuando tengan interés. Hemos relevado diversas acciones y, por la complejidad de la universidad y de cada unidad académica, es innegable que la sistematización es dificultosa, pero la universidad cuenta con profesionales que podrían simplificar la información.

Podría organizarse un canal destinado a estos estudiantes, una revista con varias ediciones al año y otros formatos posibles que serían

de interés para que los propios docentes, que son la puerta de acceso a los estudios superiores, puedan orientar también, trascendiendo y actualizando sus propios conocimientos. Una propuesta adicional que sugerimos es la inclusión de las prácticas docentes supervisadas en Escuelas de Jóvenes y Adultos. Para ello es menester que se conozca el enfoque pedagógico de éstas, como también la propuesta curricular y las características de los sujetos y sujetas que aprenden.

El fomento de la demanda de los recursos que ofrece la universidad para garantizar derechos, queda en parte relegada a los centros de estudiantes. Una mayor socialización de las posibilidades que esta ofrece desde las diferentes áreas que componen la institución puede redundar en un uso más incluyente.

Y de cara a lograr una mejor preparación, que permita trayectorias menos dificultosas, podemos sugerir la realización de talleres de inserción a las tecnologías de la información y a las búsquedas de materiales académicos, a la inteligencia artificial y sus criterios éticos, previo a la inscripción, abierto a la comunidad de la Educación de Jóvenes y Adultos.

Esta tesis, como dijimos anteriormente, tiene muchas aristas de profundización. Los aportes al Trabajo Social tienen que ver con visibilizar un colectivo que pareciera no demandar estudios universitarios, como también haber identificado un sujeto de investigación y transformarlo en sujeto de conocimiento y de intervención. Un sujeto con necesidades, aunque no se demanden explícitamente, pero *“donde hay una necesidad nace un derecho”*.

En ese sentido, la labor de los Trabajadores y Trabajadoras Sociales es esencial, a los fines de realizar intervenciones que eviten la reproducción de situaciones de desigualdad social y contribuyan a la inclusión social, como también que permitan repensar estrategias e identificar oportunidades para quienes, como la población estudiada en

esta tesis, deben afrontar diariamente numerosos obstáculos para el ejercicio efectivo de sus derechos.

Post scriptum Historia natural de la autora

Para la redacción de la historia natural de este trabajo necesito remitirme, sin dudas, al momento en que comencé a cursar el Doctorado en Trabajo Social. Puedo incluso recordar el momento preciso en que, en una de las primeras clases, nos preguntaron a los doctorandos sobre qué tema pensábamos realizar nuestra tesis. Sin dudas jugaba el resquemor lógico por el inicio de una etapa importante en mi carrera académica. Pero también lo atribuyo a que la investigación era un ideal que se me hacía distante, siendo una egresada que concilió vida laboral con estudio y que al mismo tiempo era la primera generación de universitarios en su familia de origen.

Siempre me interesó el abordaje de las problemáticas sociales y las políticas que dan respuesta a esta cuestión, hecho que se evidencia tanto en mi desempeño en una cátedra de Sociología del Desarrollo de la Licenciatura en Sociología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, como en el interés que me despertaban aquellos contenidos curriculares relativos a los modelos de desarrollo. Ello principalmente debido a que estos dan coherencia a todo un sistema; expresando intereses, priorizando unas políticas y no otras e incorporando elementos ideológicos, políticos y culturales que responden a una estrategia general.

“Un economista que sea sólo economista es un mal economista”, decían Marshall y Pareto. Un economista que sólo ve indicadores y prescripciones, excluye de su análisis gran parte de la realidad que las familias viven y afrontan cotidianamente. No puede tener una comprensión íntegra del sistema en el que vivimos. Consciente o no, me distancié, desde un primer momento, de dicha postura, eligiendo un enfoque más heterodoxo. Por esta razón, he sentido más cercanía con ámbitos que problematizan lo social o instituciones como la escuela. En

este sentido, el ejercicio de la actividad docente favoreció en mí el interés por las políticas educativas.

Como ejemplo de lo expresado, puedo mencionar lo concerniente a la tesina de grado realizada sobre los planes sociales en el inicio del siglo. Luego, la beca de investigación en Políticas Sociales durante los años 2007 y 2008 en el Instituto de Políticas Sociales del Consiglio Nazionale delle Ricerche en Italia, en el que particularmente trabajé sobre políticas migratorias.

Asimismo, como profesora de economía política en varias escuelas de la ciudad, mi interés se centró en los paradigmas que permiten priorizar unos objetivos sobre otros y en los instrumentos para lograrlo. Pero sobre el Trabajo Social en particular desconocía prácticamente todo. De hecho, solamente conocía ciertos aspectos instrumentales ligados a una mirada asistencialista.

El sumergirme en los distintos seminarios del doctorado me permitió obtener una mayor comprensión de lo social y relacionar aquellos modelos de desarrollo con las miradas posibles de Trabajo Social. El primer seminario sobre género amplió mi mirada histórica y social con esa perspectiva y pude interpelar mis propias producciones. El seminario sobre Foucault aportó su mirada sobre el neoliberalismo y me permitió profundizar mi conceptualización sobre la idea de “dispositivo”.

Otros seminarios ampliaron y renovaron mi repertorio bibliográfico sobre temas como las políticas sociales, el debate colonialidad / descolonialidad / postcolonialidad y sus implicancias en nuestro pensamiento regional e incluso en la economía. El seminario electivo sobre políticas externas comparadas Argentina-Brasil me permitió profundizar sobre los modelos de desarrollo de ambos países y comprender la formación histórica de las políticas.

Además, fue de gran aporte el seminario de epistemología, porque me permitió tipificar enfoques, conocer autores que en mi disciplina de origen no se reconocen y, aunque se lean, son interpretados desde otra perspectiva. Por su parte, el seminario sobre instituciones me permitió pensar las diferentes formas de habitarlas y desnaturalizar comportamientos reproductivos en éstas.

En el transcurso del doctorado, he entrevistado a compañeros sobre su quehacer cotidiano, porque sin este conocimiento, que no necesariamente tenía que ver con mi tesis, no me hubiera parecido respetuoso tener un grado de doctora en este campo de conocimientos. También entrevisté a la entonces presidenta del Consejo Profesional de Trabajo Social del distrito de General Pueyrredón y en la conversación pude comprender la búsqueda continua de demarcación de la profesión, la concomitancia con otras profesiones con las que conviven en las instituciones, así como la continua oferta de capacitación y actualización en los diferentes ámbitos. Además, tuve encuentros con una inspectora provincial de la Modalidad de Psicología y con un directivo de escuela secundaria.

El proceso también me llevó a presentar una ponencia en un encuentro de Trabajo Social. No sin temor, confieso, porque uno siempre es de una profesión aparentemente distante. Se trata de un análisis hermenéutico de una de las resoluciones que modificaron el trabajo de los profesionales de equipos de orientación escolar en la etapa neoliberal y que aquí recuperamos como neoliberalismo tardío. Fue producto del seminario de la Doctora Saibene, en el que me interesé en la hermenéutica. El encuentro fue interesante porque la mesa en la que expuse se enfocaba en Educación. Parte de la bibliografía de esta tesis cuenta con esos aportes.

Durante el transcurso del doctorado, decidí dar un paso más y rendir la prueba para directivos de nivel secundario de adultos. Tiempo después, tomé un cargo, en una escuela con muchas carencias, pero donde todo estaba por hacerse, con estudiantes con discapacidad, con dificultades económicas, con situaciones y configuraciones familiares diversas. Allí pude tener otra mirada acerca del sistema educativo.

Desde ese momento, comencé a observar en primera persona las trayectorias de estudiantes que en el devenir de la escuela de adultos, mostraban interés en seguir estudiando. Mientras tanto, continuaba con mis clases en la universidad. Algunas veces me he encontrado con estudiantes provenientes de la modalidad de adultos. Sin embargo, muchos colegas decían que no seguían estudiando o que no podrían hacerlo. Esto contrastaba con mi experiencia y por eso me aboqué a ello.

En relación con la metodología, nunca pensé en una investigación que intentara verificar una hipótesis. Siempre orientó mi proceso de investigación la búsqueda de comprensión del fenómeno y no la búsqueda de validez estadística. El trabajo de análisis fue una tarea interesantísima que me permitió tanto la constatación de algunas de las categorías pensadas y presentadas en el marco teórico como la emergencia de incidentes que permiten pensar en nuevas teorías.

A este proceso de doble hermenéutica le impuse otro de vigilancia epistemológica, con el cual cuidaba que los análisis de categorías sean producto de lo que manifestaban los protagonistas y no un mero encajar los hechos en teorías y supuestos preexistentes. Hubo casos en que los y las entrevistadas no le daban importancia a algunos supuestos propios.

Esta tesis llega a mis 51 años de edad, luego de un recorrido tardío si se quiere para el sistema académico y por lo tanto en algún punto similar a quienes he entrevistado. En parte, existen coincidencias. Sin embargo, también distancias. En este sentido, poder alejarme de las

historias de mis entrevistados y entrevistadas fue un desafío para mí, aunque por supuesto he capitalizado también parte de mi quehacer diario.

Referencias bibliográficas

- Actis Di Pasquale, E. (2022). *Inequidad urbana. Mar del Plata: Mar del Plata Entre Todos*. ISBN 978-987-48943-0-4. Recuperado desde: <https://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/3770/>
- Actis, Di Pasquale, E. (2024). *Los indicadores laborales de Mar del Plata en el período 2003-2023*. Grupo Estudios del Trabajo. Universidad Nacional de Mar del Plata. Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Provincia de Buenos Aires, Caja de Seguridad Social para los Profesionales en Ciencias Económicas de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado desde: <https://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/4139/1/actis-2024.pdf>
- Amadasi, E.; Cicciari, M. (2019). *La capacidad de aprender en las personas mayores. Observatorio de la deuda social Argentina*. 1º Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa. Fundación Universidad Católica Argentina. Recuperado desde: <https://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Presentaciones/2019/2019-OBSERVATORIO-PM-BOLETIN-DUCACION-1.pdf>
- Ampudia, M. (2011). “Movimientos sociales, sujetos y territorios de la educación popular en la Argentina” en Calvagno, J. y Nardulli, Juan P. *Trabajadores y educación en Argentina*. Ed. B. Buenos Aires.
- Arocena, R. (2004). “Las reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina”. En *Educação & Sociedade*, 25(88), pp. 915-936.
- Barreto, M (2018). La política habitacional de Cambiemos: el retorno de la mercantilización de la vivienda social en Argentina. *Estudios demográficos y urbanos*, 33(2), pp. 401-436. <https://doi.org/10.24201/edu.v33i2.1733>
- Bartolini, A. y Gerlo, G. (2017). *Reflexiones sobre experiencias de abandono de escuela secundaria y doctorado en Argentina. Modos de cierre y condicionantes individuales e institucionales*. Universitas Humanística, 83, pp. 85-108.

- Benitez y Urquiza (2019). *La educación social y la pedagogía social en la educación de adultos: su contribución al desarrollo social*. Centro de Estudios de la Administración Pública Universidad de La Habana, Cuba/Profesor Emérito Universidad de La Habana, Cuba.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2011). *La Construcción Social de la Realidad*. Intervención social desde el Trabajo Social: un campo de fuerzas en pugna. Editorial: Amorrortu. Buenos Aires. ISBN: 9789505180097
- Bermúdez Peña, C. (2011) *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*. Universidad del Valle. Bogotá, Colombia. N°16, Octubre, pp. 83-101.
- Blazich, G. (2019). *Políticas para la educación permanente de jóvenes y adultos en años recientes*. III Jornadas. UNNE. Resistencia.
- Blazich, G. (2022). *La formación en el hacer: práctica docente en la educación de personas jóvenes y adultas*. Revista Teías [online]. Vol.23, N° 71, pp. 463-475.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Tr.: A. Pazos. Taurus Ediciones. Madrid.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. 1º Ed. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P. y Waqquant, L. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. Ed. Grijalbo. México.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de Adultos. Una identidad en construcción*. Ediciones novedades educativas. Buenos Aires.

- Canales, M. L. (2011). *Los jóvenes y adolescentes que interrumpieron la educación secundaria y retomaron sus estudios en la modalidad de la EDJA: recorridos educativos, laborales y proyectos de vida*. Trabajo Final de Licenciatura para optar al título de Licenciado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
- Carabajal, S. (2014). La experiencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva. *Experiencias Educativas*. Vol 1. N°1.
- Carballeda, A. (2017). *Cartografías Sociales: lenguaje y territorio. Una aproximación desde La Intervención en lo Social*. *Revista Perspectivas* (29), pp. 145-153.
- Carballeda, A. (2017). *Voces en el Fènix. Universidad de Buenos Aires. La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones*. Recuperado desde: <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/la-irrupcion-de-un-sujeto-inesperado-en-las-instituciones/> ISSN. 1853-8819
- Carballeda, A. (2022). *La subjetividad como terreno de disputa. Ensayos teórico-metodológicos acerca de lo social hoy*. Editorial Margen.
- Carrillo Hernandez, A. (2024). *Procesos subjetivos de las jóvenes en situación laboral. Una visión desde el género*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Estudios Multidisciplinarios Sobre el Trabajo. Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Psicología. Recuperado desde: <https://ri-ng.uaq.mx/bitstream/123456789/10851/1/PSDCC-89699%20%28PDF-A%29.pdf>
- Casals, L. (2020). *Educación y territorio: una experiencia de implementación del Plan Fines en la Provincia de Buenos Aires*. *Ciudadanía*. *Revista de Políticas Sociales Urbanas* (4), pp. 3-7.
- Castells, M. (1999). *La cuestión urbana*. Ed Siglo XXI (decimoquinta edición). España.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad (Vol. 1:Marxismo y teoría revolucionaria)*. Ed. Tusquets. Barcelona.

Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad (Vol. 2: El imaginario social y la institución)*. Ed. Tusquets. Barcelona.

Cegarra, J. (2012). *Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales*. Ed. Cinta Moebio (43). pp. 1-13.

Centro CEPA. (2024). *El primer año de la gestión de Milei en datos. Informe CEPA* N° 428 Recuperado desde: <https://centrocepa.com.ar/images/2024/12/2024.12.08%20-%20El%20primer%20ano%20de%20gestion%20de%20Milei%20en%20datos.pdf> ISSN 2796-7166

Chametzky, B. (2016). *Coding in Classic Grounded Theory: I've Done an Interview; Now What?* Sociology Mind (6), pp. 163-172. <http://dx.doi.org/10.4236/sm.2016.64014>

Chang, H. (2012). *23 cosas que no te cuentan sobre el capitalismo*. DEBATE. 004 Edición.

Chiroleu, A. (2017). *La Democratización del acceso a la Universidad: de la ampliación de oportunidades a la Inclusión*. Chiroleu, A. y Marquina, M. (Compiladoras), A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente. Ed. Universidad Nacional de General Sarmiento (en prensa). San Miguel. Recuperado desde: <https://www.undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/17859.pdf>

Clemente, A. (2017). *El abordaje integral como paradigma de la política social: notas, reflexiones, y claves metodológicas*. Ed. Espacio. Buenos Aires.

Clemente, A. (2014). *Cambios y las continuidades de la cuestión social: del Estado de bienestar al Estado reparador. En Debates en torno a la construcción de institucionalidad: aportes para la reconstrucción de lo público*. Ed. Espacio. Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación (CFE). (2010). *Resolución CFE 118/10. Educación permanente de jóvenes y adultos*. Documento Base y Anexos.

- Consejo Federal de Educación (CFE). (2015). *Resolución CFE 254/15. Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales.
- Corzo, P. (2023). *Con-textos Curriculares y su (re) producción. El caso de Fines II en la Provincia de Buenos Aires*. Tesis de maestría en Educación. Universidad de San Andrés. Disponible en : <http://hdl.handle.net/10908/23880>
- Cosciuc, L. P. (2021). *La triple combinación de roles: mujeres-madres-estudiantes universitarias: Aportes para (re)conocer la noción política de sus trayectorias*. Cátedra Paralela (18), pp. 93–116. Recuperado desde: <https://doi.org/10.35305/cp.vi18.276>
- De la Fare, M.; Rovelli, L.; Atairo, D. (2016). *Innovaciones en las políticas nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): el Programa FINES en Argentina y el PROEJA en Brasil*. Universidade São Francisco. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Ed. Horizontes (34) 3 - 12. pp. 7-21
- De Luca, R.; Nistal, M.; Orlicki, E. (2023). *Terminalidad extendida: Secundaria de Jóvenes y Adultos*. Observatorio de Argentinos por la Educación. Recuperado desde: <https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2023/09/Terminalidad-extendida-Secundaria-de-Jovenes-y-Adultos.pdf>
- Diaz, M. (2008). *La CNU y el proceso de re-territorialización en la Universidad de Mar del Plata (1974-1976)*. Iº Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano. Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca, Argentina. Recuperado desde: Http://desaparecidospstmddp.info/Situaci%C3%B3n%20en%20la%20Universidad%201974_1976.pdf
- Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. (2011). *Bases para el diseño de la estructura curricular de la EPJA*. Ministerio de Educación. Recuperado desde: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005642.pd>

- Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores (DEJAyAM). (2022). *Propuesta Curricular. Nivel Secundario de la Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores. Subsecretaría de Educación, DGCE, Provincia de Buenos Aires. Recuperado desde: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-04/Propuesta%20Curricular%20para%20el%20Nivel%20Secundario%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20de%20J%C3%B3venes%20Adultos%20y%20Adultos%20Mayores.pdf>*
- Dubet, F. (2007). *El declive y las mutaciones de la institución*. Revista de Antropología Social, Vol. 16, pp. 39-66. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Echevarría, G. (2024). *El Trabajo Social y la política universitaria. Un análisis de las prácticas en los Servicios Sociales Universitarios en la República Argentina*. Tesis Doctoral. UNR (Inédita).
- Elizalde, Roberto y Equipo curricular de la Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores y Equipo de la Dirección de Formación Docente Permanente- Dirección Provincial de Educación Superior y Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, DGCE. (2024). *Historia de la Educación de Jóvenes y Adultos*. Material de la Especialización de Nivel Superior en Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos y Adultos Mayores. Provincia de Buenos Aires
- Faierman, F. (2019). *La gratuidad universitaria como elemento identitario argentino: arraigo político y defensa popular*. I Encuentro Internacional de Educación. Educación Pública: democracia, derechos y justicia social. Tandil.
- Finnegan, F. (2016). *La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial*. Revista Encuentro de saberes (6), FFyL-UBA. Recuperado desde: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/view/3068/1017>

- Follari, R. (2021). *Revista Argentina de Investigación Educativa*. Vol. 1 Núm. 2 (2021): *Educación, futuro y utopías. Ernesto Laclau, el populismo y la educación*. Revista Argentina de Investigación Educativa.
- Freire, P. y Faundez. (1986). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Garay, L. (1999). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Edición del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Univ. Nac. de Córdoba.
- Garcés, L. (2017). *La educación después del Estado Nación*. Ed. Colihue. Buenos Aires. ISBN: 9789505638086.
- García, Corzo P.; Villa A. y Otros. (2019). *Didáctica y educación popular en la secundaria de jóvenes y adultos. Memorias del FinEs 2*. Compilación D. García. Editorial Novedades Educativas - Noveduc. CABA.
- García Delgado, D. (2017). *Documento de trabajo N° 5: El neoliberalismo tardío: teoría y praxis*. Compilado por Daniel García Delgado; Agustina Gradin. Flacso Argentina. Libro digital, PDF. (Documentos de trabajo / Ruiz del Ferrier, Cristina). 1a Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- García Benitez, K. et. al. (2022). *Trabajo Social e Intervención Social Contemporánea: transformaciones y desafíos en tiempos críticos*. REVISTA PERSPECTIVAS N°39, pp. 127-145. ISSN 0717-1714 ISSN 0719-661X (en línea).
- García Delgado, D. (2024). *El neoliberalismo místico de la cuarta ola. La dimensión geopolítica del estatuto de la entrega*. Papeles de Coyuntura. Flacso.
- Garriga Olmo, S. (2021) *Experiencias y vínculos con el saber universitario por parte de estudiantes egresadas del Plan FinEs*. Universidad Nacional de La Plata, CONICET <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/670>

Garriga Olmo, S. (2021). *Dónde me metí: experiencias de terminalidad educativa de mujeres estudiantes del Plan FinEs en el Gran La Plata y de acceso y permanencia a la Universidad Nacional de La Plata (2015- 2018)*. Tesis presentada para la obtención del grado de Licenciado en Sociología. UNLP.

Giddens A. (1982). *Profiles and critics in Social Theory*. Macmillan, London.

Giovagnoli, P. (2002). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

González, F. (2021). *El Plan FinEs2 como política educativa. Continuidades y rupturas en el período 2013-2019*. Praxis educativa, 25(1), pp.163-174.

Gonzalez, G. y otros. (2020). *Del examen selectivo al ingreso irrestricto. Estudio comparativo del desempeño académico según la modalidad de ingreso en una universidad nacional argentina. ¿Democratización o masificación?*. Vol. 24, N° 2 (Ejemplar dedicado a: Mayo-Agosto), pp. 1-15. Recuperado desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7427004>

González, M. y Salvia, V. (2017). *Autonomía y Precariedad. Trayectorias en la heterogeneidad del trabajo por cuenta propia en la ciudad de Mar del Plata, Buenos Aires*. Revista de Estudios Regionales y Mercado de Trabajo; N° 13, pp. 197-223. ISSN: 1669-9084.

Grassi, E. (2019). *Neoliberalismo y sentido común. Despolitización y repolitización de la cuestión social. Argumentos*. Instituto de investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Buenos Aires.

Grasso, M. (2019). *Reingeniería en la gestión educativa en el clima de época neoliberal bonaerense: cambios en la conformación de los equipos de orientación escolar*. X Jornadas de la Carrera de Trabajo Social “Políticas Públicas, Prácticas y Sentidos. Desafíos para el Trabajo Social hoy”. UBA. Buenos Aires.

Guevara, B. (2017). *Trayectorias educativas y desigualdad: un recorrido teórico-conceptual de las principales producciones en el área*. V Seminario Internacional

Desigualdad y Movilidad Social en América Latina. En *Memoria Académica*. Ensenada, Argentina. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10668/ev.10668.pdf

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. México.

Hisse, M. (2009). *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*. 1a Ed. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Ibañez, V. (2011). *Servicio Social Universitario. 25 años de trayectoria*. Ediciones Suárez. Mar del Plata.

Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). *Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, X, 18, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Lagorio, C. (2021). *El valor de lo simbólico en un nuevo clima de época*. Anales de la Educación Común, 3 (6), pp. 26-37. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/248>

Letcher, H y Strada, K. (2019). *Las transformaciones del Programa Progresar bajo la gestión Cambiemos. Desnaturalización y metas de ajuste del 90%*. CEPA. Recuperado desde: <https://centrocepa.com.ar/informes/236-las-transformaciones-del-programa-progresar-bajo-la-gestion-cambiemus-desnaturalizacion-y-metas-de-ajuste-del-90.html>

Linne, S. (2018). *El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares*. Rev. Latinoamericana de educación Inclusiva. Vol.12; N°1. Santiago. Recuperado desde: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100129>

Liseras, N. (2024). *Mapa productivo del Partido de General Pueyrredón: edición 2024 / Natacha Liseras [et al.]*. 1° ed. Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Mar del Plata. Libro digital, PDF Disponible en: <https://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/4173/1/mapa-productivo-pgp-2024.pdf>

López Marcos, L. (2020). *La ciudad fragmentada: El Barrio Centenario de Mar del Plata*. Instituto de Investigaciones “Dr. Carlos Santiago Nino”, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Mar del Plata. XX Jornadas Nacionales de Filosofía y Ciencia Política. Mar del Plata.

Lorenzatti, M. del C. (2005). *Saberes y conocimientos sobre cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos*. Ferreyra Editor.

Maglioni, C. (2020). *La reconfiguración de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social durante el gobierno de la Alianza Cambiemos. El bienestar en retroceso. El caso de las políticas asistenciales ante la incertidumbre: 2016 - 2019*. Adriana Clemente [et al.]. 1° ed. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ISBN 978-987-3810-37-4.

Marengo, Roberto. (2023). *Educación de jóvenes y adultos en 40 años de democracia : Una mirada desde el presente*. Anales de la Educación Común. Vol. 4, N° 1-2. UNLP. Recuperado desde: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/161311>

Martínez, S. y Agüero, J. (2014). *Trabajo Social Emancipador. De la disciplina a la indisciplina*. Editorial Fundación La Hendija.

Martínez, S. y Agüero, J. (2018). *La intervención social desde la perspectiva del trabajo social emancipador*. Intervención, 1(4), pp. 7-14.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía en los fundamentos de la educación*. (4° ed.). Siglo XXI Editores S.A. Buenos Aires.

Miceli, S. (2018). *El sistema de aseguramiento de la calidad. Evaluando los instrumentos de medición de la CONEAU*. Teseo-UAI. Cultura universitaria. Buenos Aires.

- Molina Galarza, M. (2012). *La díada éxito/fracaso escolar en las trayectorias educativas de mujeres mendocinas de sectores populares*. Revista Electrónica Educare, Vol. 16, N° 2, mayo-agosto, pp. 143-161.
- Molina Galarza, M. y Maselli A. (2014). *Representaciones de los docentes acerca de la escolarización de personas jóvenes y adultas*. Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año 36, No 2, julio-diciembre, 50-64.
- Moreno Brid, J.; Perez Caldentey, E. y Ruiz Nápoles, P. (2004). *El Consenso de Washington: aciertos, yerros y omisiones*. Perf. Latinoam. [online]. Vol.12, N° 25, pp.149-168. ISSN 0188-7653.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser varón, aprender a ser mujer. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Ed. Noveduc. Buenos Aires.
- Muñoz-Arce, G. (2022). *Intervenir lo social en tiempos críticos. Propuestas Críticas En Trabajo Social - Critical Proposals in Social Work*. Giannina Muñoz-Arce, Editora en Jefe. 2(3), pp. 3–10. <https://doi.org/10.5354/2735-6620.2022.66992>
- Nicolau, A. (2023). *Pedagogía y Política: Educación de adultos y militancia peronista en la Argentina del '73. La CREAR: historia y prospectiva de la educación popular*. MEDIATECA PEDAGÓGICA DE CTERA. Recuperado desde: <https://mediateca.ctera.org.ar/items/show/502>
- Oriolani, F. (2023). *Habitar durante la pandemia: representaciones sociales sobre casa, barrio y ciudad en habitantes del periurbano de Mar del Plata*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Recuperado desde: <https://doi.org/10.30972/crn.36367226>
- Parra, Juan Pablo. (2018). *El cambio en la modalidad de ingreso de los estudiantes a la FCEyS de la UNMDP. Objetivos propuestos por el ingreso irrestricto y resultados de su implementación*. (Trabajo Final). Universidad Nacional de Mar

del Plata. Recuperado desde: <https://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/2979/1/parra-2018.pdf>

Parrino, M. (2010). *X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária. INPEAU. Recuperado desde: <https://core.ac.uk/download/pdf/30377642>

Podestá, P. (2022). *Espacio posibilitador: Trayectorias educativas diversas y políticas de inclusión en la modalidad de educación permanente de personas jóvenes y adultas en el Distrito de General Pueyrredón de la Provincia de Buenos Aires*. Universidad del Este. La Plata.

Prestes, T. (2015). *Educación y aprendizaje a lo largo de la vida: los adultos y la enseñanza superior*. Sinéctica [Online] N°45, pp.1-20. ISSN 2007-7033.

Pronko, M. (2003). *Las Universidades del trabajo en Argentina y Brasil. Una historia de las propuestas de su creación. Entre el mito y el olvido*. Ed. Cinterfor/ OIT. Montevideo.

Ramírez, L.; Víctor Ramírez, A. (2010). *Educación para adultos en el siglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México ¿Avances o retrocesos?* Tiempo de Educar, Vol. 11, N° 21 (enero-junio), pp. 59-78. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. Recuperado desde: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

Rey, A y Borgobello, A. (2022). *Revisión bibliográfica sobre prácticas docentes en universidades públicas argentinas*. Prax. educ., Vol.26, N°2. Santa Rosa. Recuperado desde: <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260211>

Rodríguez, L.; Marín, C; Moreno,S., y Rubano, M. (2007). *Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina*. En Ciencia, docencia y tecnología, Volumen XVIII, N°34, Universidad Nacional de Entre Ríos. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14503404>

Rodríguez, L. (2007). “Pedagogía de la liberación y educación de adultos”, en PUIGGRÓS, A., *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. TOMO VIII. Historia de la Educación en la Argentina. Galerna. Buenos Aires.

Rótoló, M., & Zulaica, M. L. (2021). *Vulnerabilidad socioambiental y resiliencia en dos barrios del borde urbano de la ciudad de Mar del Plata: aportes para la gestión local*. *Astrágalo. Cultura De La Arquitectura Y La Ciudad*, 1(28), pp. 73–102. Recuperado desde. <https://doi.org/10.12795/astragalo.2021.i28.04>

Sabán, Vera. (2009). *Educación Permanente y Aprendizaje Permanente: Dos Modelos Teórico- Aplicativos Diferentes*. *Revista Iberoamericana De Educación*. N° 52, pp. 203-230. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a10.pdf>

Sánchez y Zorzoli. (2017). *Cómo concursar cargos directivos y de supervisión*. Noveduc. Buenos Aires.

Sanjurjo, L. (2009). *La Escuela por dentro y el Aprendizaje Escolar. Los procesos de socialización en las instituciones educativas*. En Santos Guerra y otros: La Escuela por dentro y el Aprendizaje Escolar. Ed. Homo Sapiens.

Schorr, M. y Wainer, A. (2016). *Preludio: Modelo de acumulación. Una aproximación conceptual*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales; Unidad Sociológica; 3 (10); pp. 6-10.

Scott. J. (1996). *El género: Una categoría útil para el análisis histórico*. En: Lamas Marta Compiladora. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual; pp. 265-302. Ed. PUEG, México.

Sirvent, M. (2006). *La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina*. *Revista Argentina de Sociología*, Vol. 4, N° 7 (noviembre - diciembre); pp. 120-139. Consejo de Profesionales en Sociología. Buenos Aires, Argentina.

- Storani Estevez, E. (2017). *Egresados del Plan FinES inmersos en la educación superior*. X JIDEEP - Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional La Plata.
- Taeli Gomez, F. (2010). *El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica*. Polis, Revista latinoamericana. N° 25. CEDER. Santiago.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Ed. Fundación Santillana. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009). *Trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Coordinado por Patricia Maddonni. 1° Ed. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2008). *Detrás está la gente. OEA, Proyecto Hemisférico. Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar*. Seminario Virtual de Formación, Clase 1.
- Torricella, A. y Arens, J. (2022). *Universidad Nacional de Mar del Plata. Secretaría de Asuntos Laborales. Universitarios de la UNMDP. Subsecretaría de Asuntos Laborales e Innovación Institucional. Programa Integral de Políticas de Género. Ley Micaela. Docentes. Módulo 1*.
- Ullman, A. L. (2016). *Otros modos de habitar la Universidad. Nuevos sentidos y subjetividades de los jóvenes y de los adultos egresados del Plan FINES*. Actas De Periodismo Y Comunicación, 1(2). Recuperado a partir de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/3279>
- Vain, D. (2017). *El oficio del alumno en la Universidad*. VIII Encuentro La Universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. Recuperado desde: <https://www.academica.org/pablo.daniel.vain/22.pdf>
- Villa. (2020). *Educación Formal Alternativa: jóvenes, adultxs y territorios*. Confluencia de saberes (2), pp. 31-52. Recuperado

desde:<https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/2809/pdf>

Vitola, V. (2016). *El uso del concepto de Sectores Populares en las ciencias sociales*. Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social. Vol. 9, N° 15 (Enero a Junio). pp. 158-187. ISSN 1852-2262 Recuperado desde: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS>

Zulaica, L.; Ferraro, R.; Vázquez, P. (2012) *Transformaciones territoriales en el periurbano de Mar del Plata*. Geograficando, 8 (8), pp. 169-187. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5491/pr.5491.pdf

Documentos:

Universidad Nacional de Mar del Plata. *Informe de gestión 2022-2023*. <https://www.mdp.edu.ar/attachments/category/127/InformedeGestion-2022-23.pdf>

Universidad Nacional de Mar del Plata: *Antecedentes, proyectos y trayectorias / Franciso Barberis Bosch... [et al.] ; contribuciones de Alvaro Gayol ; Fabián Barbaresi ; compilado por Mónica Bartolucci*.- 1a ed . - Mar del Plata: EUDEM, 2019. Libro digital, PDF. ISBN 978-987-4440-64-8 https://www.mdp.edu.ar/attachments/category/128/UNMDP_antecedentes_proyectos_y_trayectorias.pdf

Sitio oficial Universidad Nacional de Mar del Plata. *Historia de la Universidad* <https://www.mdp.edu.ar/index.php/institucional/historia-de-la-universidad>

Mar del Plata entre todos. Resumen de Indicadores de Educación (2014-2022). <https://mardelplataentretodos.org/repositorio/items/show/153>

Plan Estratégico Participativo 2030 de la UNMDP (OCS N° 71/2018), Universidad Nacional de Mar del Plata. Compilado por Walter Buceta ; dirigido por Mariana Foutel. - 1a ed . - Mar del Plata : EUDEM, 2019.
https://www.mdp.edu.ar/attachments/category/116/PLAN ESTRATEGICO_PARTICIPATIVO_2030.pdf

Programa Integral de Políticas de Género. Secretaría de Asuntos Laborales Universitarios. *Ordenanza de Consejo Superior N° 1700/2021 y Ordenanza de Consejo Superior N° 1796/2021*. UNMdP. http://digesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?id_norma=81639

Resolución de Rectorado UNMdP 566/2024: Transversalización de la perspectiva de género en las currículas universitarias: http://digesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?id_norma=81639

Santamaria, G. (2023). *Pobreza Multidimensional en Mar del Plata. Inequidad Urbana. Coordinación Técnica Mar del Plata Entre Todos. Monitoreo ciudadano. Observatorio de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina (ODSA-UCA)*.
<https://mardelplataentretodos.org/repositorio/files/original/7a0e7b303ace57df19535234280a9ef6.pdf>

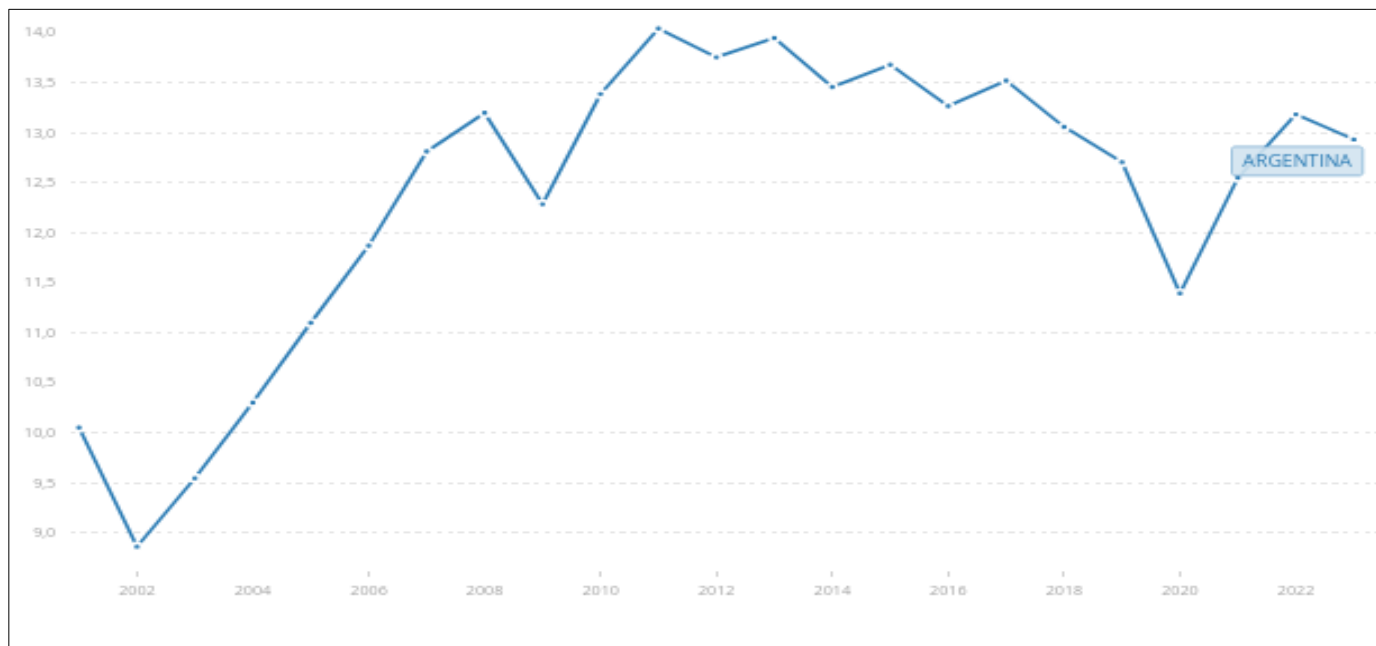
ANEXO I : LISTADO DE ABREVIATURAS UTILIZADAS

BAO	Bachilleratos para Adultos
BAOT	Bachilleratos para Adultos con orientación técnica.
BPP	Bachilleratos populares
CEBAS	Centro especializado de Bachillerato con Orientación en Salud. Centro Educativo de Nivel Secundario (de la Modalidad de
CENS	DEJAYAM) CREAR (Campaña de Reactivación de la Educación de
CREAR	Adultos para la Reconstrucción, 1973/1975
EDJA	Escuela de Jóvenes y Adultos.
EJAYA	
M	Educación de jóvenes, Adultos y Adultos Mayores
DEJAY	Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos
AM	Mayores
DINEA	Dirección Nacional de Educación de Adultos (1966-1973)
EPPAS	Escuelas Primarias para Adultos de la Modalidad DEJAYAM
FCSYT	
S	Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social
FI	Facultad de Ingeniería Plan finalización de estudios primarios y secundarios (Nacional) Programa de finalización de Estudios primarios y secundarios
FinEs	(Provincial)
FD	Facultad de Derecho
FPS	Facultad de Psicología
FH	Facultad de Humanidades
FCEYN	Facultad de Ciencias Exactas y Naturales
FCA	Facultad de Ciencias Agrarias
FCSEY	Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
S	
ESM	Escuela Superior de Medicina
FAUD	Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño

BAO	Bachilleratos para Adultos
BAOT	Bachilleratos para Adultos con orientación técnica.
BPP	Bachilleratos populares
CEBAS	Centro especializado de Bachillerato con Orientación en Salud. Centro Educativo de Nivel Secundario (de la Modalidad de
CENS	DEJAYAM) CREAR (Campaña de Reactivación de la Educación de
CREAR	Adultos para la Reconstrucción, 1973/1975
EDJA	Escuela de Jóvenes y Adultos.
EJAYA	
M	Educación de jóvenes, Adultos y Adultos Mayores
DEJAY	Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos
AM	Mayores
DINEA	Dirección Nacional de Educación de Adultos (1966-1973)
INDEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos Fondo Monetario Internacional
ProCre	Programa de Crédito Argentino. Política pública crediticia
Ar	destinada a créditos hipotecarios para sectores populares.
UCIP	Unión del Comercio, la industria y la Producción
UNESC	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la
O	Ciencia y la Cultura
UNMdP	Universidad Nacional de Mar del Plata

ANEXO II Datos macroeconómicos Argentina.

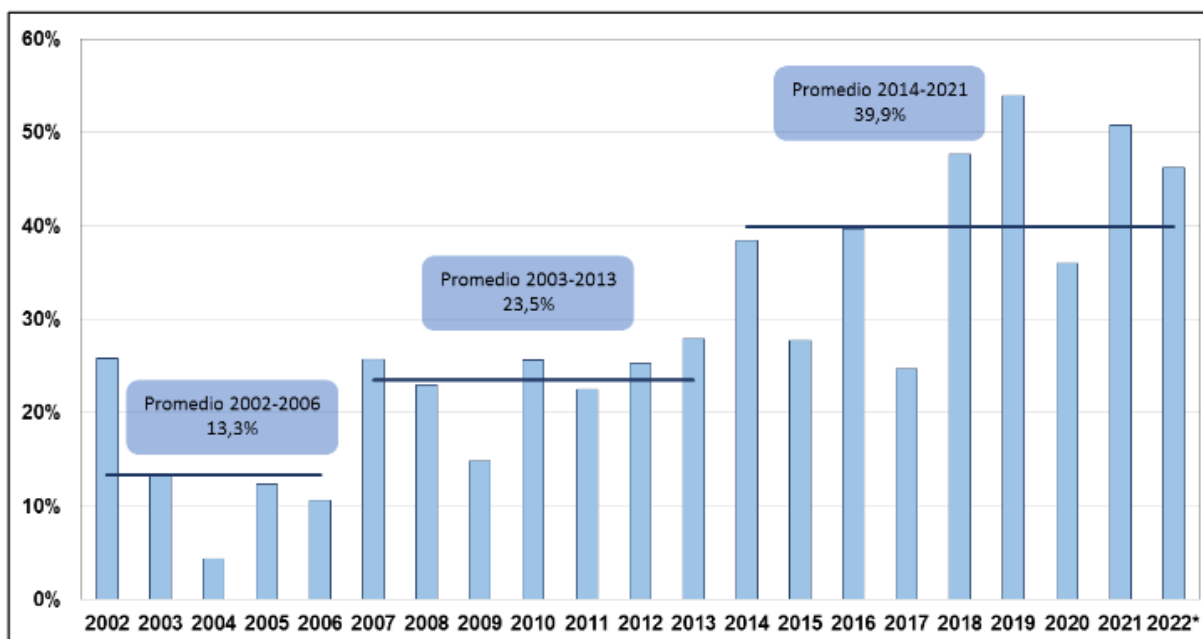
Crecimiento: Argentina serie de PBI per cápita 2002-2022 (U\$S a precios constantes de 2015).



Fuente BM-OCDE.

Años	PBI p/c en U\$S a valores 2015	Variación %
2003	9.545,53	
2004	10.302,45	7,93
2005	11.099,75	7,74
2006	11.870,28	6,94
2007	12.811,90	7,93
2008	13.197,36	3,01
2009	12.285,38	-6,91
2010	13.387,16	8,97
2011	14.040,62	4,88
2012	13.754,43	-2,04
2013	13.946,10	1,39
2014	13.456,13	-3,51
2015	13.679,63	1,66
2016	13.265,89	-3,02
2017	13.520,11	1,92
2018	13.058,33	-3,42
2019	12.706,40	-2,70
2020	11.393,05	-10,34
2021	12.549,28	10,15
2022	13.182,79	5,05
2023	12.933,25	-1,89

Inflación:



Fuente: Bolsa de Comercio de Santa fe. 2022. El proceso inflacionario argentino en el largo plazo (1810-2022)

Se consideró el indicador del PBI a precios constantes del 2015 para evitar sesgos inflacionarios, El período indica crecimiento positivo hasta 2008, debido al impacto de la crisis internacional inmobiliaria, recuperada al año siguiente, para mostrar signos de dificultades luego del 2012, y la devaluación de 2014. Los datos se agravan en el período 2016-2019 y particularmente por la crisis sanitaria de 2020. En cuanto a la inflación, medida por el IPC, el período 2002 debe su valor a la reacomodación de precios por la devaluación posterior a la crisis del 2001. Entre 2002 y 2006 se observaron tasas de inflación relativamente bajas, siempre por debajo del 15,0%, concluyendo con un promedio del 13,3% Sin embargo, en 2007 la variación del IPC vuelve a superar el 20,0% anual, situación que se transforma en una nueva normalidad hasta el 2013 inclusive, llevando al promedio del periodo 2007-2013 al 23,5%. En el 2014 se produce un nuevo salto inflacionario, estimándose una tasa del 38,5% en el año. A partir de allí, con las excepciones de 2015 y 2017, la inflación anual superó siempre el 35,0%, con un pico del 54,0% durante 2019. Así, el promedio de inflación desde 2014 se ubicó en torno al 39,9% anual.

ANEXO III - GALERIA FOTOGRÁFICA



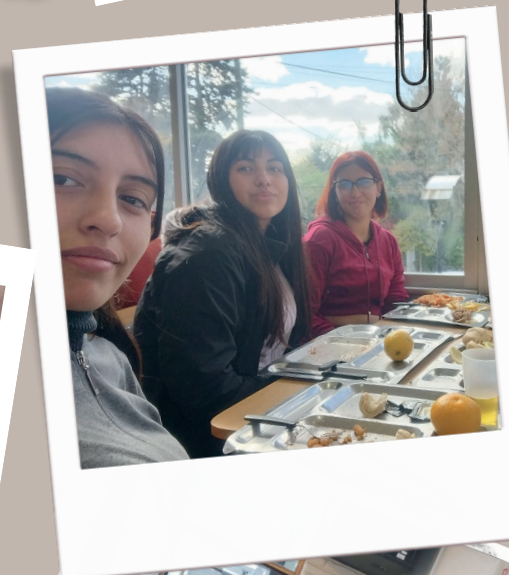
**EGRESAR DE
PLAN FINES
CENS**



TODAS LAS IMAGENES CUENTAN CON EL CONSENTIMIENTO DE QUIENES DIERON TESTIMONIO

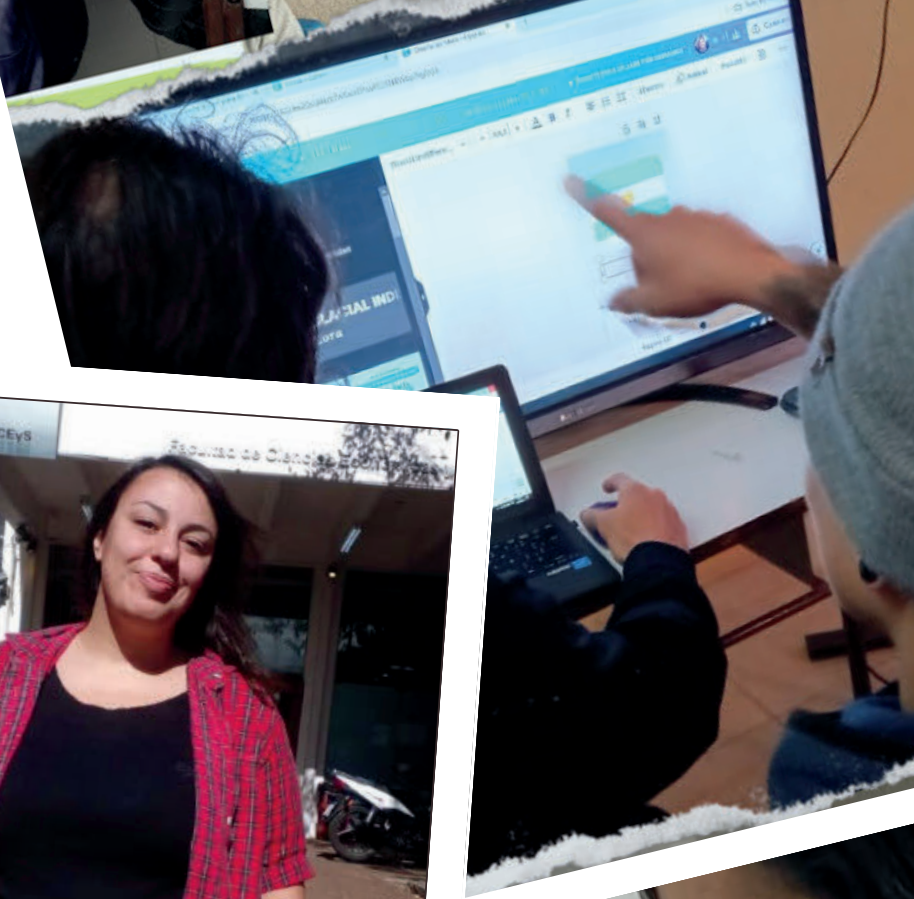


LOS Y LAS ENTREVISTADOS/AS

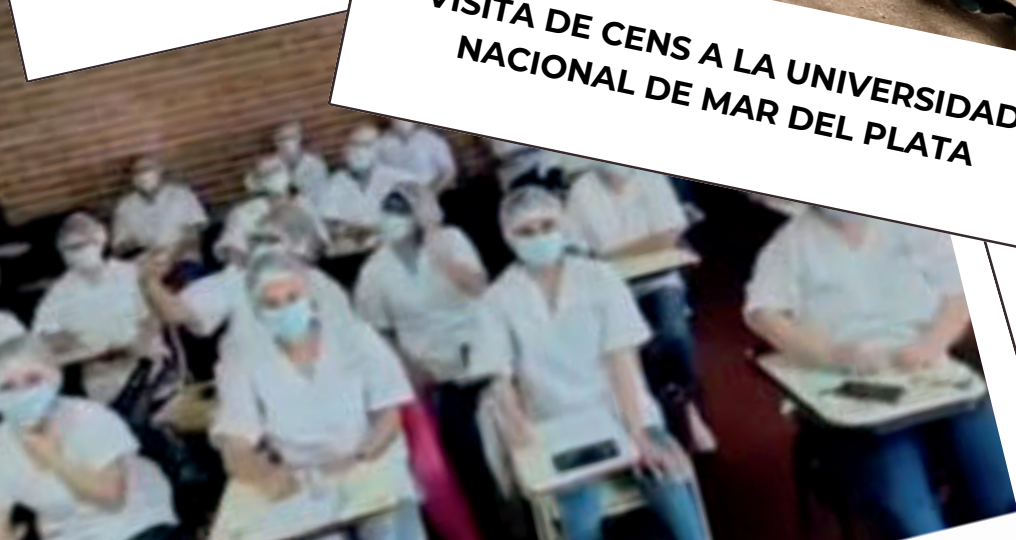




**ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS
CENS / FINES**



**VISITA DE CENS A LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE MAR DEL PLATA**





PRIMEROS PASOS EN LA UNIVERSIDAD



RECLAMANDO DERECHOS



SIENDO PARTE



TODAS LAS IMAGENES CUENTAN CON EL CONSENTIMIENTO DE QUIENES DIERON TESTIMONIO