



## **Grupo Temático N° 7: Juventud y trabajo**

**Coordinadores: Claudia Jacinto, Ada Freytes Frey y María Eugenia Martín**

---

### **Jóvenes, educación y trabajo. Acerca del Plan FinEs como una estrategia de inclusión social y laboral**

**Autor/es: Burgos, Alejandro<sup>1</sup>**

**E – mails: edgardoalejandroburos@yahoo.com.ar**

**Pertenencia institucional: Becario doctoral CIS-CONICET/IDES (Centro de Investigación Social-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Instituto de Desarrollo Económico y Social).**

#### **Resumen**

El escrito muestra los primeros resultados de una investigación en curso que analiza los nuevos dispositivos<sup>2</sup> de formación profesional y terminalidad<sup>3</sup> de la secundaria (FPyT) para jóvenes y adultos, como una estrategia para fortalecer la inserción social y laboral, y reducir la brecha en la desigualdad social.

Es amplia la bibliografía que desde la Sociología del Trabajo y la Sociología de la Educación señala que la inestabilidad e incertidumbre se instalaron como rasgos característicos en estos comienzos del siglo XXI, que nos separa de un siglo XX donde las condiciones de vida eran estables y a largo plazo en lo que respecta al mundo del trabajo y la educación. Las transformaciones de los últimos años a nivel económico y social alteraron la inserción de los jóvenes y adultos al mercado de trabajo, cada vez más difícil y limitado para la gran mayoría. La transición y finalización de la escuela media se concreta en el marco de altísimos niveles de inseguridad frente a la posibilidad concreta de quedar por fuera de los espacios sociales. En síntesis, es la inclusión social de las futuras generaciones lo que está en juego.

¿Qué sucede entonces con la inclusión social y laboral en jóvenes y adultos? Asistimos a un momento histórico que devela la incapacidad de las instituciones tradicionales de la modernidad de dar respuesta a una serie de transformaciones que pone en cuestión su propia existencia. En este sentido, nos preguntamos ¿cómo aportan los nuevos dispositivos de FPyT orientados a jóvenes y adultos a la inclusión social y laboral, frente a los procesos de individualización y de debilitamiento institucional? En el presente escrito, focalizamos en un dispositivo orientado a garantizar la

---

<sup>1</sup> Integrante del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET) coordinado por la Dra. Claudia Jacinto en el CIS-CONICET/IDES.

<sup>2</sup> Entendemos por “dispositivo” al tipo de programa o servicio público orientado a mejorar las oportunidades de inserción laboral de los jóvenes.

<sup>3</sup> Generalmente se utiliza el término terminalidad para referirse a formas alternativas de completamiento de los estudios de nivel medio.



inserción social y educativa de jóvenes y adultos: el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios.

Para la elaboración de este escrito se ha utilizado una metodología cualitativa: se realizaron entrevistas a funcionarios de la Educación de Jóvenes y Adultos y la coordinación del Plan, como parte de la primera etapa de investigación; se examinaron documentos oficiales y se consultó la bibliografía específica sobre el tema.

**Palabras clave:** Desigualdad social; educación; dispositivos de inclusión

## **Jóvenes, educación y trabajo. Acerca del Plan FinEs como una estrategia de inclusión social y laboral**

### **1. Presentación**

El escrito se propone analizar –de forma exploratoria y preliminar– los procesos educativos y sociales presentes en un dispositivo: el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (Plan FinEs), para conocer su aporte al fortalecimiento en la finalización de los estudios secundarios de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), a partir de la extensión de la obligatoriedad escolar establecida por la Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN) sancionada en el año 2006.

El Plan FinEs se adscribe a un conjunto de políticas sociales gubernamentales originadas en los últimos años en la Argentina con el objetivo de garantizar derechos sociales y educativos y, en particular, promover la terminalidad de la secundaria. Es en este escenario, que la EDJA se revalorizó y ha vuelto a cobrar centralidad, que apunta a revertir el papel subalterno que ocupó históricamente al interior del sistema educativo, agravado con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195 en el año 1993 que la ubicó de modo parcial bajo el título “Regímenes especiales” junto con la Educación Especial y la Educación Artística, y la posterior desarticulación de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA)<sup>4</sup>, y la transferencia de los servicios educativos de la EDJA a las jurisdicciones provinciales sin los recursos necesarios y la creación de un ámbito de coordinación de políticas a nivel nacional.

---

<sup>4</sup> La DINEA se crea en el año 1968, dependiente de la Secretaría de Cultura y Educación, como un organismo encargado de centralizar y coordinar todas las instituciones educativas de adultos.



El Plan FinEs<sup>5</sup> surge en el año 2008 y adopta como idea fundante tener en cuenta las necesidades y posibilidades de sus destinatarios, para garantizar el ejercicio de su derecho de acceder a la educación. Cuenta con 1.800.000 inscriptos periodo 2008-2014 total país y más de 600.000 egresados para el mismo periodo total país, de los cuales 513.078 estudiantes completaron sus estudios secundarios<sup>6</sup>. El propósito es identificar las contribuciones y tensiones que se van perfilando en la producción del Plan FinEs: ¿cómo aporta al fortalecimiento de la EDJA? ¿cómo responde a la demanda educativa de un grupo poblacional que se encuentra fuera del sistema educativo? ¿qué prácticas sociales y educativas se van perfilando en un dispositivo que se abre a las particularidades de la población y las necesidades en el territorio? ¿cómo inciden esas prácticas en los jóvenes y adultos? ¿qué diferencias y similitudes tiene con otras ofertas de EDJA de nivel secundario?.

El escrito se organiza en cuatro apartados: en primer lugar, abordamos la EDJA en el contexto actual y el surgimiento del Plan FinEs. Luego, se presentará las características que tiene esta política social en relación con la oferta regular de EDJA. Tercero, describiremos las dimensiones presentes de esta política, orientando la atención en su aportación a la inserción social y educativa en jóvenes y adultos. Por último, se consideran los aspectos más significativos del análisis y reflexiones provisorias. Para la elaboración de esta ponencia se ha utilizado una metodología cualitativa: se realizaron entrevistas a funcionarios de la Educación de Jóvenes y Adultos y la coordinación del Plan Fines, como parte de la primera etapa de investigación; se examinaron documentos oficiales y se consultó la bibliografía específica sobre el tema. El trabajo de campo se desarrolló entre agosto y diciembre de 2014. Consistió en la realización de 6 entrevistas en profundidad.

## **2. La revalorización de la Educación de Jóvenes y Adultos y el Plan FinEs**

Investigaciones recientes señalan que la universalización en la educación secundaria propuesta en la LEN encuentra límites frente a la función selectiva que tuvo históricamente el nivel a partir de un

---

<sup>5</sup> El análisis es sobre el Plan FinEs 2.

formato y una cultura escolar que naturaliza la exclusión de aquellos que no pueden responder o adaptarse a los requerimientos de la institución y los procesos de desigualdad educativa engendrados con la LEN (Southwell, 2011). De acuerdo con Acosta (2012) es a partir de la década del 60 que se produce la masificación en la educación secundaria, se refleja en un aumento sostenido en la matrícula, con un fuerte e incesante incremento entre 1960 y 1973, con picos de crecimiento hacia mediados de los años 60. El desarrollo económico y social sostenido del período permite comprender la expansión educativa del nivel, en especial las modalidades con salida laboral por sobre las tradicionales (Cuadro 1).

**Cuadro 1.**  
**Evolución de la matrícula del sistema medio de la educación 1900/1990**

Año	Bachil.	Normal	Comercial	Técnica	Otras	Total
1900	3231	2185	1054	84	181	6735
1910	7003	5435	2224	830	3162	17655
1920	18281	16466	4946	2264	5932	47889
1930	31035	23453	8714	6286	12576	82064
1940	46464	45394	18863	16532	23271	150364
1950	75915	62477	52148	69319	57692	317551
1960	150718	138161	106317	91800	73965	560961
1969	211273	192251	250888	138639	29183	1288642
1980	510080	-	434250	315129	29183	1288642
1990	770615	-	625830	413264	49616	1859325

Fuente: Bonantini, C. (2000). *Educación y Sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina. Tomo II (1945-1983)*. Rosario: UNR editora. En base a: Ministerio de Educación y Justicia. Departamento de Estadísticas. Citado en Acosta (2012).

A mediados del siglo pasado y lo que va de este siglo, la escuela secundaria segregó a las poblaciones que debían incorporarse al nivel a circuitos educativos diferentes, como una estrategia para procesar la fuerte presión social por la inclusión, sin modificar su función diferenciadora y selectiva (Puiggrós, 2005). La incorporación segregada logró contener el proceso de masificación de la matrícula, sin embargo el formato escolar de la escuela secundaria mantuvo su carácter selectivo, como un importante límite a la incorporación y contención de “sectores que por su condición socio-cultural están más alejados de las exigencias escolares, son aquellos cuyo hábito

<sup>6</sup> Los datos señalados surgen del material empírico y de una entrevista del Ministro Nacional de Educación Alberto Sileoni. Link: <http://portal.educacion.gov.ar/prensa/gacetillas-y-comunicados/sileoni-el-estado-nacional-no-regalada-otorga-posibilidades-y-abre-puertas/>



social y cultural no encuentra puntos de contacto con los supuestos a partir de los cuales se organiza la escuela secundaria” (Southwell, 2011: 23-24).

Las estadísticas son significativas en relación a la potencialidad expulsora de la escuela secundaria. Como señala Southwell (2011) sólo el 31% de los estudiantes que ingresa a la primaria finaliza el nivel secundario. El núcleo de la expulsión se ubica en el nivel secundario, el abandono alcanza el 21,6% en la secundaria superior (ex polimodal) en establecimientos estatales, y el 12,5% en las privadas. A esto se suma el alto porcentaje de jóvenes que no asiste a la escuela y que nunca logra escolarizarse. Un documento del Consejo Federal de Educación (2008) señala que los registros del Censo del año 2001 mostraban que, en todo el país 600.000 jóvenes entre 13 a 17 años no asistían a la educación formal (15,0% del grupo poblacional). Y la proporción de jóvenes no escolarizados era ampliamente superior entre los jóvenes de 16 y de 17 años de edad. En el primer caso, 150.000 jóvenes aproximadamente (23.5%); y en el segundo 240.000 jóvenes (38.1%).

Es por esta razón que en los últimos años las políticas educativas han vuelto a recuperar la EDJA como una herramienta central para garantizar la inclusión social y educativa. La LEN revalorizó la EDJA al conferirle el estatus de “modalidad” educativa, lo que implicó ponerla nuevamente en la discusión de la agenda de política educativa. Esto se plasmó en las discusiones y medidas producidas en el seno del Consejo Federal de Educación (CFE) como ámbito de determinación de los mecanismos pertinentes para garantizar la participación de los sectores involucrados en todos los niveles (nacional, regional y local) para el desarrollo de programas y acciones de la EDJA.

Una de las iniciativas relevantes de este proceso fue la creación, en el año 2008, de la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, conformada por los representantes de todas las jurisdicciones del país como espacio de discusión que colaboró con la Dirección Nacional de Educación Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Nación en la elaboración de documentos específicos y la aprobación de los lineamientos curriculares para esta modalidad:

*“Yo creo que el cambio fundamental entre esta ley y la otra es que dejó de formar parte de regímenes especiales para pasar a ser una modalidad. Yo creo que lo que hay que tener en cuenta cuando hablamos de esta modalidad es que tiene toda una serie de objetivos o artículos que la ley tiene como por ejemplo, hay tres artículos de la ley que incluye la modalidad, que es*



*la de garantizar la alfabetización, el cumplimiento de la obligatoriedad y el otro tema fundamental que es la educación a lo largo de toda la vida” (Ex Directora de la Dirección del Adulto y el Adolescente de la Nación).*

*“La modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos se ha visto muy fortalecida en los últimos tiempos, el cambio es notable. Un indicador de eso es cómo se fueron estructurando a nivel institucional las áreas educativas específicas de la modalidad en los ministerios provinciales, o sea, pasaban de estar dependiendo de regímenes especiales en algunas instancias y pasan a tener su propia institucionalidad. La realidad es que la matrícula que crece es la matrícula de jóvenes y adultos” (Coordinadora del Programa Escuela Media y Formación para el Trabajo).*

Asimismo, en la LEN se establece la obligatoriedad de la escuela secundaria, lo que conlleva para el Estado la necesidad de garantizar las condiciones y mecanismos necesarios para responder que todos los sectores sociales puedan acceder a este nivel y finalizarlo. El cumplimiento en el derecho a la educación aún enfrenta arduos desafíos y no ha podido revertir los efectos negativos de la reforma educativa impulsada en la década del 90 que sedimentó viejas y nuevas formas de desigualdad al interior del sistema educativo (Jacinto, 2006a y 2006b; Krichesky y Benchimol, 2008). Puede advertirse, además, el surgimiento de un conjunto de estudios y de reflexiones que profundizan la mirada sobre las tramas que se ubican en el interior de estos procesos de asimetría educativa: la segmentación escolar y el surgimiento de circuitos de calidad diferencial según sector social, las relaciones entre las condiciones de vida de los sectores populares y efectivización del derecho a la educación, las nuevas formas de naturalización de las desigualdades educativas a partir de justificaciones basadas en la biología y en la genética (Finnegan y Pagano, 2010).

Con el objetivo de revertir estos procesos y responder a lo establecido por la LEN de garantizar el acceso a la educación, en el año 2008, la Resolución 917/08 del Ministerio de Educación de la Nación y la Resolución 66/08 del CFE crearon el Plan FinEs, concertado en la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, como una propuesta de alcance nacional para aquellas personas que no finalizaron la escuela en el nivel primario o secundario, a cargo de la Dirección Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos, en articulación con los Ministerios jurisdiccionales, otros Ministerios y organizaciones del mundo del trabajo y la producción.





### 3. El Plan FinEs en el marco de la oferta regular de la EDJA<sup>7</sup>

La oferta educativa regular para jóvenes y adultos se inicia en los años 70. La DINEA, inspirada en un enfoque desarrollista y modernizador, promovió la expansión del subsistema de Educación de Adultos como un punto esencial para fomentar la incidencia de los adultos en cuestiones relacionadas con la organización social y el desarrollo económico. Así, se crearon diversos tipos de centros educativos: en 1970 los Centros Educativos de Nivel Secundario (C.E.N.S.) como una propuesta para mejorar el sistema educativo, y que pone en evidencia la preocupación por la problemática del abandono escolar en la secundaria, que planteaban una currícula de nivel educativo secundario específicamente para personas mayores de 21 años; los Centros Educativos Comunitarios, que ofrecían educación primaria y capacitación técnica elemental en villas de emergencia, zonas de seguridad y barrios de erradicación; los Centros Educativos Móviles de Promoción Profesional Popular, que brindaban educación básica y formación profesional en zonas urbanas y rurales; y los Centros Educativos para Aborígenes, que ofrecían educación primaria y capacitación técnica elemental (Rodríguez, 1997; Roitenburd, 2006).

Los C.E.N.S. que constituyeron la oferta de nivel secundario para jóvenes y adultos de mayor masividad y tradición, pasaron de 7 en 1972 a más de 100 en 1974. Para su desarrollo se realizaron convenios con empresas, organizaciones de la sociedad civil, organizaciones provinciales y municipales, y sindicatos. Se proponía el acercamiento de la educación a espacios laborales, una currícula específica para adultos en métodos y contenidos, la recuperación de saberes previos de los estudiantes, y la formación para el trabajo (Gómez, 2013). En los años 90 sufrieron un fuerte debilitamiento institucional con la transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones, por la escasez de recursos, la falta de reconocimiento de la particularidad de la lógica institucional y las problemáticas de la población que asiste a estos establecimientos (Brusilovsky, 2006).

En la actualidad, los C.E.N.S. se ubican en centros escolares fijos, para mayores de 18 años que por diversas razones no pudieron finalizar sus estudios secundarios. La estructura curricular

---

<sup>7</sup> Sirvent (1996 y 2007) dice que a finales de la década del 80 y principios de la década del 90 se generaliza la denominación Educación de Jóvenes y Adultos por la creciente presencia de jóvenes excluidos del sistema educativo que se incorporan a la modalidad de la Educación de Adultos para finalizar sus estudios.



comprende tres años, se cursa de lunes a viernes con una duración de 3 horas 45 minutos por día, y funciona en los turnos mañana, tarde o noche en forma presencial mediante un régimen anual, y/o a través de un régimen cuatrimestral. En algunos C.E.N.S. coexisten los dos tipos de regímenes: dentro de los regímenes anuales, algunos tienen el sistema de promoción por asignatura (resolución 98/07) y otros el sistema de promoción por ciclo, de acuerdo al sistema de equivalencias establecido en la Disposición 99/2011 de la Dirección General de Cultura y Educación. Los contenidos responden a la Resolución 6321/95 del Consejo General de Cultura y Educación.

Un cambio significativo en la selección de los docentes fue la creación de la Junta de Clasificación (Ordenanza N° 40.593) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Secretaría de Asuntos Docentes (Ley Provincial de Educación N° 13.688) como órganos desconcentrados de funcionamiento en cada distrito, dependientes de la Subsecretaría de Educación, de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. La Junta de Clasificación y la Secretaría de Asuntos Docentes son instancias que regulan el acceso a los cargos docentes a través de concursos públicos que establecen un listado según puntaje. Antes los directores seleccionaban a los docentes mediante entrevistas que facilitaba armar un perfil que se admitía necesario para el trabajo con los alumnos adultos. El ingreso a través del listado de Junta implicó la pérdida de esta potestad (Krichesky *et. al.*, 2012).

A la oferta regular de los C.E.N.S., en estos últimos años se implementaron una serie de experiencias educativas que intentan dar respuesta al problema significativo que constituye en todo el país la terminalidad de la educación secundaria: el Plan FinEs, se fortalecen las ofertas destinadas a contextos de encierro (institutos de minoridad y cárceles) y se añaden los Bachilleratos Populares en movimientos sociales, sindicatos y organizaciones de la sociedad civil, entre otras. Estas experiencias tienen por fin responder al aumento en la matrícula de la modalidad de EDJA (Cuadro 2).



**Cuadro 2**  
**Años 2007-2012. Alumnos por año**

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
<b>Total</b>	<b>1.026.214</b>	<b>1.072.952</b>	<b>1.153.058</b>	<b>1.201.956</b>	<b>1.205.090</b>	<b>1.181.605</b>
Primaria	238.688	249.640	256.808	246.020	229.295	204.701
Secundaria	422.455	430.595	475.943	522.289	536.571	519.140
Formación profesional	365.071	392.717	420.307	433.647	439.224	457.764

Fuente: Relevamientos anuales 2007 a 2012. DINIECE. Ministerio de Educación.

El Plan FinEs se suma a la oferta regular de nivel secundario para jóvenes y adultos con el objetivo de “proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos y todas”, en correspondencia con lo planteado en la LEN. Creada como una política social inclusiva, adopta como uno de sus fundamentos retener y mejorar los aprendizajes en aquellos sujetos que no han terminado la escolaridad obligatoria en el tiempo esperado y que tampoco han podido finalizar los estudios en otras propuestas de educación de nivel secundario para jóvenes y adultos. El Plan FinEs se implementó en dos etapas: el FinEs 1 (“deudores de materias”) se inicia en el año 2008, destinado a jóvenes y adultos que cursaron el último año de la escuela secundaria como alumnos regulares y no lograron la titulación por deber materias, y en el año 2009 se abrió la línea FinEs 2 (“tramos”) orientado a promover la terminalidad de los estudios en aquellas personas que siendo mayores de 18 años no habían ingresado o habían abandonado tempranamente el nivel primario o secundario. El mismo año, se abrió una tercera línea conocida como FinEs-cooperativas (en “deudores de materias” y “tramos”) que alcanza a todas las Organizaciones Cooperativas establecidas en la provincia de Buenos Aires, para las cuales se llevó a cabo un trabajo coordinado entre la Dirección Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos y la Coordinación Educativa del Plan Ingreso Social con Trabajo (Plan Argentina Trabaja) del Ministerio de Desarrollo Social:

*“Al principio costó. Llevamos los folletos, la gente va, se anota... y el anotarse significa ubicarlos después por domicilio, que tienen que presentar toda la documentación, documentación anterior, entonces ahí fuimos equiparando por notas, nivel educativo, fuimos preparando exámenes, y bueno, y a los que decían que es todo mentira, ahora les decimos miren acá está. Porque hay gente que sale a criticar a los FINES, que dicen que son títulos*



*truchos, que son títulos chorizo. Es una barbaridad”* (Coordinadora Nacional del Programa Argentina Trabaja).

Se trata de una política masiva y flexible que apela a una inter-institucionalidad de múltiples actores, y donde una parte de los asistentes son incluso beneficiarios de programas sociales, que brinda una oferta educativa de carácter semi-presencial, con un régimen académico específico de 3 años que ofrece, en dos días y ocho horas de cursada semanal durante dos cuatrimestres, finalizar los estudios. Asimismo, es flexible en el plano institucional, dado que se sitúa en diversas sedes que cuentan con aulas disponibles para desarrollar la propuesta. Se apoya en la gestión de la institución, hace uso de sus instalaciones y recursos (Jacinto, Burgos y Roberti; 2014).

Para la implementación, cada Jefatura de Inspección Regional y Distrital, asigna a un inspector de Educación de Jóvenes y Adultos como principal responsable, asistido por un “secretario administrativo” y el seguimiento de los jóvenes y adultos es responsabilidad de los directivos de la institución, si bien en determinados casos hay profesores/tutores por áreas y/o disciplinas (esto último solo para el caso del FinEs 1) (Finnegan y Brunetto, 2014):

*“Estoy convencida y lo dije durante mi gestión que el Plan FINES había llegado para quedarse y lo sigo manteniendo. El FinEs llegó para quedarse. Es porque el FinEs constituye una oferta semipresencial, que hoy, para cualquier persona que trabaja ya sea de manera formal o informal, poder cursar su modalidad educativa en una propuesta semi se le facilita mucho más que si tiene que ir de lunes a viernes. Yo lo que veía del FinEs era eso, esa potencialidad”* (Ex Directora de la Dirección del Adulto y el Adolescente de la Nación).

Las “organizaciones” que participan del Plan FinEs como instituciones sedes constituyen un conjunto sumamente heterogéneo: instituciones sindicales, político partidarias, clubes y centros barriales, sociedades de fomento, movimientos sociales, cooperativas del Plan Argentina Trabaja, sindicatos, etc. Las “organizaciones” convocan a sus integrantes a finalizar el nivel primario o secundario, y en muchos casos reúnen a “vecinos” en virtud de la cercanía y pertenencia al barrio. Por último, es importante señalar que las instituciones sedes cuentan con un “referente”, que es una figura creada por el Plan FinEs, y que desarrollan una función directa en los barrios para garantizar la convocatoria a los estudiantes, para reclamar o proveer los materiales e insumos para el desarrollo de las clases, para realizar el seguimiento de la cobertura a los cargos docentes, realizar el trabajo organizativo y administrativo que demanda reunir y clasificar documentación de los estudiantes y



avalar el correcto circuito administrativo para que al finalizar los estudios se pueda extender la certificación, y atender situaciones conflictivas entre estudiantes y entre estudiantes y docentes. Los “referentes” también conforman un conjunto heterogéneo que abarca desde estudiantes del Plan FinEs hasta militantes políticos, entre otros. No perciben contraprestación monetaria por la tarea que realizan (Finnegan y Brunetto, 2014).

Según los primeros resultados de la investigación que aquí presentamos, hay dos aspectos constitutivos presentes en el Plan FinEs: primero, es un proyecto educativo que articula y tiene un anclaje en el barrio. Segundo, propone un formato diferente al “tradicional”.

### **3. 1 La impronta territorial: la educación “va a los barrios”**

Surge de las entrevistas que la flexibilidad en las “organizaciones” que adhieren al Plan FinEs representa una innovación que le otorga centralidad al “barrio”. El anclaje y uso de las instituciones en los “barrios” parece propiciar un modo de articulación entre la vida social y el barrio que constituye una ruptura respecto de las tradiciones de la escuela moderna en la que la formación es concebida como individual, y donde la articulación no alcanza las prácticas cotidianas y no es parte del conjunto social (Bourdieu y Passeron, 1981; Bourdieu, 1997). Así, al desarrollarse en diversas sedes insertas en los barrios permite que todos accedan a la propuesta y se propicie un clima de trabajo “diferente al de la escuela”, mayoritariamente caracterizado por la solidaridad y el compañerismo (Lozano y Kurlat, 2014; Kurlat, 2014).

Como ha señalado Merklen (2005) frente a los procesos de desafiliación y debilitamiento institucional, los sectores populares han experimentado un proceso de territorialización con anclaje en el barrio, que se convirtió tanto en lugar de repliegue y supervivencia como de “inscripción colectiva”. El barrio funciona como una comunidad que muchas veces logra promover mecanismos de socialización que permite incluir a la familia. Barrio y familia integran los espacios abandonados por las instituciones construyendo una serie de soportes a las familias anclada en una solidaridad de base territorial. En este sentido, aparece reiteradas veces en las entrevistas, que son los propios sujetos quienes se organizan para officiar que las diferentes instituciones presentes en los barrios inicien las gestiones para convertirse en sedes del Plan FinEs. Esta impronta “barrial” que presenta el Plan FinEs refuerza este vínculo educación-barrio-familia al “llevar la educación” a los barrios



donde las personas desarrollan sus prácticas diarias, sosteniendo al sujeto inmerso en su quehacer cotidiano, sin escindir lo educativo y lo “barrial”. Así, se configura un espacio educativo que interpela al joven y adulto como sujeto integral:

*“Yo creo que lo que trae el Plan es, en primer lugar, atender al sujeto de la educación de adultos, como un sujeto integral, un sujeto completo, que no es el sujeto estudiante, alumno, que no es el sujeto escolarizante, sino que todas las dimensiones... la persona llega y no tiene que perder, no tiene que ser alguien distinto en el interior del espacio educativo a lo que es afuera cuando regresa, es un padre, es un militante, es un vecino, es decir, es una persona que tiene la posibilidad de ser vista en el sistema educativo desde su integralidad. Fíjate que los formatos que viene teniendo la educación de adultos hacen que la persona tenga que hacer un recorte de su vida para poder entrar a la escuela, con los formatos actuales tiene que estar durante toda la semana tres días solamente en una experiencia escolar, entonces eso, para la realidad del adulto es difícil”* (Directora de Educación de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Buenos Aires).

Como se aprecia en las entrevistas, la no escisión entre lo educativo y lo “barrial” promueve en los sujetos una recuperación del rol de estudiante luego de sucesivos fracasos. Según las entrevistas, se evidencia un fortalecimiento en la autoestima que contribuye a que los sujetos se conciben capaces de aprender y formar parte de un proceso educativo. Esto se manifestaría, por un lado, en el desarrollo de una experiencia que iguala a docentes y estudiantes como protagonistas de un mismo espacio escolar grupal. Con la propuesta del Plan FinEs son los docentes quienes se “acercan al barrio”, comparten y conocen la vida cotidiana de los estudiantes, sus problemas y necesidades, como parte de un espacio escolar que construyen colectivamente. Por otro lado, en la transformación y revalorización del rol docente a la hora de enseñar y aprender del estudiante:

*“En los docentes es muy marcado decir haber recuperado la alegría de enseñar, cosa que no es menor, el estar aprendiendo de los estudiantes, haber tenido también que revisar y resignificar sus prácticas porque se encuentran con personas que hace veinte, treinta, cuarenta años que no están estudiando y los estudiantes un agradecimiento permanente a los docentes por la paciencia, el estar esperándolos, el destacar el compromiso que tienen, hay un vínculo tan estrecho que se va dando que es una de las características distintivas del Plan”* (Directora de Educación de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Buenos Aires).

El clima de trabajo “diferente al de la escuela” permitiría que los sujetos se apropien de la propuesta educativa y sean actores activos en la construcción de su propio espacio escolar, y que sean concientes que la educación es un derecho personal y social que el Estado debe garantizar:



*“El derecho a la educación es uno solo y es incuestionable para todos los seres humanos. Primero, poder trabajar con la gente acerca del reconocimiento de ese derecho, acerca de la valoración personal de la autoestima y después el certificado, la obtención del certificado, cuando se logra pasar todas esas barreras, el certificado en sí mismo cambia notablemente para los estudiantes. El nivel de avance, de logros, cambia muchísimo. Cuando logran reconocerse, como ciudadano, sujetos de derecho a la educación”* (Coordinadora Plan FinEs en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

El análisis del material empírico, muestra que para el desarrollo del Plan FinEs en los barrios, es fundamental el trabajo territorial que puedan realizar los “referentes” y docentes. Esto es especialmente importante en barrios alejados de los centros urbanos o villas de emergencia. En estos lugares el Plan FinEs aparece como la única y tal vez última opción para que muchos jóvenes y adultos puedan finalizar sus estudios secundarios. Por un lado, hay una carencia de oferta de escuela públicas o privadas de nivel secundario o C.E.N.S.. Por otro lado, muchos jóvenes y adultos que acceden a instituciones escolares, no logran permanecer porque sienten que son “juzgados como peligrosos” al provenir de barrios estigmatizados por sus carencias económicas o “tratados de forma diferente” por su nacionalidad boliviana, peruana o paraguaya. Asimismo, expresan no sentirse a “gusto” en un espacio escolar que no reconoce sus experiencias de vida “alejadas” de la cultura escolar tradicional. En este sentido, los “referentes” y docentes llevan adelante un trabajo en los barrios para apuntalar vínculos que posibilite crear redes de intercambio y contacto entre instituciones, organizaciones barriales y la coordinación educativa del Plan Fines. Esto permite acercar la propuesta del Plan FinEs a los barrios, a la vez que conocer la matrícula potencial de jóvenes y adultos:

*“Hay que hacer un trabajo permanente de salir y caminar y ofrecer y contar de qué se trata la escuela. Cuando nosotros tuvimos esa reunión con gente de distintas organizaciones y la gente del barrio que fue al comedor a fines de octubre, vimos que hay muchas cuestiones que están en el imaginario de estos posibles estudiantes que si los docentes no vamos y decimos “no, esto no es así, nadie te va a retar, estamos aprendiendo juntos”. Es importante para los estudiantes encontrarse con los docentes, verlos cara a cara”* (Coordinadora Plan FinEs en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

En relación a esto, surge de las entrevistas, que el trabajo territorial de “referentes” y docentes contribuye a permear un “sentido de pertenencia” que dificulta la implementación del Plan FinEs y su propuesta educativa. Se evidencia en las entrevistas que en algunas villas de emergencia o barrios marginales se entretajan relaciones fuertemente ancladas en un sentido de



pertenencia que trasciende el espacio barrial y responde a diferencias de nacionalidad o identidad. Así, en ciertas villas de emergencia situadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se registran conflictos o distanciamientos entre ciudadanos de diferentes países limítrofes, por ejemplo entre comunidades bolivianas y peruanas. Aquí es de suma relevancia el trabajo territorial previo de “referentes” y docentes quebrando estas distancias y generando un intercambio fluido que posibilite crear un “clima de respeto y compañerismo” en el espacio escolar del Plan FinEs.

### 3.2 Un formato “innovador” y flexible

Según las entrevistas un aspecto innovador que presenta el Plan FinEs es la flexibilidad en la metodología semi-presencial y en la determinación de los días y horarios de cursada de las materias. Esta flexibilidad tiene por objetivo garantizar que los jóvenes y adultos, en particular quienes provienen de sectores populares, puedan transitar el proceso de enseñanza-aprendizaje sin que se produzca un conflicto con las obligaciones familiares y laborales. Esta característica contribuiría en la permanencia y sostenimiento de la cursada. Además, surge en las entrevistas, que el régimen de asistencia no sería un obstáculo para la prosecución de los estudios. De esta manera, cuando un estudiante tiene más de 25% de ausentismo<sup>8</sup>, que es el máximo permitido, no abandona la cursada, sino que el docente evalúa su situación y construye un itinerario de aprendizaje que le permita al estudiante seguir avanzado a un ritmo que pueda sostener, a la vez que alcanzar los contenidos mínimos:

*“No se les va a complicar ni una falta ni nada, porque ahí lo que nosotros evaluamos es justamente la posibilidad de cada estudiante de poder seguir avanzando en sus estudios. Entonces las cuestiones como más formales de los horarios o de la asistencia, las vamos dejando como de lado para poder certificar el proyecto educativo y que no... no dejen porque creen que no van a poder. Que es algo que sí pasa en los sistemas más escolares de educación de adultos. Mucha gente tiene que empezar a faltar por cuestiones con su trabajo, con su familia y no se animan a ir a hablar con el docente y abandonan otra vez la escuela”* (Coordinadora Plan FinEs en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

*“Al principio ibas por la calle, cosas de la vida cotidiana, y nada, era todo recién lanzado, hoy te subís a... y sí, terminé con FINES, terminé con FINES, y el taxi te dice FINES, o estoy haciendo el secundario para adultos, es como que se ha fortalecido considerablemente,*

---

<sup>8</sup> De acuerdo a las entrevistas el ausentismo se debe a cuestiones laborales o familiares, aunque en un porcentaje mínimo otros casos se asocian a problemáticas vinculadas con las drogas o delincuencia.





*entonces yo creo que ahí sí fuertemente influye la novedad, entre comillas, la flexibilización de la oferta educativa, que no quiere decir que sea más fácil, sino que se adapta más al sujeto que atiende, que es diferente no, eso sin duda importante” (Coordinadora del Programa Escuela Media y Formación para el Trabajo).*

A esta característica del Plan FinEs se suma “los puntos de contacto con la realidad” que recuperan los contenidos de las materias de las experiencias que vivencian cotidianamente los jóvenes y adultos en sus barrios (Lozano y Kurlat, 2014 y Kurlat, 2014). De acuerdo al material empírico analizado, se propicia en las materias un intercambio entre docentes y estudiantes que construye una relación con el saber en la que los contenidos de las materias recuperan y se resignifican a partir de las problemáticas barriales como la falta de acceso a agua potable, la contaminación, la violencia de género, violencia familiar, etc. o cuestiones relativas a la inserción en el mundo del trabajo. Así, se estimula un espacio escolar donde el saber se conceptualice a partir de las experiencias y saberes previos que portan los sujetos, ayudando a generar un acceso crítico al conjunto de los bienes simbólicos socialmente producidos:

*“Lo que termina pasando también es que si bien nosotros tenemos los módulos armados, hay veces que la gente trae problemáticas que son propias de los barrios o los lugares donde están, y el docente lo que hace es adecuar los contenidos, para trabajar los mismos contenidos de la temática que los estudiantes proponen. Y ahí aparecen las señoras con el acceso al trabajo, con la forma de armar un currículum, con la forma de ayudar un hijo joven para que pueda insertarse en el mundo laboral. Aparecen cuestiones que a nosotros de pronto nos sorprende, pero bueno, son las realidades” (Coordinadora Plan FinEs en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).*

Esta forma de trabajo entre docentes y estudiantes, se encuadra en un sistema de aprobación de las materias que es diferente al sistema “tradicional”. Surge en las entrevistas, que en el Plan FinEs el sistema de aprobación no incluye trabajos prácticos en el transcurso de la cursada o evaluación final con nota. La evaluación del curso consiste en una “puesta en común” colectiva, en la que todos los estudiantes participan y expresan su opinión de los contenidos propuestos y una evaluación de la cursada, y el docente tiene a su cargo el cierre con una valoración integral de la cursada. Este sistema de evaluación se propone, según las entrevistas, evitar la instancia de evaluación “tradicional” como sistema de aprobación/reprobación, por ser considerado un momento de mucha presión para los estudiantes del Plan FinEs, que en su mayoría expresa que una de las principales causas del abandono de la escuela secundaria se debe a no poder “sobrellevar la presión” que exige afrontar un sistema de evaluación de contenidos.



Las entrevistas realizadas ponen de manifiesto que las prácticas sociales y educativas que promueve el Plan FinEs contribuirían a apuntalar en los estudiantes experiencias de aprendizaje significativas y superadoras a la de sus trayectorias escolares anteriores. Aquí aparecería otro detalle importante que abona en el fortalecimiento de la autoestima de los jóvenes y adultos. En términos de Merklen (2005) con las prácticas sociales y educativas que origina el Plan FinEs se produciría una “reafiliación” en el marco de relaciones mediadas por la solidaridad y el compañerismo como principal respuesta y resistencia de los sectores populares frente a la desafiliación social. Aquí se aprecia, por un lado, como la “inscripción colectiva” y la demanda por educación se combina en los barrios para la apertura de “organizaciones” sedes del Plan FinEs en pos de exigir al Estado el cumplimiento en el derecho a la educación. Por otro lado, que los barrios se transforman cada vez más en objeto de las políticas sociales, como última herramienta para garantizar la integración social (Merklen, 1999).

Sin embargo, las entrevistas exponen aspectos vigentes en el Plan FinEs que obstaculizan el sentido que se quiere imprimir a la propuesta. La falta de recursos a las instituciones sedes aparece como una dificultad. Según la Resolución N° 66/08 del CFE al Ministerio de Educación Nacional corresponde financiar los gastos operativos que demande la implementación del Plan FinEs por un monto de \$ 2.000 pesos fijos anual, que depende de la cantidad de sedes en cada jurisdicción. El monto fijo anual no contempla la apertura de nuevas sedes en el corriente año. Como se aprecia en las entrevistas, las instituciones sedes apelan a un repertorio de opciones para generar recursos que permita sostener el espacio educativo, que incluye desde rifas en los barrios hasta la instalación de una “cuota cooperativa” con aportes de estudiantes y docentes.

Los módulos con los contenidos de las materias son aportados por el Ministerio de Educación, así como también los materiales pueden descargarse de la página oficial del Ministerio. Sin embargo, no se contempla tiza, pizarrón, borrador, fibrones para pizarra, computadoras y cualquier otro tipo de recurso didáctico que el docente pueda necesitar. Asimismo, el mobiliario (sillas, mesas y escritorio para el docente) tienen que ser provistos por la institución sede. Las entrevistas realizadas señalan que muchas de las instituciones sedes dependen de los aportes que puedan brindar las municipalidades, vecinos, organizaciones barriales, sindicales o movimientos sociales. Esto demuestra que el ámbito en el cual se desarrolla la práctica educativa está sujeto a los recursos materiales y edilicios que puedan ofrecer las instituciones sedes o terceros.



Otro aspecto que aparece como una dificultad, es la selección y el perfil de los docentes. La selección de los docentes del Plan FinEs se realiza de manera “tradicional” a partir del concurso público según lo determina la Junta de Clasificación o la Secretaria de Asuntos Docentes. En las entrevistas surge reiteradas veces la importancia de contar con docentes comprometidos con los problemas que atraviesan los estudiantes en barrios marginales o villas de emergencia, así como ser concientes de las trayectorias previas signadas por el fracaso y abandono. En este sentido, se enfatiza como un aspecto crucial para el sostenimiento de la propuesta contar con docentes “militantes”, esto es, que estén comprometidos con la propuesta, que hagan promoción de la experiencia en los barrios, que estén dispuestos a conocer las problemáticas barriales, participar en reuniones con otras instituciones y organizaciones para generar una red de intercambio y fortalecimiento de los barrios, etc. La heterogeneidad del cuerpo docente del Plan FinEs aparece como una dificultad. Según las entrevistas, muchos docentes no se adaptan a las problemáticas barriales, a las condiciones de precariedad en que se encuentran las instituciones sedes o las dificultades que presentan para el aprendizaje los estudiantes, especialmente en matemática y lecto-comprensión:

*“El perfil del docente está orientado a las características del lugar donde va a ir trabajar. No todos los docentes están capacitados para trabajar con esos estudiantes en esas circunstancias, con esas características, entonces el perfil del docente va a ser distinto. A veces tenés docentes que vienen desde experiencias militantes en organizaciones políticas o de otros lugares que tienen ganas de seguir trabajando en estos contextos, desde otro lugar. Y la mayoría de las veces sí, es gente joven que viene también con una cuestión a lo mejor como de otro tipo de ideales, son necesarios porque los estudiantes que muchas veces pueden presentarse ellos mismos a través de la mirada que les devuelve el docente. Entonces si el docente los mira con la mirada que posibilita y el que cree y el que confía, el estudiante se ve reflejado en esa mirada, se recupera. Si el docente viene con la mirada de “Bueno, pobre, yo te doy una mano porque así no vas a salir”, el estudiante también se ve reflejado en eso. Hay docentes que vienen de muchos años de trayectoria y que siguen creyendo en el poder transformador de la educación y que siguen creyendo en el poder de transformación que tiene cada estudiante como sujeto, y la verdad es que trabajan muy bien” (Coordinadora Plan FinEs en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).*

Según las entrevistas, desde la coordinación del Plan FinEs, se articulan mecanismos “alternativos” para que la selección de los docentes se efectúe de manera “directa y personal” en función del perfil que se cree necesario. Por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, hay distritos que reciben los proyectos pedagógicos de los docentes y el orden de merito elaborado por la Secretaria de Asuntos Docentes, para posteriormente ser evaluados en una “mesa distrital”



(integrada por docentes y coordinador del Plan FinEs) que determina la elección de los docentes según su vocación y ganas de trabajar con sectores populares en barrios marginales y villas de emergencia. Otra estrategia consiste en convocar a los docentes para los cargos a través de una convocatoria directa realizada por la coordinación del Plan FinEs por Internet o correo electrónico especificando las condiciones y el lugar de trabajo, y el tipo de perfil que se requiere para los cargos a ocupar.

Otro punto que muestran las entrevistas como dificultad, son las condiciones laborales docentes por la forma de contratación cuatrimestral y sin consideración de la antigüedad, a lo que se suma la irregularidad en el cobro del salario (de 3 a 1 año) que depende del Ministerio de Educación Nacional. Esto perjudica la permanencia de los docentes en las instituciones sedes y en el sostenimiento de la propuesta pedagógica del Plan FinEs. Muchos docentes ante la irregularidad en el cobro del salario optan por dejar su cargo. Por último, cabe mencionar la carencia de personal administrativo en las instituciones sedes que recarga el trabajo de los docentes que actúan simultáneamente de preceptores sin una contraprestación monetaria, y el escaso acompañamiento de los “referentes” que dificulta las comunicaciones y el acceso a la información:

*En FinEs no se paga antigüedad docente, que también es como un tema para seguir porque vos tenés docentes formados con un gran nivel de formación que les interesa trabajar en FinEs pero cuando vienen a las entrevistas, que tienen una mirada super interesante de lo que es la educación de adultos, de pronto tienen 10 años, 20 años de antigüedad docente, y cuando yo les cuento “En FinEs el salario es este y no cobrás antigüedad”, dicen “Bueno, gracias”. Hay docentes que también, han dejado de trabajar, que empezaron, trabajaron muy bien, porque estuvieron trabajando tres meses sin cobrar y me dicen: “La verdad es que no lo puedo sostener” (Coordinadora Plan FinEs en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).*

#### **4. Algunas reflexiones y consideraciones finales**

Considerando que el presente escrito corresponde a un primer análisis del material empírico, optamos por finalizar el estudio presentando algunas reflexiones relevantes para seguir profundizando en estas cuestiones.

Parecería que el Plan FinEs estaría contribuyendo en el objetivo de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad educativa, ya que se orienta a una población que se encuentra



fuera del sistema educativo y contempla las particularidades y experiencias de los sujetos en su vida cotidiana en los barrios, con un formato que es flexible en su metodología semi-presencial, en sus tiempos y espacios, y en la selección de las instituciones sedes. La estrategia de “llevar la educación” a los barrios posibilita que muchos jóvenes y adultos retornen o accedan por primera vez a la escuela secundaria. Esto permite un acercamiento de las instituciones sedes a la demanda potencial de jóvenes y adultos, que marca una ruptura respecto de otras propuestas educativas de nivel medio de la EDJA como son los C.E.N.S.

Otro punto interesante, y que se diferencia de la oferta educativa de los C.E.N.S., son las innovaciones presentes en el formato escolar, que surgen como una particularidad altamente positiva porque busca adecuarse a las características de los sujetos que asisten y no tanto desde las lógicas más tradicionales del formato escolar, lo que potencia la posibilidad de permanencia y terminalidad de la escolarización. Como vimos las prácticas sociales y educativas que origina fomentan un vínculo educación-escuela-barrio que aporta en la constitución de un clima de trabajo “diferente al de la escuela” que fortalece la autoestima, la solidaridad, el compañerismo y en la recuperación de la concepción de sujetos de derechos en los estudiantes. Esto marca un quiebre respecto de las trayectorias escolares previas de los sujetos y es el puntapié inicial para construir una relación docente-estudiante donde el saber es construido colectivamente y surge de las prácticas cotidianas de los sujetos.

En efecto, las prácticas sociales y educativas que fomenta el Plan FinEs ha logrado un fortalecimiento en la oferta regular de nivel medio de la EDJA, a partir de un proyecto pedagógico que se orienta a una población que se encuentra fuera del sistema educativo y contempla las particularidades y experiencias de los sujetos en su vida cotidiana en los barrios, con un formato que es flexible en su metodología semi-presencial, en sus tiempos y espacios, y en la selección de las instituciones sedes.

Sin embargo, es importante señalar los desafíos que enfrenta una política social de esta envergadura. Por un lado, la falta de recursos para las instituciones sedes deja librado el espacio educativo a la capacidad y compromiso personal de los actores para obtener las condiciones necesarias y óptimas para la actividad escolar. Así, las instituciones sedes quedan “libradas” a su propia autogestión en un contexto de precariedad. Por otro lado, la selección “tradicional” de los



docentes, la irregularidad en el cobro del salario y la escasa participación de los “referentes” en algunas sedes, son aspectos que atentan contra el normal funcionamiento de la propuesta pedagógica del Plan FinEs.

## 5. Bibliografía

Acosta, F. (2012). “La escuela secundaria Argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX”. En *Cuadernos de Historia da Educacao*, V. 11, N° 1. p. 131-144.

Bourdieu, P. (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. España: Editorial Laia.

Brusilovsky, S. (2006a). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Finnegan, F. y Brunetto, C. (2014). “Acá hay un trabajo político”. Actores y relaciones en la producción del Plan FinEs 2 secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Ponencia presentada en VIII Jornadas de Sociología UNLP.

Finnegan, F. y Pagano, A. (2010). Desigualdades educativas en la Argentina: transformaciones recientes y desafíos para las políticas públicas. FLAPE (Foro Latinoamericano de Políticas Educativas).

Gómez, M. (2012). “CREAR la palabra recuperada”. En: Finnegan, F. (Comp.) *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Editorial Aique. Buenos Aires.

Jacinto, C.; Burgos, A. y Roberti, E. (2014). “Formación en y para el trabajo de grupos focalizados de población”. Presentado por la Dra. Claudia Jacinto en el seminario **Los programas de educación, formación y empleo de jóvenes en el marco de los nuevos paradigmas de**





**protección social.** *México, D.F., 28 y 29 de agosto de 2014, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, Sede Sur*

Jacinto, C. (2006a). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad.* Editorial Santillana. Buenos Aires.

Jacinto, C. (2006b). “Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria: mayor esfuerzo educativo, difícil inserción laboral”, *Revista Anales de la Educación Común*, Dirección Provincial de Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Krichesky, M.; Cabado, G.; Greco, M.; Saguier, V. y Zapata, M. (2012). *Educación secundaria para jóvenes y adultos. Aportes acerca de la oferta, sus alcances y principales indicadores.* Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Krichesky, G. y Benchimol, K. (2008). *La educación argentina en democracia: transformaciones, problemas y desafíos de una escuela fragmentada.* Buenos Aires: Biblioteca Nacional-UNGS.

Kurlat, S. (2014). *Plan FinEs 2S: contribuciones y límites para la inclusión y el cumplimiento del derecho a la educación desde la perspectiva de docentes y estudiantes.* Ponencia presentada IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación, FFyL-UBA.

Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003).* Buenos Aires: Gorla

Merklen, D. (1999). *Políticas Sociales y Acción Colectiva en los Barrios Marginales del Río de la Plata.* Documento preparado para el Forum Culture et Développement de la XL Asamblea anual de gobernadores del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), París, 11 y 12 de marzo.

Lozano, P. y Kurlat, S. (2014). *Contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos.* Ponencia presentada en VIII Jornadas de Sociología UNLP.



Puiggrós, A. (2005). Hacia un sistema educativo nacional, de base federal y democrática. En: *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IPE – Unesco. Pág. 183-212.

Rodríguez, L. (1997). “Pedagogía de la liberación y Educación de Adultos”. En Puiggrós, A. (Dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Historia de la Educación Argentina*. Tomo VIII. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Roitenburd, S. (2006). “Los CENS de la DINEA: pedagogía crítica a contramarcha de la normativa. El rol docente en la configuración del espacio escolar”. *Revista Cuadernos de Educación*, vol. 4, Nº 4, p. 99-110. Recuperado el 29 de diciembre de 2013, de:  
<http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/.../654>

Sirvent, M. T. (2002). “La situación educativa de jóvenes y adultos de los sectores populares en un contexto de injusticia social y múltiples pobreza”. Recuperado el 30 de enero de 2010, de:  
<http://www.econ.uba.ar/planfenix/.../Educacion%20para%20adultos/Sirvent.pd>

Sirvent, M. T. (1996). “La Educación de Jóvenes y Adultos en un contexto de políticas de ajuste, neoconservadurismo y pobreza”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Editorial Miño y Ávila, Facultad de Filosofía y Letras UBA, Año V, Nº9. Buenos Aires.

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (coord.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y potencialidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Documentos consultados:

Consejo Federal de Educación (2008). Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina.

Leyes consultadas:



Ley Federal de Educación N° 24195.

Ley de Educación Nacional N° 26206.

Ley Provincial de Educación N° 13.688

Resoluciones consultadas:

Resolución 917/08 del Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución 66/08 del Consejo Federal de Educación.

Resolución 6321/95 del Consejo General de Cultura y Educación.

Disposiciones consultadas:

Disposición 99/2011 de la Dirección General de Cultura y Educación.

Ordenanzas consultadas:

Ordenanza N° 40.593 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Páginas web consultadas:

[www.fines.educacion.gob.ar](http://www.fines.educacion.gob.ar)

[www.portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/plan-fines](http://www.portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/plan-fines)

[www.abc.gov.ar/lainstitucion/.../planfinalizaciondeestudios](http://www.abc.gov.ar/lainstitucion/.../planfinalizaciondeestudios)

[www.fines2.com.ar](http://www.fines2.com.ar)