

Este documento ha sido descargado de:
This document was downloaded from:

Núlan

**Portal *de* Promoción y Difusión
Pública *del* Conocimiento
Académico y Científico**

<http://nulan.mdp.edu.ar> :: @NulanFCEyS

+info <http://nulan.mdp.edu.ar/2746/>



Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales



TESIS DE GRADO para acceder al Título de:
LICENCIADO EN ECONOMÍA

Volver a la escuela a través del Plan FinEs II

Un análisis exploratorio a nivel local que analiza la reinserción de los jóvenes en la
educación media

Autor: Vázquez, Ezequiel Enrique

Mar del Plata, Junio de 2017.

Volver a la escuela a través del Plan FinEs II

Un análisis exploratorio a nivel local que analiza la reinserción de los jóvenes en la
educación media

Autor: Vázquez, Ezequiel Enrique

Director de Tesis: Lic. Gentile, Natacha

Integrantes del Comité Evaluador:

Lic. Gentile, Natacha

Lic. Lacaze, María Victoria

Lic. Kap, Miriam

Tabla de contenidos

TABLA DE CONTENIDOS	3
RESUMEN	5
ABSTRACT	6
INTRODUCCIÓN	7
OBJETIVOS	11
OBJETIVO GENERAL.....	11
OBJETIVOS PARTICULARES.....	11
HIPÓTESIS PRELIMINAR	11
MARCO TEÓRICO	12
I. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS INTERRUMPIDAS Y DESENGANCHE ESCOLAR	12
II. LA EXPULSIÓN DEL NIVEL MEDIO DE EDUCACIÓN COMO UN PROCESO.....	14
FACTORES EXÓGENOS AL SISTEMA ESCOLAR	16
FACTORES ENDÓGENOS AL SISTEMA ESCOLAR	17
III. SOBRE LOS MODELOS ALTERNATIVOS DE ESCOLARIZACIÓN.....	20
METODOLOGÍA	24
I. DISEÑO METODOLÓGICO CUALITATIVO	24
II. TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS	24
III. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS	27
IV. LA VALIDEZ Y CONFIABILIDAD	28
RESULTADOS	29
I. NOCIONES DEL PLAN FINES II.....	29
ACERCA DEL MARCO NORMATIVO	29
SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN FINES II	30
II. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A JÓVENES: DEL ABANDONO ESCOLAR AL REINGRESO Y A LA VALORACIÓN DEL FINES II.....	32
II.1. EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN TRADICIONAL Y CAUSALES DEL ABANDONO ESCOLAR	32
II.1.1. <i>Alternancias, retrasos y los recuerdos variados en su etapa como estudiantes en la educación tradicional entre otros</i>	33
II.1.2. <i>Abandono escolar: desinterés, desenganche, malas juntas, adicciones y la necesidad de trabajar, entre otros</i>	36
II.2. SOBRE LAS MOTIVACIONES QUE INCIDIERON EN LA REINSERCIÓN ESCOLAR A TRAVÉS DEL PLAN FINES II	39

<i>II.2.1. El cambio personal y la proyección de un futuro como motor para la reinserción. Hay interés de terminar.</i>	39
<i>II.2.2. Las aspiraciones vinculadas al trabajo y la formación superior que vuelven necesario el colegio secundario</i>	40
II.3. VOLVER A LA ESCUELA A TRAVÉS DEL PLAN FINES II: LA EXPERIENCIA DE REINSERCIÓN Y SU VALORACIÓN	42
<i>II.3.1. Aspectos del Programa que incidieron positivamente en la reinserción escolar</i>	43
<i>II.3.2. Aspectos del Programa que se cuestionan y que de mejorarse facilitarían la reinserción y permanencia escolar</i>	51
CONCLUSIONES	57
BIBLIOGRAFÍA	63
ANEXO - ENTREVISTAS	66

Resumen

El abandono escolar de los jóvenes en un contexto de universalización del secundario es un fenómeno multicausal asociado a factores exógenos y endógenos al sistema escolar. Atendiendo dicha problemática en la Provincia de Buenos Aires se implementó como modelo alternativo de escolarización el Plan FinEs II que contempla las condiciones personales de jóvenes y adultos que por distintos motivos abandonaron el secundario. En este marco, la investigación explora la experiencia de reinserción de jóvenes de nuestra ciudad al nivel medio de educación a través del mencionado Programa para lo cual se realizaron entrevistas a jóvenes cursantes del mismo en Mar del Plata. Entre los principales resultados encontramos una escolaridad de baja intensidad en sus experiencias escolares previas a la actual; múltiples causales del abandono, incluido el desinterés con la escuela junto con problemas de adicción y necesidad de trabajar. Finalmente plantearon que su reinserción escolar a través del Programa ocurrió por cambios personales y cuestiones vinculadas a proyecciones laborales y de formación superior, a la vez que realizaron una valoración positiva de la flexibilidad horaria del Programa como de la relación que establecen con compañeros y docentes todo lo cual mejora la autoestima, el buen rendimiento y afianza el vínculo escolar.

Palabras claves

Jóvenes - Educación - Abandono escolar - Plan FinEs II - Reinserción escolar

Abstract

School dropout in youngsters in a context of universalization of high school level is a phenomenon with multiple origins associated with exogenous and endogenous factors in the school system. In response to this issue located in the Province of Buenos Aires, Plan FinEs II was introduced as an alternative model of schooling. This Program takes into account the personal conditions which have led youngsters and adults to drop out from high school for different reasons. In this context, the research explores the experience of reinsertion of youngsters from our city into high school through the Program. In order to achieve this, youngsters from our city, who were attending high school, were interviewed in Mar del Plata. Among the main results, we found low schooling in their experience of previous scholar years; multiple dropout causes, including disinterested attitude to school together with addiction problems and the need to work. Finally, these youngsters expressed that their reinsertion into school through the Program had to do with personal changes and issues associated with finding a job and receiving higher education. At the same time, they provided a positive assessment about the flexible hours that the program offered as well as the relationships with classmates and professors. All of these led to an improvement in self-esteem and good performance and to a consolidation of the bond with school.

Key words

Youngsters – Education – School dropout – Plan FinEs II – Reinsertion into school

Introducción

La educación y sus efectos posteriores traducidos en empleo e ingresos es la variable que más discrimina en los procesos de inclusión-exclusión de los jóvenes y en las oportunidades de integración social (Dávila León, 2002). De acuerdo al estudio de Naciones Unidas “Situación y Desafíos de la Juventud en Iberoamérica” completar la escuela secundaria *“hace una diferencia decisiva en [las] oportunidades de la juventud hoy, no sólo porque permite el acceso a mejores empleos, sino también [porque] juega un rol protector e incrementa las capacidades de los jóvenes para tomar decisiones informadas y ejercer una ciudadanía social activa”* (ONU, 2008:15).

Asimismo también reconocemos que la idea de un sistema educativo con capacidad de favorecer una movilidad social ascendente atraviesa, de acuerdo al planteo de diferentes autores, una suerte de crisis (Filmus et al., 2003; Terigi, 2007; Bonfiglio et al., 2007), y que en el caso particular del título del secundario, se hace necesario destacar entre otras cosas, que el mismo pareciera no garantizar un destino laboral de calidad para todos los jóvenes que lo obtienen, en particular si provienen de sectores más vulnerables (Jacinto, 2009).

En nuestro país, desde el retorno de la democracia, se sancionaron dos leyes que competen a la educación secundaria y que buscan la universalización de la educación media: la Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993 que estableció la extensión de la obligatoriedad de la escolaridad a 10 años de educación formal y la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) del año 2006 que estableció la obligatoriedad de la escuela secundaria. Sin embargo, a pesar del aporte positivo que supuso esta legislación, existe un número considerable de jóvenes que no logran sostener la continuidad en sus trayectorias educativas y por tanto no consiguen finalizar sus estudios de nivel medio (Terigi, 2014).

La investigación de UNICEF (2012a) denominada “Acerca de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Análisis de la política nacional” da cuenta de la situación anterior al concluir, entre otras cosas, que si

bien durante el periodo 2007-2010 se produce un aumento de la escolarización del nivel secundario, dicha situación es a la vez acompañada de un incremento del abandono y de un empeoramiento de los niveles de promoción, esto es, se logra mayor acceso a la enseñanza media, sin embargo, esta amplitud del acceso aún no consigue generar una experiencia escolar adecuada y completa. En este contexto, la deserción de los jóvenes en el nivel medio de educación se presenta como una expresión más de la exclusión social (Estrada Ruiz, 2015).

¿A qué responde el hecho de que haya jóvenes que no logran concluir el nivel medio de educación a pesar de la legislación vigente? Para la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) el hecho de no poder terminar la escuela secundaria es entendido como un fenómeno complejo y que responde a multiplicidad de factores (DGCyE, 2010).

La literatura al respecto plantea que las condiciones de deserción o abandono suelen asociarse por un lado a factores exógenos al sistema escolar relacionados con condiciones socio-económicas de los hogares de los alumnos y su realidad particular; y por otro lado se las asocia a factores endógenos que se vinculan a ineficiencias propias del sistema educativo (DINIECE-UNICEF, 2004; Jacinto, 2009). Estas últimas con un agravante para determinados grupos sociales dado que el riesgo de no concluir la escuela secundaria resulta mayor para los jóvenes provenientes de sectores sociales más vulnerables que son además quienes presentan mayores dificultades para el acceso y la finalización del nivel secundario (Blanco, 2014).

Considerando la problemática del abandono y la deserción escolar, en el año 2008 el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación (CFE) a través de la Resolución 66/08 crearon el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos conocido como Plan FinEs, propuesta de alcance nacional que forma parte de la oferta de servicios de Educación para Jóvenes y Adultos (EDJA), y cuya idea central consignada en dicha resolución es, sobre la base de tener en cuenta las necesidades y

posibilidades de sus destinatarios, ofrecer la posibilidad tanto a jóvenes como a adultos de todo el país, de finalizar sus estudios primarios o secundarios.

El Plan FinEs como propuesta de terminalidad educativa, contempla un modelo de gestión conjunta que se asocia y articula con otros ministerios provinciales, organizaciones sindicales y programas sociales (Finnegan & Brunetto, 2014). Así, en el caso de la Provincia de Buenos Aires, la modalidad del FinEs orientada a la terminalidad de estudios secundarios para jóvenes y adultos mayores de 18 años, se denomina **Plan FinEs II**¹ o Plan FinEs Secundaria. Dicha modalidad, sobre la cual versará esa tesis, se da en el marco del “*Plan Provincial de Finalización de Estudios Obligatorios*” como último antecedente de implementación en la jurisdicción provincial.

De esta manera, reconociendo la centralidad de la educación en los procesos de inclusión-exclusión y la importancia que tiene el título secundario más allá de su impacto diferencial en jóvenes provenientes de distintos sectores sociales, en un contexto en el que a pesar de la universalización del nivel medio persiste el problema de la terminalidad educativa para muchos jóvenes y en particular para los más vulnerados, y teniendo en cuenta la existencia de alternativas de reingreso al sistema educativo como política pública en respuesta a dicha problemática, nos preguntamos acerca de cuál ha sido la experiencia de reinserción a la educación media en jóvenes que hoy concurren Plan FinEs II en Mar del Plata.

En atención a esto, teniendo en cuenta además el planteo realizado por Alvarado (2012: 4) que sostiene que “*la investigación en juventud [y en jóvenes que se reinsertan a la educación formal] debe rescatar al sujeto particular, validar su voz, su saber, su emocionar, reconocerlo como un ser completo y parcialmente determinado por los factores externos de su contexto y cultura, y asumir una posición de co-construcción en todo momento*”, nos preguntamos:

¹ Para referenciar dicho Plan se seguirá el criterio del texto de UNICEF (2012b), ya que algunos autores consultados suelen denominarlo como “Plan FinEs 2s” o “Plan de Finalización de Estudios Secundarios” en referencia a la misma modalidad secundaria del Plan FinEs nacional que se implementa en la Provincia de Buenos Aires.

¿Qué aspectos y/o factores llevaron a que jóvenes que hoy están en el Plan FinEs II abandonen el nivel medio de educación? ¿Qué experiencia escolar tenían y qué fue lo que los expulsó? ¿Qué aspectos y/o factores los vuelven a incorporar al sistema educativo? ¿Es solo la existencia de una iniciativa como ésta la que contribuye a su reinserción? ¿Qué tiene el Plan FinEs II que no estuvo presente en el nivel medio tradicional para ciertos colectivos juveniles? ¿Es suficiente la existencia de este tipo de Programas para lograr el reingreso y la retención escolar? ¿Hay cuestiones que habría que mejorar en este tipo de iniciativas? ¿Existen dinámicas expulsoras en el FinEs II también?

Así, considerando los planteos anteriores, a través de este trabajo nos proponemos como **objetivo general** llevar adelante un análisis exploratorio *que nos permita conocer desde la perspectiva de jóvenes de nuestra ciudad cómo ha sido la experiencia de reinserción al nivel medio de educación formal a través de un programa alternativo de escolarización como es el Plan FinEs II*. Para cumplir con este objetivo realizaremos entrevistas a jóvenes que se encuentran cursando en el mencionado Programa en la ciudad de Mar del Plata.

La finalidad de esta investigación es aportar elementos preliminares que resulten de utilidad para quienes trabajan en el Programa y para quienes formulan, monitorean y evalúan Políticas Públicas en materia educativa y en particular de reinserción a la educación formal, a partir de visibilizar voces y expresiones de los jóvenes, su experiencia y su visión, sus percepciones, opiniones y puntos de vista.

En lo que sigue volvemos a presentar el objetivo general de esta tesis pero desagregado en objetivos particulares junto a nuestra hipótesis de trabajo, a continuación de esto se presenta el encuadre teórico de la misma, luego se describe la metodología y seguidamente se presentan los resultados obtenidos. Finalmente se presentan conclusiones.

Objetivos

Objetivo General

Conocer desde la perspectiva de los jóvenes cómo ha sido la experiencia de reinserción al nivel medio de educación formal a través de un programa alternativo de escolarización como es el Plan FinEs II en la ciudad de Mar del Plata.

Objetivos particulares

- Analizar, a través de la opinión de los jóvenes, los factores que han funcionado como expulsores del sistema educativo formal, en particular del nivel secundario previo a su incorporación al Plan FinEs II.
- Comprender, desde la perspectiva de los jóvenes, las motivaciones que incidieron en su reinserción a la enseñanza del nivel medio a través del Plan FinEs II.
- Analizar la valoración que hacen los jóvenes de la experiencia de reinserción escolar a través del Plan FinEs II.

Hipótesis Preliminar

La menor carga horaria presente en el formato que presenta el Plan FinEs II como programa de terminalidad educativa es determinante del reingreso y permanencia en la educación formal en los jóvenes que viven en la ciudad de Mar del Plata que no lograron ser retenidos en los formatos de educación formal tradicionales.

Marco teórico

I. Trayectorias educativas interrumpidas y desenganche escolar

La literatura reconoce que la educación secundaria continúa siendo fundamental en la generación de oportunidades de acceso a mejores empleos a la vez que resulta ser determinante en los procesos de inclusión-exclusión social (Dávila León, 2002; ONU, 2008; Estrada Ruiz, 2015). A pesar de esto, distintos autores dan cuenta que la idea de un sistema educativo como “igualador de oportunidades” con capacidad de generar una movilidad social ascendente ha entrado en crisis (Filmus et al., 2003; Terigi, 2007; Bonfiglio et al., 2007).

El título secundario de acuerdo a Jacinto (2009), si bien constituye en principio un requisito básico para el acceso futuro a buenos empleos y para salir de la pobreza, el mismo no está resultando suficiente ya que a la salida de la escuela no esperan vacantes disponibles para todos los jóvenes en el mercado laboral y mucho menos empleos de calidad. En atención a esto la autora agrega además que de acuerdo a ciertas investigaciones a las que tuvo acceso, el título del nivel secundario no vale igual para todos: *“el origen socioeconómico, el nivel educativo del hogar y la calidad del circuito educativo al que concurrieron [los jóvenes] parece ser determinante en el destino laboral de los egresados”* (Jacinto, 2009: 1).

Sobre a los recorridos que hacen a la formación escolar en el nivel medio, la literatura reconoce la existencia de trayectorias juveniles que no están encauzadas en los tiempos preestablecidos, habiendo jóvenes que atraviesan la experiencia escolar de una manera que no siempre es coincidente con el recorrido lineal y homogéneo previsto por el sistema educativo (DiNIECE–UNICEF, 2004; Terigi, 2009).

Vinculado a lo anterior se reconoce además que son los jóvenes más vulnerables quienes tienen menores probabilidades de concluir sus estudios secundarios (UNICEF, 2005; CEPAL, 2008; Blanco, 2014) y que en muchos

casos, presentan recorridos educativos de carácter más errático donde la etapa escolar es breve y suele encontrarse signada por ciclos discontinuos cuyo trayecto se encuentra marcado por la alternancia institucional y el abandono (Roberti, 2015).

Desde la DGCyE se hace hincapié en la existencia de un “desenganche” de los estudiantes, que para entenderlo -se destaca desde la institución- no solo hay que prestar atención a los bajos logros en el aprendizaje sino considerar la problemática tanto desde la perspectiva individual del alumno como también desde la perspectiva crítica de la situación escolar y su contexto, que derivan en el debilitamiento progresivo del vínculo de escolarización del alumno con la institución y donde la presencia o permanencia del mismo en la institución escolar no representa una garantía de su vinculación (DGCyE, 2010).

Asociado a lo planteado, Kessler (2003: 4) hace referencia al concepto de *escolaridad de baja intensidad* para referirse al vínculo débil que mantienen muchos jóvenes con la experiencia escolar en el sentido que están en la escuela sin estar y que “*van de manera más o menos frecuente, según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: sin jamás estudiar la lección, sin hacer los deberes, sin llevar carpetas ni útiles, y sin que importen mucho (...) las consecuencias de no hacerlo*”.

Así, cualquiera sea la problemática que visibilice la interrupción de la trayectoria escolar, existe la necesidad tal como plantea UNICEF (2012a) de lograr no solo el acceso sino fundamentalmente la permanencia y egreso de los adolescentes para que logren la terminalidad y eviten la interrupción de dicho recorrido, el abandono o la expulsión del nivel secundario. Frente a esto, es que en la discusión de la literatura cobra relevancia analizar los factores de expulsión y de abandono del nivel medio de educación que es lo que desarrollaremos en el siguiente apartado.

II. La expulsión del nivel medio de educación como un proceso

¿A qué nos referimos cuando hablamos de expulsión o abandono escolar? Desde una perspectiva estadística, y tal como define el Sistema Nacional de Indicadores Educativos elaborado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), la tasa de abandono interanual representa a aquellos “*alumnos matriculados en un grado/año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular que no se vuelve a matricular al año lectivo siguiente como alumno nuevo, repitente o reinscripto*”. Según UNICEF dicho fenómeno es el “*resultado de un proceso complejo, de carácter dinámico, que se desarrolla a lo largo del tiempo y en el que confluyen factores sociales, económicos, familiares, cognitivos e institucionales experimentados durante la vida de los adolescentes*” (UNICEF, 2005: 11).

Al respecto, la DGCE (2010) remarca que el abandono resulta crítico en el nivel secundario y particularmente en los últimos años de escolaridad. En este sentido, luego de reconocer la complejidad implicada en las experiencias de escolarización, el organismo establece que no debe encasillarse al concepto de abandono como un atributo binario (abandono/no abandono), sino que responde a un arco de situaciones posibles que implican distintos grados de intensidad de escolarización de los jóvenes con el sistema educativo.

Así lo que diferentes instituciones destacan es que el abandono definitivo de la institución educativa rara vez se presenta como un hecho aislado o inesperado sino que responde a una consecución de hechos que gradualmente acrecientan las dificultades de rendimiento y adaptación del joven estudiante y que elevan paulatinamente el riesgo de deserción a medida que se avanza en edad (DiNIECE-UNICEF, 2004).

Sobre cómo interpretar de manera más desagregada la deserción escolar, UNICEF (2005: 39) plantea que “*si bien quienes han abandonado la escuela racionalizan su deserción a partir de algún evento particular*”, el abandono forma parte de recorridos vitales más amplios, donde un conjunto de factores intervienen

simultáneamente conformando un escenario que facilita o promueve la decisión de desertar, los cuales se desprenden del análisis de la experiencias escolares previas y los contextos familiares y económicos de sus trayectorias de vida.

Según Román (2013), la comprensión de este fenómeno va mucho más allá de conocer la dimensión de la repitencia, la sobreedad, el retraso escolar o cualquiera de los indicadores que se visibilizan como problemáticas de las trayectorias educativas y que conducen al abandono escolar muchas veces expuesto como “fracaso escolar”. Así, resulta fundamental: *“profundizar en las condiciones y factores que la afectan y determinan y, para ello se hace necesario un marco conceptual que asuma tal complejidad desde un enfoque integral y multidisciplinario”* (Román, 2013: 34).

En relación a esto, diversos estudios a nivel local y regional sobre la deserción escolar hacen referencia a factores expulsores del sistema educativo, que se dividen en exógenos o endógenos al sistema escolar. Entendiendo por un lado la existencia de causas vinculadas al afuera del sistema educativo, y por otro, haciendo mención a que estos fenómenos son inherentes a la institución escolar (Espíndola & León, 2002; Espínola, 2010; Román 2013). Asimismo, un estudio de DiNIECE– UNICEF (2004) denominado “Las dificultades de las trayectorias educativas: un estudio de las escuelas de nuestro país” también hace hincapié en que la influencia de la gran diversidad de factores que intervienen en este fenómeno no deben considerarse aisladamente, sino que constituyen un circuito que en su dinámica, se refuerzan mutuamente.

A fin de visibilizar los factores que llevan a la expulsión de los jóvenes del sistema educativo comenzaremos analizando en primer lugar lo que se considera son los factores exógenos al sistema escolar y luego nos centraremos en los denominados endógenos.

Factores Exógenos al sistema escolar

Entre los factores exógenos que contribuyen a promover el abandono escolar se concibe que los problemas inherentes de una determinada estructura económica, social y política, donde la pobreza y marginalidad, la inestabilidad económica, el alto desempleo y la vulnerabilidad social, dificultan o ponen límites a una asistencia regular y a un buen desempeño de los estudiantes por lo que se los considera como los principales promotores del abandono y la deserción de niños y jóvenes del sistema escolar (Román, 2013). Como rasgo distintivo Espíndola & León (2002) destacan además que la responsabilidad atribuida a la producción y reproducción de estos factores reside en agentes de naturaleza extraescolar: el Estado, el mercado, la comunidad, los grupos de pares y la familia entre otros.

UNICEF (2005: 32) por su parte postula que *“el abandono escolar de los jóvenes argentinos se encuentra muy fuertemente vinculado con la situación socioeconómica de su hogar”*. En relación a esto la institución internacional vincula la deserción con la necesidad de los jóvenes de participar en el mercado laboral de manera temprana y alerta sobre los efectos negativos de este fenómeno para la permanencia en la escuela.

En la misma línea, Salvia & Tuñón (2005) entienden que el ingreso al mercado laboral (o la necesidad de dicho ingreso) es un desencadenante de la deserción: para los jóvenes principalmente de sectores más vulnerables, la falta de continuidad en los estudios responde por un lado, a la falta de recursos para invertir en educación, y por otro, a la mayor necesidad de emancipación o la urgencia para comenzar a generar un ingreso en el hogar. En este sentido, dichos autores resaltan que aquellos jóvenes inmersos en esta situación serán los primeros en ingresar al mundo del trabajo, al mismo tiempo que, dado su déficit de credenciales educativas, serán también los últimos en acceder a un empleo de calidad.

Siguiendo con los factores exógenos, distintos autores (Espíndola & León, 2002; UNICEF, 2005) hablan de la importancia que cobra la constitución y

existencia de ciertos tipos de organización familiar que, por sus características, no acompañan el trabajo formativo desplegado por la escuela constituyendo un insuficiente soporte social en el proceso de socialización formal, que en algunos casos puede traer aparejado el desarrollo de conductas transgresoras, problemas de disciplina o negligencia escolar de los jóvenes. En relación a estas conductas, mencionan que pueden vincularse con la monopaternidad; la influencia del grado de conflicto o estabilidad de la unidad familiar; así como también las dificultades que se puedan o no presentar en familias numerosas. Siguiendo esta idea, Raczynski (2002) sostiene que la influencia del nivel educativo de los padres y los rasgos socioculturales de las familias así como también su valoración de la educación se verán reflejadas en la continuidad o no de las trayectorias educativas de sus hijos.

Finalmente, como factores extraescolares que tienen un efecto negativo en la permanencia escolar y que tienden a que los jóvenes terminen abandonando la escuela, la literatura hace mención también a aquellos que se dan en mujeres jóvenes con embarazos/maternidades tempranas junto a aquellos que se encuentran asociados con el consumo de alcohol y drogas, que llevan a los jóvenes (u obliga), en mayor o menor medida, a priorizar otros ámbitos o espacios de su vida (Raczynski, 2002; UNICEF, 2005).

De la revisión anterior se desprende que aquellos factores de naturaleza extraescolar asociados al abandono que afectan la regularidad y el desempeño de los jóvenes en la escuela tienen que ver principalmente con problemáticas socioeconómicas; que a su vez incide en el ingreso temprano de los jóvenes al mercado de trabajo; o con cuestiones relativas al tipo de organización familiar y rasgos socioculturales de las mismas; así como también el embarazo adolescente y las adicciones.

Factores Endógenos al sistema escolar

En cuanto a los factores endógenos al sistema educativo que impulsan la deserción escolar, Román (2013) plantea que los mismos se remiten a aquellas

condiciones, situaciones y dinámicas que al interior de la institución educativa vuelven conflictiva y compleja la permanencia de los estudiantes en las escuelas. En la misma línea, DiENICE-UNICEF (2004) especifica en este grupo un abanico de situaciones intraescuela tales como: el tipo de organización escolar² y sus prácticas pedagógicas; aspectos de carácter material-estructural en lo que respecta a las falencias del equipamiento escolar o disponibilidad de insumos; condiciones laborales de los docentes y su relación con los alumnos y la estructura misma del sistema educativo.

Dentro de este tipo de factores endógenos, la literatura desagrega **dos** perspectivas conceptuales: un primer subgrupo entiende el fracaso escolar como un acto de resistencia por parte de los jóvenes a los códigos socializadores de la institución, mientras que el segundo subgrupo, alude a los docentes y sus prácticas pedagógicas al interior de cada centro escolar para explicar este fenómeno (Espíndola & León, 2002; Román, 2013).

Respecto a la primera visión, y continuando con el criterio de Espíndola & León (2002), se concibe que el proceso formativo de la escuela tiene como eje orientador a la disciplina social, y entiende que se debe preparar a los estudiantes para un escenario adverso en el que se deberán desenvolver de manera disciplinada. Así, dicha visión no sólo impone la cultura dominante, inculca valores y moldea la personalidad del estudiante sino que considera como una manifestación del “*fracaso escolar*” a cualquier acto de resistencia a la misma.

En esta perspectiva, se cuestiona que la institución educativa no estaría aportando las estrategias adecuadas para que los estudiantes con distinto capital cultural se integren y asimilen la cultura escolar predominante, lo que lleva a invisibilizar y negar el potencial formador de cultura de los jóvenes que asisten al colegio sobre todo aquellos de estratos más bajos, al mismo tiempo que en el

² El tipo de organización escolar (o formato escolar) son las características que estructuraron a lo largo del tiempo la escuela: la graduación o división de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización de la currícula en materias, la promoción por cada ciclo aprobado completo.

intento de disciplinarlos socialmente, se termina defendiendo lo que según dicha cultura predominante es legítimo aprender (Román,2013).

En relación a la segunda perspectiva que explica el fracaso escolar como producto de situaciones intraescolares, y tal como sostiene Román (2013), la atención pasa a estar centrada en aspectos propios de la interacción entre docentes y estudiantes, así como también, en la utilización e impacto de las prácticas pedagógicas e institucionales que se dan dentro de cada centro escolar. Según el autor, la dificultad del docente para transferir conocimientos y enseñanzas que les permitan a los alumnos fortalecer habilidades y capacidades, es un punto clave para comprender la contribución del bajo rendimiento de los alumnos en la problemática del abandono.

Partiendo de la importancia de esta relación, muchas veces la experiencia escolar del joven se reduce a obligaciones e instrucciones que viven de forma pasiva y con aburrimiento, y donde sus historias, sus intereses, preocupaciones y problemas no tienen lugar: *“[la escuela] no integra sino que a menudo segrega a los estudiantes de las clases desfavorecidas con bajas calificaciones y con el estigma del fracaso escolar; los juicios de los profesores les convencen de que son incapaces de estudiar y de que deben contentarse con un trabajo modesto, adaptado a sus capacidades. Para muchos niños y jóvenes [particularmente] de los estratos pobres la calle se convierte así en el ámbito de socialización entre pares en el que logran mayor satisfacción, mientras que la escuela se manifiesta como la primera experiencia de fracaso social”* (Espíndola & León, 2002:13).

Finalmente y para cerrar esta parte destacamos el planteo que realiza Román (2013) en la relación docente-estudiante, quien luego de recopilar diversos estudios que relacionan los aprendizajes y el rendimiento escolar con las representaciones que los profesores tienen de los alumnos y sus familias concluye que mientras más negativa es la imagen que los profesores construyen sobre los jóvenes menor es el nivel de logro alcanzado y más bajo el rendimiento exhibido.

III. Sobre los Modelos Alternativos de Escolarización

Teniendo en cuenta la discusión que parte de la literatura ofrece respecto a los factores endógenos y exógenos que expulsan a los jóvenes de la educación secundaria, Terigi (2014) considera que la generación de experiencias de aprendizaje integrales, sustantivas y que sean de utilidad para la vida y para el trabajo son un derecho para los jóvenes y una obligación para el Estado, por lo que enfatiza en la necesidad de defender los derechos educativos y la construcción de posibilidades para la inclusión educativa con políticas estatales concretas como imperativo de justicia.

En relación a ello, Tiramonti (2011) coincide en la necesidad de incluir aquellos individuos que el propio sistema margina, y destaca las limitaciones del **dispositivo o formato escolar moderno** para incorporar y contener a sectores cuya condición socio-cultural estén más alejados de las exigencias escolares, es decir, aquellos cuyos hábitos no encuentran puntos de contacto con los supuestos a partir de los cuales se organiza la escuela media. Al respecto Tenti Fanfani (2012) postula la existencia de un desfasaje en los dispositivos y rutinas escolares, ya que fueron creadas alrededor de la concepción de un alumno ideal clásico al cual el estudiante debía adaptarse para lograr el “éxito” en el colegio.

En un estudio más reciente Tiramonti (2012) remarca que la escuela secundaria se encuentra en la encrucijada entre la necesidad de forzar sus prácticas para responder a una exigencia que es contraria a su mandato de constitución. Así, la autora describe la dinámica expulsora que opera en el sistema educativo como una situación en la que *“Aquel alumno que accedió a la escuela, pero cuyos recursos no son los requeridos por la institución para promocionar, es expulsado a través de un lento proceso que incluye reiterados fracasos y repeticiones que producen finalmente la deserción”* (Tiramonti, 2012: 177).

En este marco, las exigencias escolares -remarca Tiramonti (2011)- resultan de un determinado supuesto de alumno, perteneciente a un específico sector social, con una organización familiar que garantice un determinado tipo de

socialización, con determinadas expectativas escolares y de futuro para los hijos, y con una valoración de la educación y de las pautas sociales y culturales que no siempre se ajusta a la realidad de los alumnos y jóvenes actuales.

Ahora bien, ¿cómo desde el Estado se hace frente a la multiplicidad de factores que inciden en la problemática de la deserción escolar junto con las propias limitaciones del formato escolar moderno? En la literatura se identifican, entre otras cosas, a los **Modelos Alternativos de Escolarización** (MAE) como aquellas políticas educativas tendientes a sortear las dificultades de los jóvenes para progresar en su escolaridad que han sido pensadas para el reingreso, la retención y la finalización de los estudios secundarios y suponen estrategias que contribuyen a superar el modelo excluyente de enseñanza media (Jacinto, 2009; Terigi, 2009; UNICEF, 2012a).

Sobre estos modelos Jacinto (2009) destaca que se trata de formatos flexibles y paralelos a la educación regular o tradicional, orientados a promover la finalización del secundario bajo modalidades que hagan posible la educación a lo largo de toda la vida. Siguiendo esta línea, Terigi et al. (2012) resaltan que los cambios que implican algunos MAE en el modelo organizacional de la escuela secundaria tradicional, así como también, las modificaciones en el régimen académico orientados al trabajo escolar, representan una importante contribución en pos del reingreso y la retención.

En relación a esto, un informe elaborado por UNICEF (2012a) enfatiza que aquellos jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo deben ser visibilizados como sujetos de derecho, y que por lo tanto, necesitan acceder a alternativas de reingreso de calidad y sostenibles en el tiempo. Así en el texto se enumeran algunos de estos modelos alternativos de escolarización que con diversos formatos, supuestos, coberturas y financiamientos, avanzan/ron en la búsqueda de superar limitaciones y representar alternativas de reingreso y retención, destacándose propuestas implementadas a nivel provincial y/o jurisdiccional como:

- Las Escuelas de Reingreso (ER, 2004, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).
- Los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ, 2009, Provincia de Buenos Aires).
- El Programa de Inclusión/Terminalidad de escolaridad secundaria y Formación laboral de jóvenes de 14-17 años (PIT 14-17, 2010, Provincia de Córdoba).

Junto a aquellos modelos llevados a cabo a nivel nacional entre los que se mencionan:

- Centros de Actividades Juveniles (CAJs, 2001, Ministerio de Educación de la Nación).
- Volver a la escuela (2006, Ministerio de Educación de la Nación)³.
- el Plan de Finalización de estudios Primarios y Secundarios (Plan FinEs, 2008, Ministerio de Educación de la Nación).

Respecto al **Plan FinEs** en particular y su implementación en la Provincia de Buenos Aires, se destaca su modalidad orientada a jóvenes y adultos mayores de 18 años para que puedan culminar sus estudios medios que suele denominarse **Plan FinEs II** o Plan FinEs Secundaria. Sobre este último, distintas investigaciones (Kurlat & Lozano, 2014; Gonzalez, 2014) sostienen que se trata de una estrategia cuyo objetivo es generar no sólo la titulación secundaria, sino también la mejora en las inserciones laborales y educativas de quienes no culminaron la escolaridad obligatoria en el tiempo esperado y que tampoco han podido continuar cursando en las diversas propuestas de educación secundaria para adultos como Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y los Bachilleratos de Adultos.

³ Al momento de realizar la investigación pudimos constatar que dentro de las iniciativas citadas, las alternativas provinciales/jurisdiccionales continúan vigentes, así como también los CAJs dentro de las iniciativas nacionales.

Este tipo de dispositivo es asociado por Burgos (2015) y Finnegan & Brunetto (2014) con una política de terminalidad educativa masiva, flexible y de carácter presencial que contempla las condiciones de vida de jóvenes y adultos que por distintos motivos han sido expulsados de la escuela tradicional, al introducir un formato que presenta condiciones y características particulares en cuanto al régimen de cursada y la carga horaria. Volveremos sobre el Plan FinEs II, su marco normativo y aspectos de su implementación en nuestra provincia en el apartado destinado al análisis de los resultados.

Así, luego de haber presentado como encuadre de nuestra investigación a las trayectorias educativas incompletas, al abandono escolar como fenómeno complejo y multicausal que se encuentra asociado a factores exógenos o endógenos al sistema escolar, y luego de plantear brevemente los Modelos Alternativos de Educación entre los cuales se encuentra el Plan FinEs II, en lo que sigue presentamos la metodología de investigación seguida en esta tesis a fin de cumplir con los objetivos que nos propusimos.

Metodología

I. Diseño Metodológico Cualitativo

Para llevar adelante esta investigación se utilizó un diseño cualitativo para analizar y comprender exploratoriamente la experiencia de reinserción a través del Plan FinEs II de un grupo de jóvenes que viven en la ciudad de Mar del Plata y que se encuentren cursando dicho Programa. Para ello se llevó a cabo un proceso de indagación basado en la identificación y reconocimiento de hechos y situaciones previas al abandono escolar, así como percepciones de estos jóvenes en relación a aquellos condicionantes o circunstancias que derivaron en el abandono de la escuela media. Del mismo modo, se indagaron aquellos factores que incidieron en su reinserción y permanencia en el sistema escolar de la mano del Plan FinEs II, y se buscó reconocer la valoración de los jóvenes hacia de dicho Programa.

II. Técnica de Recolección de Datos

En esta investigación se generó información primaria y la técnica utilizada para obtenerla fueron entrevistas individuales, dado que la naturaleza de la temática requiere conocer con cierto grado de profundidad las vivencias y valoraciones de los jóvenes, y que puedan expresarse libremente en un intercambio fluido.

Se utilizó un guión de entrevista elaborado con antelación a modo de soporte con el fin de que no quedara ningún tema de interés sin indagar. Respecto a las temáticas que se abordaron en las entrevistas, luego de consultar información general vinculada al nivel educativo en curso, contexto familiar y actualidad laboral, se organizaron básicamente en torno a tres ejes, descriptos con más detalle en el anexo: 1) sus experiencias escolares en la educación formal y lo que ellos reconocieron generó el abandono escolar; 2) motivaciones para volver a estudiar y 3) la valoración de la experiencia de reinserción a través del Plan FinEs II.

Las entrevistas se hicieron entre los meses de mayo y junio del año 2016, a 14 jóvenes de distintas edades dentro del rango 18 a 24 años, 7 varones y 7 mujeres provenientes de barrios diferentes y con experiencias laborales distintas en el sentido de estar y no estar trabajando al momento de la entrevista, tal como se indica en la siguiente tabla.

Caracterización de los entrevistados

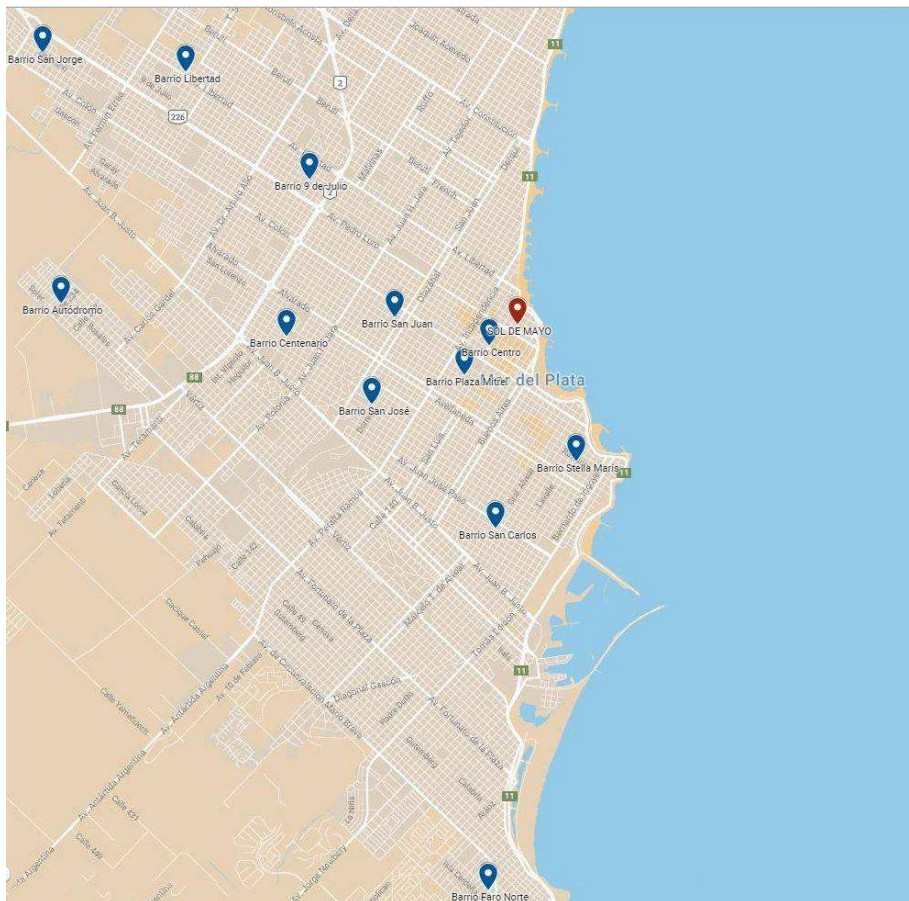
Entrevista N°	Nombre	Edad	Sexo	Barrio	Trabaja
1	Nahuel	19	M	Libertad	NO
2	Antonela	19	F	Faro	NO
3	Mauro	20	M	Libertad	SI
4	Candela	21	F	Centenario	SI
5	Luciano	21	M	San Juan	NO
6	Bárbara	21	F	Autódromo	NO
7	Kevin	24	M	Stella Maris	SI
8	Candela II	21	F	San Jorge	SI
9	Federico	24	M	Centro	NO
10	Verónica	22	F	9 de Julio	NO
11	Tomás	22	M	San Jose	SI
12	Victoria	19	F	Plaza Mitre	SI
13	Nicolás	21	M	San Carlos	NO
14	Francisca	18	F	Centro	NO

El rango etario utilizado aquí para caracterizar a la juventud es entre 18 y 24 años. Al respecto cabe aclarar que si bien lo propuesto por Naciones Unidas (2008) a través de la Organización Internacional de la Juventud (OIJ) para identificar a la juventud abarca a aquellas personas de entre 15 y 24 años de edad también existen investigaciones y trabajos sobre el universo juvenil que sitúa a este grupo en el rango 18 a 24 años. Asimismo destacamos que el Plan FinEs II está dirigido a jóvenes y adultos mayores de 18 años, lo que también justifica la elección de edades realizada.

Respecto al lugar donde se tomó contacto con los jóvenes, se decidió considerar la sede de la ONG “Sol de Mayo”, ubicada en la zona céntrica de la ciudad de Mar del Plata. El motivo por el cual se eligió esta institución como lugar de contacto con los entrevistados, no fue por azar sino que tuvo que ver con

información brindada por informantes calificados (referentes del Programa), quienes establecieron como principales características de la ONG “Sol de Mayo”, su antigüedad como espacio áulico del Plan FinEs II y el hecho de que su ubicación céntrica en combinación con la existencia del boleto estudiantil gratuito, permite la concurrencia a la misma de jóvenes -y adultos- de diferentes barrios de la ciudad sin preponderancia de ninguno en particular, lo que deriva en principio en grupos de estudiantes con cierto grado de heterogeneidad en cuanto a su procedencia. Dicho aspecto puede observarse en la siguiente figura en la que con color rojo se indica la sede "Sol de Mayo" y en azul los barrios de procedencia de los entrevistados.

Distribución geográfica de los entrevistados



*Fuente: Elaboración propia sobre plataforma GoogleMaps (2016).

Respecto a la selección de los entrevistados, con la ayuda de personal responsable de la sede, se escogieron individuos que se ajustaran al rango etario

pretendido para la presente investigación y que a su vez, pudieran aportar aspectos que contribuyeran a la comprensión del fenómeno estudiado⁴. A su vez, dado que las entrevistas se realizaron en horario de cursadas, para cada caso se contó con el consentimiento y la autorización del docente que se encontraba dictando clases.

Finalmente respecto al lugar de realización de las entrevistas, por sugerencia de los responsables de la sede, tuvo lugar en la cocina de la institución, siendo de todos los lugares disponibles en la misma, aquel que pudo brindar al entrevistado la mayor libertad posible para expresarse sin ser escuchado por terceros, en un ambiente cómodo y conocido para ellos. En algunos casos aislados las entrevistas fueron interrumpidas por pocos segundos, dada la funcionalidad del espacio utilizado, aunque sin mayores complicaciones en la concentración de los entrevistados para el abordaje de las distintas temáticas.

III. Análisis de las entrevistas

Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los jóvenes en todos los casos y esto se hizo a fin de prestar la mayor atención a los dichos de los entrevistados. Luego se procedió a desgrabarlas y con dicha transcripción se adoptó el proceso de codificación propuesto por Glaser & Strauss (1967) para la elaboración del modelo de interacciones resultante de las entrevistas.

En una primera fase, y luego de la lectura reiterada de cada entrevista, se realizó la *codificación abierta*, donde manualmente se categorizó la información para poder facilitar el análisis agrupándola según temas o aspectos que se indagaron en cada caso. Posteriormente se realizó la *codificación axial* filtrando las categorías del paso anterior, a fin de identificar aquellas más importantes y las relaciones entre las mismas. Finalmente, se procedió a la *codificación selectiva*, donde en función a los objetivos de esta investigación, se seleccionaron los principales nodos temáticos (o categorías centrales) subyacentes en torno a los cuales se organizaron e integraron el resto de las categorías de análisis.

⁴ Cabe aclarar que para todos los casos, se resaltó la cuestión de confidencialidad de la entrevista.

IV. La Validez y Confiabilidad

Como procedimientos o estrategias implementadas para garantizar la validez de esta investigación exploratoria cabe señalar en primer lugar, que se buscó respetar la heterogeneidad de la muestra como criterio de validez de la misma, teniendo en cuenta para cada caso la edad, género, barrio de procedencia, y si se encontraban trabajando o no. Asimismo, el tamaño de la muestra no se pensó como un número preestablecido, sino que se fueron incorporando casos gradualmente en función al aporte marginal de información de cada uno, en la entrevista N° 14 se dio por saturada la muestra en relación a la información relevada.

Cabe resaltar que con el fin de alcanzar la neutralidad necesaria para la confirmación de este trabajo, se realizaron desgrabaciones con precisión y de forma literal, con un mínimo nivel de inferencia o sesgo. Como amenazas o limitaciones metodológicas, podemos nombrar que en una oportunidad el dispositivo de grabación se quedó sin batería, por lo que se recurrió a pausar la entrevista y luego de dicha interrupción, se continuó la grabación con otro dispositivo alternativo. Asimismo, cabe aclarar que en general las preguntas fueron mayormente abiertas evitando interrupciones que pudieran sesgar la respuesta de los entrevistados.

A su vez, a pesar de que sólo en casos aislados registramos una cierta reticencia inicial para tratar la temática del abandono escolar, pudimos percibir que el ambiente ameno, la libertad con la que contaba el entrevistado para responder, y el abordaje gradual de temáticas sensibles terminó generando la comodidad suficiente en el entrevistado para expresarse con tranquilidad al respecto. En lo que sigue se presentarán los resultados de esta investigación.

Resultados

La presentación de resultados la hemos organizado en dos partes diferenciadas: en una primera se muestra cuestiones normativas del Plan FinEs y aspectos generales de la implementación del FinEs II en la Provincia de Buenos Aires. A continuación de esto se presentan los resultados vinculados con las entrevistas realizadas a los jóvenes diferenciando tres temáticas: en la primera hacemos referencia a cuestiones asociadas a la experiencia educativa de los entrevistados en la educación tradicional y su posterior abandono incluyendo los causales de éste, en la segunda se hace mención a los motivos que estuvieron presentes a la hora de decidir el reingreso a la educación formal a través de un modelo alternativo de escolarización como es el Plan FinEs II y finalmente se presentan resultados sistematizados vinculados a la valoración que los entrevistados realizan de su propia experiencia de reingreso escolar a través del Programa.

I. Nociones del Plan FinEs II

Acerca del marco normativo

El Plan FinEs como programa de terminalidad educativa se creó en el año 2008 bajo la Resolución 917/08 del Ministerio de Educación de la Nación y la Resolución 66/08 del Consejo Federal de Educación (CFE)⁵, para revertir procesos de exclusión educativa y garantizar el acceso a la educación secundaria cuya obligatoriedad fue establecida en el 2006 por la Ley de Educación Nacional N°26.206⁶. Su objetivo, tal como se indica en la mencionada resolución, tiene que ver con *ofrecer a jóvenes y adultos de todo el país la posibilidad de finalizar sus estudios primarios y/o secundarios a través de la implementación de un plan específico, adaptado a sus posibilidades y necesidades.*

⁵ Resolución disponible en :<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/66-08-anexo1y2.pdf>

⁶ Ley de Educación Nacional N° 26.206 disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Inicialmente, la normativa contemplaba dos etapas: la primera de ellas, prevista para el año 2008, estaba orientada a personas que, teniendo regularizado el último año de la escuela secundaria aún adeudaban materias; y una segunda etapa, desde el año 2009, destinada a personas que no habían iniciado o no habían finalizado el nivel primario o secundario. La implementación del Plan FinEs en las distintas provincias contempla un modelo de gestión conjunta que asocia y articula acciones entre el Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios de Educación jurisdiccionales entre otros.

Para el caso particular de la Provincia de Buenos Aires, su implementación implicó que se fusionara con una iniciativa preexistente destinada a la finalización de estudios secundarios cuya creación data del año 2003: los Centros de Orientación y Apoyo (COA) articulados desde DGCyE. La confluencia de ambas iniciativas dio origen al *Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela* (COA-FinEs), configurando un abanico de alternativas, dentro de las cuales se encuentra el Plan FinEs Primaria por un lado y el Plan FinEs Secundaria o **Plan FinEs II** (UNICEF, 2012b).

Asimismo, como último antecedente relativo a su implementación, en el año 2012 la resolución provincial 444/12⁷ de la DGCyE enmarca la continuidad del mismo dentro del “*Plan Provincial de Finalización de Estudios Obligatorios*”, donde también se amplía el rango de destinatarios haciendo referencia a que serán todos aquellos jóvenes y adultos mayores de 18 años que no hayan concluido el nivel medio de educación.

Sobre la implementación del Plan FinEs II

Respecto al formato que adopta en la práctica el Plan Fines II en la provincia de Buenos Aires de acuerdo a información disponible en el portal ABC⁸ de la Provincia⁹, la modalidad de dicho Plan tiene como ejes centrales:

⁷ Resolución disponible en: <https://fines2.files.wordpress.com/2012/06/resolucion-444-12.pdf>

⁸ Portal ABC de la Provincia de Buenos Aires disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planfinalizaciondeestudios2/default.cfm>

- Carácter presencial.
- Asistencia 2 días por semana durante 4 horas.
- 5 materias por cuatrimestre y 2 cuatrimestres por año, en una duración total de 3 años.
- Los cursos funcionan en los turnos mañana, tarde o vespertino.

A su vez, otra particularidad presente en la modalidad del Plan FinEs II, que fue contemplada por la resolución 66/08 del CFE que le dio origen a la política nacional y reafirmada en la implementación provincial a través de las resoluciones 3520/10 y 444/12 de la DGCyE, tiene que ver con la diversidad de instituciones que, previa autorización de la inspección, pueden funcionar como sedes en donde cursan las distintas comisiones¹⁰. Al mismo tiempo, la normativa antes citada establece que cada sede debe contar con la figura de un coordinador que desempeñará tareas administrativas vinculadas al seguimiento de los estudiantes entre otras cosas.

En relación a información cuantitativa vinculada a la implementación del Programa encontramos lo siguiente: la ciudad de Mar del Plata junto a la localidad de Batán y Sierra de los Padres pertenecen al Partido de General Pueyrredon y en conjunto forman parte de la Región Educativa 19 de la Provincia de Buenos Aires¹¹ al igual que el Partido de General Alvarado y Mar Chiquita. En dicha Región, y de acuerdo a información que pudimos corroborar en el Blog de coordinación del Plan¹², para el primer cuatrimestre del ciclo 2017 existen 343

⁹ Esta misma información fue contrastada con la que aparece en el blog del Plan Fines a nivel local <http://finesmardelplata.blogspot.com.ar/p/fines-2.html>

¹⁰ Entre las mismas figuran además de escuelas, organizaciones sindicales o político partidarias, clubes y centros barriales, sociedades de fomento, movimientos sociales; ONG, cooperativas del Plan Argentina Trabaja y organizaciones varias entre otras.

¹¹ Mar del Plata se encuentra dentro de la Región Educativa 19 en la Provincia de Buenos Aires, del que forman parte el Partido de General Pueyrredon, General Alvarado y Mar Chiquita. Para más información ver: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/imagenes/MAPA%20REGIONES%20A3.pdf>

¹² Información disponible en el blog del Plan Fines a nivel local: http://finesmardelplata.blogspot.com.ar/p/comisiones_19.html

comisiones activas, de las cuales 291 corresponden al Partido de General Pueyrredon y donde 281 se encuentran en la ciudad de Mar del Plata agrupadas bajo distintas sedes, una de las cuales es la ONG “Sol de Mayo” donde hicimos las entrevistas.

Así luego de haber descripto el marco normativo del Plan FinEs II, donde tal como podemos advertir las sucesivas etapas y resoluciones terminan por convertir el dispositivo en una política que se podría caracterizar por su masividad; y que en función a su implementación se presenta como una alternativa de modalidad flexible respecto de la escolaridad tradicional a continuación nos centraremos en la presentación de los resultados surgidos de las entrevistas.

II. Resultados de las entrevistas a jóvenes: del abandono escolar al reingreso y a la valoración del FinEs II

Los resultados que surgieron de las entrevistas con los jóvenes y que exponemos a continuación los estructuramos en tres partes: la primera presenta una breve descripción de la experiencia escolar de los jóvenes en el secundario previa al abandono para luego centrarse en el abandono propiamente, sus determinantes y/o detonantes; en una segunda parte presentamos las motivaciones, factores y/o elementos, que incidieron en ellos (en los jóvenes) para decidir volver a estudiar a través de un dispositivo como es el del FinEs II; finalmente en la tercera parte buscamos presentar de manera sistematizada la valoración que hacen los jóvenes entrevistados respecto a dicho dispositivo.

II.1. Experiencia en la educación tradicional y causales del abandono escolar

La bibliografía consultada (Román, 2013; UNICEF, 2005; DiNIECE-UNICEF, 2004) da cuenta que el abandono escolar es el resultado de una combinación de situaciones complejas que se combinan, refuerzan y gestan a través del tiempo. A fin de abordar preliminarmente dicha complejidad a continuación presentamos de manera genérica lo que los jóvenes recuerdan de

sus experiencias en la educación media tradicional, para luego presentar lo que ellos mismos identificaron como causales de su propio abandono.

II.1.1. Alternancias, retrasos y los recuerdos variados en su etapa como estudiantes en la educación tradicional entre otros

La gran mayoría de los jóvenes que participaron de este estudio, reconocieron haber tenido **alternancias institucionales** tanto por colegios privados como públicos, experiencias en colegios técnicos, nocturnos, y vinculadas en algunos casos con cambios en las localidades de residencia. Asimismo, si bien se destacaron trayectorias en los que los jóvenes han asistido a un único colegio, en gran medida destacaron haber pasado por dos, tres y hasta cuatro instituciones.

Respecto de cuestiones de **retraso en la trayectoria escolar** se mencionaron tanto situaciones de repitencias (de una, dos, y hasta tres veces en el secundario) como de abandono temporal (no definitivo), dado que volvieron a retomar luego de un tiempo sin asistir. De esta manera, pudimos identificar tal como se sostiene en la bibliografía consultada (DiNIECE–UNICEF, 2004; Terigi, 2009), que en general las trayectorias de varios de estos jóvenes no se hallan encauzadas en el recorrido lineal u homogéneo previsto por la escolaridad tradicional.

Respecto a cómo se recordaban como estudiantes durante su etapa en el secundario tradicional hubo mayoría de menciones negativas que coincidente con el concepto de **“escolaridad de baja intensidad”** de Kessler (2003), hicieron referencia a que *“iba [al colegio] y al mismo tiempo no iba”* (Candela, 21), y se recordaron como *“vago”* o estando *“disperso”*, no estudiando mucho o no teniendo ganas de hacerlo. Hubo planteos vinculados a las bajas calificaciones *“sacaba malas notas”* (Francisca, 19), recordándose ellos mismos estando en un estado de *“gansada”* o *“rebeldía”*, al mismo tiempo que hicieron mención a cuestiones donde por faltar, luego aparecía la sensación de estar *“desincronizado de la clase”* (Nicolás, 21).

Estas situaciones fueron relacionadas en algunos casos con *"las mismas salidas o las juntas"* (Candela II, 21) o *"más que nada la edad (...) [que te lleva a] sumarte a las masas que hacían boludeces"* (Tomás, 22), a la vez que fue asociado por los mismos jóvenes tanto a la falta de contención familiar *"por no tener a alguien que me controle o que me cague a pedo (...) porque mi vieja labura como 16 horas al día"* (Kevin, 24) como a situaciones que hoy interpretan como de falta de preocupación docente en aquel momento, en las que (ellos) sentían que éstos (los docentes) *"no [les] estaban [lo suficientemente] encima"* (Victoria, 19).

Se destacaron relatos en los que **el colegio aparecía "lejano"** en sus **prioridades**, o bien primaban en ellos intereses laborales y hasta de militancia política entre otros: *"tenía la cabeza en otra cosa, mucho tiempo [para la escuela] no tenía"* (Nahuel, 19). Aparecieron recuerdos en los que se resaltó que el colegio *"nunca me gustó"* (Nahuel, 19) o bien que les *"cansaba"* el formato escolar e ir todos los días, haciéndose referencia explícita a situaciones donde **la carga horaria les resultaba excesiva**.

En relación a la **infraestructura** de los colegios secundarios, si bien en general las respuestas hicieron mención a un *buen* estado de las instalaciones coincidiendo en que se encontraban **"bastante bien"** (Mauro, 20) sin más explicación que ésta, a la vez se recordaron establecimientos **"abandonados"**, donde *"los baños no estaban en funcionamiento, pero teníamos baños químicos"* (Kevin, 24) o relatos de suspensiones de clases por problemas de infraestructura edilicia.

Frente a la pregunta **¿sentiste que aprendías mientras estabas en el secundario?** encontramos que la mayoría de ellos se **manifestó por la negativa** asociando esta situación a no tener interés por aprender, *"mucha bola no le daba (...) estaba en otra totalmente"* (Luciano, 21), *"no prestaba atención"* (Francisca, 19), o *"era todo lo mismo"* (Antonela, 19). No obstante estas afirmaciones, hubo jóvenes que destacaron su **valoración positiva** de la escuela *"me gustaba ir al colegio, siempre me gustó"* (Bárbara, 21) o su buena performance durante el

secundario “*dentro de todo me iba bien*” (Nicolás, 21) “*no tenía las mejores notas, pero aprobaba todo*” (Antonela, 19). Algunos inclusive se reconocieron como alumnos que tenían “*facilidad para estudiar y siempre tenía buenas notas*” (Kevin, 24) y enfatizaron que **eran buenos estudiantes**, “*hacía todo y en las pruebas sacaba 7 u 8*” (Verónica, 22).

Respecto a la relación con los **compañeros**, que fue otro aspecto sobre el que indagamos varios de los entrevistados manifestaron tener **buenos recuerdos** en general, más allá de la mención de algunos casos donde contribuyeron a una escolaridad de baja intensidad, no se destacaron en los relatos referencias a situaciones de conflictividad dentro del aula. Asimismo, en relación a los **docentes** hubo quienes recordaron en gran medida **buenas relaciones**, aunque algunos casos contaron haber tenido **poca contención** para determinadas problemáticas como ya fue mencionado previamente o que se “*sentía que me daban la espalda*” (Luciano, 21) al mismo tiempo que mencionaron haberse **sentido incómodos con el ambiente de las clases**, donde a los docentes parecía que les “*jodían*” las consultas realizadas por los estudiantes, o ellos mismos percibían que “*estar ahí [en el aula] era una tensión constante*” (Antonela, 19).

Asimismo, sobre el **acompañamiento de la familia** en sus recorridos educativos la mayoría de los jóvenes recordaron que **les insistían** para cumplir con la escolaridad, ya sean sus padres u otros familiares. Asimismo, se hizo referencia a que dicha **influencia no siempre lograba generar un compromiso genuino** dado que asistían “*para dibujarla (...) le mentía a mi vieja para darle el gusto (...) porque no iba [a la escuela]*” (Candela II, 21). A su vez, en menor medida hubo quienes recordaron la **falta de acompañamiento** en este sentido: “*mi mamá no me decía nada [respecto a la escuela]*” (Candela, 21).

Finalmente, respecto a las **experiencias laborales** en la etapa de escolarización, las mismas han sido relatadas en gran medida como trabajos informales, con familiares o conocidos, que realizaban de manera esporádica durante los fines de semana o bien de temporada, y que en gran medida **podían compatibilizar con la asistencia escolar**: camarero, reparto, trabajos en el

campo, locales de ropa, repositor en un almacén, etc. Entre los motivos para comenzar a trabajar se señaló ayudar a sus familias costeando sus propias salidas, costumbres de consumo y gastos en general; al mismo tiempo que buscaban “*no depender*” directamente de sus familias o contar con mayor autonomía. También mencionaron el hecho de “*despejarse*” o “*alejarse*” del ambiente barrial ante la posible influencia en temas de adicciones.

De esta manera y a través de los relatos obtenidos observamos que en la experiencia escolar previa al abandono de la educación formal, la existencia tanto de factores endógenos (una *desincronización* de lo escolar por ejemplo, una mala performance en algunos casos) como exógenos al sistema escolar (necesidad de trabajar) daban cuenta de que había comenzado a gestarse a través del tiempo este fenómeno complejo y dinámico que es el abandono escolar, y que podía preverse que la aparición de algún detonante o causal específico resultara el corolario de este proceso. Asimismo y más allá de lo anterior también queremos destacar que observamos, aunque en menor medida, buenas experiencias escolares que no necesariamente podían hacer prever el abandono posterior.

II.1.2. Abandono escolar: desinterés, desenganche, malas juntas, adicciones y la necesidad de trabajar, entre otros

Luego de analizar la experiencia en la educación tradicional de los jóvenes que entrevistamos a fin de dimensionar preliminarmente parte de su devenir escolar e identificar si había elementos que podían hacer prever su posterior abandono escolar, a continuación centraremos la atención en lo que lo jóvenes que entrevistamos identificaron como el **causal o detonante** de su propia deserción, más allá de reconocerse en la literatura que el abandono es parte de un proceso dinámico y multicausal que se va gestando muchas veces a lo largo del tiempo.

¿Qué hallamos? Dentro de los distintos causales, motivos o determinantes del abandono escolar, uno que apareció mencionado explícitamente en varios relatos fue el **desinterés hacia lo escolar** relacionado a no prestar atención en clase, faltar y sacar malas notas entre otras cuestiones y que podría coincidir con

el “**desenganche**” sobre el que enfatiza la DGCyE (2010) que denota un **vínculo débil con la escolarización**. En este sentido, algunas respuestas enfatizaron **no tener presente a la escolaridad** como un **ámbito prioritario en la vida**, tal como relató un joven que reconoció que “*abandoné porque (...) en el colegio no estaba focalizado (...) no estaba en mi prioridad, no le tomaba importancia*” (Nicolás, 21).

En la misma línea, también el propio abandono se asoció a **no encontrarle una verdadera utilidad al colegio secundario**: “*No tenía una meta, no sabía qué estudiar más adelante o por ahí estaba indecisa (...) y dejaba [el colegio] por eso, porque capaz sentía que no me iba a servir*” (Verónica, 22) o bien se vinculó a una **carga horaria que se percibía como muy pesada**, a tal punto de resultarles insostenible: “*no soportaba más la escolaridad, el tema de ir todos los días (...) Y dije ‘no voy más listo ya está’*” (Federico, 24).

Otra de las causas sobresalientes que surgieron de las entrevistas fueron las denominadas “**malas juntas**”, asociadas a **salidas nocturnas** o similares, también mencionados en el apartado anterior al contextualizar las experiencias educativas de los jóvenes: “*Posta que uno de los problemas por los que dejé fue la junta. Yo tenía todo, la familia bien, mis hermanos bien, todo. Fue la junta*” (Tomás, 22).

También la problemática de las **adicciones** fue ubicada, al analizar los relatos como **causante del abandono**, en algunos casos recordándose **experiencias de internación** en centros de rehabilitación o similares, representando cuestiones dramáticas a las que tuvieron que enfrentarse y, en algunos casos, viviendo situaciones que los expusieron en términos de su supervivencia. Esta problemática referenciada en el encuadre teórico (Raczynski, 2002; UNICEF, 2005) subordina por debajo de la adicción a cualquier otra prioridad, como en este caso, la escolarización: “*tuve problemas con la droga, me tuve que internar... por eso mismo dejé también el colegio*” (Candela, 21).

Otro aspecto que fue reconocido como causal del abandono escolar fueron las **experiencias laborales**, las cuales se presentaron como una **dificultad para**

la normal continuidad de las cursadas. Y es que tal como plantea de UNICEF (2005), la necesidad de los jóvenes trabajar y la situación socioeconómica de sus hogares tiene una fuerte vinculación con la deserción escolar “*era o dejar el colegio o dejar el trabajo, y si dejaba el trabajo me quedaba sin plata. Así que tenía que elegir una de esas dos opciones*” (Antonela, 19). En la misma línea, el **abandono por motivos laborales** fue vinculado también con “*querer hacer [otras cosas]*” (Federico, 24) “*en ese momento tenía 18 años y no tenía experiencia laboral, y digo ¡bueno, esta [posibilidad laboral] puede ser algo casi para siempre*” (Kevin, 24) o sentir la necesidad de “*independencia*” económica para solventar sus propios gastos y a través de esto ayudar a sus familias.

Finalmente, en coincidencia con documentos aquí revisados (Raczynski, 2002 UNICEF, 2005), encontramos como causal adicional del abandono, al menos en este grupo de jóvenes con quienes nos entrevistamos, el **embarazo adolescente**; a la vez que también se expusieron **hechos fortuitos** que condicionaron de manera definitiva la continuidad escolar; como la incidencia del **fallecimiento de la figura materna** que repercutió negativamente en la continuidad escolar haciendo que para concluir sus estudios secundarios estuviera “*pasado de edad*” (Mauro, 20); o casos como un **incendio de la casa** donde un joven vivía con su pareja; o bien problemas de salud en otro caso derivado de un **accidente en moto o enfermedades** específicas como relató otro joven que requirieron internaciones prolongadas y por tanto determinaron el abandono escolar.

Así, encontramos que en la percepción de los jóvenes que entrevistamos, lo que determinó su propio abandono del nivel medio de educación tradicional y que identificamos como detonantes del mismo, fueron factores propios del sistema escolar pero también otros ajenos al mismo, entre los cuales se incluyen cuestiones fortuitas o impensadas. Asimismo, dado que en su gran mayoría estos determinantes resultan ser el corolario de un proceso que ya se venía gestando (como corroboramos en el apartado anterior sobre experiencias en la

escolarización tradicional), cabe destacar que en algunos casos esta identificación de un determinante o detonante de este proceso resultó difícil de precisar.

II.2. Sobre las motivaciones que incidieron en la reinserción escolar a través del Plan FinEs II

¿Qué llevó a que estos jóvenes que habían abandonado la educación media tradicional retomaran su educación formal a través de una experiencia alternativa de escolarización? En lo que sigue presentamos los principales resultados hallados, vinculados algunos a cuestiones personales como "crecer" o "madurar" junto a aspiraciones laborales y/o académicas entre otras, que llevaron a priorizar el título secundario y entenderlo como una necesidad.

II.2.1. El cambio personal y la proyección de un futuro como motor para la reinserción. Hay interés de terminar.

Los jóvenes con quienes dialogamos identificaron el hecho de querer volver a estudiar y culminar el nivel medio de educación con el comienzo de un **cambio a nivel personal**. Así, relacionaron este impulso a reinsertarse en la educación formal con cambios personales que asociaron directamente con los términos **“crecer” o “madurar”**. Y es que para ellos dicho cambio implicó en gran medida comenzar a asumir ciertas responsabilidades. Así, hubo planteos como sentirse *“un poco más centrado (...) [ahora] soy un poco más aplicado, más paciente, respeto un poco más el tiempo (...) para rendir o para estar acá”* (Tomás, 22).

Del mismo modo que se hizo referencia a **tener “otra cabeza”** (Luciano, 21) para poder *“ver las cosas como tienen que ser en realidad”* (Francisca, 19) dejando atrás experiencias de deserción a las que consideraron tanto como un desorden en sus vidas como algo *“inconcluso”* que necesitan completar para **“terminar una etapa”** (Federico, 24).

También en varias respuestas que analizamos sobresalió la aparición de un **interés genuino por elegir culminar el colegio** *“[tengo] ganas de hacerlo”* (Luciano, 21) *“hoy en día lo elijo yo [culminar el secundario] (...) porque quiero terminarlo”* (Francisca, 19) a la vez que en algunos de los relatos se explicitó la

necesidad de **proyección a futuro** “*me puse a pensar y digo ‘che ¿cómo será mi vida de acá a tres años?’ y dije ‘tengo que estudiar’*” (Kevin, 24) “[tengo que] *hacer algo en la vida*” (Victoria, 19).

Finalmente el hecho de **tener una aspiración** pareciera encontrarle un **sentido al sacrificio de culminar los estudios** secundarios en pos de un futuro cercano, en el que quisieran hacer algo que les guste, que realmente quieran o que los identifique: “*un día me desperté y dije ‘¿Qué estoy haciendo? estoy perdiendo mi vida y no estoy haciendo lo que yo quiero (...) sí ya sé, lo que quiero estudiar’*” (Verónica, 22).

II.2.2. Las aspiraciones vinculadas al trabajo y la formación superior que vuelven necesario el colegio secundario

En la gran mayoría de los casos, aparecieron **aspiraciones** laborales o académicas que generaron que se **perciba a la culminación del nivel medio de educación como una necesidad**. Así, pudimos corroborar que el hecho de completar el secundario representa no sólo la reversión de una experiencia que supone cierta exclusión que además es vivida con cierta amargura, sino también un punto de partida fundamental para lograr una mejora o progreso futuro en términos de bienestar. En este marco, los jóvenes entrevistados parecieran advertir tal como postula la literatura (Dávila León, 2002; ONU, 2008; Estrada Ruiz, 2015), que concluir el nivel medio de educación se vuelve un factor de gran importancia en los procesos de inclusión-exclusión social.

Por ello pudimos corroborar que en el grupo que entrevistamos pareciera haberse dado una **reorganización de las propias prioridades** donde la finalización del secundario es impulsado principalmente por **encontrar un primer empleo**; o encontrar uno mejor en relación a experiencias anteriores; o continuar **estudiando una carrera** universitaria/terciaria; aspectos que en sus experiencias educativas previas aparecían con escasa significación.

Así, la necesidad de culminar los estudios medios fue asociado en algunos casos con alcanzar un requisito mínimo o fundamental para **acceder a un empleo**

dado que “*para cualquier cosa te piden la secundaria*” (Tomás, 22), y no tenerlo les deja un “*abanico muy cerrado*” (Kevin, 24) de posibilidades para el mercado laboral en el que buscan insertarse: “*Al no tener el secundario y al no tener tanta experiencia laboral (...) quedás como excluido del sistema de trabajo*” (Nicolás, 21).

Asimismo, los entrevistados reconocieron y remarcaron la necesidad de **acceder a dicha certificación educativa**, no sólo como **puerta de entrada** al mercado laboral, sino también para alcanzar un **empleo de calidad** dentro del mismo: “[necesito el secundario] *para tener todas las herramientas posibles para tener un trabajo normal (...) si no yo creo que Mar del Plata es muy negrera*”. Y es que, coincidente con el planteo de Jacinto (2009), los jóvenes con quienes dialogamos también perciben que el título secundario ya no representa una garantía de inserción laboral, y mucho menos en empleos de calidad.

Hubo jóvenes que dijeron necesitar concluir el secundario para poder **continuar los estudios** y obtener algún título terciario o universitario: “*Hoy principalmente [necesito el secundario] para empezar a estudiar. En su momento era para el día de mañana trabajar (...) ahora quiero estudiar*” (Luciano, 21). Esta búsqueda por una continuidad en la formación se vinculó estrechamente en las expresiones juveniles con la idea **de llegar a “ser alguien en la vida”** (Nicolás, 21), a la vez que se hicieron planteos tales como “*hoy en día si no estudias no sos nadie*” (Mauro, 20).

Finalmente, en menor medida hemos escuchado casos donde culminar el colegio es una **necesidad** que no se relacionaba precisamente con aspiraciones laborales o académicas, sino que buscan terminar la escuela para “**demostrarle a la gente lo que quiere**” (Federico, 24), descreyendo de cualquier posibilidad o mejora que pueda aportar el título secundario; o donde se busca la titulación únicamente para **contar con el conocimiento para ayudar** en un futuro **a su hijo** cuando comience la escuela: “*y más quería [terminar el secundario] para ayudarlo a él [su hijo] después también cuándo vaya a la escuela (...) porque veo que mi hermana no pudo terminar y los chicos [sus sobrinos] nos preguntan a nosotros*

que no entienden tal cosa, que no entienden matemática (...) y no quiero que le pase eso a mi hijo. Yo quiero también ayudarlo si no entiende algo” (Bárbara, 21).

Así y como cierre de estos dos sub apartados, queremos destacar que las motivaciones que llevaron a los jóvenes a retomar sus estudios medios a través del Plan FinEs II tienen que ver por un lado, con cambios personales asociados con crecer, madurar o proyectarse en un futuro cercano y que generan un interés genuino en retomar el secundario; y por otro lado la necesidad de contar con dicha credencial educativa que les permita acceder a un primer empleo, a uno mejor (o de calidad) o bien sostener la continuidad de estudios superiores, al mismo tiempo que buscaban acceder al título para contribuir al acompañamiento escolar de sus hijos.

II.3. Volver a la escuela a través del Plan FinEs II: la experiencia de reinserción y su valoración

Luego de analizar las experiencias de los entrevistados en la secundaria tradicional junto a los detonantes del abandono y las motivaciones que los llevaron a retomar los estudios, en este apartado nos centraremos en la valoración propiamente que hacen los jóvenes de la experiencia de reinserción a través del formato representado por el Plan FinEs II.

Para ello organizamos la presentación de resultados en dos partes: en la primera se presentan aspectos que logramos identificar del Plan FinEs II cuya incidencia en la reinserción escolar ha sido reconocida y valorada por los jóvenes como las más importantes en la experiencia actual, así como demás cuestiones que han funcionado con un impacto o connotación positiva; en la segunda parte reunimos otro conjunto de consideraciones sobre el mismo Programa pero con una connotación negativa per se o bien cuestiones que los entrevistados perciben que podrían mejorar la experiencia.

II.3.1. Aspectos del Programa que incidieron positivamente en la reinserción escolar

- **Lo que más ayudó del Plan FinEs II para volver a estudiar: fundamentalmente la flexibilidad horaria**

Cuando los jóvenes fueron consultados sobre ¿qué fue lo que más los ayudó en el Plan FinEs II para volver a la estudiar? corroborando en parte nuestra hipótesis de trabajo **el horario reducido y la variedad de franjas horarias** fue resaltado por la mayoría de ellos como el aspecto más positivo en esta alternativa de escolarización, a diferencia de una mayor rigidez que presentaba la educación formal tradicional: *“te dan la posibilidad de poder manejarte como vos quieras los horarios, tu laburo, si tenés hijos, si no tenés hijos”* (Antonela, 19).

Desagregando más lo anterior, encontramos que los motivos que llevaron a valorar dicha flexibilidad variaban en los distintos relatos. Por un lado, hubo quienes narraron que la disposición horaria ayudó para **combinar la escolarización con su actualidad laboral**, y que esta alternativa les permitía compatibilizar ambas cosas: *“cuando arranqué el año pasado (...) estaba laborando [y] me daba la posibilidad de hacer las dos cosas juntas”* (Kevin, 24). Con la misma idea también hubo afirmaciones como que *“el secundario de adulto normal (...) [de] todo los días, no sé si lo podría hacer [porque] tengo que estar trabajando”* (Victoria, 19).

De esta forma encontramos que la flexibilidad y reducción de la carga horaria presentes en el formato del Plan FinEs II, logra sortear lo que varios autores sostienen (UNICEF 2005; Salvia & Tuñón, 2005) como uno de los factores exógenos que expulsan a los jóvenes del sistema educativo dada su necesidad de inserción en el mercado laboral.

Desde otra perspectiva algunos relatos escuchados destacaron la posibilidad de concordar el tiempo dedicado a la cursada con cuestiones **asociadas tanto al cuidado de algún familiar** *“me ayudó el tema de que son pocos días [porque] además del trabajo la tengo que dejar a mi nena con la*

abuela” (Candela II, 21) **como a la propia planificación familiar como parte de un proyecto de vida** *“si no hubiera estado el FinEs no hubiera tenido la nena (...) porque yo sabía que después tenía que venir acá [solo]dos veces por semana”* (Candela II, 21).

De mismo modo, hubo quienes valoraron el haber podido **compatibilizar** esta escolarización que se presenta con un formato de horario más flexible con actividades extraescolares y diferentes a las laborales o domésticas, tales como la **militancia territorial**, que anteriormente les demandaban gran parte de la franja horaria dedicada a la escuela secundaria tradicional perjudicando la permanencia en el colegio, y que actualmente lograban congeniar: *“me puedo organizar a principio de año [entre la formación y la militancia], y vengo re bien”* (Nahuel, 19). En este sentido identificamos que la carga horaria más flexible habilitaba a que estos jóvenes vuelvan a constituirse como estudiantes al brindarles una **mayor libertad a la hora de organizar sus proyectos de vida**.

Asociado a lo anterior una característica distintiva que llamó nuestra atención y nos interesa resaltar aquí es que a la hora de **valorar estas “facilidades”** horarias, los entrevistados tuvieron en consideración no solo su situación particular sino también **la del resto de sus compañeros** de grupo: *“son dos veces a la semana, a mí me ayuda un poco (...) pero muchos chicos que están trabajando también le ayuda muchísimo”* (Luciano, 21) *“ayuda bastante a la gente a que lo pueda compaginar con su trabajo y con su vida, yo no tengo hijos (...) estoy libre, pero hay gente que se le complica a veces, a lo mejor no podría venir todos los días”* (Victoria, 19).

Finalmente referencias a la **ubicación de la sede**; la **sencillez para anotarse** en el Programa; o a la **modalidad cuatrimestral** fueron mencionadas como **cuestiones superadoras** de varias dificultades presentes muchas veces en la escolaridad tradicional: *“[lo que más me ayudó fueron] las materias cuatrimestrales (...) porque no se te acumulan todas las materias. Por ejemplo, sabés que tenés que rendir 5, y estudiar esas 5 para en junio rendirlas y no 10, 11 o 12 que te daban en la escuela”* (Verónica, 22).

- **Otros factores de importancia: la relación con los compañeros que tiende a afianzar el vínculo de escolarización**

Tal como fue nombrado con anterioridad, la población objetivo de este Plan son todas aquellas personas mayores a 18 que no hayan podido cumplimentar sus estudios secundarios, y es por ello que la mayoría de los jóvenes entrevistados en cuyas experiencias de escolarización anteriores convivían mayormente con personas de edades similares, resaltan y valoran como característica distintiva del Plan FinEs II la **heterogeneidad de realidades y grupos etarios** que conviven en el aula, y lo describen en la mayoría de los casos, como un factor con una incidencia positiva en el relacionamiento escolar: “**nos acoplamos bastante: la gente mayor con los que somos más o menos plagas en algún sentido, entonces cuando hay que trabajar lo hacemos**” (Kevin, 24).

Así, al momento de profundizar sobre esta cuestión, los jóvenes realizaron comparaciones entre la actualidad y sus experiencias anteriores con compañeros de escuela, y a partir de ellas pudimos corroborar que la **influencia de éstos tiende mayormente a afianzar el vínculo de escolarización y aprendizaje**: “*Me imaginé que íbamos a ser todos plagas (...) tipo mis compañeros [de la escuela N°1] pero más grandes (...) y me encontré que era distinto, que la mayoría venían a estudiar (...) terminó siendo gente bastante piola*” (Mauro, 20).

Del mismo modo, varios jóvenes marcaron que la relación con sus compañeros en el Plan FinEs II se caracterizaba por tener valores como la **solidaridad y el compañerismo**, a diferencia de lo que ellos consideraban que ocurría en experiencias previas: “*en el colegio me juntaba con mis amigos y por ahí nos quedábamos en la puerta y ni entrábamos. Acá no, venimos (...) entramos todos, es más compañerismo el que hay*” (Antonela, 19). En la misma línea es que se enfatizó en la **solidaridad presente en el aula**: “*acá ya sabés que venís a terminar (...) [entonces dentro del aula] son más compañeros, por ahí te falta algo y (...) ellos te dicen ‘tomá, tomá, copíá’, [son] como más solidarios*” (Verónica, 22).

Otro aspecto que pudimos corroborar es que a medida que los jóvenes se reconocieron a sí mismos como parte de las diferentes problemáticas o realidades de sus compañeros de aula, lograron una **identificación como grupo**; factor que sumado al hecho de compartir el mismo objetivo de concluir sus estudios medios, generó una **motivación adicional** para permanecer estudiando “*Sentís como que si todos estamos en la misma, todos pensamos lo mismo y todos **queremos terminar el colegio** (...) [entonces eso] te motiva*” (Antonela, 19) “*Me tocó un buen grupo en el cual todos estamos en la misma (...) eso como que te motiva un poco (...) porque si no ¿viste?, [si] todos [actuaran] individualistas es como que no llegás a ningún lado*” (Kevin, 24).

Finalmente, y teniendo en cuenta que los jóvenes entrevistados relataron experiencias educativas previas donde las “malas juntas” durante la etapa de la escolaridad tradicional tendían a reforzar el desenganche escolar, logramos identificar en la nueva experiencia características propias de los grupos que asisten al FinEs II, las “**buenas juntas**” que parecieran afianzar el vínculo de escolarización y que se contraponen con sus vivencias anteriores.

- **Prácticas docentes que refuerzan el aprendizaje: paciencia, compromiso y un trato más personalizado y empático**

Cuando se les consultó a los jóvenes acerca de los docentes y cómo se sentían con ellos respecto de la tarea que desempeñaban, a pesar de casos puntuales donde se cuestionaron actitudes de algunos docentes específicos (y que analizaremos en detalle más adelante), cabe destacar que en la mayoría de los casos la misma fue asociada con aspectos positivos en cuanto a su aporte a **reforzar el vínculo de aprendizaje**.

Al ahondar en estos aspectos, y a diferencia de la experiencia escolar previa se resaltaron en los docentes cualidades como la **paciencia y la dedicación** para promover el aprendizaje y la comprensión de temas: “*cuando te tienen que explicar te explican bien, son más pacientes (...) de alguna forma le dan una vuelta para explicártelo*” (Tomás, 22). A su vez, muchos jóvenes reflexionaron en torno a que tal vez la **presencia de gente “más grande”** sea el

motivo principal de esta manera de **enseñar más paciente** que perciben en la mayoría de los docentes del Plan FinEs II. En este sentido se justificó esto haciendo inclusive referencia a los tiempos de explicación que personas de más edad parecieran requerir: *“gente que trata con gente más grande (...) [implica que] a veces también es más lento explicarlo con más cuidado, porque hay gente que no va hace un montón al colegio”* (Francisca, 18).

Del mismo modo, los jóvenes resaltaron también junto con el **interés** y la mayor **atención** brindada, el **compromiso con el aprendizaje** que percibieron en varios de los **docentes** del Plan FinEs II a la hora de ofrecer explicaciones lo cual representa una diferencia respecto de sus vivencias en la educación tradicional: *“nos prestan más atención, nos enseñan. Si no entendemos nos vuelven a explicar, porque ellos quieren que entendamos el tema”* (Bárbara, 21).

Esta cuestión es destacada particularmente por los entrevistados al plantear expresiones como *“**si no entiendo, me lo explica de vuelta** [y agrega] *la profe misma me lo ha dicho: ‘si vos no entendés preguntámelo 10 veces, porque prefiero explicártelo 10 veces y no que el día que tengas la prueba no lo entiendas’*”* (Candela 21). Así, estas **prácticas más cercanas** parecieran hacer **más sencillos la comprensión** de conocimientos ya vistos pero no aprendidos: *“viendo ahora las cosas que nos dan ahora yo digo ‘yo lo vi en la secundaria, y no lo entendía (...) y ahora lo estoy viendo acá y lo estoy entendiendo’. Tanto [que] me costaba en la secundaria aprender eso, y acá verlo es fácil”* (Verónica, 22).

Además de lo anterior, entre los jóvenes entrevistados, se resaltó la idea de sentir **un relacionamiento con los docentes más personalizado y estrecho** tal vez por la existencia también de grupos de alumnos más reducidos haciendo mención a situaciones en las que *“**te charlan, es como más familiaro”*** (Nicolás, 21) y caracterizándolos como *“**bastante macanudos**”* (Victoria, 19). Esta idea fue contrastada con sus experiencias escolares anteriores, donde varios de los jóvenes con quienes dialogamos no consideraban como personalizado el trato con los docentes: *“[en la secundaria formal] capaz no tenés mucho contacto con la profe porque son muchos alumnos, entonces vienen, te dan el contenido y*

quedamos ahí. Acá [en el Plan FinEs II] es como que es más directo con el profesor, más personal” (Kevin, 24).

De esta forma es que consideraron que la relación con los docentes del FinEs II es más **empática o amena**, al caracterizarlos como docentes “*más sueltos*” (Luciano, 21) y que “**no se focalizan solamente en el estudio** (...) *tienen como más empatía*” (Nicolás, 21). En la misma línea pudimos saber que ellos valoran que “*dan un poco más de libertad (...) capaz te falta un trabajo y no lo entregaste hoy [entonces el docente replica]: ‘bueno, traémelo para la clase que viene’*” (Luciano, 21).

Así pareciera corroborarse que, en este **ambiente** que se describe como **más amigable, flexible o distendido** -y a diferencia de lo que les ocurría a muchos de estos jóvenes en la escuela tradicional- el proceso formativo pareciera dejar de tener como eje la disciplina social evitando de esta forma que el fracaso escolar tenga su correspondencia en cualquier acto de resistencia por parte de los estudiantes a una manera *disciplinada* de desenvolverse: “[en la escuela tradicional] *vos no podías estar en contra o decir algo en contra del profesor (...) acá podés expresarte, antes no era así, era más duro (...) ahora es menos estresante*” (Antonela, 19).

- **Nuevo desempeño como estudiantes: mayor autoestima, motivación y buen rendimiento**

Asociado a los planteos anteriores, nos parece oportuno remarcar aquí que la **relación con lo que se considera son buenos docentes** impactó en el rol de estudiantes asumidos por los entrevistados, generando un efecto positivo en su **autoestima** y en la auto-percepción de las **propias capacidades** como alumnos, dejando atrás **el estigma del fracaso escolar** del que habla Espíndola & León (2002) que convence a los estudiantes de que son incapaces de estudiar. Por el contrario, el mensaje subyacente que parecieran transmitir varios docentes del Plan FinEs II “ustedes pueden” se vuelve claro para los jóvenes, que lo explicitaron contando **la motivación que les genera**: “*te suben el autoestima para*

decir 'lo hacés y te va a salir', y si no te sale 'lo hacemos otra vez'. Eso es lo más (...) te re sube y como que te motiva a terminarlo" (Antonela, 19).

A su vez, el hecho de **que los jóvenes con quienes nos entrevistamos sientan que efectivamente aprenden** gracias a una manera de explicar más dedicada, paciente y comprometida, junto con una relación que se percibe más personalizada o amena pareciera **invertir la lógica** expuesta por Román (2013), quien entiende que la incapacidad de los docentes para concretar la transferencia de conocimientos explica en gran medida el bajo rendimiento y el desenganche escolar como contribución al fracaso escolar y abandono.

De esta manera, pareciera darse la **situación opuesta en el grupo de docentes del Plan FinEs II** frente a varios docentes de la educación tradicional, donde lejos de generar una experiencia de aprendizaje cercana a la pasividad o aburrimiento, repercute en un mayor interés descrito por los mismos jóvenes: ***"si te toca un profesor buena onda, te hacen pasar el día volando, te hace pasar el año volando y te ayudan mucho [y agrega] le ponen mucha onda para que le pongas garra y termines y ya está"*** (Antonela, 19).

Llegados a esta instancia además del impacto positivo que suponen este tipo de prácticas docentes en los jóvenes, queremos destacar los **contrastes que observamos respecto a cómo se perciben** los entrevistados como estudiantes en la actualidad versus cómo se habían percibido mayoritariamente en la experiencia previa de educación tradicional. Al respecto, la mayor parte de nuestros interlocutores que habían manifestado tener un desempeño mediocre en la experiencia escolar previa remarcó que en la actualidad estaban teniendo **un buen rendimiento y desempeño escolar** destacándose respuestas tales como "[me va] *re bien, apruebo todo*" (Candela II, 21), *"el año pasado terminé con todo 9 y 10"* (Candela, 21) y eso hace que *"te dan ganas de hacerlo"* (Francisca, 19), *"vengo contenta"* (Candela, 21) y que también a raíz de todo lo anterior *"hago todas las tareas (...) no faltó nunca"* (Antonela, 19).

De esta manera, y como consecuencia del contraste entre vivencias anteriores y lo que podría considerarse (a partir de las apreciaciones de nuestros entrevistados) como una **experiencia de reinserción superadora**, encontramos relatos en los que se hace referencia al Plan FinEs II, definiéndolo como “*una excelente herramienta*” (Nicolás, 21) o una “**oportunidad gigantesca**” (Antonela, 19) en la que se encuentran “*más virtudes que falencias*” (Kevin, 24).

En ese sentido la **significación concluyente que tiene el Programa** para los jóvenes que entrevistamos quedaría representada en planteos como el siguiente: “**estoy re archi agradecida**. O sea, si yo hubiese abandonado y no hubiese existido el FinEs, no podía haber hecho absolutamente nada. Y hoy en día, por el hecho de decir ‘voy a la escuela’ (...) ya eso me infla” (Candela, 21).

Así y como síntesis de lo visto en este apartado donde expusimos los aspectos que incidieron positivamente en la experiencia de reinserción escolar dentro del Programa y en la valoración del mismo, destacamos aspectos que contrastan con vivencias de los jóvenes en su paso por la escolaridad tradicional que los fueron desvinculando con el colegio, y que en la actualidad para la gran mayoría de los entrevistados, generaron el efecto contrario. Así, lo que más ayudó a los jóvenes entrevistados fue la flexibilidad horaria del Programa que otorgó libertad para encarar sus proyectos de vida y compatibilizar las cursadas con distintas actividades. Por otro lado, la relación con sus compañeros tendió a reforzar el vínculo de escolarización, donde el papel de las distintas edades de sus compañeros y los valores constructivos que transmitían lograron una motivación e identificación como grupo. También las prácticas docentes reforzaron el aprendizaje desde una actitud más paciente, dedicada, comprometida y hasta más familiar o cercana con los estudiantes, logrando un ambiente más amigable. Así, encontramos que los entrevistados se encontraban motivados y con autoestima en cuanto a sus propias capacidades, lo que sumado a su buen rendimiento como estudiantes en esta etapa llevara a considerar su paso por el Plan FinEs II como una experiencia de reinserción escolar superadora a las anteriores.

II.3.2. Aspectos del Programa que se cuestionan y que de mejorarse facilitarían la reinserción y permanencia escolar

- **Ausencias y desinterés en docentes puntuales y estudiantes que cuestionan las mismas a fin de revertirlas**

Si bien sobresalieron las valoraciones positivas respecto a la reinserción escolar a través del Plan FinEs II, también de las entrevistas realizadas surgieron **falencias que se perciben en algunos profesores** del Programa, que se reconoce no representan la regla general. Al respecto se recordaron algunas malas experiencias asociadas a profesores puntuales **que faltaban o no mostraban interés por su tarea y responsabilidad** asumida “[un docente] *tenía pocas clases y te faltaba, o venía y medio que viva la joda, ¿viste?* [y agrega] *como que no había nada de compromiso, venían a robar*” (Luciano, 21) “*viene a no hacer nada. Que vienen a dar una materia que no existe, que está inventada y vienen a no hacer nada*” (Federico, 24).

Asimismo, en los relatos de los jóvenes que contaron haber vivenciado este tipo de situaciones, **lejos de pasar desapercibidas**, fueron identificadas y cuestionadas “**daba[n] bronca**” (Luciano, 21). Con referencia a ello, Bárbara (21) nos contaba que “*ella misma [la docente en cuestión] decía ‘les voy a dar este tema que ni yo lo entiendo pero se los tengo que dar’. Entonces uno decía ‘Pero ¿cómo? si ella no entiende menos vamos a entenderlo nosotros’*”.

Así observamos que cuando los estudiantes identificaban prácticas que afectaban el aprendizaje, ellos mismos -en su propio decir- y parte de sus compañeros tomaban una **actitud activa buscando revertirlos** a diferencia de lo que podía ocurrir en el secundario tradicional: “*El año pasado, hubo una profesora de derecho que no venía nunca (...) y me acuerdo que hablamos con Guillermina [referente del FinEs] de esa profesora, y dijo que no la iban a volver a tomar el año que viene para el cargo ése*” (Verónica, 22). Frente a este tipo de situaciones, **los propios alumnos** -según pudo recordarse en las entrevistas- **propusieron soluciones para estas falencias**: “*tener un libro donde les den asistencia a los*

profesores. Porque a veces hay algunos que no vienen, ni vinieron y ellos siguen cobrando” (Verónica, 22).

Estos hechos también nos hablarían de **otra relación con la escolaridad**, e inclusive una **posición** diferente **como sujetos de derecho** tal como fue mencionado en alguna referencia previa respecto de la contribución del FinEs II a **garantizar el acceso a una experiencia educativa positiva**, en jóvenes que si bien han visto interrumpida su trayectoria escolar, parecieran encontrar en esta alternativa una **oportunidad de comenzar a dejar atrás el abandono escolar y sus consecuencias**, lo que tal vez incide en su predisposición a defenderla haciendo notar frente a las autoridades del Programa aquellas situaciones en las que sienten que no están aprendiendo o se encuentran perdiendo el tiempo.

- **Los cuestionamientos sobre un bajo nivel de exigencia y sus consideraciones**

Cuando ahondamos en temas relacionados al nivel de exigencia del Plan FinEs II nos encontramos con una gran cantidad de jóvenes que se mostraban **disconformes con el nivel de los contenidos recibidos y las exigencias escolares** más allá de las valoraciones antes planteadas. Si bien en menor medida identificaron el nivel como “*normal*” o calificaron la exigencia como “*lo necesario como para que cumplas*” (Francisca, 18), en muchos casos se mostraron poco conformes o directamente disconformes exponiéndose éste aspecto como la **principal falencia** que ellos perciben que tiene el Plan FinEs II como Programa alternativo de escolarización. Es por ello que a continuación describiremos las cuestiones identificadas por los jóvenes que **cuestionan el nivel de exigencia** y lo que efectivamente aprenden en las clases.

Cabe resaltar que en gran medida, **los jóvenes asumen que las falencias se deben** a la necesidad de **equiparar los niveles de conocimiento** de personas de **distintas edades** o estadios en los hábitos de estudio, y que conviven en un mismo aula: “*El FinEs está más dirigido a personas grandes, que trabajan, que no tienen tanto tiempo, entonces como que no es tan exigente ya de por sí*” (Nahuel, 19). Del mismo modo se reconocen planteos tales como “*yo entiendo que hay*

mucha variedad de (...) edades y todo, y tipos de aprendizaje... pero creo que el tipo de educación debería ser un poco más” (Tomás, 22).

En este sentido, aquellos jóvenes cuyas **experiencias escolares son más recientes**, reconocen sentirse en una **mejor posición que el resto** de sus compañeros: *“hice hace 2 años un quinto año [en una escuela tradicional], y el nivel académico es mayor al del tercer año de un FinEs” (Nicolás, 21)* y agrega *“son temas que ya vi y son más sencillos”*. Del mismo modo, encontramos relatos donde se remarcaba que *“[lo que enseñan en el Programa] son cosas que capaz yo las vi hace 4 años, entonces es fácil” (Nahuel, 19)*. Asimismo, en algunas **materias específicas, estas diferencias** parecieran ser **más marcadas**: *“a la gente mayor (...) les cuesta mucho entender computación o inglés, [porque] nunca tuvieron inglés, y las profesoras siempre van a ellos y le explican más detenidamente cómo hacer” (Verónica, 22).*

Así, pareciera observarse **la existencia de un subgrupo** dentro de los alumnos del Plan FinEs II que **cuentan con un nivel** o base de **conocimientos más sólido**, o bien pareciera que en función a ello o a sus expectativas, se les puede exigir un poco más: *“si alguien quiere (...) estudiar algo de matemática [una vez concluido el secundario], nosotros estamos viendo algo medio básico, ¿me entendés?” (Tomás, 22)*. Sin embargo, la identificación de esta cuestión y el planteo de mejorar la exigencia, encuentra **un freno en los propios entrevistados: la posibilidad de excluir a alguno de sus compañeros** *“[mejorar la exigencia] va a traer cosas malas también porque mucha gente no va a poder aprobar que es lo que se busca... y bueno yo lo entiendo” (Tomás, 22).*

- **Una insuficiente cantidad de clases que repercute en los contenidos aprendidos en cada asignatura**

Tal como describimos con anterioridad, la modalidad del Plan FinEs II contempla dos cuatrimestres anuales con cinco materias en cada uno, a diferencia de la escolaridad formal donde las materias anuales se evalúan en tres trimestres por año. La **situación actual ha sido señalada como positiva dado que les permite focalizar el estudio**: *“vos vas a rendir solo 5 materias [por cuatrimestre],*

tenés más posibilidades de aprobar (...) [en cambio, en el colegio] es más difícil tener 12 materias que capaz que un día tenés 3 pruebas y así” (Bárbara, 21).

Sin embargo, la mayor parte de los jóvenes entrevistados se manifestaron **disconformes en cuanto a la cantidad de clases en cada cuatrimestre** y para cada materia, dado **la imposibilidad en muchos casos de completar los planes de estudio**, lo que también repercute en el contenido aprendido en cada asignatura: *“me parece corto, muy corto plazo, [se pasa] al toque un cuatrimestre [y agrega] siento (...) que no nos alcanzan los tiempos directamente, al ser por cuatrimestre tenemos cinco materias en cuatro meses, [los docentes] están más movilizadas, y por ahí lo vemos muy a la ligera” (Candela, 21).* En el mismo sentido se recordaban experiencias donde *“la profe nos armó (...) un programa de estudio y eran 10 puntos (...) y de los 10 puntos (...) llegamos a ver 5 o 6, por el tiempo que tienen” (Luciano, 21).*

Así, los entrevistados perciben como **insuficiente la cantidad de clases** al mismo tiempo que remarcan que la distribución más eficaz de las mismas durante el cuatrimestre podría ser una **variable a revisar en pos de mejorar** esta falencia: *“tendrían que haber sido un par de clases más: en vez de 16, que sean 25 clases (...) para aprovechar, ponele. Porque al final [entre los dos cuatrimestres] tenemos un mes y medio de ´parate´ comparado a la escuela” (Kevin, 24).* Del mismo modo, otros jóvenes sugirieron una posible solución a este tema: **“capaz agregarle un poco más de horarios**, [o agregarle] *un día (...) con más horas en las materias (...) estaría bueno” (Luciano, 21); “[agregar] 2 horas más, ponele [para] poder saber un poquito más, estar más orientada de cada materia, digamos” (Candela, 21).*

En relación a lo planteado cabe resaltar que percibimos que tanto las críticas como de las soluciones propuestas a dicho cuestionamiento, tienen como motivación principal **cierto interés y compromiso por aprender**. En ese sentido hubo entrevistados que se mostraron interesados no solo en el título per se sino en **vivir una experiencia de aprendizaje sustantiva y de calidad**: *“siento que no*

me alcanza. Me falta. Quiero aprovechar todo lo que por ahí no aproveché antes” (Candela, 21).

Este planteo **se evidenció más entre aquellos jóvenes con el proyecto** de comenzar **estudios** futuros (ya sea universitarios o terciarios) luego de obtener el título secundario. Y es que algunos casos **expresaron su preocupación cuando consideran que los conocimientos** que están aprendiendo, y que serán un punto de partida para futuras aspiraciones educativas-formativas, les **resulten insuficientes** luego de concluido su paso por el Plan FinEs II: *“a veces me digo que después me va a costar el cambio para la 3ra etapa (...) el paso a la universidad”* (Mauro, 20).

- **Preocupación por la continuidad del Plan FinEs más allá de los gobiernos**

Por último cabe resaltar que muchos entrevistados expresaron **preocupación** por la falta de **continuidad del Plan FinEs ante los cambios de gobierno**, al considerarse que el mismo *“es una herramienta social muy importante, y ojala que continúe”* (Nahuel, 19).

Del mismo modo, también enfatizaron la **necesidad de continuidad** de esta alternativa de escolarización más allá del cambio político como una necesidad: *“que se llame como quieran, pero que exista algo que te ayude a terminar la secundaria”* (Tomás, 22); y al mismo tiempo, parecieran percibirlo como un derecho que ayuda a sortear dificultades propias de quienes no concluyen su escolarización en los tiempos establecidos: **“Ojala que ni lo saquen, que ni lo toquen (...) pero [si se llegara a eliminar] va a complicar muchas vidas”** (Antonela, 19).

Así, como resumen de este apartado donde expusimos el conjunto de consideraciones negativas sobre el Programa y las cuestiones a mejorar del mismo según el decir de los entrevistados, destacamos situaciones con docentes puntuales que faltaban mucho o que no se encontraban comprometidos con su tarea; la disconformidad con la cantidad de contenidos y el nivel de exigencia

como principal falencia señalada (sobre todo aquellos jóvenes con experiencias en la escolaridad tradicional más recientes); la insuficiente cantidad de clases para aprender la totalidad de los contenidos incluidos en los planes de estudios de las asignaturas; y la búsqueda de la continuidad del Programa ante posibles interrupciones que pudieran darse en función a los cambios políticos recientes. Para todos estos aspectos, el factor común entre los jóvenes entrevistados es su posición activa como sujetos de derecho, que no sólo marcan las falencias, sino que adoptan una actitud constructiva buscando soluciones para lograr mayor compromiso de los actores involucrados, mayor exigencia, mejor distribución de las clases para adquirir los conocimientos.

Conclusiones

La literatura da cuenta de la existencia de una gran cantidad de jóvenes que **no logran una experiencia escolar adecuada y completa** en el nivel medio de educación, a pesar de que en los últimos años se realizaron múltiples esfuerzos desde el ámbito público en pos de la universalización de la educación secundaria. Así, el **abandono se presenta como un proceso complejo, dinámico y multicausal**, asociado tanto a factores **exógenos** como **endógenos** al sistema escolar.

Atendiendo dicha problemática, en la Provincia de Buenos Aires se implementó un **programa alternativo de escolarización** que busca la finalización de los estudios secundarios: el **Plan FinEs II**. Bajo este marco, nos propusimos esta investigación para conocer desde la propia voz de los jóvenes de nuestra ciudad, cómo ha sido su experiencia de reinserción a través de dicho Plan y para ello, realizamos 14 entrevistas a jóvenes que se encontraban cursando el Programa, indagando primero sobre sus experiencias escolares en la educación tradicional y el abandono escolar; luego sobre los elementos que incidieron en retomar la escolaridad a través del Programa; y por último la valoración de la experiencia de reinserción a través del Plan FinEs II.

En primer lugar, respecto de **cómo había sido su paso por la escolaridad tradicional**, concluimos que en gran medida los entrevistados tuvieron **alternancias institucionales o retrasos en las trayectorias escolares** (dadas repitencias o abandonos temporales), alejándose del recorrido lineal y homogéneo que el sistema educativo prevé. En gran medida, se recordaron como estudiantes con un **mal rendimiento escolar** y sin ganas de estudiar ni asistir a las clases; denotando una **escolaridad de baja intensidad** donde también **la conclusión del nivel medio aparecía lejano en sus prioridades** dado que primaban otros intereses; a la vez que manifestaron percibir como **excesiva la carga horaria escolar**. En línea con esto, la mayor parte de los estudiantes manifestó **no sentir que aprendía durante su paso por el colegio tradicional**.

Así, respecto de las experiencias en la escolaridad tradicional de los jóvenes concluimos que en la mayor parte de los casos expusieron la presencia tanto de situaciones que se dieron **dentro de la institución educativa** (mal desempeño escolar, incomodidad con los docentes) **como de situaciones de naturaleza extraescolar** (falta de acompañamiento familiar, ingreso al mercado de trabajo), **que comenzaron a debilitar su vinculación escolar** y que podían **prever el desenlace** de este proceso con la aparición (como de hecho ocurrió) de algún detonante que gatillara el abandono definitivo del nivel medio. Sin embargo, encontramos también que **en menor medida hubo jóvenes que en sus relatos no presentaban mayores dificultades en su escolaridad**, reconociéndose como buenos alumnos y con una valoración positiva de esta etapa, **sin mostrar indicios que podía darse un proceso de desvinculación con la escuela** que concluyera en el abandono escolar.

Teniendo esto en cuenta, al indagar acerca del **causal o detonante del abandono definitivo**, encontramos factores endógenos al sistema escolar, factores de naturaleza extraescolar, y hasta hechos fortuitos que no estaban contemplado en la bibliografía consultada. Así, entre los **factores endógenos** como causales o determinantes, es decir las situaciones que se dan dentro de la institución escolar y que determinaron el abandono, encontramos que uno de los más nombrados fue el relacionado con un “**desenganche**” y **desinterés** hacia lo escolar, denotando también un **vínculo débil con la escolarización** que ya venía surgiendo en varias experiencias escolares, y que terminó afectando definitivamente la continuidad escolar de los estudiantes. También hubo menciones a **no tener el colegio secundario como un ámbito prioritario** en la vida, y **no encontrarle una utilidad** a la misma, a la vez que nombraron como causal de la deserción a **la carga horaria que les resultó excesiva** y hasta insostenible. Del mismo modo, nombraron como perjudicial para el vínculo con la escolarización la presencia de “**malas juntas**” entre sus compañeros, a tal punto de atribuir el abandono a los mismos.

Encontramos también **factores exógenos** al sistema educativo que fueron determinantes en el abandono escolar, dentro de los que se encuentran los **problemas de adicciones** que derivaron en internaciones para rehabilitación o situaciones similares; el **ingreso al mercado laboral** ya sea por necesidad o para buscar mayor independencia; y el **embarazo adolescente**.

Al mismo tiempo, encontramos factores que aunque todos de naturaleza extraescolar, no estaban contemplados en la bibliografía que consultamos y son aquellos **hechos fortuitos** que empujaron a los jóvenes a abandonar el colegio de manera impensada o no previsible. En estos casos, encontramos situaciones como **problemas de salud** que requirieron internaciones prolongadas, el **incendio de una casa** o el **fallecimiento de la figura materna**, cuestiones que impactaron de lleno en la continuidad escolar.

Luego de conocer sus experiencias escolares y los determinantes al abandono, nos centramos en conocer qué **elementos o motivaciones incidieron en la reinserción** escolar a través del Plan FinEs II y concluimos que en principio, hubo **un cambio a nivel personal** en los jóvenes, que se asoció con **crecer y madurar**; relacionado también con asumir ciertas responsabilidades que les permitan **terminar una etapa**. A su vez, cobró relevancia el hecho de comenzar a **proyectar a futuro** y a tener una **aspiración** que justificara el sacrificio de concluir el secundario, y que a diferencia de la escolaridad tradicional, despertó en los entrevistados un **interés genuino en culminar sus estudios medios**.

Del mismo modo, los jóvenes **reorganizaron sus prioridades** y comenzaron a tener **aspiraciones concretas** que volvieron **necesario el acceso a la credencial educativa** del nivel medio. Entre ellas, se encuentran las **aspiraciones laborales**, no sólo para acceder a un **primer empleo** en algunos casos, sino también para aspirar a encontrar un **empleo de calidad** en el mercado de trabajo. A su vez, hubo **aspiraciones académicas** para darle continuidad a los estudios, bajo la idea en algunos casos de **ser alguien en la vida**. Por último, en menor medida, hubo quienes buscaban culminar el secundario no pensando en trabajar o continuar estudiando, sino simplemente para **mostrar el logro**

alcanzado; o en otros casos para reforzar el **acompañamiento escolar a sus hijos**.

Al centrarnos luego en la **valoración de su experiencia en el Plan FinEs II**, encontramos aspectos que para los jóvenes **incidieron positivamente en la experiencia de reinserción** reforzando el vínculo con la escolarización, y que en sus experiencias por la escolaridad tradicional tenían el efecto contrario atentando contra la retención de los mismos.

En primer lugar, y ***corroborando en parte nuestra hipótesis de trabajo***, encontramos que la **flexibilidad horaria fue fundamentalmente lo que más ayuda** a los estudiantes a volver a estudiar, y en contraposición a lo que en el colegio tradicional consideraban como una carga horaria excesiva, ahora les permitió a los jóvenes compatibilizar las cursadas con actividades que van desde el plano **laboral, familiar y de otras actividades**, lo que implica una **mayor libertad para organizar sus proyectos de vida**. También mencionaron en menor medida otras características del formato del Plan FinEs II que suponen cuestiones superadoras de dificultades que enfrentaron en experiencias pasadas, como la **modalidad cuatrimestral**, la **sencillez para inscribirse** en el programa y la **ubicación de la sede**.

También la **relación con sus compañeros** fue positiva para la experiencia de reinserción, dado que la **heterogeneidad de edades y realidades** que conviven en un mismo espacio áulico tendió a **mejorar el rendimiento en las clases**. Asimismo, los valores como la **solidaridad** y el **compañerismo** junto con el hecho de compartir el mismo objetivo, lograron una **identificación como grupo** que **motivó** a los estudiantes. De este modo, los jóvenes pasaron de tener “malas juntas” en sus experiencias por colegios tradicionales, a un aporte positivo para afianzar el vínculo con la escolarización y el aprendizaje que podríamos considerar, en relación a dichas influencias como “**buenas juntas**” dentro del Plan FinEs II.

Otro aspecto donde encontramos connotaciones positivas fue respecto de las **prácticas docentes**, donde la **dedicación y paciencia** en las explicaciones junto con un **compromiso por la enseñanza** percibido por los jóvenes ayudó a la comprensión de los temas. A su vez, un **relacionamiento más cercano, personalizado** y hasta “**familiar**” tal como lo consideraron los entrevistados, generó un **ambiente más flexible y ameno** que se contrapone con situaciones de tensión constante que vivieron en algunos casos en su escolaridad tradicional.

Concluimos entonces, que estos factores de connotación positiva **impactaron en los estudiantes** y en su desempeño, pasando del desenganche y la escolaridad de baja intensidad que vivieron en su gran mayoría en experiencias pasadas, a sentirse **confiados** de sus propias capacidades, **motivados** y con **autoestima**. A su vez, en gran medida encontramos que en el colegio tradicional no sentían aprender, revirtiendo dicho aspecto en la actualidad, considerando tener **un buen desempeño escolar** y definiéndose como **buenos estudiantes**, responsables en su mayoría y con **ganas de asistir a las clases**.

En base al notorio contraste entre la actualidad escolar de los jóvenes y sus experiencias pasadas, es que concluimos que en gran medida su paso por el Plan FinEs II representa **una experiencia escolar superadora** a la que consideraron una **gran oportunidad** y de la cual también **se muestran agradecidos**. A su vez, los aspectos de connotación positiva que expusimos contribuyen a esclarecer nuestra hipótesis de trabajo, entendiendo que **no es sólo la cuestión de la flexibilidad horaria** es determinante para el reingreso y retención de los jóvenes que entrevistamos, sino que tiene que ver también con cuestiones que se viven dentro de las aulas.

A pesar de esto, hemos encontrado también cuestiones que generan efectos **negativos para la experiencia de reinserción** y que fueron señaladas como **aspectos a mejorar** por los entrevistados. Sobre estas concluimos que podrían considerarse como dinámicas expulsoras dentro del Plan FinEs II que atentan contra la retención escolar y la conclusión del nivel medio.

Así, entre dichas falencias figuran relatos **de docentes puntuales** que **faltan reiteradamente** y que **no muestran interés** por su tarea ni **responsabilidad** en la enseñanza. A su vez, también fue muy nombrada el **bajo nivel en la exigencia** y en los contenidos recibidos, y a pesar de que se asume como algo comprensible para equiparar el nivel de conocimientos dada la heterogeneidad de edades de los estudiantes del Plan FinEs II, no deja de ser marcado como una algo a mejorar, que adquiere **mayor notoriedad en jóvenes con experiencias escolares más recientes** o en materias específicas como **inglés** o **informática**. En relación a esto, también marcaron como una cuestión a mejorar a **la cantidad de clases por cuatrimestre**, que resultan insuficientes en muchas materias para lograr **completar los planes de estudios**, sobre todo en aquellos jóvenes que tienen pensado continuar sus estudios luego de concluido el Plan FinEs II.

Concluimos también, que para las falencias o cuestiones a mejorar los jóvenes tomaron una **actitud activa buscando revertir estos aspectos** en la medida de sus posibilidades y **planteando soluciones posibles** para cada caso, en las que no solamente tuvieron en consideración sus realidades individuales al resto de sus compañeros descartando proponer cualquier escenario que excluya a alguno de ellos. Sobre ello es que concluimos que los entrevistados vivenciaron en el Plan FinEs II **otra relación con la escolaridad**, ubicándose como **sujetos de derecho** que buscan activamente **garantizar una experiencia de reinserción positiva**, cuestión que también pudimos visibilizar cuando los jóvenes se manifestaron **a favor de la continuidad del Plan FinEs II** ante versiones que circularon acerca de la supuesta supresión de dicha alternativa.

A **modo de cierre**, esperamos que esta investigación resulte un aporte en pos de visibilizar las voces y expresiones de los jóvenes que participan en el Programa, y que sirva para quienes trabajan en él o para quienes formulan y controlan Políticas Públicas en materia educativa, en especial respecto de reinserción a la escolaridad formal.

Bibliografía

- Alvarado, S. (2012). *Perspectivas epistemológicas para abordar la infancia y la juventud: Desafíos para la construcción de pensamiento latinoamericano*. Buenos Aires: CLACSO.
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco, & L. Hernández, *Avances y desafíos en la educación inclusiva en Iberoamérica* (págs. 11-35). Madrid - España: OEI - Fundación MAPFRE.
- Bonfiglio, J. I., Tinoboras, C., & Raap, V. V. (2007). *¿Eduación garantía de trabajo? El rol de la educación en las oportunidades laborales de los jóvenes de GBSA*. Montevideo: V Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo. ALAST.
- Burgos, A. (2015). *Jóvenes, educación y trabajo. Acerca del Plan FinEs como estrategia de inclusión social y laboral*. Buenos Aires: 12vo Congreso Nacional de Estudios del trabajo. ASET. Asociación argentina de especialistas en estudios del Trabajo.
- CEPAL. (2008). *Juventud y cohesión social en Iberoamérica: Un modelo para armar*. Santiago: Naciones Unidas.
- Dávila León, O. (2002). Biografías y trayectorias juveniles. *Viña del Mar: Última Década*. CIDPA. *Centro de Estudios Sociales.*, vol. 10, no17, p. 97-116.
- DiNIECE. (2004). *Sistema Nacional de Indicadores Educativos*. Buenos Aires: disponible en: <http://diniece.me.gov.ar/documentos/sistema%20nacional%20de%20indicadores%20educativos.pdf>.
- DiNIECE-UNICEF. (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio de las escuelas de nuestro país*. Buenos Aires: DiNIECE.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2010). *Definiciones de vulnerabilidad educativa. Dirección Provincial de Planeamiento, Investigación y Estadística*. Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/de-stacadoserie/definiciones-de-vulnerabilidad.pdf> [Fecha de Consulta: Agosto de 2016].
- Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. En *Revista Iberoamericana de educación*, 30. (págs. 39-62). OEI - Organización de Estados Iberoamericanos.
- Espínola, V. (2010). Intervenciones tempranas para prevenir la deserción en la educación secundaria. *SITEAL - Sistema de Información de tendencias educativas en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

- Estrada Ruiz, M. J. (2015). Los jóvenes que desertan de la educación media: virajes y puntos de no retorno. En *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 13 (2) (págs. 995-1008). Manizales, Colombia: UNESCO-CINDE.
- Filmus, D., Miranda, A., & Zelarayán, J. (2003). *La transición entre la escuela secundaria y el empleo: Los recorridos de los jóvenes en el Gran Buenos Aires*. La Habana: V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo.
- Finnegan, F., & Brunetto, C. (2014). "Acá hay un trabajo político": Actores y relaciones en la producción del PLAN FinEs 2 en la Provincia de Buenos Aires. La Plata: VIII Jornadas de Sociología de la UNLP.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine Publishin Company.
- Gonzalez, F. M. (2014). *Jóvenes, educación y trabajo: Un estudio sobre las estrategias de vida de jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata (2012-2013)*. Tesis de Grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Jacinto, C. (2009). Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria. *SITEAL - Sistema de Información de tendencias educativas en America Latina*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE.
- Kessler, G. (2003). Experiencia escolar de jóvenes en conflicto con la ley. *Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Kurlat, S., & Lozano, P. (2014). Plan FINES 2S: Contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014*. Ensenada, Argentina.
- Naciones Unidas. (2008). *Situación y desafíos de la juventud en Iberoamérica*. San Salvador: ONU.
- Raczynski, D. (2002). *Procesos de deserción en la enseñanza media: Factores expulsores y protectores*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud (INJUV).
- Roberti, E. (2015). *Controversias juveniles: la paradoja de la desinstitucionalización en el análisis de las trayectorias de jóvenes pobres*. Buenos Aires: 12vo Congreso Nacional de Estudios del trabajo. ASET. Asociación argentina de especialistas en estudios del Trabajo.
- Román, M. (2013). *Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto*. Buenos Aires: REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Volumen 11, N° 2.

- Salvia, A., & Tuñón, I. (2005). *Jóvenes excluidos y políticas fallidas de inserción laboral e inclusión social*. Buenos Aires: Ponencia presentada en el Seminario Efectos Distributivos del Gasto Social en educación y Formación de Trabajadores.
- Tenti Fanfani, E. (2012). Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones. En *E. Tenti Fanfani (Comp). La escolarización de los adolescentes: Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (págs. 191-209). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- 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"*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Centro Nacional de Información Documental Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Á. Marchesi, R. Blanco, & L. Hernandez, *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (págs. 71-91). Madrid, España: OEI - Fundación MAPFRE.
- Terigi, F., Toscano, A. G., & Briscioli, B. (2012). La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: Aportes de tres investigaciones sobre el régimen académico y trayectorias escolares. Buenos Aires: Segundo Foro de Sociología :Justicia Social y Democratización. AIS. Asociación Internacional de Sociología.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media* (págs. 17-35). Rosario, Santa Fe: FLACSO Argentina.
- Tiramonti, G. (2012). Dimensiones en la discusión de la problemática de la escuela media. En *E. Tenti Fanfani (Comp.), La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (págs. 163-191). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- UNICEF. (2005). *Carreras Truncas: El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: Unicef Argentina.
- UNICEF a. (2012). *Acerca de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Análisis de la política nacional*. Buenos Aires: UNICEF.
- UNICEF b. (2012). *Adolescentes y secundaria: Finalización de estudios y vuelta a la escuela*. General Sarmiento: UNICEF - UNGS.

Anexo - Entrevistas

[Presentación y agradecimiento. Introducción del motivo de la entrevista y temática. Marcar puntualmente la libertad que disponen para responder]

DATOS BASICOS Edad, nivel educativo en curso, barrio de procedencia, situación familiar y laboral:

Contame primero cuántos años tenés y en qué año/cuatrimestre estas del FinEs (para entrar en tema) ¿En qué barrio vivís? ¿Actualmente con quien vivís? ¿Trabajas?

1) RECORRIDO EDUCATIVO EN COLEGIOS TRADICIONALES + FACTORES DE EXPULSION ESCOLAR Y ABANDONO.

Primero vamos a hablar un poco, si te parece, de cómo fue tu experiencia en la escuela. Contame entonces, ¿cómo te acordás tu **escuela secundaria**? ¿En cuanto a infraestructura como estaba?

¿Cómo eras como estudiante? ¿Eras un buen estudiante o no tanto? ¿Sacabas buenas o malas notas? ¿Hacías las tareas? ¿Faltabas mucho o no tanto?

¿Repetiste algún año? ¿Por qué crees vos que repetiste? Contame un poco

¿Cómo te llevabas con tus compañeros? ¿Pudiste hacer amigos ahí?

¿Cómo te acordás de tus profesores? ¿Cómo te trataban? ¿Les hacías caso? ¿Cómo te sentías con ellos? ¿Hubo algún profesor especial que te acuerdes, ya sea por algo bueno o por algo malo? ¿Porqué?

Considerando todo lo anterior: ¿Sentías que aprendías en la escuela? ¿Te interesaba lo que enseñaban? ¿Te interesaba aprender? ¿Por qué?

¿Pasaste por varios? Contame un poco.

¿En qué año estabas cuando **abandonaste el colegio**? ¿Qué edad tenías? ¿Fue la única vez que abandonaste? ¿Fue el único colegio que abandonaste?

Me contaste con quien vivís actualmente, ¿en ese momento también vivas con ellos? ¿A qué se dedican? Y con respecto al momento en que dejaste el colegio ¿que opinaban en tu casa? ¿Alguien te insistía?

Contame un poco más alrededor de tu abandono, ¿Por qué crees vos que abandonaste definitivamente el colegio? ¿Hubo un hecho/pasó algo que te hiciera decidir no ir más a la escuela? ¿Cómo fue?

¿Trabajabas mientras asistías al colegio? ¿Qué tipo de trabajo era? ¿Te gustaba? ¿Por qué? ¿Qué te hizo, en su momento, decidirte por trabajar mientras ibas al colegio? ¿Necesitabas hacerlo? ¿Crees que fue una decisión tuya? ¿Qué pensaban en tu hogar al respecto?

2) ELEMENTOS/MOTIVACIONES QUE INCIDIERON EN LA REINSERCIÓN

¿Cómo llegaste al FinEs? Contame un poco.

¿Cuándo te diste cuenta que necesitabas la escuela? ¿Cómo fue?

¿Cuál consideras que fue la motivación principal para volver a estudiar?

¿Qué cambió en vos para que ahora vuelvas a estudiar? es decir, ¿Qué cambio hubo entre el alumno del colegio tradicional y el que ahora viene al Plan FinEs II?

¿Para qué pensás te va a servir tener el título secundario? ¿Siempre pensaste en tener un título o del secundario o alguna vez te planteaste no estudiar?

3) EXPERIENCIA DE REINSERCIÓN

¿Cómo sos ahora como estudiante del FinEs? ¿Encontrás diferencias respecto de cuando asistías al colegio tradicional? ¿Porqué?

¿Cómo te llevas acá con tus compañeros? ¿Te pudiste hacer amigos? ¿Qué diferencia con el colegio?

¿Cómo son tus profesores del FinEs? ¿Los entendés? ¿Son exigentes? ¿Cómo te tratan? ¿Cómo te sentís con ellos?

¿Qué diferencia encontrás entre los docentes del plan FinEs y los docentes de la escuela a la que ibas antes? ¿Vos te sentís igual con ellos que con los docentes secundarios? ¿Porque?

¿Alguno en particular para resaltar (ya sea por lo bueno o por lo malo)?

¿Te interesa aprender cuando venís acá? ¿Y antes? ¿Qué cambio?

¿Sentís que aprendes en FinEs? ¿Por qué? Comparando un poco lo que aprendías en la secundaria y en el FinEs ¿Qué te parece? Contame un poco.

De todas las características que tiene el FinEs ¿cuál es la que más te ayudo a volver a estudiar? ¿Por qué?

En cuanto a tus horarios para venir acá, según tu opinión ¿Cómo es la carga horaria?:

[Si trabaja]: ¿Cómo manejas el tiempo para trabajar y estudiar? ¿Cómo vivís vos esta combinación? ¿En el trabajo saben que venís al FinEs? ¿Te dan una mano al respecto?

¿Qué cosas sentís que se te hicieron difíciles en el FinEs? o ¿hay algo que, desde tu experiencia, creas que se podría mejorar del FinEs? ¿Cómo cuál?

¿Cómo te imaginás después de egresar? La respuesta que me diste recién, ¿crees que hubiera sido diferente si no venías al FinEs?

¿Crees que el FinEs te dio algo valioso? ¿Por qué?

FINAL (opcional)

¿Hay algo más que te hayas quedado pensando y quieras compartir conmigo? ¿Alguna otra cosa que no te pregunte y te hubiera gustado que te pregunte? ¿Algo más que quieras agregar a modo de reflexión final?