

# **Prácticas pedagógicas y sentidos en torno a la participación de organizaciones sociales en la producción de políticas de Educación de Jóvenes y Adultos.**

Florencia FINNEGAN y Silvina KURLAT.

Cita:

Florencia FINNEGAN y Silvina KURLAT (2019). *Prácticas pedagógicas y sentidos en torno a la participación de organizaciones sociales en la producción de políticas de Educación de Jóvenes y Adultos. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/533>

## XIII Jornadas de Sociología

### “Las cuestiones de la Sociología y la Sociología en cuestión”

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Sociología

26 al 30 de agosto de 2019

**Título: El problema de la participación de organizaciones sociales en las políticas de EDJA: entre las tradiciones del campo y las nuevas configuraciones. Prácticas y sentidos pedagógicos.**

#### **Autoras:**

-FINNEGAN, Florencia - Universidad Pedagógica Nacional

-KURLAT, Silvina - Universidad Pedagógica Nacional

#### **Resumen**

La ponencia recupera las elaboraciones producidas en el marco de la investigación “*La participación de organizaciones en la producción de políticas de Educación de Jóvenes y Adultos. El caso del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires. 2013-2017*”, desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) que abordó las implicancias de la participación de organizaciones sociales populares de base territorial en los aspectos sustantivos de las políticas públicas de la Modalidad.

En este marco, se recuperan las significaciones y prácticas educativas que estos colectivos ponen en juego en la gestión de algunas sedes del Plan Fines 2S, exponiendo diversas contribuciones y complejidades producidas en estos procesos que convocan a organizaciones sociales para hacerse cargo de ciertas funciones previstas en el dispositivo de formación -ya sea de manera explícita o “por defecto”-.

Desde una preocupación por la democratización de la educación y dejando de lado visiones ingenuas, glamourizadas o tecnocráticas acerca de los modos de participación de las organizaciones sociales en las políticas, se presentan algunas reflexiones en torno a las funciones asignadas a estos colectivos de diversa densidad institucional, sus prácticas pedagógicas y los sentidos que estas toman en el marco de la hechura del Plan. En un contexto de cristalización de circuitos educativos subalternos y fuerte protagonismo popular en el desarrollo de propuestas pedagógicas y culturales territoriales, se desarrollan las posibilidades y limitaciones que estos modos de configuración de las políticas públicas presentan para el cumplimiento de la escolaridad obligatoria de amplios sectores de la población cuyos derechos ciudadanos resultan permanentemente vulnerados.

**Título: El problema de la participación de organizaciones sociales en las políticas de EDJA: entre las tradiciones del campo y las nuevas configuraciones. Prácticas y sentidos pedagógicos.**

*“La verdad es que venimos y damos clases porque lo entendemos también como una forma más de militar, porque el compañero queremos que termine, que sea una persona consciente de sus derechos, que no le dé lo mismo. Y bueno, en el momento que tenga un problema, poder acompañarlo en ese problema, pensándose como docente comunitario.”*

(referente de sede FinEs 2S)

## **Introducción**

Las políticas y programas públicos de Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante “EDJA” o “la Modalidad”) vienen desarrollando desde sus inicios propuestas que contemplan el involucramiento de organizaciones sociales en su hechura, con diferentes significados, finalidades y modalidades operativas según el actor social y el contexto sociohistórico de que se trate. En algunas etapas históricas, esta articulación fue mayormente leída en clave de una estrategia estatal para brindar a menor costo y con mayor pertinencia y extensión un servicio educativo remedial a sectores sociales subalternos con fines de control social, de “desarrollo de la comunidad” y de la economía, o de simple “alivio de la pobreza”. En otros momentos, son las propias organizaciones populares las que pugnan por abrirse espacios de participación en las decisiones y acciones estatales como estrategia en sus procesos de lucha por la conquista de derechos ciudadanos, entre ellos el acceso a la educación. En este marco, la implementación de políticas de EDJA convocando a la participación comunitaria, aunque es valorada y reclamada, presenta algunas controversias. Principalmente, se discuten sus implicancias para la democratización de la educación como fruto de resistencia a las dinámicas excluyentes de las políticas neoliberales (Michi, 2012; Gluz, 2013) o su incidencia en la cristalización de circuitos escolares devaluados y formas más o menos encubiertas de tercerización (Finnegan y Montesinos, 2016). En este sentido, el lugar subordinado que históricamente viene ocupando la Modalidad al interior del sistema educativo (Brusilovsky, 2006; Rodríguez, 1996, Messina Raimondi, 2013) constituye un vector insoslayable en este análisis. También aportan claves de lectura las diversas formas de “comunitarización” de la protección social (Danani, 2008: 45) que instalaron las fórmulas neoliberales en nuestro continente, las nuevas configuraciones del mundo popular que las asumieron/resistieron y sus posteriores mutaciones en el marco de gobiernos de inspiración nacional y popular.

Con este telón de fondo, esta ponencia presenta conocimientos producidos en el marco de la investigación *“La participación de organizaciones en la producción de políticas de Educación de Jóvenes y Adultos. El caso del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires. 2013-2017”*, desarrollado en 2016 y 2017 en la Universidad Pedagógica Nacional. A partir de lo relevado en este estudio en relación al problema de la producción de políticas públicas de EDJA que plantean la participación de organizaciones sociales populares en aspectos sustantivos del dispositivo de formación previsto en el diseño gubernamental, se presentan aquí algunas paradojas y controversias en torno a los efectos de esas articulaciones. El caso del Plan FinEs 2 Secundaria Trayecto Educativo (en

adelante “FinEs 2S” o “Plan”) en la Provincia de Buenos Aires es particularmente relevante para abordar el problema delimitado porque esta política impulsó un “esquema organizativo” definido como “un modelo de gestión conjunta que asocia y articula las capacidades y acciones del Ministerio de Educación de la Nación, los Ministerios de Educación de las jurisdicciones y las organizaciones sindicales, empresas, organismos públicos, asociaciones civiles, entre otros” (Resolución CFE N° 66/08. Anexo I)<sup>1</sup>.

Las dinámicas del carácter multiactoral de esta política ya habían sido exploradas por el equipo de investigación en proyectos antecedentes (Brunetto y Finnegan, 2015), con lo que este estudio buscó focalizar en las resignificaciones y prácticas que producen las organizaciones sociales populares contrapartes de la hechura del Plan a nivel territorial. Para esto, se realizaron entrevistas a diversos actores de tres sedes del Plan ubicadas en el Conurbano Bonaerense, gestionadas por tres organizaciones sociales populares. Estas se caracterizan por una cierta densidad institucional, tienen cierta experiencia en el campo educativo y cultural, desplegando una variedad de prácticas y recursos organizativos y pedagógicos en la gestión de la sede. Una cuestión no menor a resaltar es que la gestión educativa provincial asumida en diciembre de 2015 desarrolló una orientación de política educativa tendiente a avanzar en la “institucionalización educativa” del Plan que supuso acotar el accionar de las organizaciones sociales.

A continuación, se desarrollan algunas claves analíticas para abordar la participación de organizaciones sociales en las políticas de EDJA. Luego, se pone el foco en las significaciones y prácticas que construyen las contrapartes en los procesos de apropiación del Plan, incluyendo las concepciones que portan y las contribuciones que realizan en la hechura de esta política. Finalmente, la ponencia cierra proponiendo unas reflexiones finales articuladoras del recorrido trazado.

### **La participación de organizaciones sociales en las políticas de EDJA: tradiciones del campo y nuevas configuraciones**

En el campo de la EDJA, la articulación entre el Estado y organizaciones de la sociedad civil no constituye un tema nuevo. Las políticas y programas educativos, ya desde los orígenes de las ofertas escolares y de EDJA, consideraron alguna forma de participación de estos colectivos, ya fueran Sociedades Populares de Educación a cargo de la apertura de escuelas nocturnas, organizaciones locales de diverso tipo articulando un “complejo multifuncional” junto a las escuelas y centros de la Modalidad desde la perspectiva de la educación funcional a partir de fines de los ‘60, o en una concepción de Educación Permanente que, por esas mismas décadas, cuestionaba la exclusividad del sistema escolar como agencia educadora. Ya en la creación de los CENS en los ‘70, se apeló a la intersectorialidad para definir cuestiones referentes a la implementación de la propuesta

---

<sup>1</sup> El “FinEs 2S” es una política nacional, acordada federalmente en el 2008, orientada a favorecer la terminalidad educativa del nivel para mayores de 18 años. La versión provincial de esta política estuvo a cargo de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (Resolución N°3520). Desde el 2010, el Plan adopta en territorio bonaerense un régimen académico específico con una carga horaria menor que la que ofrecen las escuelas de la Modalidad de EDJA. Se dicta en sedes gestionadas mayormente por organizaciones gubernamentales y sociales de diverso tipo, las que designan un “referente” a cargo de las funciones de relativa complejidad que esta tarea exige.

educativa y la definición de los contenidos del área profesional, lo que tuvo efectos en la estructuración curricular, la reducción de la carga horaria, el régimen de evaluación y los dispositivos para indagar los saberes previos de los estudiantes (Finnegan, 2016). Asimismo, en el marco político pedagógico de la Educación Popular, el aporte de una educación problematizadora a los procesos de organización popular de intencionalidad emancipatoria le otorgó a esta cuestión significados cruciales:

*“Es decir, en el campo de la EDJA, el hecho de que la consideración de colectivos sociales como contrapartes de la acción estatal sea ya un clásico en los discursos de política pública, nada dice sobre los sentidos particulares que se construyen sobre los sujetos, y en especial sobre los propósitos de esta convocatoria. A grandes trazos, con todos los matices que cabrían, podrían ser leídos en clave de un «proyecto de control moral y político sobre los trabajadores [...] o un medio para contribuir a la transformación de la sociedad a través de su articulación con un proyecto político popular» “ (Brusilovsky y Cabrera, 2012: 208, en Finnegan, 2016).*

En consecuencia, el problema de la producción de políticas públicas de EDJA -en este caso, el FinEs 2S en la Provincia de Buenos Aires- que incluyen la convocatoria a organizaciones sociales para hacerse cargo de ciertas funciones previstas en el dispositivo de formación, recupera cierta tradición del campo y a su vez, le imprime ciertas particularidades.

La producción de políticas públicas es aquí concebida como “un proceso social tejido alrededor del surgimiento, tratamiento y resolución de cuestiones ante las que el Estado y otros actores adoptan políticas” (O’Donnell y Oszlak, 1984), complejo y necesariamente conflictivo (Aguilar Villanueva, 1993). Desde esta línea, el análisis que aquí se realiza afirma el carácter público de la educación, que rebasa el sistema escolar y el accionar gubernamental, a la vez que considera las particularidades que supone la articulación Estado-organizaciones sociales en territorios como el Conurbano Bonaerense, constituido en las últimas décadas “en una suerte de símbolo de las transformaciones del país” (Kessler, Svampa y González Bombal, 2010:16), en el cual los procesos de organización popular se combinan con fuertes asimetrías sociales y rastros de prácticas de lucha social y de subordinación política. En este territorio, “el interés de la sociedad hacia los problemas públicos encuentra preferentemente su cauce en las organizaciones sociales de base, dedicadas a la atención de las problemáticas de la reproducción cotidiana” (Rofman, González Carbajal y Anzoategui, 2010:136), cuyas “interacciones matizadas” con el Estado asumen una complejidad que no captan las categorías dicotómicas que oponen “ciudadanía/clientelismo”, “autonomía/cooptación”, “cooperación/conflicto” (Op.Cit.: 188).

Lejos de una visión ingenua, glamourizada o, menos aún, tecnocrática, de la participación social en estas políticas y programas, las variadas formas de universalización sin derechos (Gentili, 2009) o universalismo retrógrado (Danani, 2012) que en el presente reproducen circuitos educativos segregados, constituyeron una preocupación política y ética fundante en la investigación. Una perspectiva que, sin embargo, no soslayó la consideración de las luchas por el derecho a la educación que vienen librando históricamente movimientos y organizaciones sociales populares en el campo de la EDJA, y que en décadas recientes se expresan en el “surgimiento de formas inéditas de articulación política y pedagógica” (Ruiz Muñoz, 2009), ampliamente estudiadas en nuestro continente.

Respecto del “modelo” de “gestión conjunta” propuesto por el diseño nacional del FinEs 2S y el que propugnan los primeros documentos de la gestión educativa provincial, aunque de

manera ambigua, éste se emparenta discursivamente con la idea de una “gestión asociada”, “cogestión” o “gestión mixta”, términos que remiten a sentidos, prácticas e interpretaciones muy diversas y aluden a modos particulares de pensar la “participación” y las relaciones Estado-Sociedad civil. Siguiendo a Cardarelli y Rosenfeld (1998 y 2003) y Ruiz (2007), la gestión asociada supone un modo específico de planificación y gestión, una herramienta de participación social que requiere la creación de una misión y visión compartida entre los actores. En esta línea, el proceso de construcción de espacios asociativos no se limita a habilitar una “articulación institucional” o “encuentros y negociaciones” con organizaciones para presentar propuestas ya formuladas por el Estado. La “gestión asociada”, por el contrario, debe establecer un “área de igualdad” entre los actores para la toma de decisiones y debe “producir transformaciones político-institucionales. Ello supone, sobre todo por parte del Estado, una fuerte vocación de distribución del poder y con ello, arreglos organizativos que sienten las bases de la democratización de la política social” (Cardarelli, 2003:11). Desde esta perspectiva conceptual, la convocatoria a organizaciones sociales como contrapartes del FinEs 2S en la provincia, reducida a la ejecución “territorial” y ajena a ámbitos de decisión en su reconfiguración, y en condiciones de relativa precariedad respecto de las prestaciones estatales en las que tiene lugar, parece distanciarse de la idea de una “gestión asociada”, asimilándose más a intervenciones de “organizaciones y políticas sociales que se pedagogizan” (Giovine, 2012: 222) y a fenómenos de comunitarización del bienestar (Danani, 2008).

En el marco de la formulación e implementación de las políticas públicas de EDJA en articulación con múltiples actores de la sociedad civil, estudios antecedentes analizaron las contribuciones que realiza el Plan para la efectivización de la igualdad educativa y se abordaron las relaciones entre diversos actores involucrados, intentando identificar continuidades y discontinuidades en relación con las tradiciones de la EDJA y sus aportes para la oferta escolar (Brunetto y Finnegan, 2015). Esto da cuenta de la presencia de una trama que combina tradiciones y prácticas propias del campo de la EDJA -experiencias de intersectorialidad y participación social en los procesos educativos- con el entrecruzamiento de lógicas consolidadas en el marco de las políticas sociales de las últimas décadas.

Específicamente en el caso del Plan, se identificaron diferentes articulaciones de cooperación y conflicto a nivel local entre los diversos actores de Educación, Desarrollo Social, los Municipios y los referentes de las organizaciones involucrados (Brunetto y Finnegan, 2015). En ese estudio antecedente se relevó que las condiciones y recursos que el Estado nacional, provincial o municipal garantizaba a las organizaciones a cargo de la gestión de las sedes no se correspondía con las responsabilidades asignadas formalmente en el diseño y en las normas que lo regían, e incluso con otras tareas “depositadas” de hecho, varias de ellas sustantivas para los complejos procesos formativos y organizativos requeridos. Sobre esta base, las intervenciones de las organizaciones/referentes resultaban muy disímiles en consistencia y pertinencia, con implicancias en las dinámicas de los procesos organizativos y formativos, que en algunos casos fortalecían la implementación y en otros podían concebirse como parte de un circuito educativo descalificado o impactaban en la continuidad de los cursantes y de las propias sedes, poniendo en jaque la realización del derecho a la educación.

El problema de la participación de diversas organizaciones sociales en las políticas y programas de EDJA ha sido objeto de diferentes investigaciones, analizada como una estrategia para extender la oferta escolar a lugares “familiares” para los potenciales

estudiantes y favorecer la convocatoria, la motivación y la retención (Ireland, 2009; Infante y Letellier, 2013). En este sentido, se asigna a las organizaciones un carácter diferencial para interpelar y acompañar a estos sujetos, elaborando una suerte de “pedagogía específica” en función de sus recorridos en el campo educativo (Finnegan, 2018). Al tiempo que se reconocen las implicancias democratizadoras de las experiencias educativas llevadas adelante por las organizaciones sociales populares, otros estudios advierten que se corre el riesgo de generar circuitos educativos diferenciados de baja calidad para los sujetos de sectores populares cuando el Estado no asume la responsabilidad por la asignación de los recursos requeridos para garantizar el acceso al derecho a la educación: salarios, infraestructura, material pedagógico o equipamiento (Rodríguez, 2009). Esto reaviva las discusiones acerca de las implicancias privatizadoras o tercerizadoras que, en ciertas condiciones, desdibujarían el rol principal del Estado cuando se apela a la participación de la sociedad civil (Caruso Larrainci y Ruiz Muñoz, 2008).

Por otra parte, una serie de estudios focalizan en las prácticas educativas de las organizaciones y movimientos sociales (Sirvent, 2008, Baraldo, 2009; Michi, 2012; Caisso, 2014; Pagano, 2016; entre otros) reconociendo su protagonismo en el campo educativo. Plantean que en la década reciente “se ha avanzado en un proceso de productividad y experimentación” (Pagano, 2016: 87) en el que estos colectivos -en conjunto con el Estado- han aportado a la realización de innovaciones del formato escolar y al acercamiento de los sectores populares a prácticas escolares, que el sistema educativo no había concretado. Otras investigaciones reconstruyen las tramas relacionales que involucran a distintos actores, políticas y programas estatales en las iniciativas educativas de movimientos y organizaciones, con el propósito de superar los enfoques dicotómicos sobre el tema (Caisso, 2013) y dando cuenta de los diferentes procesos de negociación que implican tensiones, controles, resistencias y constreñimientos (García, 2016). En el caso del FinEs 2S, específicamente, se han reconocido posibilidades diferenciales de gestión de las sedes según su grado de organización, tensionando sentidos en relación al “equilibrio entre inclusión social y calidad educativa” y en torno a la “institucionalización” del Plan (Feijoo, 2018).

### **La educación como eje de lucha: concepciones de educación y percepciones sobre el Plan**

El trabajo de campo realizado en tres sedes del FinEs 2S, gestionadas por organizaciones sociales institucionalmente densas y con experiencia en la gestión de proyectos educativos y sociales, deja entrever cómo se ponen en juego concepciones asociadas al carácter democratizador y transformador de la educación en sentido amplio.

Si bien estos sentidos aparecen también en otras institucionalidades y proyectos del campo de la EDJA, desde la perspectiva de las organizaciones se expresa un antagonismo que contrapone las prácticas pedagógicas que la organización lleva a cabo en la sede y los procesos que tienen lugar en las experiencias escolarizadas.

*“Y el FinEs pensado como una herramienta de educación popular, no desde el sistema educativo, que eso, a nosotros, que somos del sistema educativo, nos parecía lo más revolucionario, digo. (...) Y esta idea, también, de entender al FinEs como una herramienta*

*de empoderamiento que muchas veces, la escuela común no lo es, ¿no? (...) Yo quiero combatir al que piensa que no somos sujetos de derecho y somos beneficiarios. Venimos de la lucha, venimos de saber lo que significa transformarte en agente de gestión, cómo tenés que defender o cómo tenés que hacer defender los derechos.”* (referente de sede)

La educación ya era un eje de reivindicaciones que formaba parte de sus luchas, incluso desde antes de la participación en el FinEs 2S. En este marco, sus prácticas educativas, tanto en el Plan como en otros proyectos se fundan en la decisión de “militar la educación” y con “la voluntad de ser inclusivos”, trabajando en línea con “dignidad” y “derechos”, en el marco de una apuesta hacia la “transformación social”. Argumentos basados en principios ideológicos, políticos y éticos diversos, matizados, se van hilvanando en el curso de las entrevistas y coinciden en la denuncia a la vulneración sistemática del derecho a la educación de los sectores populares para reproducir la desigualdad social y la subordinación política.

De este modo, se impugna la escuela, percibida “como una isla” que concibe al “sujeto como un ovni” y no toma “un sujeto en situación, con todos sus atravesamientos”. En este sentido, el sistema educativo aparece un tanto esencializado por no haber podido incluir a los sectores populares, tomando como referencia lo que acontece en la escuela secundaria común. En contraposición, son las organizaciones sociales las que se hacen cargo de la inclusión de estos sectores y para esto, arman otro encuadre que favorecería que los estudiantes se apropien del dispositivo y puedan acceder a la terminalidad del nivel secundario.

*“¿qué hacer con el que no puede?, ¿qué hacer con el que se olvidó de multiplicar y dividir? (...) Estos dos pibes están. Pero ¿por qué están con nosotros? Porque están hace años afuera de la escuela. ¿Por qué están afuera de la escuela? Porque no estudian, porque son lieros. (...) O sea, la escuela del barrio... es un barrio pobre y la escuela no hace nada para que ellos estén adentro. Nosotros hacemos, con todas las dificultades que tenemos. (...) No digo que nosotros tengamos la receta, pero por lo menos tenemos la voluntad de ser inclusivos y de buscar cómo mejorar las trayectorias humanas de los pibes esos. La escuela, este camino, no lo hace.”* (referente de sede)

No obstante, esta visión crítica aparece matizada por planteos referidos a la complejidad que supone el trabajo docente, al “sufrimiento” presente en la cotidianeidad escolar, que los profesores y referentes experimentan en su otra tarea de docentes del nivel secundario común. Allí padecen lo que dejó de ser un “espacio de encuentro, (...) de referencia, (...) un lugar de gusto, de placer”. Posicionados en esta perspectiva, justifican que el FinEs 2S no se implemente mediante un dispositivo “escolar”, “protocolar”, sino mediante “otra institucionalidad” referenciada en la “Educación Popular” (como contrapartida, “escolarizarlo” equivaldría a “tirarlo abajo”). Un formato que produce “un cimbronazo” en el sistema educativo, “pone en crisis a las instituciones” y desnuda sus “falencias” cuando da “visibilidad” a los jóvenes y adultos que no asisten. Y, una cuestión controversial, las condiciones precarias de algunas sedes, aunque criticadas, también se resignifican como fuente de “desestructuración” del “lugar del profesor” clásico para desplazarlo hacia el de “docente comunitario”.

*“(Las organizaciones) lo hacen mejor o lo hacen peor. Eh, hay compromiso, porque en realidad, quien pone un FinEs milita también el tema de la educación. (...) Dar clase en una escuela, como que uno se pone en el lugar de profesor, mientras que dar clases en la*

*sociedad de fomento, en la unidad básica, en la iglesia, en la biblioteca, ya desde la disposición espacial, es como que... todo te obliga a que seas un poco distinto. Y eso, paradójicamente, es bueno, no es malo. (...) quizás la incomodidad se convierte en una fortaleza.”* (referente de sede)

*“La política del movimiento en particular es esto, es generar propuestas educativas para que accedan los compañeros que quedan relegados del sistema. (...) La verdad es que venimos y damos clases porque lo entendemos también como una forma más de militar, porque el compañero queremos que termine, que sea una persona consciente de sus derechos, que no le dé lo mismo. Y bueno, en el momento que tenga un problema, poder acompañarlo en ese problema, pensándose como docente comunitario.”* (referente de sede)

Desde estas percepciones y significaciones, las organizaciones se involucran en la gestión del Plan, asumiendo su lugar de “corresponsabilidad y acompañamiento” a una política estatal que significan como restitutiva del derecho a la educación. Sus prácticas se inscriben en la producción sociohistórica de esas “nuevas institucionalidades” que “complementan” la acción gubernamental y para las cuales reclaman un “reconocimiento” que supere la “pulseada” permanente con el sistema educativo, en tanto “pata social” del Plan. Inclusive, en dos de las organizaciones, ser sede del Plan conformaba un paso hacia la construcción de la propia escuela, que les permitiría “pegar un salto cualitativo” y obtener mayores niveles de autonomía en la definición del proyecto institucional.

Ahora bien, la realización del derecho a la educación supone ciertas condiciones que el Estado debería garantizar, principalmente, vinculadas con la provisión de los recursos necesarios, entre ellos una renta al referente, el seguimiento y apoyo al trabajo pedagógico de las sedes y velar por una “educación pública plural” que, más allá de la impronta de cada organización, asegure al Plan como un “espacio de diversidad”, “abierto a todos”.

### **Las contribuciones al Plan: “hacerse cargo” es mucho más que abrir la sede**

En sintonía con las concepciones presentadas, las organizaciones desarrollan un conjunto de prácticas pedagógicas y sociales que no necesariamente son las previstas por el diseño del FinEs 2S ni reconocidas por los actores del sistema educativo. En términos generales, las significaciones y prácticas relevadas rebasan en diversos aspectos las tareas asignadas por la Dirección de Educación de Adultos a las organizaciones que gestionan las sedes.

Ya se ha señalado que en las ofertas escolares de EDJA tradicionalmente las organizaciones contrapartes asumieron el rol de convocar a los estudiantes y proveer las instalaciones necesarias para el funcionamiento de las actividades o incluso, incidir en la definición de algunos contenidos. En el FinEs 2S, el rol de las organizaciones contrapartes retoma algunos de estos sentidos y funciones asignados históricamente, al tiempo que otorgan un “plus” que marca la diferencia en la implementación de la política y que permite no solo “reconocer una corresponsabilidad” sino también garantizar las condiciones para la oferta de una propuesta educativa que contribuya a democratizar el acceso a la educación.

Formalmente, las organizaciones contrapartes son reconocidas por su conocimiento del territorio en el que se encuentran y por su capacidad para difundir la propuesta. Por otra parte, son éstas las que, mayormente, proveen la infraestructura y el equipamiento necesarios para el dictado de las clases. Frente a un Estado que no provee “ni una tiza”, la

posibilidad de las organizaciones de ofrecer recursos no previstos por la política estatal le imprime una diferencia sustantiva a la sede. Más allá de contar con aulas, sillas, mesas y pizarrones, son las organizaciones “más densas” las que acceden a “poner una estufa y pagar el gas”, disponer libros, proyectores, computadoras y hacer “de todo para que la sede funcione” y hasta incluso, conformar “una sede de lujo”.

Desde la óptica de los referentes entrevistados, este “hacerse cargo” requiere una alta densidad de trabajo que se suma al sostenimiento cotidiano de la sede. Para recibir a estudiantes y profesores, los actores de las organizaciones realizan “tareas de maestranza” que permiten sostener un lugar “en condiciones” para el desarrollo de la tarea educativa: abrir la puerta, acondicionar las aulas, pintar, entre otras. Además, la gestión de la sede requiere que los referentes garanticen toda una serie de procedimientos administrativos, ligados a la organización de los horarios de clase, la recopilación de la documentación de los estudiantes y el seguimiento de la asistencia de alumnos y profesores. Esto lleva a que sean los propios referentes quienes diseñen sus propias planillas como “documentos de control” de la asistencia y de los temas que se dictan en las clases a modo de “brindar un encuadre” y dejar un registro en la sede del proceso de los grupos, más allá del pedido de la supervisión de adultos:

*“Sí, la verdad que funciona como una escuela. Acá los docentes saben que hay un control, nosotros tenemos las planillas, sabemos quién no viene, tenemos nuestro propio libro de temas (...) Nosotros lo hacemos y le decimos al docente que complete todo ahí... porque si no, ¿viste? (...) yo lo tengo como documento. Eso es como para dar un encuadre. (...) Nosotros lo que queremos es que quede acá. Las (otras) sedes no sé cómo funcionan. Nosotros entendemos que para que tenga éxito esto hay que hacer un acompañamiento a los jóvenes, a los adultos, al docente. Es un trabajo en equipo, articulado, si no tiende al fracaso, la política pública tiende al fracaso.” (referente de sede)*

Por eso, muchos referentes significan su función como “altamente funcional” para la implementación del Plan, en la medida en que compensan diversos déficits de la política pública. A pesar de no estar rentados, los referentes muchas veces asumen los gastos de llevar la documentación a las sedes de inspección y destinan un tiempo de trabajo que excede los dos días de cursada. En consecuencia, reclaman de manera recurrente fortalecer, encuadrar, calificar y rentar este rol:

*“Nosotros, para ellos, somos altamente funcionales, porque no hay problema con los profesores, no tienen problema con los alumnos ¿entendés? (...) Termina el cuatrimestre, preparo todas las materias, la copia de cada uno, el folio de cada una de las comisiones... Todo perfecto. Hasta eso, (...) yo voy sola por los quince profesores a entregarle todo. Somos altamente funcionales para ellos, jamás un llamado, nada... O sea, para ellos, el FinEs dentro de una organización es muchísimo mejor.” (referente de sede)*

Más allá de las tareas de gestión, los referentes de las organizaciones reconocen que realizan un conjunto de tareas “pedagógico sociales” que se consideran centrales para garantizar el acompañamiento a los procesos educativos de los estudiantes. Así, estas diversas acciones ligadas a la puesta de “un plus pedagógico” se hacen posibles por la tradición de estas organizaciones, sus recorridos, miradas y saberes acumulados en sus experiencias educativas, construidos en base a sus luchas por el derecho a la educación.

Los referentes de las organizaciones se reconocen por su “voluntad” de plantear un trabajo que “sostiene y contiene para que los estudiantes continúen” y no abandonen la cursada. Asumen, no obstante, que se trata de una tarea difícil para la cual no tienen “la receta”. Con el compromiso de “no rechazar a nadie” (principalmente “a los pibes” de los barrios, a aquellos que no tienen lugar en las escuelas), el Plan brinda la posibilidad de convertirse en un proyecto que aporta a mejorar “las trayectorias humanas” de los estudiantes, un proyecto “social” y “de inclusión”.

Esto lleva a sostener una mirada sobre los sujetos que permite contemplar las situaciones personales, abrirse al diálogo y desarrollar estrategias pedagógicas diversas. En muchos casos, los docentes que toman los cargos cuentan con poca experiencia y son los referentes de las organizaciones quienes los “asesoran” con la finalidad principal de acompañarlos frente a la complejidad del trabajo en el Plan. En términos generales, estas acciones, basadas en un conocimiento de los sujetos y sus particularidades, buscan garantizar las condiciones para “que nadie se quede afuera”, ya que se trata de un espacio “que es de la comunidad”. De este modo, los referentes transmiten una mirada de los estudiantes asociada a su reconocimiento como sujetos de derecho y a la elaboración de un “trabajo más integral” con ellos.

En este marco, las organizaciones le “buscan la vuelta” a diversas complejidades que atraviesan las condiciones de vida de los cursantes y dificultan el sostenimiento de la escolaridad: desarrollan actividades para que puedan asistir a clase con sus hijos, arman “trabajos prácticos” para aquellos que tienen dificultades en la asistencia, evitan que estos “queden libres” brindando instancias complementarias para la evaluación y la acreditación y gestan instancias en las que se refuerza la enseñanza de contenidos nodales. Inclusive, con mayor sistematicidad en algunas sedes que en otras, cuando los estudiantes “dejan o están ausentes” son los referentes u otros miembros de la organización los que los encuentran “caminando por el barrio” e indagan acerca de los motivos, intentando “buscarle la vuelta” para traccionar su retorno al Plan, considerando las complejas condiciones de vida que atraviesan a los cursantes:

*“Nosotros tenemos una planilla de asistencia (...) Entonces, por lo general lo que hacemos es ver cómo viene esa asistencia, y cuando vemos que hay alguien que está faltando varias veces, justo faltó las dos semanas a todas las materias, nos comunicamos, vemos que pasó, en qué anda. (...) Por las características de cada compañero, a algunos les sale con más facilidad cuando tienen algún inconveniente venir y plantearlo; otros no, capaz se quedan más en su casa. Entonces, cuando vemos eso, nos acercamos para poder alentar a que más allá del problema que suceda, tal vez se pueda resolver de alguna forma... ir viendo casos particulares, poder darles una solución porque... el FinEs la idea es de integrarlos, no de excluirlos. Entonces, se entiende que son adultos, que tienen hijos, que tienen trabajo y que además es como un esfuerzo mayor terminar el secundario. (...) buscarle la vuelta para que de una forma u otra puedan seguir teniendo esos contenidos y la materia. (...) Bueno, después, la vida hace que muchos hayan tenido que abandonar. Pero bueno, hasta que tomaron la decisión de “dejo”, siempre se intenta acompañar.” (docente y referente de sede)*

Asimismo, las organizaciones a cargo de las sedes desarrollan actividades “extracurriculares” que enriquecen la propuesta educativa, entendiendo que se trata de “experiencias que educan más que el aula y el pizarrón”. Así, se busca ampliar los procesos formativos, concebidos como un “aprendizaje continuo” que excede “la parte teórica”. De la

misma manera, cuando cuentan con equipamiento, buscan incluir las TICs y armar “talleres según las necesidades de cada comunidad”, que vinculen temas de las asignaturas y problemáticas locales. Consideran que muchas veces es necesario trabajar “metodologías de estudio” y procuran que los profesores las contemplen en sus proyectos o inclusive diseñan espacios a tal fin. A través de diversas acciones, también generan ámbitos específicos para el “fortalecimiento” de ciertos contenidos y acompañan a los cursantes para favorecer “la motivación, el entusiasmo, el fortalecimiento o la autoestima”, entendiendo que se trata de una tarea necesaria para que “esta vez sí” logren sostener la escolaridad. La vinculación del FinEs 2S con otras propuestas de la organización es valorada, además, por su contribución a “armar comunidad educativa” y ampliar universos culturales:

*“Por ejemplo, para nosotros, que el viernes que viene los alumnos salgan del aula y vayan a ver “Bodas de sangre” de García Lorca forma parte de nuestro proyecto que es ensanchar horizontes, hacerles vivir experiencias culturales. (...) para nosotros, eso forma, eso no es pérdida de tiempo. Queremos que la gente del barrio viva esas experiencias que no vivió en otro lado. Porque también este año se vino Norita Cortiñas. (...) Yo no tengo ninguna duda que con la hora y media que va a durar Bodas de Sangre con quince actores en escena, una puesta hermosa... van a aprender más que con cualquiera de los profesores. O sea, y que con el mejor profesor digo, no es un desmerecimiento hacia los profesores. (...) Una salida educativa, ir a ver teatro, participar de una experiencia, no sé, pintar un mural, todo ese tipo de cosas... para nosotros son convicción.”* (referente de sede)

*“Sí, todos los martes se da un espacio de fortalecimiento... es nuestro, son cinco horas. (...) Los apoyamos mucho con los maestros en primario, particular, los respaldamos.”* (referente de sede)

Estas actividades se suman a otras que, a modo de “control”, brindan un encuadre y contribuyen a garantizar la calidad de la propuesta. Así, las organizaciones sistematizan la asistencia de los profesores, “cubren” cuando un docente está ausente para que los estudiantes no pierdan las clases, o incluso, toman los cargos no cubiertos, ya que anticipan que “podría pasar un mes sin que haya docentes”. Del mismo modo, procuran que los profesores “piolas” continúen en sus cargos, a fin de abonar a la construcción de “un trabajo en equipo y articulado”, motorizando la consolidación de un proyecto educativo, que supere la fragmentación de las asignaturas. La significatividad de los aprendizajes asociada a la problematización de la realidad se releva como un eje atendido: en algunas sedes se gestan proyectos interdisciplinarios, “que conecten con el territorio”, generando instancias de abordaje de los contenidos en estrecha vinculación con la cotidianeidad de los estudiantes.

En esta línea, diversas acciones tienden a generar la pertenencia al espacio o brindar un reconocimiento al valor del proceso formativo. Por tanto, se ha relevado que frecuentemente las sedes realizan “actos de entrega de diplomas” que coronan las trayectorias de estudiantes y egresados y son narrados por ellos como una instancia muy importante a nivel simbólico. Existe otro conjunto de acciones en las que los referentes reconocen que el vínculo construido con los estudiantes los habilita para intervenir en la resolución de situaciones conflictivas entre pares y con los profesores, desde una perspectiva “preventiva”, de “acompañamiento” y de problematización de los estigmas que pesan sobre los barrios populares. En este punto, el abordaje de “lo grupal” para construir pertenencia con el

espacio y disminuir el nivel de “bardeo” se presenta como una contribución a la permanencia de los cursantes:

*“Estar presente en situaciones de conflicto, enfrentar, vehiculizar situaciones a resolver cuando se generan problemas, que el docente se sienta acompañado, que no está solo, porque a veces está todo un prejuicio sobre los barrios, y hay que trabajar eso también. Digo, sentir que viene a un proyecto, que se incluye en un proyecto. O sea, no en una isla que yo vengo... (...) Y la última clase (el profesor) se la agarró con dos pibes, se la agarró, ¿viste? “No los voy a aprobar porque las 16 clases me estuvieron faltando el respeto”. Entonces, él me llama a mí. Yo entro al salón... Todos nos sentamos acá porque esto es un problema grupal, de todo el grupo. Empezamos a charlar y yo le planteo primero a los pibes: ubíquense. Después, al docente le digo: “Me llamás en el encuentro dieciséis. Yo la verdad que no sabía esta situación, pero si vos me podés avisar en el encuentro tres que está sucediendo esto, podemos trabajar con los pibes, porque yo sé, los conozco a los pibes. Son buenos pibes, pero rebarderos”. Bardean, ¿viste? (...) Es eso, charlar las cosas, la apropiación del lugar.” (referente de sede)*

Muchas veces, además, en este trabajo intentan incluir a los profesores en propuestas más integrales de abordaje de “lo social”, que en algunos casos apuntan a convocarlos a “comprometerse con el lugar” y en otros persiste una cierta diferenciación entre “los profes que pertenecen a la organización” y los “de afuera”. En este sentido, algunas organizaciones ubican como una limitación a su capacidad de gestar proyectos pedagógicos más integrales el hecho de no poder nombrar a sus propios docentes, como sucedía excepcionalmente en los inicios del Plan.

Esta “voluntad” de incidir en lo pedagógico común a todas las organizaciones abordadas lleva, sin embargo, la “impronta” de cada una y las prácticas relevadas se vinculan con la trayectoria que ya tienen en este campo, en tanto vienen trabajando con grupos de adolescentes del barrio, ya ofrecen un espacio de alfabetización o de primaria de adultos, cuentan con bibliotecas, brindan apoyo escolar o actividades formativas artísticas, profesionales. Inclusive en el caso de una sede abordada, se forman como Educadores Populares.

En este punto, ven la necesidad de compensar un déficit de “acompañamiento” técnico pedagógico por parte del sistema educativo, por el que perciben que este tipo de políticas de EDJA profundiza un circuito diferenciado, descalificado, “de pobres para pobres”, sobre todo en el caso de aquellas organizaciones sociales que no pueden hacerse cargo de las complejidades de las funciones asignadas formalmente y de las necesarias para garantizar procesos de aprendizaje “de calidad”. En este sentido, tanto referentes como profesores destacan que el panorama de organizaciones contraparte es “muy heterogéneo” y con capacidades diferenciales para asumir las funciones que el Plan requiere para ser una política inclusiva y verdaderamente formativa. En este punto, los actores valoraron las implicancias que tiene “el perfil social” que una sede asume para poder “incluir al barrio”.

Fundados en estas perspectivas, diversas, matizadas, contradictorias, los testimonios de los referentes y de otros integrantes de las organizaciones dan cuenta de la asunción de una multiplicidad de funciones y tareas que exceden las prescriptas para la “dimensión territorial” del FinEs 2S por parte de la conducción del sistema educativo provincial. Aún siendo resistido y fuente de conflictos con las autoridades educativas con el argumento de que “meterse en lo pedagógico (...) no forma parte de sus competencias” o que se considere

que no están capacitadas para tal fin, las organizaciones tensionan desde su autonomía con la finalidad de “garantizar la calidad” a través de diversas iniciativas para que la sede, en cierto sentido, “funcione como una escuela” y no como un circuito devaluado.

En este sentido, las organizaciones conciben al Plan como un espacio de “educación pública plural”, apuntado a garantizar la realización del derecho a la educación, especialmente a los sectores sociales subalternos, abierto a todos y no circunscripto a las particularidades de cada organización. No obstante, estos colectivos no se perciben como “carmelitas descalzas” sino que los testimonios de los entrevistados documentan, además, intereses particulares que motivan la participación en esta política, como parte de los programas que se usan como herramienta. Una “herramienta” de transformación social, como se señaló más arriba, pero también orientada a potenciar de diversas formas que más personas del territorio se “empiecen a vincular con la organización” y se “sumen” a sus propuestas. Esto les permite fortalecer la convocatoria a las actividades culturales que ya organizan, proporcionándole un “público cautivo” a sus propuestas. A su vez, para algunas organizaciones, además, la participación y la experiencia de gestión del Plan los va “fogueando” para “saltar” hacia el armado de un proyecto autónomo de escuela popular.

## **Reflexiones finales**

El estudio que da origen a esta ponencia abordó el problema de la producción de políticas públicas de EDJA que plantean la participación de organizaciones sociales populares en aspectos sustantivos del dispositivo de formación previsto en el diseño gubernamental, tomando como caso de estudio el Plan FinEs 2 Secundaria Trayecto Educativo en la Provincia de Buenos Aires. La indagación se centró en reconstruir las concepciones y prácticas asignadas formalmente o “por defecto” por los diversos niveles y actores involucrados y, particularmente, en aquellas sostenidas por los colectivos a cargo de la gestión de las sedes, interrogando sus alcances en términos de una participación efectiva en cuestiones organizativas y pedagógicas sustantivas de esta política y sus implicancias para la democratización de la educación.

El análisis realizado puso de relieve el grado en que la presencia de una entidad organizativamente consolidada, con inserción territorial y vinculación con ámbitos y programas estatales, con participación en experiencias y saberes construidos en relación con propuestas educativas y culturales con sectores populares, no sólo resulta “funcional” al despliegue de esta política sino que en gran medida tracciona para resistir las condiciones que la construyen como un circuito descalificado. Como contracara, el accionar de estos colectivos se encuentra atravesada por la precariedad de las condiciones y de los recursos (no) garantizados por el Estado en el marco del Plan para una tarea de gran complejidad que el sistema educativo regular no logra resolver: el cumplimiento de la escolaridad obligatoria de amplios sectores de la población cuyos derechos ciudadanos resultan permanentemente vulnerados.

En los casos de organizaciones sociales territoriales institucionalmente densas y con experiencia de trabajo en el campo educativo, la investigación permitió documentar un amplio repertorio de prácticas sociopedagógicas y organizativas llevadas adelante por sus referentes. Éstas rebasan en mucho las tareas establecidas en la normativa provincial para

el “Área Territorial” en la cual se las ubica. En efecto, las entrevistas y las observaciones relevan, además de las funciones estipuladas para la convocatoria y la gestión administrativa, toda una variedad de acciones que construyen filiación con la sede y con el Plan, seguimiento para sostener la cursada en las condiciones adversas de los barrios, apoyo pedagógico para el logro de los aprendizajes, acceso a otras propuestas educativas y culturales que amplían la formación, trabajo grupal y “acompañamiento” a la labor docente frente a situaciones complejas y conflictivas, problematización de representaciones prejuiciosas sobre estos territorios y sus habitantes, articulación con efectores y programas sociales para mejorar las condiciones de escolarización de los estudiantes, entre otras muchas tareas ya descriptas.

Las organizaciones abordadas aportan, además, un “plus” formativo, desde sus posicionamientos ideológicos y su militancia territorial centrada en la construcción de un orden social más justo e igualitario: se proponen como eje de la propuesta educativa que los cursantes se autorepresenten como sujetos de derecho y construyan una aproximación crítica de la subalternidad social que padecen, referenciados en el marco político pedagógico de la Educación Popular latinoamericana. No obstante, resulta cuestionable que la apelación al compromiso militante desde una idea de complementariedad y protagonismo popular, que es una de las marcas originarias del Plan, justifique y busque suplir la ausencia estatal en aspectos estratégicos de esta política. Por ejemplo, en la provisión de una renta para la figura del referente sobre la cual descansa el funcionamiento de la sede.

En este marco, el lugar asignado a las organizaciones contrapartes del FinEs 2S no puede concebirse en términos de una “gestión asociada”, por más que las normas que lo rigen aludan, aunque ambiguamente, a esa noción. En todo caso, desde el sistema educativo son delimitados como meros actores acotados a la ejecución local del Plan. Se trata de una posición frecuente en las políticas de la Modalidad y en las orientaciones focalizadas de la política social, que la “institucionalización educativa” del Plan planteada por la nueva gestión educativa provincial profundiza. Efectivamente, las disputas de poder y las relaciones de cooperación y conflicto entre el área educativa y los actores territoriales involucrados en el FinEs 2S fue desde sus inicios un campo de tensiones. La injerencia de estos colectivos en “lo pedagógico” fue sistemáticamente resistida como una “extralimitación”, argumentando acerca de la responsabilidad pública del sistema educativo por “la firma” que certifica el nivel secundario completo, de modo que el dispositivo de la mesa de gestión del Plan, como ámbito de decisión colectiva, cuando funcionó, no convocó a los referentes de las sedes. De todas formas, como muestra la investigación, las organizaciones más potentes despliegan acciones no legitimadas por la política, algunas de las que, paradójicamente, sostienen desde la invisibilidad dimensiones que el gobierno educativo no garantiza, cruciales para la realización del derecho a la educación.

Fue interesante notar cómo estos colectivos resignifican los propósitos del Plan en línea con las “nuevas institucionalidades” que atribuyen a las escuelas populares, proceso en el cual inscriben su participación. Y es que, si la nueva gestión educativa reafirma “lo escolar” y su institucionalidad, las organizaciones abordadas deciden incluirse en el Plan desde una visión crítica de la escuela secundaria, por momentos binaria, valorando la distancia con los “protocolos” escolares que resultan expulsivos y la posibilidad de experimentación que les permitiría “pegar el salto” hacia una escuela popular gestionada autónomamente por ellos.

En síntesis, el estudio deja planteadas las contribuciones y complejidades que comporta la participación de organizaciones sociales populares en una política gubernamental de EDJA que las convoca a involucrarse en un dispositivo de terminalidad del nivel secundario, en un proceso de décadas que articula la cristalización de circuitos educativos subalternos y el fuerte protagonismo popular en el desarrollo de propuestas pedagógicas y culturales territoriales como ejes de sus luchas por la realización de derechos sociales. Al respecto, se recortan algunos interrogantes que podrían originar futuras líneas de indagación, principalmente vinculadas a las transformaciones del Plan atendiendo a las redefiniciones adoptadas por la política educativa provincial respecto del nivel secundario de la Modalidad en general y del FinEs 2S en particular, y a las apropiaciones que producirán en este proceso las organizaciones contraparte de esta política.

## **Bibliografía**

- Aguilar Villanueva, L. (1996). *Estudio introductorio. El proceso de la política*, mimeo.
- Feijoo, M. (2018). *Investigación evaluativa del Plan FinEs 2*, Serie de Documentos de Investigación, Secretaría de Evaluación Educativa, Buenos Aires (realizada por un equipo de la UNIPE bajo la dirección de María del Carmen Feijó)
- Baraldo, N. (2009) "Movimientos sociales y educación en Argentina: una aproximación a los estudios recientes", en: *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, v. 11, n. 1
- Brunetto, C. y Finnegan, F. (2015). "Contexto, gobierno y actores sociales en la producción de la política de Educación de Jóvenes y Adultos: el Plan FinEs Secundaria", en Pereyra, Ana et al. *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense*. Gonnet, Unipe: Editorial Universitaria.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2005). "Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones", en *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, año 12, n° 38, México D.F., coedición Revista Argentina de Sociología, pp. 277-311.
- ..... (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*, Buenos Aires, Noveduc.
- Caisso, L. (2013) Movimientos sociales y Estado en la configuración de experiencias educativas. *Intersecciones en Antropología*, Vol. 14 Issue 2, pp. 399-407.
- ..... (2014) "Una escuela como ésta. Experiencias educativas en un movimiento social de la ciudad de Córdoba (Argentina)". Tesis doctoral, FFyl - UBA.
- Cardarelli, G. y Rosenfeld, M. (2003). "La gestión asociada. Una utopía realista", Cuadernos de CEDEAL, Buenos Aires, N°93.
- Caruso Larrainci, A. y Ruiz Muñoz, M. M. (2008) *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*, México D.F., CEAAL/ CREFAL.
- Cragolino, E. (2011). "La noción de espacio social rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita" en Lorenzatti,

María del Carmen (comp.) *Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos*, Córdoba: Vaca Narvaja Ed. pp 191-209.

Danani, C. (2008). "América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad", en *Ciências Sociais Unisinos*, vol. 44, no 1, enero/abril, pp. 39-48.

..... (2012). "El espacio público en su laberinto: las políticas sociales y las confrontaciones del universalismo", en: Gluz, Nora y Arzate Salgado, Jorge (coord.) *Debates para una reconstrucción de lo público. Del universalismo liberal a "los particularismos" neoliberales*, Buenos Aires: UNGS / UNAM/ RIEPS.

Di Pierro, M. C. (2008). "Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe", en Caruso, Arlés *et al*, *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*, México D.F., Ceaal/Crefal, pp. 111-126.

Ezpeleta, J. (2004). "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, N° 21, pp 403-424.

Finnegan, Florencia *et.al* (2015). "Estudiar la producción del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Abordajes, resultados e interrogantes en proceso". Ponencia presentada en el Seminario Nacional sobre Desigualdades escolares, políticas sociales y territorios. UNGS/UNIPE. Buenos Aires.

Finnegan, F. y Montesinos, M. P. (2016). *Debates en torno a algunas problemáticas que atraviesan al Nivel Secundario de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*, Serie Apuntes de Investigación, N° 13, Buenos Aires, Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa- Ministerio de Educación y Deportes.

Finnegan, F. (2018). "Algunas claves para pensar la convocatoria a organizaciones sociales en la producción de las políticas públicas de Educación de Jóvenes y Adultos". En M. Krichesky (comp.) *Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI*. Buenos Aires, Unipe: Editorial Universitaria.

García, J. (2016) "Bachilleratos populares y estado: relaciones complejas y dinámicas". Publicar - Año XIV N° XXI.

Gentili, P. (2011) "Marchas y contramarchas", en *id.* (comp.), *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, Buenos Aires, Siglo XXI/Clacso.

Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*, Buenos Aires: UNQUI.

González Bombal, I. y Villar, R. (comp.) (2005). *Organizaciones de la sociedad civil e incidencia en políticas públicas*. Buenos Aires, Ed. Libros del Zorzal

Kessler, G.I; Svampa, M. y González Bombal, I. (2010) *Reconfiguraciones del mundo popular. El Conurbano Bonaerense en la postconvertibilidad*, Buenos Aires: Prometeo-UNGS

Ireland, T. (2009). "Foros regionales de educación de jóvenes y adultos en Brasil: ¿tiempo de redefiniciones?". *Revista Educación de adultos y desarrollo - EAD N° 73*, DVV International.

Infante, M. I. y Letelier, M. E. (2013). *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Red INNOVEMOS, Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

Messina Raimondi, G. (2013). "La EPJA como movimiento. Construyendo comunidad en América Latina y el Caribe. Informe de sistematización", en *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe*. Consulta pro EPJA realizada por el Crefal, Pátzcuaro, Crefal, pp. 27-78.

Michi, N. (2012) "Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros". En: Finnegan, F. (comp.) *Educación de Jóvenes y adultos: Políticas, instituciones y prácticas*, Buenos Aires: AIQUE

O'Donnell, G. y Oszlak, O. (1984) "Estado y políticas estatales en América Latina", en Kliksberg, Bernardo y Sulbrandt, José (comp.), *Para investigar la administración pública. Modelos y experiencias latinoamericanos*, Madrid, Instituto Nacional de Administración Pública.

Oszlak, O. (2009). "Implementación participativa de políticas públicas: Aportes a la construcción de un marco analítico", en Belmonte, Alejandro (ed.), *Construyendo confianza. Hacia un nuevo vínculo entre Estado y sociedad civil*, vol. II, Buenos Aires, CIPPEC/INAP.

Pagano, A. (2016) *Desigualdades, organizaciones sociales y experiencias educativas en el conurbano bonaerense*. Tesis de maestría Idae-UNSAM. Buenos Aires.

Paviglianiti, N. (1991). *Neoconservadurismo y Educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Pineau, P. (s/f). "El concepto de "Educación Popular": un rastreo histórico", versión corregida por el autor del artículo publicado en *Revista de Educación*, no 305, Madrid, 1994, pp. 257-279. [Consulta: 9 de octubre de 2017].

Rodríguez, L. (1991). "La educación de adultos en la Argentina", en Puiggrós, Adriana (dir.) *Historia de la educación argentina, tomo II: Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo*, Buenos Aires, Galerna, pp. 177-224.

..... (1996). "Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión", en *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*. Año 5. No. 5. Recuperado de: <http://noformal.blogspot.com.ar/2006/10/rodriguez-lidia-educacin-de-adultos-y.html>

..... (2009). "Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI Confinteia", en *Revista Brasileira de Educação*, vol. 14, no 41, mayo/agosto, pp. 326-334

Rofman, A., Gonzalez Carbajal, L. y Anzoategui, M. (2010). *Sociedad y territorio en el conurbano bonaerense: un estudio de las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas de*

cuatro partidos: San Miguel, José C. Paz, Moreno y Morón. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ruiz Muñoz, M.M. (2009) *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*, México: Universidad Iberoamericana - CREFAL

Ruiz, V. (2004) *Organizaciones comunitarias y gestión asociada. Una estrategia para el desarrollo de ciudadanía emancipada*. Buenos Aires. Paidós.

Sirvent, M. T. (2008) “La educación de Jóvenes y adultos frente a a los desafíos de los Movimientos sociales emergentes”, en: Elisalde, Roberto, Ampudia Marina (comp.), *Movimientos sociales y educación*, Buenos Aires: Ediciones Buenos Libros

Tasso, P. (2013) “La huella histórica de una educación transformadora”. En CREFAL, *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe. Consulta pro EPJA*, realizada por el CREFAL, México. Recuperado de:  
[http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/libros/EPJA\\_transformadora.pdf](http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/libros/EPJA_transformadora.pdf)

Torres, R. M. (2016) “Replantear la educación” y la educación de adultos. En: *Consulta regional de la sociedad civil. El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida*. ICAE-UNESCO, Brasilia, 25 abril 2016. Recuperado de: <http://otra-educacion.blogspot.com.ar/2016/08/replantear-la-educacion-y-educacion-de-adultos-de.html>

## **Normas citadas**

Consejo Federal de Educación: Resolución N° 66/08.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación: Resolución 178/16

Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación: Resolución N° 3520/10, Resolución N° 444/12, Resolución 1/15, Resolución N°114/16, N°115/16, Resolución N° 713/17, Resolución N° 828/2018

Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación de Adultos: Circular técnica N° 2/16, 3/16 y N° 4/16