

➤ **Augusto Sánchez Ventimiglia**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

Experiencias y reflexiones desde el Plan FinEs: cuando el conocimiento (de los derechos) es poder

RESUMEN

El presente artículo retoma el recorrido de un docente del Plan FinEs, recuperando experiencias y reflexiones de la propia práctica educativa. Su propósito en primer lugar, es el de caracterizar algunas particularidades del FinEs, en tanto política pública de reparación de trayectorias educativas interrumpidas y garantía de derechos, desde el rol docente. Por otro lado, propone algunas notas a tener en cuenta al momento de construir el vínculo pedagógico con personas adultas en esta modalidad. Finalmente, pretende ser una invitación a otras y otros docentes de FinEs a animarse a registrar, sistematizar, comunicar e intercambiar sus propias experiencias con el fin de enriquecer la praxis pedagógica en pos de la garantía de derechos en territorios marcados por la injusticia social y educativa.

Palabras clave: Plan FinEs, Educación de adultos, Derecho a la educación, Vínculo pedagógico, Praxis docente.

Era mi primera vez como docente del Plan FinEs. Año 2015. La sede, el “Club Talleres del Ferrocarril Provincial” del barrio Gambier de la ciudad de La Plata. La materia, Metodología de la Investigación. La actividad, construir una definición colectiva de la palabra conocimiento a partir de las nociones previas que cada estudiante aportaba. Sumé al pizarrón mi aporte: “Conocimiento es poder”. A la semana siguiente, antes de iniciar el encuentro, se me acercó Analía muy conmovida: “Profe, yo me quedé pensando en esto que usted dijo... Conocimiento es poder. Mi patrón anterior me maltrataba. Si yo hubiese conocido mis derechos hubiera podido defenderme”.

Esa tarde, escuchando las resonancias de Analía, comencé a comprender de qué se trataba el plan FinEs. Yo contaba con saberes académicos sobre Paulo Freire, pero ese encuentro marcó el inicio de mi formación como educador popular. También tenía experiencia docente, pero en esa sede de aquel barrio comenzó mi aprendizaje sobre qué implica la educación secundaria de personas adultas. Analía no solo había hallado la palabra clave en su propia historia, sino que también me la había puesto en el centro entre conocimiento (conjunto de saberes, el contenido en términos didácticos) y poder (lo que puede el sujeto, lo que le permite o habilita ese conocimiento): Derechos.

La Ley de Educación Nacional n° 26.206, sancionada en 2006, en su artículo 2 concibe a la educación como un derecho personal y social garantizado por el Estado. El documento para el debate del proyecto de la que fuera esta ley, planteaba la necesidad de establecer definiciones respecto a la educación de personas jóvenes y adultas, coherentes con esta concepción de la educación: “El derecho a la educación no prescribe con la edad y, por lo tanto, el Estado debe asumir la responsabilidad institucional de garantizar a aquellas personas que, por una cuestión de injusticia social, no pudieron ejercerlo en su niñez, y hacerlo con las características específicas que les reclaman hoy su situación de edad, responsabilidades sociales y laborales” (Filmus y Kaplan, 2012, p. 324). El Plan FinEs comenzó a implementarse en 2008, como respuesta a esa necesidad.

Cuando hacemos referencia al Estado como garante de derechos, este enunciado aparece como abstracción, como consigna, como utopía o como reclamo. ¿Tomamos conciencia, quienes estamos siendo docentes, que hacemos referencia a nuestro rol en tanto agentes del Estado y por lo tanto garantes de derechos? Vuelvo sobre el encuentro con Analía, porque en mi propia trayectoria docente ubico allí el momento de esta toma de conciencia. Ante la necesidad nace el derecho, este se enmarca en la ley y se vehiculiza por medio la política pública. En medio de esta trama, estamos los sujetos quienes en el territorio, la cotidianidad y el encuentro hacemos posible “transformar un ‘derecho retórico’ en un derecho real y efectivo” (Kliksberg, 2012, p. 13).

En el encuentro con estudiantes a lo largo de estos años de docencia en el FinEs, no me dejan de impactar ciertas expresiones comunes cuando aprueban una materia o finalizan el trayecto formativo: “yo creía que a mí no me daba (la cabeza)”, “yo creía que no podía”. Enlazo aquí ese “no podía” (y ahora me doy cuenta que puedo) con aquel “poder” que Analía asociaba al conocimiento de los derechos. Me pregunto entonces, en qué momento del recorrido educativo-

escolar esa persona comenzó a “creer” que no le daba la cabeza o que no podía: la responsabilidad de quedarse afuera del derecho a la educación, puesta toda sobre el sujeto, entendida como fracaso individual, marcada o impresa en la subjetividad como un no poder. Algo similar ocurría con las y los cooperativistas de los programas Ellas Hacen y Argentina Trabaja, cuando me tocó desempeñarme como articulador territorial en el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación: muchas de ellas y muchos de ellos, cuando les decía que para mantener el trabajo en la cooperativa era condición retomar la escuela, la respuesta inmediata era un “por favor pónganme más horas de trabajo, lo que sea, pero a la escuela, no”. De nuevo la pregunta acerca de las marcas de expulsión en algún momento de esas trayectorias educativas, que siguen doliendo en estas personas adultas. El documento para el debate de la Ley de Educación Nacional refiere a las condiciones de injusticia social que truncaron estos recorridos. “Si yo hubiese conocido mis derechos hubiera podido defenderme”, dijo Analía hablando de su patrón, pero bien podría referirse también a las condiciones que la dejaron fuera de la escuela siendo adolescente.

Por lo expuesto anteriormente, la dimensión de la garantía del derecho en el rol docente en FinEs implica también la de la reparación. Según Jaime Perczyk (2015) “el Plan FinEs no sólo tiene como fin el asegurar la finalización de los estudios primarios y secundarios. Trae consigo una acción reparadora al conjunto de jóvenes y adultos que han quedado histórica e injustamente por fuera del sistema educativo”. Lo fundamental, en principio, es construir y sostener el vínculo pedagógico. El vínculo docente-estudiante, es en este caso una relación que se establece entre personas adultas. Una de las partes, la de estudiante, con las marcas de expulsión educativa y sus consecuencias ya mencionadas. Se hace necesario generar un espacio educativo que posibilite la confianza y la escucha, que habilite la palabra, su circulación y su validez, que comprenda a esa persona en su historia y contexto presente. La afectividad cobra importancia aquí porque genera las condiciones de cuidado, sin infantilizar a los sujetos ni a las propuestas pedagógico didácticas: “pensar al adulto como un estudiante niño es desconocer su realidad concreta: padre, trabajador, referente, militante, artista; un sujeto con una vida laboral y social constitutiva de su cotidianidad” (Vilta, 2019, pp. 19-20).

Respecto al vínculo pedagógico, recupero la experiencia con una comisión a la que me tocó acompañar en Lengua y Literatura. Habíamos habilitado un grupo de WhatsApp para facilitar la comunicación y compartir materiales y

recursos. Algunos lunes o jueves a la noche después del encuentro en la sede, me gustaba enviarles videos leyéndoles cuentos cortos. El propósito era sumar un elemento a la construcción del vínculo, además de intentar generar el placer y el gusto por la escucha de la lectura. Un lunes una estudiante me dijo: “yo nunca les conté cuentos a mis hijos. El más chico, cuando mandaste la primera vez me dijo ¿tu profe te lee cuentos? Así que ahora les muestro tus videos y compartimos eso. Y me dicen: ¡decile a tu profe que mande más!”. Aquí un elemento incorporado a la construcción del vínculo pedagógico, la lectura de cuentos, posibilitó re-entramar otro vínculo en este caso de una madre con su hijo. El FinEs es un gran resonador, lo que allí se genera se extiende más allá del tiempo y espacio en la sede: puede re-construir vínculos comunitarios, barriales, familiares, etc.

Otra experiencia referida a esto, fue en un 3er año en la materia Estado y Nuevos Movimientos Sociales. La tarea consistía en realizar un trabajo de investigación sobre un movimiento social. A un estudiante le asigné, aleatoriamente, los movimientos de resistencia de los pueblos originarios. Al encuentro siguiente entregó un trabajo exclusivamente sobre el pueblo tehuelche. “Profe, había empezado a investigar sobre otros. Pero en el medio descubrí mis raíces. Cuando mi papá me preguntó qué estaba haciendo y le dije, me contó algo que yo no sabía: que mi tatarabuelo era tehuelche y había sido muy bravo en su tiempo. Me contó su historia y entonces quise conocer más, así que el trabajo es sobre los tehuelches”. Estrictamente no respondió a la consigna, pero eso terminó siendo un detalle que ambos, docente y estudiante, dejamos de lado. La tarea había resultado un vehículo que le permitió dialogar con el padre de algo de lo que no había hablado antes, enlazar con sus raíces y emprender un viaje de conocimiento hacia ellas.

El vínculo pedagógico con la persona adulta exige también “valorar los conocimientos adquiridos en la vida y el trabajo. ¿Es posible creer que un adulto no haya aprendido nada en cuarenta años de vida comunitaria, social, política? ¿Es posible creer que solo en la escuela se aprende y que si llega a los 60 años de edad sin haber pasado dos decenios en la escuela no se sabe nada?” (Vilta, 2019, p. 20). Incluir los saberes que cada estudiante trae consigo, valorarlos en tanto conocimiento, nombrarlos desde conceptos y categorías, complejizarlos, enriquecerlos, ampliarlos, ponerlos en tensión crítica para construir más conocimiento, es una tarea docente ineludible en la educación de personas adultas en general y en el Plan FinEs en particular. Esos saberes se incorporan a nuestras propuestas pedagógico-didácticas como

ejes constitutivos de las mismas. Es a partir de allí desde donde diseñamos nuestras planificaciones. Recuerdo un cuatrimestre que me tocó acompañar la materia de Filosofía en tres sedes ubicadas en territorios muy diferentes: pleno centro de la ciudad de La Plata, periferia urbana casi a límite con la ruralidad y un barrio popular constituido mayoritariamente por una comunidad migrante paraguaya. Los sujetos que conformaban cada sede, hacían tres grupos con contextos, problemáticas y saberes totalmente distintos. La materia era la misma, Filosofía. Las propuestas, diferentes: la primera centrada en la construcción del pensamiento crítico latinoamericano y nacional, la segunda en las situaciones límite como punto de partida de la filosofía, la tercera en la sabiduría y cosmovisión transmitidas en las leyendas de la cultura guaraní.

Sobre este punto, resulta indispensable la habilitación de la palabra para no establecer diagnósticos apresurados o teñidos de prejuicios. En un 1er año de una sede de Berisso había una estudiante que, según mi diagnóstico compartido con otras y otros docentes, tenía una “dificultad en la comprensión lectora”. No lograba recuperar elementos de los textos, a nuestro criterio simples, ni siquiera inmediatamente después de haberlos leído. “Me olvidé”, era su muletilla con una risita avergonzada. Una mañana en la que solo había asistido ella a la sede, llevé para trabajar la leyenda de la yerba mate en la versión de Eduardo Galeano. Nuevamente, esta estudiante “no pudo” comprender el texto. Como es migrante boliviana, le pregunté si conocía o recordaba alguna historia o leyenda de Bolivia. Me contó una historia que narraba su abuela en el campo, sobre el origen de la constelación de la Osa Menor. Tras el relato, se disculpó por si no lo había contado bien: “Es que me lo sé en quechua y me cuesta pasarlo a castellano”. Al escuchar aquello decidí indagar un poco más y le pregunté si en su casa, cuando era chica, se hablaba solamente quechua. “Sí, hablamos el quechua. Otra parte de mi familia habla aimara también, pero yo quechua y ahora un poco más castellano. Por eso tenía problemas en la escuela cuando me vine, porque no me entendían”, me dijo. Destaco aquí el “no me entendían” no “no les entendía”, lo cual marca una gran diferencia. No se trataba de una dificultad en la comprensión lectora, sino que su lengua materna no es el castellano. No hubo espacio antes donde ella pudiera expresarlo. De esa mañana me quedó resonando la importancia de generar ámbitos de encuentro. Solo podemos conocer a las y los estudiantes cuando se habilita la palabra en un tiempo y espacio de diálogo.

Finalmente, garantizar el derecho a la educación de quienes retoman la trayectoria educativa en el Plan FinEs y repararla, implica re-vincular a ese sujeto

con el Estado en su cara institucional. Si bien en la interrupción de la trayectoria educativa de esas personas adultas se encuentran marcas de expulsión o no contención, los sentidos sobre la escuela que permanecen suelen ser opuestos a esta “experiencia”. Al comienzo del cuatrimestre, propongo a cada estudiante completar en una hoja la frase “Volver a estudiar...” con sensaciones respecto a lo que esto les significa. En la mayoría de las producciones aparece la idea de escuela como lugar de oportunidades, derechos, posibilidades, crecimiento, incluso promesa de ascenso laboral y social. Que las sedes de FinEs se abran en comedores comunitarios, clubes barriales, sociedades de fomento, capillas, centros culturales y otros lugares de referencia de la comunidad transformándolos en espacios pedagógicos, permite “enmarcar una propuesta educativa institucional pero desescolarizada” (Vilta, 2019, p.19). La desescolarización del formato sin perder la institucionalidad, posibilita generar dinámicas donde el aprendizaje, la evaluación y la acreditación sean posibles sin aquellos elementos del formato escolar tradicional que operan como seleccionadores. Enseñar y aprender entre mate y mate en mesas redondas, hacer “salida de egresadas” a una biblioteca popular ubicada en un parque de la ciudad, realizar un cierre de cuatrimestre “a la canasta” o tomar evaluaciones finales en una tardecita de diciembre a la vera del fuego de una parrilla, son algunas imágenes que vienen a mi memoria cuando busco ejemplos.

Todo lo escrito hasta aquí no pretende ser un recetario para la educación de personas adultas en el Plan FinEs. La escritura de este artículo me permitió volver sobre el recorrido de estos años como docente en esta modalidad, desde aquel encuentro con Analía en 2015: recuperar registros de encuentros y reflexiones ex post que fui guardando, retomar experiencias e intercambios con compañeras y compañeros docentes, entrecruzar todo esto con autoras y autores que lo enriquecen. Al mismo tiempo, su publicación intenta abrir un puente con otras y otros docentes de FinEs que vienen enseñando desde hace tiempo o están iniciando su propio recorrido. Este artículo es un convite de experiencias y reflexiones, para animarnos a registrar, sistematizar e intercambiar nuestra praxis educativa con personas adultas en cada sede. Es desde nuestras voces docentes que el Plan FinEs, como propuesta original de inclusión educativa, reparación de las trayectorias y garantía de derechos, puede tejerse en el “entramado pedagógico” (Cabaluz Ducasse, 2015, p. 15) junto a otras que persiguen el mismo propósito de saldar la gran deuda de injusticia social que persiste en Argentina y América Latina.

Con Analía y aquella comisión del barrio Gambier todavía sostenemos

el vínculo. La mayoría, incluyendo a ella, al egresar del FinEs continuaron estudiando en el nivel superior. El año pasado Analía publicó en sus redes, orgullosa, una foto de su sello de Acompañante Terapéutica. Ahora conoce sus derechos y trabaja en pos de los derechos de otras personas, en este caso el derecho a la salud mental. Yo sigo mi recorrido como docente en FinEs. Este año tuve otro encuentro significativo: Rosa, con 95 años, empezó el secundario. La acompañé en Lengua y Literatura. Al finalizar el primer cuatrimestre le pedí una evaluación sobre la materia y ante la pregunta “¿Qué sentís que aprendiste?”, expresó: “Antes leía, ahora entiendo y disfruto lo que leo. Me hubiera gustado haber descubierto todo eso mucho antes”. Cuánto tiempo de derechos negados en trayectorias educativas truncadas por la expulsión, la no contención o el no acompañamiento. Rosa, como antes Analía, pone en palabras la voz de tantas y tantos a quienes debemos demostrar, con un Estado presente, que no es tarde. Pero es urgente. Salir al encuentro es nuestra tarea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabaluz Ducasse, F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico-comunitario*. Editorial Quimantú.

Filmus, D. & Kaplan, C. (2012). *Educación para una sociedad más justa: debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Aguilar.

Perczyk, J. (2015). Introducción. En: *Saberes compartidos: apuntes de trabajo para tutores FinEs*. Ministerio de Educación de la Nación.

Kliksberg, B. (2012). Prólogo: Educación para todos. En D. Filmus & C. Kaplan. *Educación para una sociedad más justa: debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional* (pp. 13-16). Aguilar.

Vilta, S. (2019). Prólogo II: Cuando Argentina trabaja, enseña y aprende. En: A. García (coord.), A. Villa, E. López, K. Morawicki, M. S. Pessani & P. Corzo. *Didáctica y pedagogía de la educación secundaria de jóvenes y adultos: prácticas de educación popular en el sistema educativo formal* (pp. 17-20). Noveduc.