



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 internacional

Trayectorias y transiciones. El FinEs como ritual de paso y como experiencia de articulación académica

Carlos A. Zavaro Pérez

Revista Argentina de Estudios de Juventud, (14), e033, 2020

ISSN 1852-4907 | <https://doi.org/10.24215/18524907e033>

<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud>

FPyCS | Universidad Nacional de La Plata

La Plata | Buenos Aires | Argentina

# TRAYECTORIAS Y TRANSICIONES

## EL FINES COMO RITUAL DE PASO Y COMO EXPERIENCIA DE ARTICULACIÓN ACADÉMICA

Life Trajectories and Transitions:

FinEs as ritual of passage and academic articulation experience

Carlos A. Zavaro Pérez

[czavaro@fcnym.unlp.edu.ar](mailto:czavaro@fcnym.unlp.edu.ar)

<https://orcid.org/0000-0003-3298-7383>

Facultad de Ciencias Naturales y Museo  
Universidad Nacional de La Plata | Argentina

### Resumen

#### Palabras clave

FinEs  
juventud  
trayectorias  
singladura

Categorías como itinerario, trayectoria, singladura y rumbo permiten analizar el impacto del programa FinEs en jóvenes y en mujeres adultas residentes en el Arroyo El Gato (La Plata), a través de la discusión y la utilización de metodologías de la etnografía y la educación ambiental en el diagnóstico participativo de las problemáticas socioambientales del barrio, un proceso que promueve la formación de sujetos críticos respecto del entorno, de sus historias de vida y de sus expectativas. En el artículo se enfatiza en la importancia del programa como política de Estado para la acumulación de capital simbólico, a partir de entender la obtención del título como un ritual de paso.

### Abstract

#### Keywords

FinEs  
youth  
trajectory  
path

Categories as itinerary, trajectory and rhumb are used to analyze the impact of the FinEs program in a group of youngers and adult women residing in the Arroyo El Gato (La Plata), through discussion and the use of methodologies of the ethnography and the environmental education in the participative diagnosis of the socio-environmental problems of the neighborhood, a process that promotes the formation of critical people regarding about his context and its life stories and expectations. The articule emphasizes the importance of the program as an State policy in the accumulation of symbolic capital, understanding the obtaining of the title as an ritual of passage.

Recibido 28/08/2019 Aceptado 02/04/2020 Publicado 29/06/2020

# TRAYECTORIAS Y TRANSICIONES

## El FinEs como ritual de paso y experiencia de articulación académica

Por Carlos A. Zavaro Pérez

### Introducción

La juventud constituye una etapa diferencial que da cuenta de las desigualdades sociales. En familias de clases altas y medias suele ser entendida como una suerte de moratoria (Feixa, 2006) que les permite a los/as jóvenes realizar estudios superiores o dedicarse, una vez que los concluyen, a viajar en busca de nuevas experiencias que contribuyan a incrementar lo que Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2009) definen como capital cultural heredado. En las clases medias bajas, que viven en barrios periféricos y marginales, en cambio, no solo suele heredarse un escaso capital cultural en términos enciclopédicos sino que, además, desde la más temprana edad los/as jóvenes se ven obligados a trabajar para contribuir al ingreso familiar, mediante el desempeño de oficios usualmente precarios en medio de una incertidumbre laboral (Castel, 1997) que muchas veces los/as excluye de la posibilidad de continuar estudios secundarios y universitarios.

En la Argentina, esta problemática ha sido abordada por políticas públicas como el programa para la [Finalización de Estudios Primarios y/o Secundarios \(FinEs\)](#), creado para dar respuesta a una vacancia del Estado respecto de la terminalidad de la educación básica en el marco de la [Ley 26.206 de Educación Nacional \(2006\)](#) y de la [Ley 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires \(2007\)](#) que promueven y que garantizan el acceso a la educación como un derecho y que disponen la obligatoriedad en la terminalidad del nivel secundario. Para muchos/as de quienes se inscriben en el programa, la obtención del título representa una posibilidad de acceso al mercado de trabajo, aun cuando la precariedad laboral se haya agudizado en los últimos años con el desembarco en la región –en la Argentina, en particular, entre los años 2015-2019– de una nueva oleada neoliberal

que consiguió, con el concurso de los medios de comunicación, la restauración de un proyecto de sociedad que fue liderado por una derecha conservadora con una marcada conciencia de clase.

La ciudad de La Plata no es ajena a este escenario y muchas agrupaciones políticas y sociales, y universidades públicas como la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) han venido desempeñando un rol protagónico. Las primeras, por su contribución a la consolidación de la organización comunitaria en los barrios populares con el propósito de sostener las conquistas sociales; las segundas, por un compromiso que ha representado un gran desafío en su vínculo con la comunidad y ha promovido una suerte de articulación simbiótica que, desprovista de cualquier rasgo mesiánico (Tünnermann, 2000), pueda aportar a promover el análisis y la reflexión crítica como motor de la transformación social.

En este contexto, las notas que siguen dan cuenta de una experiencia de articulación realizada en el ámbito de influencia de los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria (CCEU) ubicados en las inmediaciones de Arroyo El Gato, en el barrio platense de Ringuelet. El trabajo pretende contribuir a caracterizar, intentando no incurrir en generalizaciones, algunas de las problemáticas relacionadas con la realidad de los/as estudiantes del FinEs –jóvenes, en su mayoría– con quienes se trabajó en relación con sus trayectorias y sus expectativas de vida, mediante la profundización de algunos de los procesos emergentes del trabajo en el aula y en el territorio, a partir de las producciones realizadas por ellos en el barrio y de los registros de las actividades y los debates, que constituyeron el insumo fundamental para la sistematización de la información.

De esta manera, el artículo presenta, en primer lugar, la importancia del programa, a partir de particularizar el contexto en el que se desarrolla la experiencia y de enfatizar los emergentes del trabajo con los/as estudiantes del FinEs respecto de sus trayectorias singulares y del impacto que en ellas presenta su convergencia en la heterogeneidad del aula, mediante el concepto de singladura como condicionante central. Se mencionan, luego, algunos emergentes del trabajo, a partir de retomar el concepto de ritual de paso en relación con el egreso y de destacar la importancia del programa como instancia de ruptura y de quiebre en trayectorias deterministas, concebidas –a priori– como lineales. El artículo finaliza con una breve reflexión respecto de la categoría de rumbo como punto de inflexión,

no solo en relación con las expectativas de quienes egresan (fundamentalmente, los/as jóvenes) en torno a su inserción social y laboral sino, también, a la relevancia del programa como política pública.

## **El FinEs como programa**

El FinEs constituye una iniciativa del Estado nacional argentino que desde 2008, durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner (Res. 917/08, Res. 713/17), ha estado destinada a contribuir a la terminalidad de los estudios de quienes, por diversas causas, los abandonaron o no llegaron a iniciarlos. En la provincia de Buenos Aires, el programa ha sido implementado por la Dirección General de Cultura y Educación, lo que incidió en que la mayoría de las sedes se encuentren radicadas en establecimientos educativos; sin embargo, existen otras –conocidas como sedes de proximidad– que se encuentran enclavadas en locales de organizaciones políticas y sociales (Dragone, 2016), lo que ha permitido que quienes no se animaban a asistir a los bachilleratos y a las sedes instaladas en las escuelas –por problemas personales, por timidez o por distancia–, concurren a aquellas radicadas en su propio barrio, lo que redundó en un notable incremento de la matrícula.

Esta flexibilidad en lo referente a las sedes (Facioni, Ostrower & Rubinsztain, 2013) contribuyó, además, a apuntalar una experiencia escolar que promueve la construcción de un clima «diferente al de la escuela» (Lozano & Kurlat, 2014), que fomenta la posibilidad de conocerse entre vecinos/as, de hacer amistades, de fortalecer el compañerismo y la solidaridad y, en especial, de socializar experiencias en un entorno amigable referenciado en la educación popular (Finnegan, 2016).

La relevancia que se le otorga en el programa a la organización de los tiempos con el propósito de garantizar que los/as estudiantes puedan transitar este proceso sin que los compromisos escolares les generen conflictos con sus obligaciones cotidianas, es resaltada por Alejandro Burgos (2016), y resulta clave en el sostenimiento de la matrícula. A esto se suma que el régimen de asistencia no aparece como un obstáculo: aun cuando se supere el límite de ausentismo,

es posible evaluar cada situación y diseñar, en función de sus particularidades, una propuesta que les permita a los/as estudiantes alcanzar los contenidos mínimos y, en caso de adeudar alguna materia, agregar horas en el siguiente cuatrimestre para recuperarlas.

Aun cuando Valentina Viego (2015) sostiene que la iniciativa constituyó una suerte de sistema paralelo al escolarizado, su desarrollo representó un notable avance en términos de inclusión educativa (Lozano & Kurlat, 2014) y, por lo tanto, de inclusión laboral, a pesar de que no haya existido una correlación lineal entre ambas situaciones, debido a que la terminalidad del FinEs no tuvo una correspondencia directa con políticas específicas que permitieran garantizar este tipo de inserción.

## El contexto

El trabajo se focalizó, en primera instancia, en el diagnóstico participativo de las problemáticas socioambientales existentes en el Arroyo El Gato, bajo la hipótesis de que estas pueden constituir situaciones cotidianas de conflicto que impactan en las relaciones sociales y en la dinámica barrial, y cuyo abordaje, por tanto, puede contribuir a la lectura crítica de la realidad, al diseño de acciones concretas que posibiliten la transformación de situaciones puntuales y al fortalecimiento de la organización comunitaria.

La experiencia vincula a aquellos/as vecinos/as (en su mayoría, jóvenes y mujeres adultas de poco más de 40 años) que se encontraban cursando el segundo año del FinEs II en la sede 006182272, radicada en la Unidad Básica «La Patria es el Otro», con el proyecto de extensión universitaria denominado «Evaluación y diagnóstico de problemáticas socio-ambientales y su impacto en la organización comunitaria», ejecutado por la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata en el marco de la convocatoria específica de 2015.<sup>1</sup> Los encuentros se concretaron en el marco de la materia Metodología de la Investigación que forma parte de la currícula prescripta en el plan de estudios del FinEs y su articulación con el espacio de militancia barrial permitió referenciar los ejes conceptuales de debate, las metodologías de intervención y la diversidad de problemáticas abordadas, a situaciones concretas y a las experiencias de trabajo territorial acumuladas por las organizaciones en su vínculo con la comunidad.

Desde la praxis, se enfatizó en el análisis y en el uso crítico de herramientas de la investigación etnográfica. La decisión conllevó otras, relacionadas con la manera de abordar la práctica y de planificar la intervención, de modo tal que la experiencia tuviera la flexibilidad necesaria para pivotar entre la reflexión teórica y la experiencia de campo, para fomentar la construcción de conocimientos (Porlán, 1998) y para incorporar microdecisiones coyunturales en relación con la didáctica, aunque sin forzarla a un formato escolarizado en sentido estricto (Edelstein, 2015). En lo pedagógico, se trabajó desde una perspectiva dialógica (Freire, 1970) tendiente a garantizar la circulación democrática de la palabra y la resignificación del conocimiento experiencial.

Durante el desarrollo del proyecto, los/as estudiantes fueron interpelados/as bajo un doble rol, el de vecinos/as, que –como el resto de ellos/as– aportaron sus experiencias al diagnóstico preliminar de la situación socioambiental existente en el barrio como hipótesis de base, y el de alumnos/as del FinEs, con un rol protagónico en el diseño y en la implementación de una propuesta metodológica de indagación y de sistematización del trabajo territorial, para lo cual desplegaron diversas herramientas desde marcos teóricos previamente abordados. Bajo esta premisa, la observación, el registro fotográficos, el diseño y la instrumentación de encuestas, la reconstrucción de historias de vida y la realización de mapas participativos fueron clave para profundizar el diagnóstico inicial y para fortalecer la estructura organizativa del grupo y de parte de la comunidad con la que se venía trabajando, lo que propició, además, la apropiación y la resignificación de estos instrumentos como mediadores en la lectura crítica de la realidad.

Aun cuando quien lee podría esperar un desarrollo más profundo de los resultados del trabajo realizado en el barrio, estas notas –en cambio– discurren en torno a las reflexiones emergentes en los debates que fueron referenciadas de manera espontánea por los/as estudiantes del FinEs a sus historias de vida, a su vínculo con el entorno y a sus imaginarios y expectativas en relación con el interés por terminar el secundario, lo que constituyó un marco idóneo para el análisis y la reflexión conjunta sobre algunas problemáticas relacionadas con la visión que tiene la sociedad sobre la juventud y con su inserción en la misma. Esta problemática –que es ampliamente desarrollada, desde diversos ángulos, por autores/as como Pierre Bourdieu (2002), Rossana Reguillo (2000, 2003), Mariana Chaves (2005, 2009, 2010) y Pablo Vommaro (2015), entre otros, si bien forma parte de su cotidianidad,

no apareció de manera explícita en ninguno de los diagnósticos realizados, probablemente porque es concebida en forma disociada del resto de los problemas que les atañen o porque este tipo de diagnósticos suele derivar, de forma recurrente, en temas ya instalados como la contaminación ambiental, la inseguridad o la recolección de residuos, etcétera.

### **Trayectoria: la singladura como referencia**

El concepto de trayectoria es definido en relación con los itinerarios mediante los cuales se configuran las historias de vida, que si bien pueden ser entendidas desde una perspectiva autobiográfica es imposible disociarlas de las condiciones de la familia de base (Graffigna, 2005) y de las coyunturas sociales. Según Enrique Gil Calvo (2001), las trayectorias comprendidas entre el inicio de la etapa juvenil y el ingreso a la adultez pueden ser entendidas como el conjunto de acciones que habilitan a los/as jóvenes a delinear su vida adulta y a prepararse para acceder a ella de manera exitosa. Son las trayectorias las que permitirán acumular capital simbólico y cultural (Jacinto & Chitarroni, 2009) que, al ser acreditable, se convierte en garantía para un mejor acceso al empleo y, en consecuencia, a una vida social activa.

En este sentido, Joaquim Casal y otros (2006b), enfatizan la relevancia de distinguir entre trayectoria y singladura, reconociendo en este segundo concepto el tramo de la biografía pasada de un individuo que es condicionado por la clase social de pertenencia, las tradiciones familiares, la condición económica, el capital cultural heredado e incluso la región del país donde habita debido a la influencia que tienen, según Gil Diez (2014), las costumbres y las representaciones locales. De esta manera, es tentador reconocer en este segmento de las trayectorias un factor determinista que pareciera condenar a muchos/as jóvenes a transitar y a volver a recorrer –casi como una suerte de maldición ineludible– las trayectorias familiares.

Esta idea de trayectorias constreñidas y signadas por los contextos de vida fue ampliamente trabajada con los/as estudiantes del FinEs en relación con la investigación desarrollada por ellos/as sobre las condiciones existentes en el barrio en relación con el acceso al hábitat y a la vida laboral. La gran mayoría de los/as vecinos/as (entre los/as que se incluyen) viven en las márgenes de un arroyo cuyas

aguas se encuentran contaminadas por los desechos de una papelera enclavada a pocos metros y por los vertidos cloacales que arrastra su cauce al atravesar la ciudad, y que incluye materia orgánica en descomposición, plásticos y otros residuos que colecta en su recorrido antes de desembocar en el Río de la Plata. La contaminación (química, biológica y visual) impacta negativamente en la calidad de vida del barrio, en las expectativas de futuro de sus habitantes y en la convivencia entre los/as vecinos/as, quienes además pertenecen a diferentes comunidades de origen (tanto nativas como de inmigrantes), lo que agrega otras situaciones de conflictividad.

El diagnóstico devela que muchos/as jóvenes sin posibilidad de acceso a un crédito ni a costear un alquiler viven en el hogar paterno –en ocasiones, con su pareja– sin haber logrado lo que Carlos Filgueira y Álvaro Fuentes (1998) refieren como una emancipación real, lo que redundo en la conformación de familias numerosas que aglutinan a los/as padres/madres y a varios/as de sus hijos/as (hermanos/as) con sus respectivas parejas, algunas de las cuales, a pesar de la temprana edad, ya tienen hijos/as. En la mayoría de los casos, las viviendas son precarias, con habitaciones a medio construir, se ubican en el techo de la casa paterna/materna o en un mismo terreno –cuando esto es posible– y, a menudo, se encuentran encimadas a las casas adyacentes o sobre las márgenes del arroyo. Esta realidad no es ajena a algunas generalizaciones que Gil Calvo (2002) formula respecto de la llamada emancipación tardía.

En relación con las trayectorias laborales, muchos/as estudiantes reconocieron la centralidad del trabajo en la vida adulta, un tema abordado por Maritza De Jesús y Gabriela Ordaz (2006), aun cuando muy pocos/as tienen un trabajo estable y, en general, manifiestan haber sido testigos –en su infancia– del desempleo de sus padres como resultado de la crisis originada por la desregulación laboral acontecida durante la década del noventa y que proyectada –en años más recientes– a países como España (Arnal, Finkel & Parra, 2013), Portugal y Grecia, en la actualidad vuelve a azotar a la Argentina. En ese entonces, gran parte del sostenimiento familiar recayó en las mujeres jefas de hogar o madres solteras, que se vieron obligadas a realizar changas en casas de familia como única alternativa para lograr sobrevivir, lo que explica –en parte– la veneración explícita de muchos/as de los/as estudiantes por la figura materna como proveedora (Marcús, 2006) y pone en evidencia, además, posiciones machistas en relación con cuáles empleos son propios de uno u otro sexo.

Inclusive cuando la sociedad argentina ha ido moldeando, en los últimos años, nuevos sentidos en torno a los derechos de la mujer y de las diferentes identidades, y dichas particularidades han impactado en algunas de estas trayectorias individuales, no todas las alumnas se autoperciben con igualdad de derechos respecto de los varones y es frecuente que planteen dificultades para realizar algunas propuestas del curso –sobre todo, en horario extraescolar– por temor a ser retadas por sus parejas varones, en tanto la mayoría reconoce que el peso del trabajo hogareño recae sobre ellas, aunque este rol es asumido con naturalidad, incluso por los varones casados y los solteros, quienes le asignan a la figura femenina actividades como la limpieza del hogar, la cocina y el lavado de la ropa.

### El impacto en las trayectorias de las representaciones mediáticas

Las trayectorias personales también están atravesadas por el impacto de las representaciones que son impuestas por los medios de comunicación como formadores de sentido. Si bien las decisiones gubernamentales y las políticas de Estado permiten reconfigurar itinerarios individuales y confluyen en la trazabilidad de una historia colectiva, en ocasiones terminan siendo desdibujadas por la apropiación de relatos y de prefiguraciones que son construidos desde algunos medios y que develan una trama en la que subyacen muy diversos intereses.

Este tema fue trabajado –en paralelo– durante el diseño de las actividades a desplegar en el trabajo de intervención barrial como parte del análisis sobre las potencialidades que algunas herramientas de investigación tienen en la validación de la realidad y de cómo la percepción de esa realidad «verificable» es, muchas veces, distorsionada por la agenda mediática. El análisis incluyó, también, el impacto de las nuevas configuraciones comunicacionales (como Facebook, WhatsApp, etc.) por las que circula información poco confiable que es validada por quienes la consumen e, incluso, reproducida (y viralizada) automáticamente, lo que contribuye a trazar un imaginario colectivo que modula (y manipula) la lectura de la realidad, tanto de los sujetos como de los contextos en los que estos viven. Este modo de relación entre sujetos, representaciones mediatizadas y apreciaciones personales resultó clave para la formulación de las hipótesis que vertebraron el trabajo con el resto de los/as vecinos, pero, especialmente, constituyó un punto de inflexión respecto de la reflexión en torno a sus propias trayectorias.

Uno de los hallazgos más interesantes durante el proceso de planificación de la intervención fue el desconcierto de los/as estudiantes respecto de la interpretación gramsciana del concepto de «sentido común» que, más que como un formato mediante el cual se construye una suerte de filosofía popular de la praxis (Bravo, 2006) capaz de nutrir consensos en torno a ciertos temas que encuentran asidero en la cotidianidad de la vida en las barriadas, constituye una construcción simbólica sobre la realidad impuesta por un sector de la sociedad.

Al margen de lo estrictamente metodológico, (¿sorpresivamente?) en la totalidad de estudiantes del FinEs, más que el análisis crítico, en un principio operó el sentido común respecto de numerosos temas instalados por la pantalla de algunos canales de televisión, pudiendo reconocerse algunos de los más sintonizados por la naturaleza de sus discursos. Este impacto de los medios sobre la juventud no es novedoso. Magda Bandera y Mónica Artigas (2006) consideran, incluso, que los medios conforman y condicionan la agenda juvenil reforzando sus visiones de la realidad, pero orientándolas ideológicamente hacia posiciones que son manipuladas por el constante «bombardeo» de mensajes formadores de sentido que no suelen ser analizados críticamente, sino incorporados y naturalizados, lo que contribuye a construir ciertos estereotipos (Alcoceba, 2014).

Es interesante cómo –en consonancia con estas agendas– la mayoría de los/as estudiantes del FinEs reproduce respecto de los/as otros/as jóvenes del barrio un discurso según el cual «no se hacen cargo de sus vidas y se juntan en las esquinas a fumar, a drogarse, a tomar o a pasar el tiempo», lo que pone de manifiesto posiciones discriminatorias y representaciones negativas en línea con la del «joven como ser desviado» (Chaves, 2005), en tanto que reconocen el esfuerzo que en lo personal les representa la asistencia a las clases y la realización de las actividades sugeridas para desarrollar fuera de horario, en una suerte de adhesión a posturas meritocráticas. Se trata de discurso que pone énfasis en el esfuerzo individual como «mérito» y como condición necesaria para «merecer» y no en la coyuntura histórica y en los contextos sociopolíticos que, en última instancia, terminan por incluirlos o por expulsarlos del sistema. En esta postura subyace, además, cierta desestimación del valor transformador que tienen para la sociedad los proyectos colectivos, lo que constituye uno de los principales logros de los medios hegemónicos como soporte de una trama ideológica (Prestiflippo & Wegelin, 2016) que sostiene las políticas neoliberales que han operado en América Latina.

Estas «verdades» derivadas de las representaciones mediatizadas, que en el marco de esta experiencia de articulación comenzaron a ser interpeladas y deconstruidas, develan una hebra del ovillo que nos permitió desentrañar algunas de las razones por las cuales los/as estudiantes del FinEs con quienes trabajamos no solo no se autoperceben como sujetos de derecho sino que terminan por invisibilizar este tipo de programas como una política pública de alto impacto social. Es más, aun siendo conscientes –a esta altura del proyecto y del vínculo– de la influencia que las condiciones sociales han tenido en su situación personal, no todos/as han logrado reconocer en el FinEs un dispositivo de ruptura en sus trayectorias, quizás porque la terminalidad del secundario es entendida, únicamente, desde lo aspiracional sin considerar su formación como un hecho relevante para la sociedad.

## Continuidades y rupturas

Si bien las tradiciones familiares tienen un fuerte impacto en la configuración de sus trayectorias de vida, y muchos/as de estos/as jóvenes reconocen reproducir valores y rituales propios de la cultura de sus padres –que se explicitan en la manera de relacionarse en sociedad e, incluso, de ser reconocidos y enclásados por esta–, nuevas costumbres y modos de relación –adquiridos e incorporados como resultado de los procesos de socialización y de interculturalidad que operan tanto en el barrio como en el aula del FinEs– aparecen como moduladores de sus itinerarios y se perfilan como hitos capaces de producir las rupturas necesarias para desterrar el fantasma del determinismo decretado por las singladuras, que muchas veces los/as obligan a pensar en la linealidad como el único camino posible.

En términos históricos, procesos como la masificación de la escuela secundaria en las décadas del cincuenta y sesenta (Braslavsky, 1981; Nobile, 2016) y el fortalecimiento sostenido de la clase obrera sindicalizada marcaron en la Argentina un punto de inflexión que fomentó rupturas en las trayectorias personales respecto de la condición fatalista de clase, promoviendo una movilidad social de tipo ascendente. Esta movilidad social es consecuencia de otras decisiones políticas, entre las que se encuentran la gratuidad de la educación superior, establecida durante la presidencia de Juan Domingo Perón, y su masificación producto de

la apertura, en los últimos años, de numerosas universidades a lo largo y a lo ancho del país, política que les permitió a muchos/as jóvenes –nacidos en familias de clase obrera– llegar por vez primera a las aulas universitarias y egresar, constituyéndose en la primera generación de profesionales en el seno familiar.

A pesar de ello, muchas de estas familias, atravesadas por el impacto de las reiteradas oleadas neoliberales, no han logrado romper con la condena a repetir historias poco exitosas, en muchas de las cuales los/as jóvenes (algunos/as, en la actualidad, estudiantes del FinEs), fueron protagonistas del abandono de la escuela secundaria, que siempre ha representado una suerte de pasaporte a la integración social. No obstante, es interesante resaltar, como acentúa Adriana Puiggrós (1996), que el problema no radica en la escuela sino en el conjunto de factores socioeconómicos que estructuran la esencia del neoliberalismo y que terminan expulsando a los más necesitados de todos los ámbitos posibles de progreso.

Bajo la concepción lineal de las trayectorias, no resulta extraño que la posibilidad de realizar estudios superiores haya sido valorada por la sociedad como una etapa trascendental que habilita a los/as jóvenes a acceder, conjuntamente con otros «rituales» –como el inicio en la vida sexual y la posibilidad de contraer matrimonio–, a escaños transicionales previamente delineados como parte incuestionable de las trayectorias esperables; en especial, si estas se inscriben en los trazos generalizados que conforman los itinerarios de quienes integran el seno familiar. No obstante, en las clases trabajadoras la conformación temprana de una familia –como elemento clave del proceso de emancipación (Megías Quirós & Sanmartín, 2012)–, a diferencia de lo que ocurre con los/as jóvenes de clase media o media alta, pone fin a muchas de sus expectativas y los/as obliga a resignar la formación superior e, incluso, a abandonar la escuela secundaria para incorporarse a una vida laboral –a menudo precaria–, que los/as obliga a asumir nuevas responsabilidades, sin más horizontes que el sostenimiento de la familia.

Intentar leer la sumatoria de trayectorias que confluyen en el grupo del FinEs es interesante por la heterogeneidad de edades y de historias que confluyen en un mismo espacio, como es el aula que los convoca, y que es resultante de las políticas contracíclicas desarrolladas durante el kirchnerismo. A modo de ilustración de esa heterogeneidad, entre los/as estudiantes con los/as que se trabajó hay quienes no dominan la tecnología (más allá de los teléfonos celulares), con la disparidad de

oportunidades que esta brecha digital genera (Cabero Almenara, 2004), mientras que algunos/as, que provienen de países limítrofes, no habían podido continuar sus estudios por carecer de la documentación necesaria para regularizar su residencia o sus antecedentes escolares o, simplemente, por haber sido expulsados del sistema ante la necesidad de trabajar o de realizar changas, en el servicio doméstico o en la construcción, según el sexo.

La lectura de esta heterogeneidad, si bien da cuenta de itinerarios estrictamente disímiles, pone de manifiesto cómo aquellas trayectorias que son delineadas bajo una misma coyuntura social convergen en un tipo de singladura compartida, que inevitablemente abreva en una cuestión clasista. Tan es así que alumnas –que superan los 40 años de edad– reconocen haber sido «castigadas» por la crisis de 2001, cuando aún tenían esperanzas de insertarse «exitosamente» en la sociedad, y que en la actualidad se autoperciben como sobrevivientes, recopilando en sus testimonios idealizaciones que fueron truncadas con la salida de la convertibilidad monetaria y la crisis social de aquel entonces. A pesar de ello, manifiestan nuevas expectativas que han sido contagiadas por sus compañeros/as de menor edad, quienes ven en el FinEs una posibilidad de inflexión en sus trayectorias.

La complejidad inmanente a esta heterogeneidad, es también indiciaria de cómo los contextos y los procesos sociales impactan sobre las prefiguraciones lineales y progresivas propias de la perspectiva funcionalista (Casal y otros, 2006a) modificándolas. Esta ruptura suele ser resultado de una conjunción de factores entre los que se encuentran, por una parte, la influencia de las condiciones objetivas en las que acontecen las transiciones y las relaciones sociales que las posibilitan –esto es, el barrio como escenario local en toda su complejidad–; por otra, los procesos macrosociales (Jacinto, 2006) que incorporan –a esta complejidad preexistente– nuevos fenómenos y tendencias de carácter global que modulan aquellas subjetividades que son constitutivas de la clase social de pertenencia, y entre las que se encuentran las historias familiares y las biografías (escolares y de vida) que estas condicionan.

En este contexto, el FinEs definitivamente se ha convertido para este sector de la sociedad en una etapa transicional que, a partir de la ruptura, facilita y habilita el pasaje a nuevas posibilidades en sus itinerarios, constituyendo una manera de reconocer en estas políticas un motor de la movilidad social ascendente (Chávez

& Gutiérrez, 2009) y de la ampliación de derechos. Entendidas de esta manera, las transiciones constituyen, entonces, el conjunto de condiciones que, aun de manera inconsciente, operan como pasaporte para acceder a nuevos escaños en la estructura de aceptación social.

### Los rituales como articuladores de las transiciones

La antropología clásica da cuenta explícita de muy diversos rituales que representan puntos de inflexión en la vida de una comunidad. Cuando se trata de culturas originarias, estas transiciones son estudiadas a través de hallazgos arqueológicos o de métodos etnográficos y, en ese contexto, los rituales suelen asociarse a un conjunto definido de prácticas estereotipadas (Gómez García, 2002) que, en muchos casos, operan como resortes entre estadios diferentes de la vida y que, usualmente, son tenidos como ajenos a nuestras propias prácticas. Sin embargo, ninguna cultura –por más globalizada que sea– es ajena a la ritualización, lo que sucede es que cuando estos rituales le son propios no siempre son concebidos como tales.

La perspectiva de la modernidad líquida (Bauman, 2000) que caracteriza al capitalismo contemporáneo, donde la obsolescencia ha trascendido a la tecnología para insertarse en las relaciones personales, cuyo denominador común es la fragilidad (poca confianza en la palabra empeñada, contactos efímeros en el plano sexual y sentimental, poco interés por incorporar y por resignificar saberes consolidados, etc.), ha contribuido a desdibujar algunos límites de las etapas transicionales y a entremezclar aquellas particularidades que las definían. De este modo, muchas de las costumbres que antes se constituían como «rituales de transición», definidos por diferentes subculturas o tribus sociales, en la actualidad han mutado y para algunos colectivos heterogéneos –como el que se describe en esta reflexión– se han tornado imperceptibles.

Estas transiciones, además, no siempre están circunscritas a una edad biológica determinada y muchas de ellas operan en medio de la complejidad que caracteriza a nuestra sociedad y a las relaciones sociales que de esta heterogeneidad emergen, y de la cual las aulas, como espacio de socialización, no son ajenas. De esta manera, el tránsito de un nivel educativo a otro no solo es valorado por los círculos más

cercanos como la familia (Moniec & Curtino, 2012), los/as amigos/as y los/as propios/as protagonistas, que en su mayoría consideran a esa transición como una superación personal, sino también por la sociedad.

En el campo educativo, programas como el FinEs y el PROG.R.ES.AR ponen de manifiesto la existencia de dispositivos eficaces que, en una Argentina cuya historia ha estado fragmentada por períodos cíclicos en los que la derecha liberal ha regido los destinos del país, ya sea en dictadura o en democracia, han sido capaces de operar como facilitadores de la movilidad social, permitiendo trascender el estigma de la clase social nativa. En este sentido, y retomando el análisis de caso, el FinEs constituye para muchos/as estudiantes (y, en particular, para aquellos/as con quienes se trabajó), un punto de inflexión en sus trayectorias, en tanto el egreso constituye un ritual de paso, demarcado por el diploma que lo acredita y que es mostrado con orgullo.

### **Expectativas y rumbos, ¿como deuda?**

Aun cuando las trayectorias personales dan cuenta de diversas singladuras convergentes en un trazo general que devela una historia de clase en común, la idea de rumbo se presenta como un conjunto de posibilidades a futuro que parecieran ¿estar disponibles? para los/as estudiantes del FinEs, a partir del egreso, aunque entremezcladas con las expectativas que la obtención del título les genera.

Discernir entre expectativas y rumbos es central, ya que desde una perspectiva ingenua o bajo ciertas prefiguraciones del sentido común, se le imputa al azar una importancia tal que termina por generar en algunos sectores, especialmente en los más castigados, en una suerte de desaliento respecto de sus expectativas de futuro, las que, usualmente, tiene un correlato directo con las experiencias acumuladas. Tal como los/as estudiantes refieren, muchas de sus expectativas se diluyen por la coyuntura que atraviesa su cotidianidad, una coyuntura para la que no suelen ver escapatoria, identificando expectativas con ilusión y circunscribiendo la «ilusión» solo a la meta de llegada: el egreso.

El concepto de rumbo, en cambio, identifica situaciones de futuro que, al decir de Casal y otros (2006a), configuran en las trayectorias cambios drásticos, capaces de romper tanto con la linealidad de los determinismos constreñidos a la singladura como con la noción de futuro librada al azar. Si bien la idea de rumbo supone cierta direccionalidad en la trazabilidad del itinerario probable, también se encuentra sujeta a una infinidad de factores que solo pueden vislumbrarse desde una perspectiva crítica.

Si bien es cierto que el título secundario habilita a quienes lo obtienen a insertarse en la sociedad y, en particular, en el mercado laboral formal, también lo es que a menudo el camino a recorrer es tortuoso al estar condicionado por las condiciones objetivas del contexto (Corica, 2012) y por la inexistencia de políticas concretas que permitan articular las expectativas que genera este egreso con ofertas laborales posibles. Esto se agrava, aún más, en atención a la complejidad existente respecto de las condiciones económicas y sociales heredadas del neoliberalismo reinstaurado en los últimos años por el macrismo, y se manifiesta en una enorme pérdida de puestos de trabajo (Montes Cato & Ventrici, 2017), en la precarización de las condiciones de contratación y en una notable disminución de las ofertas laborales.

Otra de las opciones de futuro posible podría ser la inscripción en carreras universitarias de grado, pero esta instancia también constituye una deuda del programa por la ausencia de mecanismos eficientes de articulación que sean capaces de incentivar a los/as futuros/as egresados/as a continuar su formación en las universidades, aunque los bajos índices en la matrícula, probablemente, también se deban –tal como refieren algunos/as estudiantes– a las coyunturas de vida que, en general, los/as obliga a priorizar el trabajo ante la necesidad de remuneración inmediata como pasaporte para poder acceder a mejores condiciones de vida.

En este sentido, algunas de las discusiones en clase enfatizaron en el enorme esfuerzo que le ha de demandar a la sociedad en su conjunto la reconstrucción de la trama social como estrategia para revertir este escenario que vulnera a un importante sector, un tema que si bien excede a estas líneas, resultó central como eje del análisis respecto de la categoría de rumbo. Incorporar a los debates cotidianos con los/as estudiantes del FinEs elementos como la complejidad del contexto y de las coyunturas que operan como resorte de la articulación entre las situaciones de presente y los itinerarios por ellos recorridos y por recorrer, no solo fue parte

del ejercicio cotidiano de problematización de la realidad que caracterizó a la articulación del proyecto con el barrio y con las organizaciones políticas y sociales allí radicadas, sino también se convirtió en eje de varias de las discusiones sostenidas con ellos respecto del sentido del FinEs como política pública y de su relevancia en la acumulación de capital cultural.

## Consideraciones finales

El trabajo con los/as estudiantes del FinEs no solo permitió fortalecer el vínculo existente con la comunidad asentada en las márgenes del Arroyo El Gato, en Ringuelet, sino que otorgó los permisos necesarios para habilitar un diálogo que derivó en numerosos testimonios e historias de vida que remiten a las particularidades del contexto en el que viven los/as vecinos/as (entre los que se cuentan los/as estudiantes) así como a sus percepciones y sus registros de esa realidad, estos últimos, obtenidos mediante el uso de herramientas de la etnografía, en el marco de la materia –del FinEs– Metodología de la Investigación.

El debate en torno a los imaginarios y a los resultados de su trabajo en territorio nos permitió reflexionar –como emergente del vínculo– sobre categorías de análisis –de las que da cuenta este trabajo– que confluyen en el concepto de trayectoria, ante el cual se reconoce la importancia de las singladuras como condicionantes y el modo en que estas confluyen en un trazo común que es resultante de un mismo enclausamiento social. Asimismo, se analizó cómo esas trayectorias son modificadas a partir de la inserción en el FinEs, tanto por los conocimientos disciplinares que las diferentes materias les aportaron como por la posibilidad de repensar, de manera colectiva, sus experiencias y el modo en que estas han sido –a menudo– intervenidas por los medios de comunicación que consumen, instalando prefiguraciones que impactan tanto en su lectura del mundo como en la percepción respecto del barrio en el que habitan, de sus vecinos y de la convivencia con ellos/as.

Algunas de estas prefiguraciones, instaladas en el sentido común, derivaron en discusiones respecto de la visión existente sobre la juventud y en reflexiones sobre las expectativas que les genera a los/as jóvenes (y, en particular, a ellos/as) la obtención de título secundario, tanto por su valor simbólico como por la posibilidad

de inserción en un mercado laboral que, si bien es precario, es sobrestimado por la posibilidad de permitirles acceder a un nuevo estatus. Durante los debates relacionados con el futuro posible, el énfasis por discernir entre categorías como expectativa y como rumbo fue central, porque, a diferencia de lo que sucede con las expectativas (cuando son entendidas como aspiraciones personales), el rumbo se constituye en una posibilidad más tangible en tanto existan coyunturas políticas, sociales y económicas que lo enmarquen y lo posibiliten. En este proceso dialógico, apareció como emergente la relevancia del FinEs en tanto política de Estado capaz de contribuir no solo a la superación personal sino a la acumulación de capital cultural social y de permitirles, como parte de esa formación, la posibilidad de autoperibirse como sujetos capaces de contribuir, colectivamente, a la transformación de la realidad.

## Referencias

Alcoceba, J. A. (2014). Jóvenes y comunicación: la realidad juvenil desde la representación mediática y la percepción juvenil. En Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), *Jóvenes y medios de comunicación. El desafío de tener que entenderse* (pp. 36-53). Recuperado de <https://www.adolescenciayjuventud.org/download/3221/>

Arnal, M., Finkel, L. y Parra, P. (2013). Crisis, desempleo y pobreza: análisis de trayectorias de vida y estrategias en el mercado laboral. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 31(2), 281-311. Recuperado de [https://doi.org/10.5209/rev\\_CRLA.2013.v31.n2.43221](https://doi.org/10.5209/rev_CRLA.2013.v31.n2.43221)

Bandera, M. y Artigas, M. (2006). *No somos estúpidos. Aunque son jóvenes tienen los pies en el suelo*. Córdoba, España: Arcopress.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2002). *Sociología y cultura*. Ciudad de México, México: Grijalbo.

Braslavsky, C. (1981). *La educación argentina (1955-1980). Primera Historia Integral*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.

Bravo, N. (2006). Del sentido común a la filosofía de la praxis. Gramsci y la cultura popular. *Revista de Filosofía*, 24(53), 59-75.  
Recuperado de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-11712006000200004](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-11712006000200004)

Burgos, A. (diciembre de 2016). El Plan FinEs: un análisis de los aportes y límites en la ampliación del derecho a la educación en las políticas sociales. Trabajo presentado en las *IX Jornadas de Sociología* de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/76743>

Cabero Almenara, J. (2004). Reflexiones sobre la brecha digital y la educación. En F. J. Soto y J. Rdguez (Coords.), *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión social* (pp. 23-42). Murcia, España: Consejería de Educación y Cultura.  
Recuperado de <https://bit.ly/2yc5aCN>

Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006a). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers. Revista de Sociología*, (79), 21-48. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.798>

Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006b). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, VIII(22), 9-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60715249003>

Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 13(23), 9-32. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362005000200002>

Chaves, M. (2009). *Estudios sobre juventudes en Argentina. Hacia un estado del arte/2007*. La Plata, Argentina: Edulp.

Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.

Chávez, E. y Gutiérrez, P. (2009). Movilidad intergeneracional y marginalidad económica. Un estudio de caso en el Conurbano Bonaerense. *Población de Buenos Aires*, 6(10), 29-48. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74012045003>

Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última década*, 20(36), 71-95. Recuperado de <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56107>

De Jesús, M. y Ordaz, M. G. (2006). El significado del trabajo. Estudio comparativo entre jóvenes empleados y desempleados. *Segunda Época*, XXV(2), 64-77. Recuperado de <https://bit.ly/2gFqfjM>

Dragone, M. (diciembre de 2016). Terminar el secundario: interpretando el FINES II desde docentes y alumnxs. Trabajo presentado en las *IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev9085>

Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, 1(1), 1-11. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6219>

Facioni, C., Ostrower, L. A. y Rubinsztain, P. (2013). Cuando el Estado se hace presente: los Bachilleratos Populares a partir del Plan FinEs. Trabajo presentado en las *X Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-038/604>

Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 2-18. Recuperado de <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/47459>

Filgueira, C. y Fuentes, A. (1998). *Emancipación juvenil: trayectorias y destinos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/28642>

Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina: una expansión controversial. *Encuentro de Saberes*, (6), 33-42. Recuperado de <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/view/3068>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Gil Calvo, E. (2001). *Nacidos para cambiar. Cómo construimos nuestras biografías*. Madrid, España: Taurus.

Gil Calvo, E. (2002). Emancipación tardía y estrategia familiar. El caso de los hijos que ni se casan ni se van de casa. *Revista de Estudios de Juventud*, (58), 1-9. Recuperado de <https://bit.ly/1NpZ13o>

Gil Diez, V. B. (2014). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes rurales sanjuaninos. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, 18(33), 1-15. Recuperado de <http://www.revistakairos.org/el-proceso-de-transicion-a-la-vida-adulta-de-jovenes-rurales-sanjuaninos/>

Gómez García, P. (2002). El ritual como forma de adoctrinamiento. *Gazeta de Antropología*, (18), 1-12. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/7395>

Graffigna, M. L. (2005). Trayectorias y estrategias ocupacionales en contextos de pobreza: una tipología a partir de los casos. *Trabajo y Sociedad*, VI(7), 1-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2792165.pdf>

Jacinto, C. (2006). Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación Para el empleo. *Revista de Educación*, (341), 57-79. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re341\\_03.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re341_03.html)

Jacinto, C. y Chitarroni, H. (2009). Precariedades, rotación y acumulación en las trayectorias laborales juveniles. Trabajo presentado en el 9º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET. Recuperado de <https://bit.ly/2Zuc13E>

Ley Nacional 26.206 (2006). Educación Nacional. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>

Ley Provincial 13.688 (2007). Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2007/13688/3181>

Lozano, P. y Kurlat, S. (2014). Plan FINES 2S: Contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos. Trabajo presentado en las *VIII Jornadas de Sociología* de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4557/ev.4557.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4557/ev.4557.pdf)

Marcús, J. (2006). Ser madre en los sectores populares. Una aproximación al sentido que las mujeres le otorgan a la maternidad. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 99-118. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26940705>

Megías Quirós, I. y Sanmartín, A. (2012). Artículo de fondo. *Revista Jóvenes y más*, (4), 6-20.

Moniec, S. B. y Curtino, B. T. (2012). Importancia que le asignan las familias en condiciones de pobreza a la educación. Trabajo presentado en las *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1808/ev.1808.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1808/ev.1808.pdf)

Montes Cato, J. S. y Ventrici, P. (2017). Pérdida de derechos laborales en la restauración neoliberal argentina. *Revista de Políticas Públicas*, 21(2), 661-679. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11336/63231>

Nobile, M. (2016). La Escuela Secundaria obligatoria en Argentina. Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última Década*, (44), 109-131. Recuperado de <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/54167>

Porlán, R. (1998). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla, España: Díada.

Prestiflippo, A. L., y Wegelin, L. (2016). El neoliberalismo como trama ideológica en la Argentina reciente. *Utopía y praxis latinoamericana*, 21(74), 29-49. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/22228>

Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo.

*Nueva Sociedad*, (146), 90-101. Recuperado de

<https://nuso.org/articulo/educacion-neoliberal-y-quiebre-educativo/>

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias*

*del desencanto*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Norma.

Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio.

Breve agenda para la discusión. *Rev. Brasileira de Educacao*, (23), 103-118.

<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200008>

Resolución Nacional 917 (2008). Ministerio de Educación de La Nación.

Recuperado de <https://bit.ly/33Srjmv>

Resolución Provincial 713 (2017). Dirección General de Cultura y Educación

de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://bit.ly/2Uq97NX>

Tünnermann, C. (2000). El nuevo concepto de extensión universitaria

y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural

en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 4(1), 93-126.

Recuperado de [https://www.aduba.org.ar/wp-](https://www.aduba.org.ar/wp-content/uploads/2016/07/NuevoConceptoExtensionUniversitaria-CarlosTunnermann.pdf)

[content/uploads/2016/07/NuevoConceptoExtensionUniversitaria-](https://www.aduba.org.ar/wp-content/uploads/2016/07/NuevoConceptoExtensionUniversitaria-CarlosTunnermann.pdf)

[CarlosTunnermann.pdf](https://www.aduba.org.ar/wp-content/uploads/2016/07/NuevoConceptoExtensionUniversitaria-CarlosTunnermann.pdf)

Viego, V. (2015). Políticas públicas para la terminalidad educativa:

el caso del Plan Fines en Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas*

*Educativas*, (23), 1-21. Recuperado de <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1929>

Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América*

*Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Ciudad Autónoma

de Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Universitario, Consejo

Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

## Nota

---

<sup>1</sup> Este artículo y el proyecto del cual da cuenta contaron con el financiamiento de la Prosecretaría de Políticas Sociales, perteneciente a la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de la Plata, a través de la convocatoria específica 2015 de Centros Comunitarios de Extensión Universitaria (CCEU), y con el apoyo de referentes y de coordinadores a quienes es oportuno hacerles llegar un agradecimiento, el cual es extensivo a la abogada Carolina Corrage, referente territorial de la unidad básica «La Patria es el Otro» y a todos sus militantes; a Florencia Chrestia, coordinadora de la sede 006182272 del FinEs; a los vecinos del barrio del Arroyo El Gato y, en particular, a los/as estudiantes del FinEs, sin cuya predisposición y colaboración el trabajo hubiese sido imposible.