

Un recorrido posible por el *Plan FinEs 2 Trayecto Primaria* Habitando los intersticios de la Educación Social *entre* la(s) realidad(es) y la utopía

Brian Kelly ¹
Magalí Villarreal²

Resumen

El presente trabajo, enmarcado desde la cátedra de Pedagogía Social, correspondiente a la carrera de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), pretende realizar un recorrido por el *Plan FinEs 2 Trayecto Primaria* desde una metodología de investigación sustentada en la Extensión Crítica y la Sistematización de Experiencias. Por un lado, esto significa objetivar las vivencias que nos atravesaron en ese proceso, analizándolas desde la Educación Social (ES) como política educativa más allá de la escuela ocupada en devolver a lxs sujetxs el derecho de leer y escribir. Por el otro, implica generar antecedentes en el campo específico de la Pedagogía Social (PS), visibilizando sus dimensiones en cuanto a los grados de formalización y desde allí problematizar el rol del Estado. Como sujetxs partícipes de la formación académica, consideramos fundamental habitar estos espacios desde un posicionamiento comprometido y afectivo con la realidad en pos de abrazar otras formas de educación encaminadas hacia la búsqueda y consolidación de la Justicia Social.

Palabras clave: Educación Social; Extensión Crítica; Sistematización de Experiencias; Sujetxs Protagonistas; Política Pública

Abstract

This article has been produced in the context of an academic program and intends to explore the device Plan FinEs 2 Trayecto Primaria from a perspective that involves Critical Extension and Experience Systematization. The paradigm of Social Education is used to report on the personal insights that the process triggered in regard to literacy as a human right, as well as to analyze the role of the State in this matter. As participants of academic life, we believe it is important to dwell in these environments in an affective and committed way as a means to pursue social justice.

Keywords: Social Education; Critical Extension; Experience Systematization; Subject as Lead Actor; Public Policy

Fecha de recepción: 21/03/2022
Fecha de evaluación: 04/04/2022
Fecha de evaluación: 13/02/2023
Fecha de aceptación: 26/02/2023

Introducción

Este artículo presenta tres ejes a partir de los cuales abordaremos la experiencia del *Plan FinEs 2 Trayecto Primaria* llevado a cabo en diversos contextos de la ciudad de Mar del Plata. El primero, expone el posicionamiento epistémico-ético-político de esta experiencia de ES como una política educativa ocupada en otorgar a lxs sujetxs el derecho universal innegociable a la educación. El segundo, entrama las intencionalidades pedagógicas que sustentan el *Plan* con las narrativas de algunxs de sus protagonistas, entendiendo la urgencia que encarna devolver a aquellxs silenciadxs la posibilidad de tomar la propia voz (Úcar, 2018). El último, analiza las tres dimensiones propuestas por Sirvent (et al., 2006), a saber, la sociopolítica, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje de la experiencia, problematizando su vinculación con el Estado, subrayando así los aciertos y vacíos que emergen en la cotidianeidad de la práctica y la necesidad de ser puestas en la agenda de la política pública educativa en pos de una distribución más justa de los recursos materiales y simbólicos.

Valiéndonos de la investigación (pos)cualitativa, reconocemos la importancia de contribuir a la creación de nuevos discursos que legitimen los cruces entre la pedagogía y la vida (Arfuch en Porta y Ramallo, 2021). En este contexto, la mirada (auto)biográfica autoriza los relatos en primera persona desde la implicancia en las singularidades de lxs cuerpxs y territorios. Se trata, entonces, de desplazarnos de un “Yo” empírico (St. Pierre, 2017) hacia una honestidad académica y un compromiso político-afectivo que colabore a diseccionar el status de las ciencias sociales, enraizado en los discursos que definen a “otrxs” desde lugares de poder y dominación (Mendia Azkue et al., 2014).

De esta manera, consideramos fundamental explicitar los sentidos y sentires por los cuales decidimos investigar este ámbito educativo. Somos un grupo de tres estudiantxs de la Cátedra Pedagogía Social de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNMdP, dos de lxs cuales nos desempeñamos como docentes en diversos niveles del sistema educativo (Magali en Artes Visuales y Mónica en Educación Física) y junto con Brian, nos encontramos en un proceso de co-construcción de conocimientos que nos invita a reflexionar acerca de lo que sabemos, ignoramos y deseamos gestar. La pandemia puso de relieve más que nunca las profundas desigualdades estructurales que azotan a los territorios socioculturales de alta complejidad (Úcar, 2018). Las necesidades e incertidumbres, las injusticias

y subjetividades dañadas de lxs sujetxs, donde no solo les falta el pan sino también la(s) palabra(s), se vuelven matriz vital para abrazar la educación como práctica de la libertad, entendiéndose como el primer espacio para defender la diversidad, la igualdad y la democracia (hooks³ 2020). Desde esta perspectiva, emerge la inquietud y la necesidad imperiosa de investigar la *Modalidad de Plan FinEs 2 Trayecto Primaria*, como una política educativa ocupada en devolver a lxs sujetxs el derecho de aprender a leer y escribir, no desde un posicionamiento civilizatorio sino con el fin de impulsar una praxis transformadora, donde todxs lxs actorxs sean partícipes de su propia emancipación (Oyarbide, 2021).

Posicionamiento epistémico-ético-político de esta experiencia. Conoser desde el mundo

Este trabajo encuentra sus bases en la perspectiva de la Extensión Crítica concebida como una praxis reflexiva, creativa, propositiva y transformadora desde un compromiso social ocupado en problematizar las condiciones materiales y simbólicas a partir de experiencias educativas situadas *en* y *desde* la comunidad (Oyarbide, 2021). Siguiendo las líneas del autor, esto significa habilitar una investigación-acción desde un posicionamiento epistémico-ético-político-estético capaz de construir conocimiento sobre nuestras prácticas, permitiéndonos derribar los muros que dividen el “adentro” y “afuera” de la Universidad, en pos de gestar una preocupación común donde los sentipensares personales se movilizan, afectan y trans-muten por la fuerza vital colectiva (Jara Holliday, 2019). De acuerdo con lo que plantea García Molina (2013), problematizar es comprometerse con “lo común”, pensando e investigando activamente con otrxs y no a otrxs, preguntándonos por las condiciones que conforman lo que somos hoy y qué resortes simbólicos y relacionales sostienen una determinada situación. En este sentido, entendemos el *Plan FinEs 2 Trayecto Primaria* como una experiencia de ES sustentada en una concepción integral que promueve la educación permanente como eje central de las prácticas socio-educativas (Sirvent et al., 2006), caracterizada por impulsar la gestación de educadorxs para el buen vivir (Weissmann, 2018; Morín, 2015). En diálogo con Nicolás Paulino, coordinador administrativo del *Plan* y docente del grupo LGBTQ+ sostiene:

Hacemos propuestas pedagógicas que parten desde las necesidades más urgentes, priorizando siempre el vínculo humanx, conocerlxs, interiorizarse en lo que les pasa. Cada día es una problemática distinta y desde allí pensamos en la educación. Se trata de estudiantxs que quizás sea la última vez que

se permitan escolarizarse y no quieren cursar en su barrio por vergüenza. (Nicolás Paulino, 2022).

Esto significa reafirmarnos como sujetxs que intervienen en la historia (Jara Holliday, 2019) donde lo subjetivo se presenta como un permanente devenir, albergando potencias de intervención y alteración de lo instituido. Se trata entonces de dar lugar a una praxis colectiva, sentipensante y situada, capaz de abrir horizontes para la transformación social-económica-ambiental, desde los cuales proponer respuestas (ins)urgentes y empoderar la fluidez de nuevos interrogantes (Oyarbide, 2021). Según Nicolás:

Para enseñar en estos contextos hace falta des-escolarizar el pensamiento. A veces solo piensan en qué pared del barrio quedarán inmortalizadx. Acá importa lo que ellxs necesitan, tramitar una libreta sanitaria, la tarjeta SUBE, hacerse un CV, preguntarles ¿de qué te ves trabajando? (Nicolás Paulino, 2022)



Centro Educativo Comunitario San Marcelino Champagnat en proyecto de articulación con la EEPA N° 741.

Desde esta perspectiva, unx alumnx se piensa así mismx cuando unx maestrx y un espacio (institución-organización) lx reciben, lx abrazan, lx nombran. No se trata de *ir*, sino de estar *allí*, reconociendo en el acompañamiento un intersticio de luz entre la vida dentro de la escuela y más allá de ella (Nicastro y Greco, 2012). En

palabras de Freire (2010), es a partir de la humildad que podemos abrazar el sueño democrático y la superación de los (pre)conceptos, permitiéndonos dialogar con lxs otrxs, dando espacio a alguien que no sea yo, me mueva y conmueva. Al respecto Natalia Puertas, también docente del *Plan* con extensión en una comunidad terapéutica, emocionada, nos dice:

Ejercemos el poder de la escuela desde un lugar amoroso. Cuando unx estudiante de la comunidad se hizo la cartuchera con retazos de tela, me dije, allí soy la escuela. (Natalia Puertas, 2022).

Entonces, resulta imprescindible hablar de amor, atreviéndonos a sentipensar el proceso educativo con nuestrx cuerpX enterx, disponiéndonx para afirmarse en el derecho de luchar. Sin dudas, enseñar implica la militancia de rechazar todo autoritarismo, asumiendo como principal irrupción de la normalización identitaria la constitución de una subjetividad basada en la escucha y respuesta a la voz del otrx, el gusto por la libertad y el riesgo de crear (Freire, 2010). Tal como sostiene el autor, el pensamiento es el resultado de un proceso de conocimiento dialéctico e históricamente determinado, siendo ante todo un acto colectivo que no puede ser exclusivo de unxs cuantxs (Freire, 1984).

Me di cuenta que la escuela es todo. Les cuento un ejemplo, tenía que llevar a uno de mis hijos al Hospital Materno y el colectivo me dejó en la otra punta, preguntando donde quedaba me mandaban de acá para allá, rebotaba como una pelota, hasta que encontré gente buena que me llevo. Ahora, no te digo que leo de corrido, pero si tengo que ir a algún lado veo las letras y me voy ubicando, ya no es estar de un lado al otro. Estoy agradecida, para mí es un orgullo. (Roxana, estudiante del ciclo de alfabetización, 2022).

Esta zona constituye la frontera entre lo que deseamos y no deseamos vivir, el intersticio (im)posible *entre* la(s) realidad(es) y la utopía, en favor de una educación que colabore a una existencia más plena (Caride Gómez, 2018), permitiendo desdibujar las marcas coloniales-moderno-capitalistas que bajo la clasificación de “ignorantes” han negado a los pueblos el derecho de expresarse, sometiéndolos a vivir en una cultura del silencio. Obligadxs a ejercer una actividad solamente física, sin ninguna posibilidad de llevar a cabo una unión dialéctica entre el trabajo de sus manos y el trabajo de la cabeza. Esto significa, des-autorizar el acto de leer (desde la reflexión crítica) como el derecho exclusivo de unxs pocxs, de aquellxs que leen y escriben las letras de la dominación, lxs que deciden qué, cómo y para quién se

debe “leer” y “escribir” el mundo (Freire, 1984).

Yo siempre tuve la idea de terminar la escuela, hice solo hasta tercer grado, pero trabajaba pintando los colectivos en la empresa 25 de mayo y no podía, después cuando me jubilé no había nada cerca. Hasta que mi señora se enteró de este lugar y me ayudó a decidirme. Ella sabe leer y escribir, me ayuda y ahora tenemos otras cosas de qué conversar. (Antonio, estudiante del ciclo de formación integral, 2022).



Tarea de Roxana, estudiante, 2022

El dato como verbo. Entramados vitales para una práctica-viva

En la construcción del campo de la ES, consideramos radical las contribuciones de la filosofía freireana, así como profundizar en los aportes de la Educación Popular para las intervenciones didáctico-pedagógicas específicas (Aportes Orientativos para el trabajo con los cuadernillos, 2021) con el fin de constituir un posicionamiento en clave latinoamericana, ocupado en garantizar el acceso universal al derecho a la

educación. Esto significa abrazar una perspectiva descolonial a través de una praxis ética-crítica que busque concientizar a lxs sujetxs desde sus potencialidades y no desde sus faltas, en pos de proponer formas otras de relaciones consigo mismxs y con el mundo (Santos y Nauter de Mira, 2020).

Iba a la escuela N° 22, me sacaron mandándome a la escuela especial y como no sabía nada a los 18 también me sacaron de ahí. Después me casé y estoy tranquila, pero mi mamá antes de morir de cáncer me dijo: vos aprende a leer y escribir y acá estoy. También hago manualidades en la Sociedad los Talamos. Me gusta hacer cosas, cosas, cosas. (Romina, estudiante del ciclo de alfabetización, 2022).



Dibujo de Romina, estudiante, 2022

La Modalidad del *Plan FinEs 2 Trayecto Primaria* surge y se consolida con la intención de intervenir⁴ en zonas periféricas donde las Escuelas de Enseñanza Primaria de Adultos (EEPAs) no llegaban a ofrecer acciones educativas específicas orientadas a dar respuestas a las necesidades de alfabetización de lxs sujetxs. En este sentido, plantea la urgencia de entamar las intencionalidades pedagógicas que sustentan el *Plan* con las (auto)biografías, necesidades y demandas de lxs studentxs, planificando acciones situadas, contextualizadas y sostenidas en el tiempo (Informe sobre FinEs Trayecto Primario, 2022). La Modalidad comenzó en el 2020, en cuatro

secciones de cuatro barrios específicos (Boquerón, Colonia Barragán, Barrio el Casal y Parque Peña) extendiéndose hacia otros sectores de la ciudad. Como equipo de trabajo elegimos la experiencia que se desarrolla en el Centro Educativo Comunitario San Marcelino Champagnat en proyecto de articulación con la EEPA N° 741, y el proyecto que se desarrolla en “Casa Caracol” del Barrio Libertad en articulación con la EEPA N° 702. Allí conversamos con sus protagonistas, docentes, estudiantes y coordinadores que día a día habitan estos espacios vitales co-construyendo una cotidianidad basada en el afecto, el compromiso y la convicción de otro mundo (im) posible.

Llegué acá por medio de la escuela N° 11 donde va mi hijo, él tiene diez años y necesita ayuda porque es hiperactivo. Entonces tomé coraje y vine a golpear las manos para poder acompañarlo. (Roxana, 2022)

De esta manera, el presente *Plan* encuentra su sustento en la producción de efectos de promoción cultural, donde la ES asume una responsabilidad plena en lo que refiere al pasaje de concepciones asistencialistas de política social hacia aquellas sostenidas en la idea de ciudadanxs sujetxs de derecho (Núñez, 1999; 2007) con el propósito de compartir, a través de propuestas críticas, motivadoras y actualizadas, contenidos que lx permitan a lxs sujetxs inscribirse en la sociedad y tomar decisiones que colaboren a la transformación de sus con-textos. El desafío consiste en acompañar la afirmación o transformación de representaciones (ideas, conceptos, juicios, sentimientos, etc.) que inciden en el conocer mediante la de-construcción de nociones y prejuicios tanto de quienes estudian como de quienes enseñan (Aportes Orientativos para el trabajo de los cuadernillos, 2021). Lxs docentes, en su rol de mediación, no solo contribuyen al acercamiento de nuevos repertorios, sino que se dejan interpelar por las experiencias de lxs studentxs.

Fui al ANSES a pedir un crédito y no sabía leer nada, tampoco podía firmar. Le dije al muchacho que me había olvidado los lentes y si podía leer lo que decía. Por suerte siempre me encontré con gente buena. Ahora puedo leer y firmar con mi nombre. Hoy me entregaron los lentes, nunca había usado. (Antonio, 2022)

La ES actúa en contextos socioculturales de alta complejidad, los cuales históricamente han sido vulnerados y silenciados por los poderes dominantes, negando su lugar como protagonistas del devenir y la transformación social (Torres Carrillo, 2014), impulsando una pedagogía *de y para* la vida sustentada en la co-responsabilidad,

donde ambas partes del proceso educativo (tecnicx-profesional y ciudadanx) se ven implicadas, otorgando a todxs lxs sujetxs partícipes de la inter-acción la posibilidad de transformar sus realidades vitales, personales y comunitarias (Úcar, 2018; flores⁵ 2018). Este abordaje parte de la premisa de encauzar la preferencia de lxs sujetxs según las pautas culturales en el juego de lo social, aunando por una gobernabilidad en sentido educativo, en oposición al sentido político que pretende ejercer control sobre la vida de lxs otrxs a través de una educación verbalista y hueca, centrada solo en el currículo. Desde este posicionamiento, resulta fundamental dar lugar a una constelación de conocimientos, creencias, valores y símbolos descifrables por parte de la comunidad proporcionando la co-construcción de una cosmovisión que le otorgue identidad y coherencia a los sectores subalternos para que puedan ser re-creados y utilizados en su cotidianeidad (Leis como se citó en Tommasino et. al., 2018). Conversando con Victoria Dello Russo, la maestra de Ciclo de Formación Integral de la EEPA N° 741, nos cuenta:

Acá no tenemos ningunx alumnx por Proyecto, sin embargo, en otra sociedad de fomento donde doy clases, hay una chica que trabaja en un CAPS, entonces estamos planeando un proyecto orientado a todo lo que es salud, Covid, vacunas. (Victoria Dello Russo, 2022).

Tal como expresa Vasilachis de Gialdino (2018) esta perspectiva encuentra su sustento en la conformación de espacios que posibiliten la construcción y el desarrollo de conocimientos, valorando e integrando los saberes e intereses populares en diálogo con los saberes científicos, permitiendo ampliar los repertorios culturales y la posibilidad de inserción al mundo del trabajo de las personas adultas mediante el delineamiento de trayectorias formativas continuas, organizando los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que permitan la finalización, certificación y acreditación de los estudios primarios (Aportes Orientativos para el trabajo con los cuadernillos, 2021). Esto nos convoca a la elaboración de nuevos lenguajes capaces de ayudarnos a des-naturalizar la dependencia epistemológica que reduce a lxs sujetxs a una sola definición, disolviéndolo en estructuras formales, herencias transmitidas como destino obligado, explicaciones fragmentadas y saberes hegemónicos (García Molina, 2013).

Enseñamos cómo utilizar un cajero y el celular, por ejemplo, instalamos whatsapp. También trabajamos sumas y restas. Leemos y analizamos cuentos. Ahora estamos revisando los hábitos de consumo alimenticios, en qué

consiste una dieta equilibrada y saludable, como armar los platos, la importancia de las legumbres y el agua. (Victoria Dello Russo, 2022)

En esta línea, entendemos la educación como una invitación donde lxs sujetxs pueden comenzar o continuar su trayectoria escolar desde donde la hayan dejado. Desde el *Plan FinEs*, se asume el compromiso de gestar procesos educativos tendientes a contribuir, con *voluntad inequívoca*, a la concreción de acciones socio-educativas capaces de favorecer el desarrollo integral de las personas y la calidad de vida en toda su diversidad (Caride Gómez, 2004). Al respecto, Sandra Cecchini, docente de la EEPA N° 702, expone:

Generamos propuestas pedagógicas atendiendo las características propias de la comunidad transmigrante. Dos veces por semana voy a sus casas, les dejo los módulos y es un tiempo para charlar, explicar temas y compartir la vida, tienen experiencias de vida muy duras relacionadas con la prostitución y la droga. (Sandra Cecchini, 2022).



Casa Caracol, Barrio Libertad, en articulación con la EEPA N° 702.

Caminar el barrio, conversar sobre las problemáticas situadas, generar redes, partir de la trayectoria y las necesidades son algunas de las estrategias comprometidas que sostienen lxs educadorxs desde un rol democrático, donde los saberes y sentimientos de los sectores populares, son premisa fundamental para un proceso educativo sustentado en una comunicación dialógica (Freire en Tommasino et al., 2018). La vida cotidiana es el espacio donde nos agenciamos, entramando la complejidad, contradicciones y conflictos que suponen los procesos sociales y, por tanto, educativos, donde se vuelve imperiosa la necesidad del ejercicio de la reflexión (Montesinos, 2021) reivindicando la ternura y la esperanza desde una práctica trans-formadora donde resulta vital asumir que lo personal es pedagógico (flores, 2019).

La semana que viene hacemos una salida de campo. Vamos a recorrer el barrio para intentar sumar matrícula. La gente necesita y muchas veces no sabe que existe este lugar. Vamos casa por casa, almacenes, comedores, centros de jubilados. Una vez que se animan empiezan, no importan si trabajan o tienen hijxs y por eso se complica, somos flexibles, lo más importante es que vengan, aunque sea un ratito. Para nosotrxs lo más importante es ayudarlx a la inserción social. (Victoria Dello Russo, 2022)



Dibujo de Romina, estudiante, 2022

Dimensiones del *Plan FinEs 2 Trayecto Primaria* y el rol del Estado. Un territorio de disputa entre certezas y vacíos

Como parte de este proceso metódico de Sistematización de Experiencias consideramos fundamental utilizar el análisis de los grados de formalización expuestos por Sirvent et al. (2006) para analizar y comprender la complejidad de la Modalidad del *Plan FinEs 2 Trayecto Primaria* en relación al concepto de educación permanente. Tal como sostiene Brusilovsky (2018), este instrumento sirve como forma para organizar los servicios educativos, donde su utilidad dependerá de cada situación particular, por lo que el grado de formalización más adecuado para una actividad dependerá del público al que se dirija, los objetivos que se proponga y el contexto institucional en que se realice. En esta experiencia, si bien no se presentan grados concretos de formalización, podemos observar algunas consideraciones respecto de las dimensiones socio-política, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la dimensión sociopolítica, la misma evidencia la relación de la experiencia educativa con el Estado, aludiendo a los marcos de las políticas públicas que regulan su funcionamiento desde diferentes lugares como el administrativo, judicial, pedagógico, etc. (Sirvent et al., 2006). En este sentido, el *Plan FinEs* encuentra sus bases a partir de cierto grado de formalización por cuanto pertenece al sistema educativo oficial, enmarcado dentro de la modalidad de adultos, la cual se encuentra regulada por la Ley Nacional de Educación (26206/06) y la Ley Provincial de Educación (13688/07). Como expresa este último en su artículo 17°:

El Estado Provincial supervisa el Sistema Educativo, garantizando el acceso a la educación mediante la creación, regulación, financiamiento y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal. (Ley 13688/07)

En lo que respecta a la dimensión institucional la mayoría de las experiencias se desarrollan en el marco de las EEPAs, aunque muchas de ellas son llevadas a cabo más allá de la escuela en sociedades de fomento, viviendas particulares, etc. Para ello, el *Plan* propone una articulación de tres ciclos: alfabetización, formación integral y por proyectos, donde hay cierta flexibilidad en tanto:

En cuanto al calendario los ciclos a los que asistimos son como en las escuelas primarias (en el receso invernal y en el verano no hay clases). La diferencia es la gradualidad que no corresponde a una temporalidad pre de-

finida, lxs estudiantx puede estar cinco años como uno entre lxs dos definimos si está listo para avanzar o no. (Victoria Dello Russo, 2022)

Esto no implica desviarse de los contenidos y objetivos específicos para la alfabetización, formación y profesionalización, sino garantizar aprendizajes significativos y de calidad a partir de intervenciones pedagógicas específicas según las trayectorias de lxs estudiantxs. Aquí cobra una importancia sustancial la dimensión de enseñanza y aprendizaje, entendida como la posibilidad de emprender un camino enriquecedor y complejo, donde la planificación se presenta como un proceso orientado a la deconstrucción, inter-relación e integración de saberes capaz de interpelar la matriz de la escolaridad tradicional mediante la valoración de lo que lxs estudiantx sabe, conoce e ignora, otorgando posibilidades para habitar sus transformaciones (Aportes Orientativos para el trabajo con los cuadernillos, 2021).

Cuándo lxs docentxs empiezan consultan cuando tienen que entregar la primera planificación... ¿y qué contenidos doy?... En realidad, en primaria de adultos lo primero es contactar con los estudiantes, conocerlos, interiorizarte con sus problemáticas, más allá de los contenidos y de la acreditación. Hay muchas situaciones en las que tenemos que poder acompañar. (Nicolás Paulino, 2022)

Sin embargo, las relaciones entre la ES y las políticas a cargo del Estado, no solo dependen de lxs docentxs sino que se constituyen también a partir de la influencia de otrxs actorxs sociales como organizaciones gubernamentales y partidos políticos, de los cuales dependerá la aceptación de problemáticas emergentes para actuar *en* y *desde* ellas. En palabras de Úcar (2018), la ES no puede por sí sola, se necesita de políticas sociales que se ocupen de las necesidades, exigencias y problemáticas estructurales que colaboren no a “poner parches” sino a llevar a cabo acciones sostenibles en el tiempo sin perder de vista la relación indisoluble entre pedagogía y política. Según Boronat Pont (2012) estas políticas se perfilan de acuerdo a dos ejes fundamentales: la integralidad, trascendiendo el binomio focalización-universalización, para dar lugar a la identificación y acción situadas en las estrategias y no en los sujetxs; y la articulación, reclamando el trabajo conjunto de los diferentes actores. De este modo, el *Plan FinEs* se enmarca como una Política Social de provisión de un servicio universal (la educación), y a partir de allí trabaja en articulación con otras instituciones u organizaciones gubernamentales para visibilizar ciertas prácticas que pretenden legitimar los derechos de todxs lxs ciudadanxs.

Fortalecer la articulación implica superar la idea de discontinuidad entre la Primaria de Adultos y Fines Trayecto Primaria en pos de una visión del sistema educativo como un todo articulado. Además, se sugiere la tarea conjunta con otros agentes del territorio, como las secretarías de acción social de los municipios, las secretarías de las escuelas primarias, etc. (Nicolás Paulino, 2022).

Efectivamente, el Estado cumple un rol fundamental pues, tal como sostiene Arroyo (2016), es el principal actor con capacidad de intervenir en las relaciones sociales, siendo el escenario particular donde se desarrollan las disputas por la hegemonía. Por ello, resulta vital la propuesta expresada en los lineamientos del *Currículum Prioritario de la Provincia de Buenos Aires* para esta Modalidad con el fin de avanzar hacia un modelo institucional que incluya la participación democrática plena de todxs lxs participantxs y brinde herramientas idóneas para desenvolverse con apertura a la comunidad y sus problemas, reconociendo la escuela y la vida no como mundos contrapuestos sino complementarios en sus sentidos. Es necesario no perder de vista la importancia del reconocimiento y la participación política como elementos imprescindibles para la lucha contra la dominación (Burgos et al., 2008) en pos de una redistribución de los recursos materiales y simbólicos encaminados hacia la búsqueda y consolidación de la Justicia Social (Honneth y Fraser, 2006).

Conclusiones

Sin dudas, la Sistematización de Experiencias de Extensión Universitaria implica un ejercicio de teorización desde la práctica, orientada a re-valorizar no solo las voces de los actorxs protagonistas sino las nuestras, asumiéndonos como parte de este entramado vital, histórico y situado (Jara Holliday, 2019). Esto significa empoderar un gesto que colabore a diseccionar el status de las ciencias sociales, a través de una ruptura ontológica que desplaza el *qué* al *quién* se conoce (Vasilachis de Gialdino, 2018). Desde este posicionamiento ético-político-estético, abrazamos una metodología afectiva y afectante, reivindicando la ternura y la esperanza desde una práctica transformadora que articule íntimamente a la docencia y la investigación (Manifiesto de la Universidad de Costa Rica en Jara Holliday, 2019) atreviéndonos a incluir en estos ámbitos al arte, las luchas colectivas y las disidencias. Estamos convencidxs de que no es posible imaginar otros mundos sin volver a un *punto cero* fundamental en la vulneración de los derechos universales de todxs lxs sujetxs, siendo aquí

donde la experiencia del *Plan FinEs 2 Trayecto Primaria* se vuelve un horizonte (im) posible, no sólo como un acto de conocimiento, sino como un acto político capaz de transformar a lxs sujetxs y su mundo (Freire, 1984). Sin embargo, entendemos que la ES no puede por sí sola, sino que necesita de un Estado ocupado en proponer espacios habitables y estrategias que garanticen el funcionamiento y la continuidad del *Plan* y la profesionalización de lx educadorx social.

Tal como expresa hooks (2020), estar al margen es ser parte del todo, pero estar fuera del cuerpo principal. Es saber de la existencia de un mundo en el que se trabaja siempre desde el lugar de servidumbre, pero no se puede vivir. Las vías, las villas, el basural, los descampados, las avenidas, establecen las leyes que garantizan este orden y el regreso a los bordes, proporcionando una visión del mundo desconocida para quienes trascienden la miseria material y simbólica. No deseamos desconocer estos márgenes, sino habitarlos también dentro de la investigación, asumiendo la responsabilidad de estar alerta a los dominios del privilegio epistémico (Kincheloe y McLaren, 2012), para co-componer investigaciones a favor del rescate de la experiencia, la sensibilidad, y la justicia social, como microgesto comprometido con las luchas populares, que también son las nuestras, por eso podemos estudiar en una Universidad pública, gratuita y laica.

En este sentido, indisciplinar y politizar la PS es habilitar *formas otras* de pensar, sentir, experimentar, desear, resistir y vivir (García Molina, 2013) en pos de una utopía, donde los lápices y pinceles narran otras historias desde el “Sur”, desde los márgenes al centro (hooks, 2020) escritas por niñxs, jovenxs, mujeres, ancianxs, negrxs, villerxs, feministas, lesbianas, maricas, travestis, que empoderan su voz, difuminando las líneas que contornean los bordes donde se ubica lo que no es funcional a las lógicas hegemónicas dominantes. Enseñando se aprende, aprendiendo se enseña, y en esa espiral dialógica, entendemos que el problema de lxs demás es el nuestro, salir juntxs de él es la política, salir solxs es la avaricia (LETTERA A UNA PROFESSORESSA della Scuola di Barbiana di Don Lorenzo Milani, 1967 en, Oyarbide, 2021) y nosotrxs no tenemos nada que perder, sino todo por escribir y colorear...

Notas

¹ Brian Kelly ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-8623-7444> Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Estudiante avanzado de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias

de la Educación.

² Magali Ximena Villarreal. Universidad Nacional de Mar del Plata. País Argentina. Diseñadora Gráfica, Fotógrafa y profesora en Artes Visuales. Docente de nivel primario, secundario y terciario. Actriz y realizadora/directora visual de artes escénicas-plásticas. Estudiante de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, miembro del Grupo de Investigación GIFE (Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación) y del Grupo de Extensión Pedagogía Facultad de Humanidades (UNMdP).

³ La autora decidió modificar su nombre original Gloria Jean Watkins por el de su abuela materna, bell hooks, expresándolo siempre en minúsculas. Con ese gesto en la escritura pretende indicar que no es importante el nombre propio o la persona individual, sino los mensajes que se transmiten y el sentido político de la lucha y el trabajo colectivo.

⁴ Nos referimos al término “intervenir” no desde una concepción quirúrgica orientada a compensar las diferencias desde un carácter asistencialista, sino como acciones transformadoras capaces de problematizar ética-política-creativamente las estructuras hegemónicas que disputan conocimientos, donde lxs sujetxs marginadxs por las lógicas dominantes, puedan recuperar la voz que por siglos les fue negada (Úcar, 2018).

⁵ Aquí respetamos la forma de autonombrarse de la autora. En su escrito interrupciones (2013), plantea las minúsculas en el nombre propio como una estrategia de minimización de una ficción llamada “yo”, a su vez que problematiza las convenciones gramaticales y la jerarquía de las letras mayúsculas como una forma de pugnar contra la ortodoxia que rige a la escritura (académica).

Referencias bibliográficas

Arroyo, C. (2016). Aportes teóricos en torno al Estado y las políticas sociales. Políticas sociales, Estado y Hegemonía. En Arroyo, C. (Ed.), *Paradigmas en disputa en la política social argentina* (pp. 35-41). Espacio Editorial.

Boronat Pont, V. (2012). Políticas públicas socioeducativas. Debates y desafíos para un análisis colectivo. *Colección dossier de itinerarios del ISTLyR*, 8-17.

Brusilovsky, S. (1992). Educación No Formal ¿Una categoría significativa? En *Congreso de la Asociación de Maestros de Santa Fé*, 1-4.

Burgos, A., Gluz, N. y Karolinski, M. (2008). Las experiencias educativas de los movimientos sociales: reflexiones en torno a la construcción de autonomía. En *V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*, 1-23.

Caride Gómez, J. A. (2004). ¿Qué añade lo “social” al sustantivo “Pedagogía”? En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* N° 11, 55-85.

del Pozo Serrano, F.; Rolim de Lima Severo, J.; Mercado, G. (2021). La Pedagogía Social y la Educación Social: prácticas, formación e investigación desde la región. *Revista de Educación Social*, nº 32, 13-29. <https://www.eduso.net/res>

flores, V. (2018). *Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer*. Ediciones Bocavulvaria.

flores, v (2013) *Interrupciones: Ensayos de poética activista, Escritura, política, pedagogía*. La Mondonga Dark.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo Veintiuno editores.

García Molina, J. (2013). Indisciplinar la Pedagogía Social. Virtualidades y obstáculos. *Educación Siglo XXI*, Vol. 31 nº2, 35-56.

Honneth, A., & Fraser, N. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico. Ediciones Morata.

hooks, b. (2020). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.

Jara Holliday, Ó. (2019). La sistematización de experiencias: nuevas rutas para el quehacer académico en las universidades. En: Ghiso, A. (comp.) *Sistematización de prácticas y experiencias educativas* (pp. 46-52). Alcaldía de Medellín.

Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ley Provincial de Educación N° 13.688/2007. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/default.cfm>

Mendía Azkue, I.; Luxán, M.; Legarreta, M.; Guzmán, G.; Zirion, I. & J. Azpiazu Carballo. (2014). *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Gipuzkoako Foru Aldundia.

Montesinos, M. P. (2021). Las prácticas profesionales en la formación en Pedagogía y Educación Social: Notas sobre la construcción de una propuesta. En *Pedagogía y Educación Social. Aportes en clave de formación y reflexión sobre las prácticas* (pp. 59-96). Lugar Editorial.

Morín, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación* - 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión.

Nicastro y Greco. (2012). Recorridos de la subjetividad. Trayectorias en el espacio de educar entre sujetos. En *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. (pp. 57-87). Homo Sapiens.

Núñez, V. (1999). La Pedagogía Social. En *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio* (pp. 21-64). Santillana.

Núñez, V. (2007). ¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la go-

bernabilidad. En *Propuesta Educativa*, Vol.1, n°27, 35-56. FLACSO.

Oyarbide, F. (2021). La Extensión Crítica frente a la gentrificación epistémica, y la doble exclusión. Desde el diálogo de saberes y la praxis situada como experiencias emancipadoras. En *Entreversos. El poder de los entramados narrativos para la Integración Socio-Cultural* (pp. 391-405). Editorial Universitaria.

Ramallo, F. y Porta, L. (2021). (In)visibilidades afectivas: las metodologías artísticas en la investigación narrativa (en coautoría con Luis Porta). *Revista Teías* Vol.21, n°62, 439-354 <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/47264>

Santos, K. y Levi Nauter de Mira. (2020). Paulo Freire y la educación social: apuntes para una educación transformadora. *Voces de la educación, número especial*, 89-102.

Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. En *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal* (pp. 3-21). Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

St. Pierre, E. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23 (9), 686-698. (Video en español).

Tommasino, H. & Medina, J.M. (2018). Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Torres Carrillo, A. (2014). ¿Cuál historia? En *Hacer historia desde abajo y desde el Sur*. (pp. 11-24). Ediciones desde abajo.

Úcar, X. (2018). *Pedagogía Social/Educación Social*. https://www.researchgate.net/publication/327388001_Pedagogia_SocialEducacionsocial

Vasilachis de Gialdino, I. (2018). Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos. En Reyes Suárez, A., Piovani, J. I. y Potaschner, E. (Coords.), *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 27-59). Teseo.

Weissmann, P. (2018) Hacia una educación por el buen vivir. Aportes desde las pedagogías críticas. Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación. CIMED-UNMDP.

Documentos consultados

Aportes orientativos para el trabajo con los cuadernillos (2021)

Articulación entre la Escuela Primaria de Adultos y Fines 1 Trayecto Primaria (s/d)

Comunicado Fines 1 Trayecto Primaria (s/d)

Informe sobre Fines Trayecto Primaria (s/d).