

Ampliar lo posible entre jóvenes, familias, organizaciones y Estado: soportes y trayectorias en FinEs y universidad



Mariana Chaves

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Universidad Nacional de La Plata.

Federico Martín González

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Universidad Nacional de La Plata.

Fecha de recepción: 25 de agosto de 2022

Fecha de aceptación: 28 de octubre de 2022

Resumen

El objetivo de esta presentación es el análisis de la configuración de soportes que permiten la terminación de la educación secundaria y el ingreso a la universidad de jóvenes que viven en condiciones de pobreza en La Plata, provincia de Buenos Aires (Argentina). Proponemos comprender el despliegue y la activación de articulaciones de lo individual-familiar, lo institucional-organizacional y lo estatal, para crear condiciones de posibilidad de efectivizar —o no— el derecho a la educación. Metodológicamente adoptamos un enfoque cualitativo para interpretar a partir de la perspectiva de las/os actores. Realizamos entrevistas biográficas semiestructuradas a ingresantes a la carrera de Trabajo Social (UNLP) provenientes de secundarios FinEs2 gestionados por organizaciones o municipios; y pusimos en diálogo esta empiria con datos construidos previamente por ambos autores en barrios populares de La Plata. La interrogación sobre las posibilidades de ampliación de derechos se enmarca en un campo de fuerzas mayor que incluye las tensiones de la masificación del nivel secundario, la disputa por la definición de la educación superior como derecho humano, la polémica sobre la legitimidad de lo público y la contienda por las reglas y lógicas de la inclusión social en los capitalismos latinoamericanos como es el caso de la Argentina.

Palabras clave: FinEs2; universidad; organizaciones; soporte; desigualdad.

Expand as much as possible among young people, families, organizations and the State: supports and trajectories in FinEs and university

Abstract

The aim of this presentation is the analysis of the configuration of supports that allow the completion of secondary education and admission to university in young people living in conditions of poverty in La Plata, province of Buenos Aires (Argentina). We propose to understand the deployment and activation of articulations of the individual-family, the institutional-organizational and the state, to create conditions of possibility of making effective -or not- the right to education. Methodologically, we adopt a qualitative approach to interpret from the perspective of the actors. We conducted semi-structured biographical interviews with Social Work entrants (UNLP) from FinEs2 secondary schools managed by organizations or municipalities; and we put this empiric in dialogue with data previously constructed by both authors in popular neighborhoods of La Plata. The question about the possibilities of expanding rights is framed within a larger field of forces that includes the tensions of overcrowding at the secondary level, the dispute over the definition of higher education as a human right, the controversy over the legitimacy of what is public and the contest for the rules and logics of social inclusion in Latin American capitalisms as is the case of Argentina.

Keywords: FinEs2; University; Organizations; Support; Inequality.

Introducción

La disputa por el reconocimiento y la efectivización de derechos se dirime en un amplio campo de fuerzas en el que juegan múltiples actores, en escenarios diversos y con desigualdad de recursos. En este texto, haremos foco en el proceso de ampliación del derecho a la educación secundaria y universitaria en la Argentina. Para ello retomamos la mirada estructural de las posiciones situándolas en el entramado comunitario, en los accesos a las políticas públicas, la participación de las organizaciones, el papel de las familias y de las vidas singulares, en la apuesta a comprender cómo se articulan estos elementos y dimensiones para lograr —o no— efectivizar el derecho a la educación. El objetivo del artículo es el análisis de la configuración de soportes que permitieron la terminación de la educación secundaria y el ingreso a la universidad de jóvenes que viven en condiciones de pobreza en La Plata, provincia de Buenos Aires (Argentina), contemplando las articulaciones de tres niveles de lo social: lo individual-familiar, lo institucional-organizational y lo estatal.

Los estudios sobre desigualdad y educación han aportado numerosos argumentos y perspectivas que nos llevan a afirmar la heterogeneidad de la experiencia educativa y la fragmentación y segmentación del sistema educativo en todos sus niveles. En particular, han mostrado cómo la certificación escolar es correa de transmisión de las posiciones de clase, y cómo esto contribuye, o altera a veces, la reproducción de las desigualdades. Esto ha permitido poner en relevancia la necesidad de una mirada integral y situada de las/os sujetas/os que participan de las investigaciones, así como adoptar como herramientas el enfoque de curso de vida, la perspectiva interseccional y los conceptos de acumulación de desventajas y soportes (Martuccelli, 2006, 2007; Redondo, 2006; Saraví, 2009, 2015; Kessler, 2014; Crego, 2018; Piovani y Kaplan, 2018; Rausky y Chaves, 2019; Chaves, 2022). En este marco de debates, el análisis que desarrollaremos se inscribe en las discusiones que

ha producido la masificación del nivel secundario en el país, la disputa por la definición de la educación superior como derecho humano, la polémica sobre la legitimidad de lo público y la contienda por las reglas y lógicas de la inclusión social en la contemporaneidad. En los capitalismo latinoamericanos, como es el caso de la Argentina, se trata finalmente de la puja por la apropiación de la riqueza, y particularmente para nuestro país, esto ancla en la dinámica histórica de construcción de una ciudadanía con horizontes de igualdad. Este argumento nos lleva a asumir también el enfoque multidimensional de la desigualdad propuesto por Reygadas (2004), para quien la complejidad del fenómeno requiere asumir la articulación de las miradas individualistas, interaccionistas y estructurales.

En el texto caracterizamos el proceso de despliegue y activación de soportes en las biografías de jóvenes, y nos preguntamos por la potencialidad de los mismos para provocar tensiones en los procesos de acumulación de desventajas. En otros términos, ¿cómo ampliar el horizonte de lo posible? nombrando en ello la representación de sí del sujeto/o como “persona con derecho a”, y el acto de llevarlo a cabo en el ejercicio de una experiencia educativa secundaria y universitaria. Esta perspectiva nos permite adelantar un argumento central del artículo: las políticas públicas no traccionan, o por lo menos no siempre, de manera automática el cumplimiento de derechos, sino que requieren para ello del despliegue de una capilaridad que contenga aquello que se suele denominar “llegar al territorio”, lo que implica accesibilidad y trabajo en pos de la aceptabilidad en una trama compleja de actores. De esta manera, nos acercamos a lo que Jelin (1993) ha denominado “una visión desde abajo”, que presta atención a las desigualdades sociales, a la consideración de las luchas sociales para la definición de los contenidos de la democracia y, por último, a la configuración de agentes sociales y actores colectivos (ibidem).

Las/os jóvenes serán los que narren en primera persona sus experiencias, enhebrando en los relatos aquello que los hizo posibles. Con ello no solo adoptamos un enfoque cualitativo que prioriza la perspectiva de las/os actoras/es en la reconstrucción y comprensión de las situaciones, sino que también asumimos una definición relacional y situada de la condición juvenil (Chaves, 2010). En estudios recientes la noción de gramática de la juventud (Bendit y Miranda, 2017; Miranda y Arancibia, 2018) facilita también un concepto para nombrar la relación entre estructuras, trayectorias y expectativas. Realizamos cuatro entrevistas biográficas semiestructuradas a personas que ingresaron a la carrera de Licenciatura en Trabajo Social en la Universidad Nacional de La Plata, provenientes del Plan de Finalización de los Estudios Secundarios (FinEs2) que gestionaban organizaciones sociales y sindicales y municipios en la provincia de Buenos Aires. A su vez, pusimos en diálogo estos datos con empirias previas de ambos autores, en el caso de González (2022) provenientes de su tesis doctoral, de su papel en la gestión de FinEs desde el municipio de La Plata y como profesor también en otros; por su parte Chaves trae desde una mirada etnográfica su experiencia en el acompañamiento de trayectorias de adolescentes y jóvenes (Chaves, 2014; Assusa y Chaves, 2019). La/el autores de este texto comparten también la pertenencia a una organización social que realiza trabajo sociocomunitario con adolescentes y jóvenes en un barrio popular de La Plata (Casa Joven B.A., Obra del Padre Cajade), y esto es relevante en tanto interesa analizar el papel de las organizaciones en las trayectorias educativas, aportando desde allí a la visibilización de su papel y el mejoramiento de sus intervenciones en una propuesta de investigaciones en colaboración (Barriach, Chaves y Gareis, 2022).

Entre las desventajas sociales y la estructura de oportunidades: cuatro vidas

Morena: “claro que voy a poder, yo lo quiero, lo decreto”

Morena nació en La Plata y tiene 28 años. Vive con su pareja y tres hijos en la misma casa que comparte con sus suegros y otros grupos familiares, en total veinticuatro personas. Dividieron el espacio y su familia ocupa un ambiente que están mejorando con muebles, construyendo un baño propio para descongestionar el uso del único que hay en la casa. Hasta los 16 años fue a una escuela pública de Villa Elisa. A esa edad, murió su madre y no pudo continuar. Ella se define como una buena alumna, y nos cuenta que a partir de la enfermedad de la madre se sintió desbordada y desaprobó tres materias. Para rendirlas era necesaria la firma de los adultos responsables, con el padre tenía muy poca relación y desde la escuela no permitieron que su madrina firmara, y ahí quedó eso. Al año siguiente no pudo continuar. Cuando nació su segunda hija, a los 23 años, pensó: “tengo que poder, lo tengo que hacer, tengo que empezar a hacer algo”. En ese momento, inició un camino de cursos que la llevó a acercarse al Sindicato Único de Trabajadores de Control de Admisión y Permanencia de la República Argentina (SUTCAPRA). Cuando se anotó al curso sobre emprendimientos, le ofrecieron inscribirse en el FinEs2. Para ella, fue una oportunidad:

Una de las personas que trabaja ahí, (...) me alienta y me dice: “mirá, va a empezar el FinEs y vos tenés todos los requisitos, vos vas a poder y si ves que se te complica... conseguí los analíticos que vos tenés que podés, esto es para vos”. Porque claro, cuando me anoto decía: “quiero terminar de estudiar y no puedo porque no sé cómo, tengo la cabeza pero no la oportunidad”, porque tenía la nena, no te miento, era un bolso de maternidad, era rechiquitita y el nene de tres. “Tenés que poder, andá a buscar las cosas, si necesitás que te llevemos, avisanos”, me dijeron.

Hizo el primer año en la sede del SUTCAPRA y luego se mudaron al Sindicato Argentino de Televisión, Servicios Audiovisuales, Interactivos y de Datos (SATSAID) porque tenía mejores instalaciones para gestionar las comisiones del FinEs2. Al momento de inscribirse, tuvo problemas para conseguir el analítico en su anterior escuela aunque lo resolvió de manera sencilla contactando a un ex docente. Un aspecto que retoma para definirse tiene que ver con la posibilidad de entender la burocracia, principalmente la estatal, y finalizar cualquier tipo de trámite: “la trabajadora social frustrada soy, porque no tengo el título pero: ‘a ver, me hacés este trámite’ (...) Yo me propongo algo y no paro, por más que no sepa lo tengo que saber, de ahí que sé tantas cosas. Googlear, googlear... bueno, acá está, esto es, me lo anoto, lo guardo (...) la maestra librito”.

Al momento del encuentro, en una oficina de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, Morena no tiene un empleo. Se dedica, principalmente, a cuidar a sus hijos y al trabajo sociocomunitario: es voluntaria de una biblioteca en un hogar de día del barrio y en la olla popular de la UOCRA (Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina), organización en donde milita. Su marido hace changas, principalmente vinculadas a la construcción, y cuando no tiene trabajo, usan un carrito para “cartonear”, juntando cartón y objetos para vender. Ambos proyectan insertarse en algún sector vinculado a la construcción.

Morena se inscribió en el FinEs2 en 2018. La experiencia de finalizar la escuela secundaria durante ese año y 2019 le permitió conocer gente nueva, lo que la ayudó. Durante las clases en la sede del sindicato, ella siempre iba con sus dos hijos. En esos años en los que finalizó el secundario Morena relata que comenzó a pensar en la importancia de

tener un espacio propio y mudarse de la casa de su padre, en donde el vínculo con él y su pareja se tornaba muy problemático. La dificultad radicaba, principalmente, en lo económico, en la imposibilidad de encontrar un empleo fijo y compatibilizar trabajos de corta duración con los cuidados de sus hijos. En este aspecto, la pandemia y el acceso a las políticas públicas de emergencia adquieren centralidad. Cuando cobró el primer IFE (Ingreso Familiar de Emergencia)¹ en 2020, alquiló una casilla en el mismo barrio, cerca de la casa de la hermana.

He tenido discusiones con mi padre porque la pareja de él decía: “no vas a poder hacer nada, no vas a poder” y yo: “claro que voy a poder, yo lo quiero, lo decreto, voy a poder terminar” (...) cuando dieron el primer IFE, “yo me voy”, dije. Me acuerdo que nos anotamos con mi hermana y festejamos que nos habíamos anotado (...) habíamos comido con los neños tarta, salchichas, algo así y ahí le comento: “me voy a mudar a una casilla, no es lo mejor, pero me voy a ir por un tiempo hasta que decida si esta pareja está bien para mí, si acompaña mi vida, mis hijos, que son lo primero, me va a ser mejor para estudiar porque no puedo estudiar en un ambiente tan negativo”.

En diciembre de 2019 se inscribió, junto con su hermana, en la carrera de Trabajo Social. En la decisión, reconoce en Marcela, la referente de la sede del FinEs2, una persona central en ese proceso: el cuidado, la atención a su hijo, la preocupación por las condiciones de escolaridad (como la carga de la SUBE, hojas, mochilas) y el impulso para que continúe estudiando en la universidad. Luego del curso de ingreso en febrero de 2020, las políticas de continuidad educativa por medio de la virtualización, la imposibilidad de contar con una computadora o un celular propio, el miedo ante la posibilidad de contagio, los trabajos de cuidado de sus tres hijos y la gestión de distintos trámites para acceder a las políticas sociales imposibilitaron la continuidad. La hermana, quien contaba con una computadora, siguió estudiando.

Durante la pandemia siguió haciendo trabajo sociocomunitario y acompañando a su esposo en los días que salían a cartonear. La participación en la olla popular y en la UOCRA también le permitió desplegar estrategias de contención al interior de su familia y hacia sus vecinos. En su relato sobre el futuro, la militancia y la posibilidad de contar con mejor trabajo se encuentran estrechamente vinculadas: “nosotros siempre militamos por un puesto de trabajo pero también para ayudar al otro, porque no es que los compañeros logran su puesto de trabajo y dicen: ‘chau’, no, al contrario”. De esta manera, el futuro, para Morena, está atravesado por la cuestión educativa, piensa seguir estudiando oficios como electricidad y soldadura y una tecnicatura. En lo laboral, proyecta ingresar en algún puesto de una empresa que requiera formación profesional específica, y en lo habitacional, desea “la casa terminada”.

Rosa: “escapar de la vida tradicional”

Rosa nació en una ciudad de 13.500 habitantes del noroeste de la provincia de Buenos Aires, y al momento de la entrevista tenía 22 años. Desde 2021 Rosa vive en La Plata. Hasta hace poco, vivía con su familia, uno de sus dos hermanos, su padre y madre, en un barrio de aquella localidad compuesto por terrenos que fueron objeto de disputa por la tenencia de tierras de pueblos aborígenes, específicamente mapuche. Su abuelo, originario de dicha comunidad, le donó a su hija una parte del terreno para la construcción de su casa y lo que posteriormente tomó forma como un emprendimiento familiar de comidas para llevar.

¹ Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) para los/as trabajadores/as informales y monotributistas, de entre 18 y 65 años, con mayor grado de vulnerabilidad, quienes cobraron \$10.000. Hubo cuatro pagos IFE: 1) abril-mayo, 2) junio y 3) septiembre 2020 (tiempos aproximados porque el cobro depende de cuando se tramitó). El IFE 4 en 2021, este año hubo también otros pagos extra vinculados a AUH, AUE y el nuevo programa Potenciar Trabajo.

El padre de Rosa trabaja como tractorista y maquinista en un campo de la zona y decidieron, con su esposa, complementar los ingresos familiares con “el negocio familiar” donde Rosa y su madre trabajaban. Él no finalizó la escuela primaria y la madre se encontraba terminando el nivel secundario en una sede del Plan FinEs2. Rosa terminó la escuela en diciembre de 2019. Al narrar su trayectoria escolar toma aire y plantea “en realidad es complejo”. Así, comienza a relatar el recorrido por distintas instituciones del nivel primario y secundario, donde el problema no era lo académico y el aprendizaje: “yo me sentía muy angustiada en lo personal cada vez que iba a la escuela, la pasaba muy mal, no era que no aprendía ni nada, sino que siempre me iba bien, pero yo la pasaba mal. Entonces me iba cambiando”.

El estudio se presentó en Rosa como un deseo de finalizar la escuela y también como una estrategia de lo que nombró como “escapar de la vida tradicional”, es decir, “me hubiese quedado siendo señora”. El proyecto de mudarse a La Plata y estudiar en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) comenzó a tomar más fuerza. Así, en 2018, a los 18 años y mientras trabajaba en un restaurante como ayudante de cocina, con un solo franco semanal, se anotó en una sede del Plan FinEs2, modalidad educación técnica. Ese primer semestre no pudo complementar los tiempos de trabajo con los de estudio y decidió anotarse en el siguiente semestre en otra sede del FinEs2 con orientación en Ciencias Sociales. Esa sede funcionaba en una escuela primaria y era gestionado desde el ANSES con un conjunto de referentes. Gracias a la ayuda de la coordinadora de la sede y de la referente diaria del lugar, pudo tramitar el analítico de materias aprobadas para validar su trayectoria escolar previa y empezar a estudiar en el segundo semestre.

El analítico es una documentación clave en el acceso a las políticas de terminalidad educativa. En trayectorias escolares en las cuales se recorren varias instituciones, la tramitación y validación de materias aprobadas se torna problemática y es central al momento de definir las correspondencias con el trayecto FinEs2. Rosa narraba esto al momento de inscribirse en la sede que funcionaba en la escuela primaria, principalmente la ayuda de dos personas, Lorena y Carolina, encargadas del FinEs2:

Me acuerdo que me anotó enseguida, me pidió toda la documentación, me dijo: “esto no lo necesitás, ni te hagas drama porque esto lo puedo sacar yo de internet”, para que no haga tantas cosas y me facilitó todo el trámite (...) Había una ayuda ahí de parte de ellas totalmente, insistentes “solucionemos”, porque ellas sabían que yo quería estudiar también, habíamos hablado un montón y era: “bueno, esta chica quiere estudiar, que se vaya lo antes posible del pueblo porque se queda”, porque es así (...) en el pueblo no podés escapar de eso en el sentido de la pertenencia, “bueno, conozco a todo el mundo, conozco dónde voy, conozco qué hago, conozco con quién me junto y así”. En mi caso, mis viejos tienen una casa de comidas, o sea que hay un comercio familiar, o sea, si no te vas a estudiar, vas a quedarte ahí.

La experiencia de finalizar la escuela en la orientación de Ciencias Sociales le permitió reconocer intereses, articularlos con debates, gustos previos y estar en un lugar donde se sentía cómoda. En este aspecto, Rosa pone en discusión las ideas de que “en el FinEs no se hace nada” y “ahí van los negros”, destacando un trabajo de acompañamiento de los docentes en las materias y de las referentes en las posibilidades de acceder a otras políticas, como el PROGRESAR². Luego de un año y medio, Rosa terminó la secundaria en 2019 y conversó con sus padres y amigos sobre las posibilidades de estudiar en la UNLP. En 2020, comenzó la carrera de Música en la Facultad de Artes de la UNLP. Ese año se mudó a La Plata para hacer el curso de ingreso y luego volvió a su ciudad al

² Más información en <https://www.anses.gob.ar/progresar>

comienzo de la pandemia de COVID-19 y las medidas vinculadas al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Si bien contaba con algunos instrumentos musicales y computadora, no le gustó la experiencia de estudiar de manera virtual y a distancia. En ese proceso, habló con un amigo que le recomendó inscribirse en la Licenciatura en Trabajo Social. Así, en 2021 inició la nueva carrera de manera virtual y se mudó nuevamente a La Plata en junio.

Al narrar la decisión de estudiar en la UNLP, el ingreso a Música en 2020 y luego el cambio a Trabajo Social, aparecen de manera articulada conversaciones con su familia, los acuerdos sobre el dinero, las estrategias para acceder a distintas políticas sociales y la residencia en el Centro de Estudiantes Universitario de su ciudad³ como primera solución habitacional. Rosa tenía la beca PROGRESAR, además durante el ASPO y DISPO accedió al IFE, a una beca de estudios de la Municipalidad de la localidad donde nació y los padres le enviaban dinero o mercadería por encomienda. La organización y los aprendizajes previos sobre el uso del dinero, le permitían estar en La Plata sin gastar mucho y administrando lo que tenía. Sobre la decisión de inscribirse en la Facultad de Trabajo Social, marca como aspectos centrales las conversaciones con amigos y la posibilidad de contar con una habitación en el Centro de estudiantes. En 2022, al momento de la entrevista, Rosa se mudó del Centro de estudiantes a una casa en Berisso, con su novio. Estaba cursando las materias del segundo año de la carrera y contenta con sus compañeras, “en trabajo social no estás solo nunca”. Luego de una experiencia en un bar decidió no trabajar para hacer foco en los estudios. También, contaba que le gustaba la posibilidad de participar en política en el barrio donde vive, en vínculo con algunas experiencias que tuvo en su adolescencia.

Fernando: la vida organizada sobre la militancia

Fernando nació en una localidad de 12.000 habitantes cercana a la costa de la provincia de Buenos Aires. Ahora tiene 24 años y es el último de diez hijos/as. Todos sus hermanos menos la mayor fueron a la misma primaria que era de doble escolaridad. Terminó y, siguiendo el camino de varios de sus hermanos, se anotó en el mismo secundario que ellos, pero eso no anduvo.

No la pasé muy bien porque yo venía de ocho horas y el cambio fue bastante brusco porque no tenía mis compañeros, porque nos habíamos desparramado (...) Sufrí bullying en el medio y eso hace que yo deje la escuela. (...) Mi vieja me dijo que no tenía que dejar, la opción era cambiarme de escuela si no quería seguir ahí. Así que me cambié a la escuela técnica que estaba en ese momento en el centro [recibe la computadora de Conectar Igualdad]. Hice ahí hasta tercer año (...) En el medio me agarró no sé qué pero dejé(...) en realidad dejé porque opté por ir a trabajar.

Su mamá aparece en la entrevista como quien siempre estuvo para ellas/os, sosteniendo la economía familiar con su trabajo en casas de familia, limpiando, cuidando personas mayores, algún tiempo como personal de maestranza en un organismo público, y entre todo eso criándolos y buscando apoyos del Estado para distintas situaciones de su familia. Una de esas tuvo que ver con un hermano de Fernando: había dejado la escuela y andaba con complicaciones, lo anotó en el programa Envión, que según Fernando en 2010 “Cuando abren el programa lo abren lejos del pueblo, casi una quinta de rehabilitación en el fondo”. Tres años después, Fernando dejó la escuela y la mamá lo

³ Los Centros Regionales de Estudiantes Universitarios son una política pública de Municipios de la provincia de Buenos Aires o gobernaciones de provincia (en La Plata, por ejemplo, Río Negro, Chubut y Santa Cruz) para favorecer el estudio universitario de jóvenes de sus localidades. Son viviendas de propiedad o financiadas total o en parte por los Municipios o Gobernaciones, lo que se complementa en algunos casos con fondos autogestionados por los que las habitan y brindan alojamiento gratuito o a muy bajo costo. La decisión de quién vive o no varía según el Centro, puede ser de la jurisdicción, de la comisión directiva del Centro o de ambos.

anotó en el mismo programa, que a esa altura ya funcionaba en una sede en el centro que dependía de la Municipalidad. Ahí tenían cursos de panadería, hacían catering para el municipio y una de las responsables insistía en que todos los que estuvieran en Enviñón finalizaran el secundario o no lo dejaran si aún iban. Se abre un FinEs ahí mismo y Fernando arranca como responsable de sede y como estudiante, “Yo dije que sí porque entendía que era necesario, porque el mercado laboral hoy también te lo exige”. Nos cuenta que “como yo era un becario de Enviñón, abría y cerraba y eso me daba la obligación de ir porque si no dejaba a los otros afuera. Y terminé en 2018”. A la par militaba en una Unidad Básica. Tenía 18 años y en tres años lo terminó. Además de la obligación de ir porque él abría, Fernando destaca que: “El método era diferente, no era una escuela tradicional. (...) Lo que veo a lo lejos, no sé si en ese momento lo sentía, es que el profesor en sí no se abocaba solamente a su materia”.

Se refiere a que les enseñaban a mejorar la escritura, estaban atentos a sus inconvenientes, sabían quién era cada uno, y explica que “muchas gente entra con muchos prejuicios y piensa que ir a FinEs es ir a sentarse y no hacer nada y el profesor te va a aprobar, y cuando llegás te das cuenta que no, que tenés que trabajar el doble de lo que te imaginabas”. En ese contexto también conoce el Progresar, el trámite lo hace él y al narrar comprende una característica fundamental de la accesibilidad: “Acá es mucho más cercano porque no es tanto quilombo como en las ciudades grandes, acá el que trabaja en ANSES lo conocés. No hay complicaciones con eso acá. Por lo menos que yo sepa. Porque es mucho más cercano”. En el FinEs, entabla amistad con la profesora de historia y dice que ella “sabía que yo era militante político también, me dijo: ‘te recomiendo que vayas a La Plata, la movida allá es otra. Y me convenció y me fui a La Plata a estudiar historia (...)’ Y en la universidad medio que me tuve que hacer solo porque allá no hay nadie pero sí tuve el empujón tanto de mi vieja, de mi responsable político y de la mayoría de mis amigos que me dijeron: ‘bueno, es importante, así que andá’”.

Fernando nos cuenta que en 2020 “una crisis personal”, la pandemia y la militancia contribuyeron a tomar la decisión de volver a la ciudad natal. Al año siguiente, empezó Trabajo Social e identifica diferencias en el tamaño de las facultades y en las dinámicas con los compañeros. Además, proyecta un imaginario de historia militante del trabajo social que lo atrae: “Los que militamos en territorio nos lleva a estudiar carreras que puedan llegar a resolver algo en el futuro, no te digo la revolución porque es utópico pero...”. Al momento de la entrevista, está en segundo año y organiza el tiempo para cursar colocando la prioridad en la militancia político-partidaria en su ciudad natal. Está varios días de la semana allá porque tiene responsabilidades de conducción y otros días vuelve a La Plata donde vive con su pareja y cursa.

Reflexionando sobre su experiencia militante relata que desde chiquito estaba metido en la política porque su mamá participaba desde 1999 con un líder local: “Mi vieja me llevaba porque no le quedaba otra, tenía que ir con el pibe sí o sí”. A él lo atrajo la forma de hacer política de este referente y “En el 2009 yo tenía once años, me sumé a la Juventud Peronista en el Partido Justicialista”. Relata una anécdota en la que une al peronismo con el pueblo, los negros, los de abajo, y percibe su fuerte identificación. En momentos que describe los trabajos de su mamá hace hincapié en explicar cómo la echaron, o lo mal que le pagaban, escucharlo permite percibir una sensibilidad de la injusticia, y un verse entre “los de abajo”.

Al igual que en la política, la relación con el mundo del trabajo también viene de larga data. Empezó con changas para ayudar desde los 12 o 13 años, al igual que sus hermanos. Varios de ellos estudiaron el nivel superior, pero él es el primero que accede a la universidad. Pasados los 18 trabajó con un contrato en un organismo público nacional

con sede en La Plata, pero renunció para poder volver a su ciudad donde consiguió trabajo en temporada de verano. Al momento de la entrevista estaba desempleado.

Fernando tiene una clara preocupación política sobre lo educativo, centrada en la relación entre el acceso a niveles educativos y las propuestas pedagógicas de las instituciones, principalmente en el nivel secundario. Sobre esto, retoma la existencia del Centro de Estudiantes Universitarios de su municipio para explicar la relevancia del lugar de origen y la importancia del apoyo. La primera experiencia en La Plata la hizo allí, gracias a la cual pudo conocer gente y estudiar los primeros meses de 2020. Insiste, como si hiciera falta, en que “lo que más me define” es ser militante kirchnerista, y suma que “también soy militante del colectivo LGBT”. Respaldao sus dichos en la pared de su cuarto se ven imágenes de referentes del peronismo, y la bandera arcoiris del Orgullo gay.

Giannina: “Cuesta mucho cuando tuviste una vida jodida”

Giannina nació hace 24 años en una localidad de la provincia de Misiones que ahora tiene cerca de 25.000 habitantes. “Vine con mi familia cuando tenía seis años. Llegamos a La Plata en busca de una mejor calidad de vida en busca de más trabajo. Nada, prácticamente me crié acá en La Plata y para mí es mi ciudad”, dice. Su mamá es ama de casa y terminó el secundario, y su papá albañil, terminó la primaria de grande en una escuela nocturna, siempre fue él quien los sostuvo económicamente a ella y a sus seis hermanos. Todos terminaron el secundario, pero ella es la única que está en la universidad, varias veces a lo largo de la entrevista repetirá que su mamá siempre los impulsaba a estudiar diciéndoles que eso les permitía mejorar. Su papá sigue ayudándola, fue quien compró el terreno y la casilla donde ella vive con sus hijos más chicos, en un barrio creado sobre tierras tomadas en la zona sur de la ciudad.

La temporalidad de su trayectoria educativa la reconstruye en relación a los embarazos, nacimientos y edades de sus tres hijos: una adolescente, otro en primaria y la más chica en jardín. Giannina va al jardín de infantes en Misiones y a los seis años llega a La Plata donde empieza en una primaria pública que eligió la mamá y a ella le gustaba mucho. El 7° grado lo cursa junto al embarazo y nace su primera hija. Al año siguiente la mamá decide cambiarla a una escuela pública de doble escolaridad en el centro donde hace 8° y 9° (EGB3). En ese momento se había mudado también de barrio. Nos cuenta: “nada después de eso hubo una etapa donde abandoné todo” [aproximadamente 3 años, retomó] cuarto año en una escuela nocturna, terminé de cursar un año y abandoné (...) Que fue la edad de la rebeldía, yo me fui de mi casa (...) Tendría que haber seguido, después de eso fui mamá de Teo [su hijo del medio]”.

La vuelta a la escuela está vinculada a la separación del papá de su segundo hijo, con quien vivió situaciones de violencia de género: “después que me separé, dije ‘este es mi momento’ me lo propuse para el día de mañana, quiero heredar un título a mis hijos. Eso fue lo que me impulsó también”. El otro factor que la empuja es una organización social que trabaja con niñas/os y jóvenes en su zona, la conoce por internet, y se suma como participante y actualmente es parte del equipo adulto. Nos cuenta que buscaba “algo” y ese algo resultó ser parte de una organización y también estudiar. En 2015, la organización decide armar y gestionar una comisión del FinEs2: “me interesó porque quería tener el título, tener un mejor acceso a un trabajo (...) Y cuando yo le conté a mamá que iba a terminar el secundario, estaba muy contenta”.

Al momento de inscribirse, Giannina le preguntó al referente del FinEs2 si era compatible con la universidad porque ese era su proyecto. Recuerda que la sede educativa funcionaba en un garaje, había una mesa, un pizarrón y los/as profesores/as se ocupaban

mucho de ellos/as, de explicarles y de saber qué les pasaba. Trae la imagen de un profecto dando clases con su hijo en brazos para conversar y destacar que la sede tenía una política de cuidado de hijes para que las estudiantes pudieran avanzar. Termina el FinEs en 2017, y en ese trayecto es madre de su tercera hija. En 2021, ingresa a la Facultad de Trabajo Social de la UNLP: “La organización fue el lugar que me dio el pie para estar hoy en día en donde estoy, que es la facultad y que es la carrera que yo elegí. O sea, fue el pie para que yo pudiera sacar lo que tenía adentro, porque hace mucho tiempo sentía que quería algo pero no sabía el qué”.

Antes de seguir con la trayectoria de Giannina, retomamos una situación que nos permite observar la obstaculización del acceso a derechos:

Después en un tiempo, o sea siempre tuve las ganas de volver [al secundario], pero como que se me complicaba y yo también porque. Tuve un problema con el DNI, porque era NN. No me acuerdo con cuantos años, ya grande fue mi primer DNI [tenía 21 años]. Nunca tuve, era NN. Me acuerdo cuando a mi mamá en la escuela le pedían el DNI siempre tenía que decir que estaba en trámite, en todos lados. Entonces era como, que yo tampoco quería ir, ni terminar el secundario por ese motivo. Antes en mi inocencia no podía explicar por qué estaba sin DNI, no sé, como que me daba vergüenza y decía “¿cómo que no tengo DNI?” y era, es, algo fundamental para la vida. Pero bueno, no lo tenía y a pesar de todo eso pude terminar igual.

Giannina conoce varias políticas públicas y también experiencias de participación política, su mamá participó del Jefas y Jefes de Hogar y gestionó una copa de leche cuando ella era chica. Al momento de la entrevista, ella tiene el Potenciar por violencia de género (al que accede a través de la organización social) y la AUH (Asignación Universal por Hijo).⁴ Nos relata que la de su hija más grande pudo tramitarla recién hace un par de años, a partir de que ella tuvo el DNI y resolvió el trámite de la partida de nacimiento. Sus ingresos son el Potenciar y el dinero de trabajadora sociocomunitaria que cobra en la organización por realizar tareas de educación y limpieza.

Sobre la experiencia de ingreso a la carrera de Trabajo Social nos cuenta que no tuvo una buena experiencia en el ingreso en 2021 con el grupo porque le hicieron sentir “que no formaba parte” y además era virtual y no disponía de equipamiento ni conectividad. En 2022, volvió a inscribirse y en esta nueva experiencia se siente a gusto, está contenta con el grupo de estudiantes y cuenta que tiene el apoyo de sus compañeras de la organización, pero también habla de los obstáculos:

[se me] cruza la idea de dejar, por ser madre, ser sola, no tener pareja, sostener las cosas sola, el micro y las fotocopias. Más allá que tengo redes que me sostienen, mi mamá, compañeros de la organización. Cuesta mucho cuando sos solo y tuviste una vida jodida. Pero bueno esa idea de querer superarme, estar en la facultad.

En ese relato de pertenencias disputadas y esfuerzos se acuerda:

(...) que cuando me inscribí, me dieron el papel, lloraba y para mí fue que yo no creía, no creía. No lo puedo creer, estoy en la facultad. Que la facultad era solo para los ricos. Muchos decían eso antes, y que los pobres no llegan a la facultad. Y bueno acá estoy,

⁴ La Asignación Universal por Hijo fue creada en 2009 durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. Más información en <https://www.anses.gob.ar/asignacion-universal-por-hijo>

escuchaste, ¿no? Vidal.⁵

En su explicación retoma algunas cuestiones que nos permiten analizar cómo hay representaciones sociales que obstaculizan o facilitan accesos, tanto en el permanecer en un aula, como en la proyección de continuar estudiando. Giannina habla de esto rememorando que su abuela era analfabeta, y relatando cómo ahora sus hermanas/os al terminar el secundario piensan en qué seguir estudiando vinculándolo a idear un mejor futuro. Para cerrar la entrevista, insiste en aclararnos, dándonos una explicación del eje de la propuesta de este artículo:

(...) creo que los programas, las organizaciones, las políticas públicas, son algo muy fundamental en una persona que no tiene acceso a la educación, que no pudo acceder a un buen trabajo. Esas cosas son fundamentales en los barrios porque yo vengo de un barrio que es muy humilde, que está creado básicamente por los cartoneros, como que faltan lugares que fomenten esos lugares y espacios que aumenten las ganas de estudiar, o de hacer algo. Como que hoy en día es lo único que puede sacar a los pibes.

Configuración de soportes

Como planteamos en la introducción, la política pública y su relación con los derechos no constituyen un proceso automático. Si bien esto puede parecer una obviedad, el foco del artículo radica en dicha problematización. Mirar el vínculo entre estos dos aspectos requiere prestar atención a cómo el Estado construye estatalidad o, en otras palabras, cómo se hace estado. Giannina, en el párrafo previo, explica desde su punto de vista qué elementos poner en juego para acercar la efectivización de derechos. Es “hacer” no solo se da a partir de un conjunto de pasos secuenciales vinculados a la identificación de problemas, formulación de soluciones e implementación, sino a partir de dinámicas de apropiación, traducción e interpretación (Shore, 2010).

Rosa, Morena, Giannina y Fernando no solo son egresados/as del secundario e ingresantes a la universidad por sus acciones cotidianas y persistentes para lograrlo, por el acompañamiento de miembros de sus familias y el impulso de personas referentes, sino también —y como condición necesaria para los casos estudiados—, porque tuvieron que existir gestiones del Estado y organizaciones que construyeran condiciones de posibilidad para el avance en la certificación educativa y la expectativa/proyección de participar de niveles educativos previamente excluyentes de su sector de clase. Siguiendo el viejo modelo de condiciones objetivas y subjetivas, ambas dimensiones entraron en juego para que se pensaran terminando el secundario y poder hacerlo, ver en la universidad un lugar posible y propio, ingresar, a veces permanecer, y seguir comiendo, criando, trabajando y/o militando.

Continuando con esta línea interpretativa, y para lograr un efecto de perspectiva histórica, se hace necesario dar una breve semblanza de las políticas educativas de nivel secundario y universitario en el país, y mencionar alguna característica de las políticas sociales y de las organizaciones que hacen efecto sobre la escolarización. Es en la historia de los avances y retrocesos de los sectores populares en la Argentina —sea en términos de ciudadanía en general y de derecho a la educación en particular— donde

⁵ María Eugenia Vidal fue gobernadora de la Provincia de Buenos Aires entre 2015 y 2019, miembro del partido PRO. En 2018, en un discurso público, dijo: “¿Es equidad que durante años hayamos poblado la provincia de universidades públicas cuando todos los que estamos acá sabemos que nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad?” Puede verse parte del discurso en https://www.eldestapeweb.com/nota/polemica-por-los-dichos-de-vidal-sobre-las-universidades-del-conurbano-2018-5-31-13-39-0?gclid=CjwKCAjw5s6WBhA4EiwACGncZbgAC7mbQms8FzK5noresulrYpvVOsVUcLwkXAq5xQ8DKZkGfOE_yxoC3_YQAvD_BwE

se insertan como sujetos históricos estos/as jóvenes en condiciones de pobreza. Por ahora no mejoran su condición económica, y no sabemos si eso sucederá, pero sus trayectorias muestran la disputa diaria y continua para participar de un acervo de conocimiento y un capital simbólico de alta legitimidad social. Como dijimos, no están solos/as en eso, los/as acompañan muchas veces familias, organizaciones y el Estado.

Empecemos por el nivel secundario cuya obligatoriedad y las distintas olas de masificación constituyen un proceso de larga data, que se profundiza a partir de la década de 1950, y encuentra en 2006 su punto cúlmine legislativo a través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que sienta la obligatoriedad de 13 años de escolarización (última sala de jardín de infantes, primaria y secundario completos). Esta Ley se sancionó en diálogo con un nuevo entramado normativo como la Ley de Educación Técnica Profesional y la Ley de Financiamiento Educativo, ambas en 2005, y constituyó un quiebre en la configuración del sistema en el sentido de instalar el paradigma del derecho en un nivel medio que tenía un origen marcadamente elitista y excluyente (Tedesco, 1993; Acosta, 2012). Este desafío conllevó la elaboración de planes y programas orientados a garantizar la efectiva universalización, dando como resultado un conjunto de políticas públicas de terminalidad educativa destinadas a jóvenes y adultos/as mayores de 18 años que no finalizaron la educación obligatoria en la edad teórica. El Plan de Finalización de los Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) que se lanzó en 2008 es uno de ellos y agrupó dos grandes objetivos, la terminalidad educativa de los niveles primario y secundario. Al interior de este, el Plan de Finalización de los Estudios Secundarios (FinEs2), articula la tradición de la educación de adultos/as en la Argentina y se consolida disputando otros formatos posibles para la educación secundaria y otras formas de gestionar lo educativo, donde se incluyen municipios, organizaciones sociales y sindicales (Finnegan, 2016; Burgos, 2018; González, 2022). Algunas particularidades del formato del Plan FinEs2 son, en primer lugar, el carácter presencial, la asistencia a clase tres veces por semana, la posibilidad de establecer turnos de mañana, tarde o vespertino, la aprobación de cinco materias por tramos cuatrimestrales durante tres años y las posibilidades de reconocimiento de trayectorias escolares realizadas previamente. En segundo lugar, la capilaridad territorial a partir de la posibilidad de instalar sedes educativas en espacios tradicionalmente no escolares (como clubes, sindicatos, unidades básicas, iglesias, centros comunitarios) y desarrollar convenios entre, en el caso de la provincia de Buenos Aires, las Inspecciones de Adultos y distintos actores (municipios, organizaciones sociales, sindicales y políticas). En tercer lugar, el reconocimiento por parte de la política educativa de referentes territoriales, generalmente no vinculados formalmente al sistema educativo, a cargo de la gestión cotidiana de las sedes educativas.

Pasando al nivel de educación superior universitaria, vemos que al igual que el inicio del secundario se configuró también siguiendo una matriz elitista orientada a formar hombres que gobiernen el naciente Estado nación (Tedesco, 1993). La experiencia del peronismo en los años 1940 provocó un profundo debate sobre el mundo educativo, principalmente por el impulso de la enseñanza técnico-profesional, la creación de la Universidad Obrera Nacional (UON) en 1948, y la gratuidad de la enseñanza universitaria en 1949. Estas experiencias permitieron instalar la pregunta por el sujeto pedagógico en la universidad, y el lugar de las políticas públicas en esa disputa. Las distintas oleadas de expansión de la educación superior universitaria en la Argentina muestran que históricamente más personas ingresan a dicho nivel educativo, alcanzando una amplia cobertura del nivel en comparación con países de la región (Chiroleu, 2013). La última de las oleadas, desarrollada entre 2007 y 2015, resultó en una duplicación de instituciones en la provincia de Buenos Aires, particularmente en el AMBA, pasando de 7 a 15 universidades públicas. Esto se combinó con un incesante aumento de ingresantes y egresados/as en números globales en el nivel superior de todo el país, con especial impacto también en AMBA.

Decíamos unos párrafos atrás que además de mencionar las políticas educativas de ampliación de nivel secundario y universitario, necesitábamos traer a colación políticas sociales que acompañaron la escolarización de las/os cuatro entrevistados/as. En términos generales las políticas sociales en nuestro país se enmarcaron en el paradigma de los derechos y en la posición activa del Estado nacional, con tensiones en distintas etapas de la historia. Ocupándonos del tiempo de las trayectorias analizadas identificamos tres períodos. Primero, un proceso de expansión en los gobiernos vinculados al peronismo entre 2003 y 2015; segundo, una tensión de ese modelo hacia formas más neoliberales a partir de diciembre de 2015 con el triunfo del Frente Cambiemos (Terigi, 2016) que corta algunos de los programas creados en el período anterior (Conectar Igualdad, Voluntariado Universitario), otros los continúa (AUH, AUE, PROGRESAR), y en otros realiza algunas modificaciones (FinEs, Jóvenes más y mejor trabajo); y un tercer período, a partir de 2019 cuando nuevamente el frente del peronismo crea políticas (Tarjeta Alimentar),⁶ retoma algunas antes suspendidas (Conectar Igualdad —ahora llamada Juana Manso—), modifica otras (del Más y Mejor Trabajo al Potenciar Trabajo), continúa todas las universales, y en el marco de gestión de la pandemia vehiculiza algunas políticas de emergencia. La principal se dirige hacia los sectores sin empleo registrado y fue el IFE.

En la configuración y activación de soportes de tres de las biografías que presentamos, las organizaciones han ocupado un lugar fundamental. En la Argentina hay una larga tradición de configuración de gramáticas políticas de organizaciones sociales, sindicales y partidos políticos. Sus procesos de constitución y disputa han tenido al Estado como un interlocutor central, desarrollándose formas heterogéneas de interpelación e intervención en estos entramados políticos (Pérez y Natalucci, 2012). Las iglesias, los partidos políticos, los movimientos y organizaciones sociales y los sindicatos poseen una capilaridad territorial que posibilita construir “formas locales de estatalidad” (D’Amico, 2010) y, al mismo tiempo, producen identificaciones de las personas en dinámicas colectivas. Como planteamos, la construcción de estatalidades constituye un aspecto ampliamente presente al momento de analizar cómo el Estado hace Estado y el rol de organizaciones en la gestión cotidiana de políticas públicas como el FinEs2 (González, 2022), el acompañamiento de trámites en agencias del Estado (Chaves, 2014), y/o la actuación como referentes que impulsan expectativas y amplían el horizonte de lo deseable.

Hemos colocado algunos apuntes del nivel de lo estatal y también del institucional-organizacional. Incorporamos ahora el de lo individual-familiar recuperando cómo la agencia de las personas constituye un aspecto central de las trayectorias (Martuccelli, 2006, 2007). La idea de soporte permite comprender cómo se sujeta la persona a otros/as, cómo estos/as la soportan y, en ese punto, el rol de familiares, amigos/as, vecinos/as, parejas, afectividades es nodal, y puede funcionar favoreciendo u obstaculizando. En las biografías presentadas, las madres emergen con un peso singular en las decisiones sobre escolarización secundaria, en las situaciones en que el padre es parte del núcleo familiar cotidiano vimos que también aparece como referencia, pero vinculado a apoyos afectivos y económicos.

En el caso de Fernando, es la mamá quien decide anotarlo, al igual que hizo con su hermano unos años antes, en el programa Envión de su localidad. Como leímos en su

⁶ Tarjeta Alimentar: Plan nacional creado a fines de 2019 bajo el gobierno de Alberto Fernández (Frente de Todos) en la órbita del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Uno de sus componentes de política social es la Tarjeta Alimentar definida como “un instrumento que entrega el Estado nacional para que todos accedan a la canasta básica alimentaria. Dirigido a madres o padres con hijos e hijas de hasta 14 años de edad que reciben la Asignación Universal por Hijo (AUH). También a embarazadas a partir de los 3 meses que cobran la asignación por embarazo, personas con discapacidad que reciben la AUH. Madres con 7 hijos o más que perciben Pensiones No Contributivas. Permite comprar todo tipo de alimentos, a excepción de bebidas alcohólicas”. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/argentina-contra-el-hambre>

biografía, la casa donde funcionaba estaba revestida de una estatalidad que posibilitó la apertura y el acceso a otras políticas, como las vinculadas a ANSES y al derecho a la educación secundaria. Fue la mamá de Giannina quien —según ella— eligió su primaria, luego su primera secundaria y el cambio a jornada completa después de tener a su primera hija. Y es a esa figura de madre encargada de lo educativo a quien muchos llevan con alegría —en una reciprocidad a aquella apuesta materna—, la noticia de retomar el secundario en FinEs2, el título o la inscripción en la universidad. No solo las madres participan en este intercambio de afectos, expectativas y logros, pudimos leer en los relatos en menor medida que participaban los padres, compañeros/as, referentes de organizaciones, y en las que ya son madres, sus propios/as hijos/as. Morena nos contaba, “creo que ella [una referanta de la organización sindical] vio un gigante apagado, entonces se habrá visto ella misma, no sé qué habrá visto pero puso todas las fichas en mí para que yo me animara. ‘No te vayas a olvidar’, me acuerdo que me decía. Me acuerdo que yo hacía el curso [de emprendedurismo], lo hacíamos al aire libre y ella me hacía señas para que... ‘profe, te la robo, así puede ir a la escuela’ y ella fue una pieza fundamental”.

Este nivel individual-familiar de la configuración de soportes se amplía en el sentido de conocer a otras personas y reconocer en ellas roles centrales en los procesos biográficos (Chaves, 2010). Si bien estos pueden ser comprendidos desde lo individual, porque es el/la sujeto/a que se mueve, conocemos desde hace tiempo que se procesan a partir de soportes donde otros/as son centrales en aspectos materiales de concreción y en la definición de lo posible, es decir, qué puedo hacer y “ser” (Saraví, 2009, 2015; Mora y Oliveira, 2014).

Sobre este aspecto, Morena y Giannina planteaban un elemento común en los momentos de definición sobre lo posible: solas, con hijos, con profundas dificultades materiales. Morena decía: “quiero terminar de estudiar y no puedo porque no sé cómo, tengo la cabeza pero no la oportunidad”. Algo similar narra Giannina cuando se le complicaba la facultad y pensaba en dejar: “por ser madre, ser sola, no tener pareja, sostener las cosas sola, el micro y las fotocopias. Más allá que tengo redes”. En tanto soportes, las redes funcionan como series de capitales sociales, es decir relacionales, que implican la construcción de vínculos y relaciones sociales en tanto no se poseen de una vez para siempre (Martuccelli, 2007). En este sentido, los espacios por los que transitaban Morena, Giannina y Fernando constituyen lugares donde se accede a lo estatal, a políticas públicas, en un nivel institucional-organizacional no estatal, pero que conforman lo público. Las organizaciones tienen convergencia ideológica con las políticas de ampliación del acceso a la educación, y en ello toman como herramienta política de sus proyectos las acciones para que sus representados/as o sus miembros efectivicen el derecho, y/o acercan personas a su organización a través de esta apuesta de estatalidad.

Conclusiones

En este artículo abordamos la configuración de soportes que posibilitaron la terminación de la educación secundaria y el ingreso a la universidad pública en jóvenes que provienen de condiciones de pobreza en la provincia de Buenos Aires. Para ello, trabajamos con las trayectorias biográficas de cuatro egresados/as del secundario Plan FinEs2 en distintas localidades que accedieron a la carrera de Licenciatura en Trabajo Social en la Universidad Nacional de La Plata.

Las vidas relatadas poseen heterogeneidad, pero también regularidades, una de ellas es el “peso” de los soportes en las trayectorias realizadas (Di Leo y Camarotti, 2013, 2015). Que la persona no subsiste —ni existe— como individuo aislado, ni es posible que

avance en su ciclo de vida sin otros/as, es una narrativa que proviene en las ciencias casi del siglo XIX cuando se definió en los orígenes de la antropología la condición humana. Pero a lo largo de todas las décadas que se han sucedido en estos más de dos siglos hay fuerzas ideológicas (ciencias, religiones, políticas, etc.), que tensionan —intencionan— permanentemente para que se asuma al individuo como una posibilidad de persona construida por sí y para sí únicamente. La profundización de la primacía de la propiedad privada, y en ello la obligación jurídica del formato individuo, colaboran fervientemente ofreciendo legitimidad a que esto es “lo posible” y aseverando que también es “lo deseable”. Estas dinámicas y concepciones forman parte de aquello que Martuccelli (2007) ha explicado de forma más completa como proceso de individuación, y se trata también de la disputa por los horizontes de la imaginación, de la conquista de lo deseable en términos de Appadurai (2001). A partir de los casos analizados nos animamos a generalizar no a toda la población, ni a un sector en particular, sino a cómo la imbricación de soportes individuales-familiares, organizacionales-institucionales y estatales en una coyuntura histórica particular hicieron posible ampliar derechos y efectivizarlos.

Para ello, trabajamos estos tres niveles. En el primero, dimos cuenta de cómo los/as sujetos/as construyen sus vidas y cómo en ese proceso distintas personas, como las madres, se configuraron como soportes centrales al momento de tomar decisiones y proyectar nuevos futuros posibles, como terminar el secundario. En el segundo, recuperamos aspectos centrales de las trayectorias de participación colectiva de los/as cuatro jóvenes en donde la militancia en lo sindical y en organizaciones políticas y comunitarias ocupó un lugar central en el despliegue de soportes que escaparon de las esferas propiamente familiares e intervinieron de manera activa o como un efecto indirecto en las biografías. En el tercero, hicimos foco en lo estatal, referenciando políticas educativas y sociales, y específicamente la participación de espacios revestidos de estatalidad, como las sedes educativas del FinEs2.

El avance gradual de la escolarización y el incremento de la certificación lleva más de un siglo en el país, y podemos afirmar que las políticas de terminalidad del nivel secundario de fines de los dos mil fueron *condición sine qua non* como espacio de concreción del derecho, que permitió la convergencia del deseo de estudiar y obtener esa certificación del nivel, del impulso recibido por referentes (la fuerza del papel materno, como vimos), de la necesidad que el mercado de trabajo plantea sobre dicha posición y en todo ello, jugándose la obligatoriedad subjetiva del secundario, de la mano de la obligatoriedad normativa a partir de 2006.

El incremento de estudiantes universitarios que traen las estadísticas incluye a jóvenes de sectores populares, como lo pudimos ver en las historias de Giannina, Fernando, Rosa y Morena. En ellas/os se concretiza un logro de sectores históricamente en desventaja, pero debemos recordar que el ingreso debe ser leído como punto de llegada a la universidad, pero también como el inicio de una trayectoria educativa que para muchos/as no tiene continuidad. La política de gratuidad y acceso libre a la universidad sigue siendo una particularidad del sistema de educación superior en la Argentina, y forma parte de una estructura de oportunidades, que no asegura, pero posibilita en la convergencia de otros soportes, el acceso al derecho. Como vimos en las historias de nuestros/as entrevistados/as, no hay aún en la Universidad Nacional de La Plata un conjunto de apoyos suficientes que activen la compatibilización de la vida de los/as que más desventajas han acumulado con los estudios.

Hemos hablado varias veces de acumulación de desventajas para referirnos a esos encadenamientos de situaciones de inequidad o desigualdad que obstaculizan, empobrecen o impiden ciertas interrupciones de la desigualdad. Los estudios sobre políticas públicas han discutido sobre universalidad y focalización; perimido ese debate frente

a lo concreto del efecto positivo de ambas según la circunstancia, avanzamos en el debate de la necesidad de la integralidad de las políticas, en esta búsqueda de que las políticas “se parezcan” a las tramas, o tomen las tramas como apoyo, profundicen las estatalidades posibles de crear por las organizaciones y sean soporte en esas tramas. Si bien se pueden plantear de diferentes formas, lo que interpretamos con el análisis realizado es la magnitud del efecto (impacto si así se lo quiere llamar) de ciertas políticas en la vida cotidiana de personas, familias y sectores de clase. Se juega en ello un tipo —concreto, no ideal— de país que posibilita experiencias de mayores accesos, pero en condiciones continuas de fuertes desigualdades.

En síntesis, la multidimensionalidad de la desigualdad social (Reygadas, 2004; Chaves, 2022) opera con extrema eficacia sobre las personas y sus vidas, y a la vez existen procesos y experiencias que posibilitan tensionar las desventajas y, como plantea Manzano (2006), “alterar el reparto de lo sensible” a favor de la igualdad. En este sentido, mostramos en este texto cómo las articulaciones y la configuración y despliegue de soportes producen efectos virtuosos sobre las biografías provocando nuevos posicionamientos, la apertura de nuevas experiencias y la representación de sí del sujeto como “persona con derecho a”.

Bibliografía

- » Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História Da Educação*, 11: 131-144.
- » Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Ciudad de México, FCE.
- » Assusa, G. y Chaves, M. (2019). Jóvenes, trabajo y pobreza en Córdoba y La Plata (Argentina). En *Protagonismos juveniles a 100 años de la Reforma Universitaria: acciones y debates por los derechos que nos faltan*. Ponencia en el VI RENIJA. Córdoba.
- » Barriach, C.; Chaves, M. y Gareis, L. (2022). “¿Me ayudás con...?”. Investigación antropológica y militancia con jóvenes en organizaciones populares. En Katzer, L. y Manzanelli, M. (eds.). *Etnografías Colaborativas y Comprometidas en Argentina (s/d)*. Mendoza, Universitaria.
- » Bendit, R. y Miranda, A. (2017). La gramática de la juventud: un nuevo concepto en construcción. *Última Década*, 25(46): 4-43.
- » Burgos, A. (2018). Programas articulados de terminalidad secundaria y formación profesional: alternativas institucionales y su incidencia sobre las subjetividades y trayectorias de los jóvenes y adultos (tesis de doctorado). Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- » Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires, Espacio.
- » _____. (2014). Haciendo trámites con los pibes y las familias: barreras de acceso y micropolíticas públicas. *Escenarios*, 21: 15-23.
- » _____. (2022). It all happens (to us) at once: Youth, precariousness and policy in Argentina. En Vommaro, P. y Baisotti, P. *Persistence and emergencies of inequalities in Latin America. A multidimensional approach*. Londres, Springer.
- » Chiroleu, A. (2013). Usos y alcances de la democratización universitaria en Argentina y Brasil. En Unzué, M. y Emiliozzi, S. (eds.). *Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*, pp. 44-49. Buenos Aires, Imago Mundi.
- » Crego, M. L. (2018). Desigualdad y educación: la construcción de experiencias escolares en contextos de pobreza (tesis de doctorado). La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- » D’Amico, M. V. (2010). La experiencia y sus múltiples temporalidades. Dinámicas de organización local en torno a planes sociales: una mirada desde la cotidianidad (tesis de maestría). Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- » Di Leo, P. y Camarotti, A. C. (2013). “*Quiero escribir mi historia*”. *Vidas de jóvenes en barrios populares*. Buenos Aires, Biblos.
- » _____. (2015). *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Buenos Aires, Teseo.
- » Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial. *Encuentro de saberes*, 6: 33-41.

- » González, F. (2022). *Volver a estudiar. Experiencias de educación, trabajo y política en barrios populares*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Jelin, E. (1993). ¿Cómo construir ciudadanía? Una visión desde abajo. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 55: 21-37.
- » Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina 2003-2013*. Buenos Aires, Argentina, FCE.
- » Manzano, V. (2006). Movimientos de desocupados y educación. Etnografía de procesos de articulación en la Argentina reciente. En Redondo, P. y Martinis, P. (eds.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, pp. 225-245. Buenos Aires, Argentina: del Estante.
- » Martuccelli, D. (2006). *Lecciones de Sociología del Individuo*. Lima, Universidad Católica de Perú.
- » _____. (2007). *Gramáticas del Individuo*. Buenos Aires, Losada.
- » Miranda, A. y Arancibia, M. (2018). La ambición es autobiográfica: género, espacio y desigualdad social entre jóvenes mujeres en el Gran Buenos Aires. *Sudamerica*, 9: 95-116.
- » Mora, M. y De Oliveira, O. (coords.) (2004). *Desafíos y Paradojas. Los Jóvenes frente a las Desigualdades Sociales*. Ciudad de México, Colmex.
- » Pérez, G. y Natalucci, A. (eds.). *Vamos las bandas. Organizaciones y militancia kirchnerista*. Buenos Aires, Nueva Trilce.
- » Piovani, J. y Kaplan, C. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En Piovani, J. y Salvia, A. (eds.). *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*, pp. 221-263. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Rausky, M. E. y Chaves, M. (comps.) (2019). *Living and working in poverty: trajectories of children, youth and adults in Latin America*. Nueva York, Palgrave-MacMillan.
- » Redondo, P. (2006). Interrupciones en los territorios de la desigualdad. En Redondo, P. y Martinis, P. (eds.) (2006). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, pp. 103-121. Buenos Aires, del Estante.
- » Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, 22: 7-25.
- » _____. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México, Casa Chata.
- » _____. (2015). *Juventudes segmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México, CIESAS-FLACSO.
- » Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas. *Antípoda*, 10: 21-49.
- » Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Solar.
- » Terigi, F. (2016). Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *FES*, 6: 5-41.

Mariana Chaves

Doctora en Ciencias Naturales orientación Antropología y Licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad, Facultad de Trabajo Social (UNLP). Profesora de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP).

 <https://orcid.org/0000-0001-8715-9468>

Correo electrónico: chavesmarian@gmail.com

Federico Martín González

Doctor en Ciencias Sociales y Licenciado en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Becario Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Laboratorio de Estudios en Sociología y Economía del Trabajo, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP). Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP).

 <https://orcid.org/0000-0001-5649-6488>

Correo electrónico: federicomartin.gon@gmail.com

