



# ÍNDICE

<b>Capítulo 1: Acerca del trabajo a realizar</b> .....	3
1.1. Interés en el tema y delimitación del problema.....	3
1.1.1. Nuestro acercamiento al tema de estudio.....	4
1.1.2. La construcción del problema de investigación.....	4
1.1.3. Principales interrogantes, dimensiones del objeto de estudio, objetivos del proyecto y conjeturas.....	5
1.2. Estado del arte con relación al tema objeto de indagación.....	6
<b>Capítulo 2: Perspectiva metodológica</b> .....	7
2.1 Fuentes, procedimientos metodológicos y técnicas utilizadas.....	7
2.1.1 El trabajo de campo.....	7
<b>Capítulo 3: Metodología</b> .....	8
3.1 El trabajo analítico.....	9
3.1.1 Presentación de los datos.....	10
3.1.2 Criterios de validación.....	11
<b>Capítulo 4: Criterios de validez en la investigación cualitativa</b> .....	12
¿Cómo caracterizar a este estudio transversal?.....	13
<b>Capítulo 5: Lectura de los mapas</b> .....	14
5.1. Sinergia entre unidad y diversidad.....	16
5.2. Arraigo subjetivo y territorial.....	18
5.3. Gestión de las relaciones.....	19
5.4. Capacitación y consolidación institucional.....	21
5.5. Pertinencia y evaluación.....	23
<b>Anexo I</b> .....	25

# CAPÍTULO 1: ACERCA DEL TRABAJO A REALIZAR

## 1.1. INTERÉS EN EL TEMA Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

El Programa FinEs desde su creación en el año 2008 lleva egresando a miles de argentinos que no habían podido finalizar su escuela secundaria. Argentinos que por múltiples razones abandonaron su escolaridad. secundaria. En este trayecto diversas organizaciones sociales se hicieron cargo de la gestión del mismo, proporcionando el espacio aúlico y militantes que realizan innumerables tareas administrativas.

Desde su inicio esta política pública ha venido a cuestionar lo que entendemos y pretendemos para la educación de adultos y por supuesto estos cuestionamientos han generado fuertes posturas encontradas. Para algunos según Brusilovsky (2015)<sup>1</sup> *los FinEs contribuyen a la democratización y a hacer efectiva la ley nacional de educación además de estimular la educación escolar con las organizaciones barriales. Y otros sostienen que es una nueva estrategia de distribución de certificaciones sobre la base de reducir la calidad de la oferta a través del empobrecimiento de la curricula y la reducción de horarios de la fragmentación de la formación ofrecida y que esto tiene continuidad con la política de los 90.*

Nuestro interés para realizar este trabajo se basa principalmente en que somos militantes del campo popular que hemos participado y gestionado sedes del Programa FinEs como organización política<sup>2</sup> en este caso nos definimos como un colectivo de docentes militantes que nos ponemos a investigar lo producido por diversos sectores académicos alrededor del Programa FinEs.

A partir del surgimiento del Programa se generaron varios estudios académicos en diversas instituciones universitarias con amplio prestigio como la UBA, UNLP, Universidad de Luján, Universidad de Córdoba entre otras. Tomamos la decisión de realizar nosotros una búsqueda de todo aquel material que haya estudiado de diversos ángulos el programa y realizar una lectura transversal de los mismos. Haciendo hincapié que dichos materiales presentes en forma de tesis de grado, tesis doctorales, ponencias en simposios y congresos nos pueden dar el sentido político de la continuidad de la concepción de la relación

---

<sup>1</sup> Brusilovsky, S. [Coloquio 30 años de Investigación Educativa en Argentina](#). (2015/05/02). Coloquio 30 años de investigación en Argentina - Educación de Jóvenes y Adultos. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=AZFlydw3mlk>

<sup>2</sup> En una primera etapa dentro del Frente Transversal Nac & Pop y luego como Abrazo Ciudadano/ Unidad Ciudadana.

entre universidad - sociedad. Es decir, fueron gestados en dicha relación y realizar una lectura transversal de los mismos redundará en plasmar la unión.

Los principales interrogantes se centran en poder visualizar críticamente una política pública con alto impacto en los sectores populares y sectores medios. Esta visión crítica implica preguntarnos por los aciertos, los errores y los cambios que necesita el programa.

Sobre este gran cúmulo de conocimientos nos paramos enfrente e interpelamos tratando que encontrar los "emergentes" que nos guíen hacia una nueva caracterización y mirada crítica.

Nos dicen "algo" sobre las decisiones políticas adoptadas en la última década sobre la educación de adultos? ¿Cómo podríamos pensar a futuro la educación de las personas adultas en nuestro país? ¿Deberíamos continuar con los mismos formatos o deberíamos repensar algunos de ellos? ¿Cuáles son las convergencias y divergencias entre todos los materiales producidos?

### 1.1.1. NUESTRO ACERCAMIENTO AL TEMA DE ESTUDIO

Nuestro tema de estudio es la producción académica entorno al Programa FinEs como política pública de inclusión. Hemos decidido tomar el material encontrado como un sistema a investigar. Este sistema conformado por el conocimiento que ha generado el programa FinEs a través de diferentes instituciones como Universidades, Conicet, editoriales especializadas en educación y diarios de circulación provincial o nacional que se han ocupado del Programa FinEs.

### 1.1.2. LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Nuestro problema a afrontar es *sistematizar dicho material y realizar una lectura transversal del mismo con el objetivo de enumerar las propuestas emergentes allí encriptados*. Utilizamos la palabra encriptada porque es un conocimiento que subyace que es necesario hacerlo visible, descryptarlo, que salga a la luz. A manera de comparación con la mitología griega seguiremos el hilo rojo de Ariadna<sup>3</sup> en el material a analizar.

---

<sup>3</sup> La expresión proviene del personaje mitológico Ariadna, hija de Minos. Cuando llega Teseo a Creta para matar al Minotauro y librar a su ciudad del temible tributo a que estaba sometida, la entrega de siete doncellas y siete jóvenes para que los devorara el monstruo, Ariadna se enamora del héroe y le facilita una espada y un hilo para salir del laberinto donde

Al estar el conocimiento separado en lo disciplinar que como ya lo hemos mencionado nuestro material a utilizar en la lectura transversal proviene de diversas disciplinas, estamos ante una situación compleja.

Si retomamos el origen de la palabra **complejidad** no lleva a su origen latino: "complexus" que significa "lo que esta tejido en conjunto" . Lo propio, no lo de la disciplina en sí, sino como se la concibe, no comunicante con otras disciplinas, cerrada sobre sí misma, desintegra naturalmente la complejidad.

Por todas estas razones se comprende que la complejidad fuera invisible o ilusoria y que el término se haya rechazado de manera deliberada. En conclusión lo complejo es invisible en la separación disciplinar de lo real<sup>4</sup>.

### 1.1.3. PRINCIPALES INTERROGANTES, DIMENSIONES DEL OBJETO DE ESTUDIO, OBJETIVOS DEL PROYECTO Y CONJETURAS

Sobre la base del conocimiento con el que contamos nos interesa conocer en qué medida los procesos ocurridos en el Programa FinEs son expresiones de otros procesos más amplios que llegada la hora de repensarlo críticamente para que mejore y no quede encasillado como una alternativa educativa subvalorada pedagógica y socialmente.

Con una finalidad analítica distinguimos las siguientes dimensiones del objeto de estudio –sociopolítica, organizativa y pedagógica– dado que las fuentes u origen del material a analizar provienen de autores dedicados a la sociología, pedagogía, ciencias de la educación y ciencias políticas entre otros. La dimensión sociopolítica aludimos a las relaciones con el Estado en términos jurídicos, políticos y administrativos ; la dimensión organizativa refiere a la forma en que se estructuran los servicios, los recursos humanos y materiales que permiten el cumplimiento de su finalidad y la población que abarca; por dimensión pedagógica consideramos las concepciones de la educación de adultos predominantes que subyacen en las políticas y prácticas.

En función del material que disponemos y de los interrogantes formulados, nos planteamos como objetivos generales:

---

se encontraba el Minotauro. El hilo de Ariadna sirvió, pues, de guía para encontrar la salida una vez que dio muerte al monstruo.

<sup>4</sup> Morin, E y Le Moigne, J.L. (2006) Inteligencia de la Complejidad . Epistemología y Pragmática. Ediciones de l'aube

- Analizar el material producido en torno al Programa FinEs como política de inclusión educativa.
- Describir y caracterizar los emergentes cognoscitivos de dicho material.
- Identificar los principales emergentes políticos, sociales, pedagógicos, jurídicos, administrativos que subyacen en dichos materiales.

## 1.2. ESTADO DEL ARTE CON RELACIÓN AL TEMA OBJETO DE INDAGACIÓN

*“Unid lo completo y lo incompleto, lo concordante y lo disonante, lo que está en armonía y en desacuerdo, de todas las cosas una y de una, todas las cosas”.*  
Heráclito (Sobre la Naturaleza, Fragmento 10).

Todo este conocimiento fragmentado y disperso puede llevarnos a la mirada segmentada del Programa. Sistematizar y encontrar los "emergentes" que se encuentran invisibilizados. Es por esto que es necesario una lectura transversal compleja que nos puede conducir a tomar decisiones inteligentes a la hora de evaluar el programa. En realidad nos proponemos analizar materiales producidos en relación al Programa FinEs. Comúnmente lo denominamos estado del arte, en nuestro caso es un estado del arte indirecto dado que algunas tesis ya abordan por ejemplo diarios o noticias relacionadas con el Programa.

El material seleccionado cubre buena parte del estado del arte relacionado con el programa Fines.

Somos consciente que al hablar de emergentes y transversal estamos hablando de complejidad y sistemas complejos. *Entendiendo por sistema a una relación entre partes que pueden ser diferentes entre sí y que constituyen a la vez un todo organizado, organizante y organizador. Al respecto, es bien conocida la antigua fórmula de que el todo es más que la suma de las partes, porque la adición de cualidades o propiedades de las partes no basta para conocer las del todo: debido a la organización de esas partes en un todo, aparecen propiedades o cualidades nuevas que son las emergencias*<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Morin, E y Le Moigne, J.L. (2006) Inteligencia de la Complejidad Epistemología y Pragmática. Ediciones de l'Aube

*Por qué aclaremos esto?, debido a que un determinado número de cualidades y de propiedades presentes en las partes pueden inhibirse por la organización del todo. En nuestro caso nos interesa retomar la idea de complejo o complexus en el sentido de "lo que esta tejido en conjunto" que nos dice que la parcelación o compartimentalización del conocimiento impide unirlo y contextualizarlo.*

## **CAPÍTULO 2: PERSPECTIVA METODOLÓGICA**

Nuestra propuesta metodológica es y puede compararse con un trabajo arqueológico, un trabajo de buceo en las producciones académicas y de divulgación relacionadas con el Programa. Siguiendo las tradiciones cualitativas de investigación que los materiales ha analizar ya vienen portando y dado que lo que realizaremos es una lectura comparativa transversal seguiremos la tradición sobre la cuestión de la comparabilidad en ciencias sociales. Es decir, partimos de que existe un observador que posee una intención de comparar diferentes materiales que trabajan sobre un mismo objeto (Programa FinEs) y que realiza una serie de acciones con la intención de compararlos, ordena, diferencia y establece categorizaciones y a partir de esto establece jerarquías<sup>6</sup> a fin de ordenar los datos del objeto de comparación y destaca las diferencias que singularizan a cada objeto. En esta diferencias y similitudes podremos, a nuestro modo de ver, visualizarlos los emergentes del todo.

### **2.1 FUENTES, PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS UTILIZADAS**

Las fuentes de indagación que se utilizarán serán los repositorios digitales de las universidades de La Plata (UNLP) UBA, Universidad Nacional de Córdoba (UNC) Universidad de Luján, UNSAM, UNVAD. Repositorio Digital de CONICET, Repositorio Digital del Ministerio de Educación de la Nación y artículos de diarios de circulación nacional.

#### **2.1.1 EL TRABAJO DE CAMPO**

Nuestro trabajo de campo se ha realizado en los repositorios mencionados. Clasificando y leyendo el material pertinente.

Se relevaron trabajos referidos al Programa FinEs divulgados por medios

---

<sup>6</sup> Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Emece Editores.

electrónicos disponibles en los repositorios mencionados arriba Finalmente el corpus documental que integrado por:

	Origen	Cantidad
Tesis de Grado	UBA - UNLP	5
Ponencias	UBA – UNLP -UNDAV	6
Investigaciones	UNIPE	1

## CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

*"Investigar científicamente" es construir sistemas de matrices; llenar matrices; procesar matrices e interpretar matrices de datos científicos.*  
*Juan Samaja*

Samaja en su libro simplifica con este slogan el trabajo de una investigación científica. Nosotros seguiremos este esquema de matrices de datos:

Unidad de Análisis	Variables							
Producciones académicas relacionadas con el <b>Programa FinEs</b>	1	2	3	4	5	6	7	8

1. Percepción social e integración del dispositivo en la sociedad.
2. Abordajes, marcos y prácticas pedagógicas/didácticas.
3. Gestión, mecanismos e ingeniería institucionales.
4. Modalidades de cooperación, participación y articulación intercultural, subjetiva.
5. Dinámicas y realidades socioculturales activos en los grupos y el territorio.
6. Modalidades de evaluación e indicadores.

7. Elaboración del sentido y pertinencia de la acción educativa para cada partícipe.
8. Iniciativas emergentes, transformaciones individual-colectiva y logros.

Finalmente dicha matriz quedo simplificada en:

- 1.- Propuestas y perspectivas
- 2.- Observación y análisis
- 3.- Otros elementos

Siguiendo la clasificación dada por Lazarfeld - Menzel y reformulada por Samaja<sup>7</sup> *estas variables son de tipos contextual dado que su sentido es de una inclusión parte - todo*<sup>8</sup> *de las unidades de análisis. Es decir que estas variables son emergentes de los contextos.*

En cuanto a los indicadores siguiendo la tipología analítico, estructural o global. Nos inclinaremos por los indicadores globales.

Las lecturas del material serán organizadas en las categorías ya mencionadas empleando el software libre *Desmodo* (es un software de mapeo conceptual dirigido al análisis transversal) y *Gephi* (aplicación libre para mapeo de redes). Tiene puntos en común con los "mapas mentales" y "mapas de temas". Estos software permiten, entre otras cosas, visualizar y sintetizar, de manera organizada, en forma de "mapas", las relaciones entre las formulaciones (observaciones, ideas, análisis, recomendaciones ...) de uno o más grupos, expresar sus ideas sobre un tema común. En nuestro caso serán las variables y los indicadores de cada una de ellas. Esta herramienta se puede usar de manera interactiva durante a medida que se van cargando los enunciados a sistematizar.

### 3.1 EL TRABAJO ANALÍTICO

El trabajo analítico consiste en la lectura de cada uno de los materiales en base a la matriz de datos elaborada y con ella se construirá un mapa utilizando la herramienta digital *Desmodo*<sup>9</sup>. Una vez finalizada esta etapa se pasará al análisis transversal del mismo. Dado que la herramienta permite navegar sobre los mapas teniendo en cuenta las variables de la matriz esto facilita la lectura transversal.

---

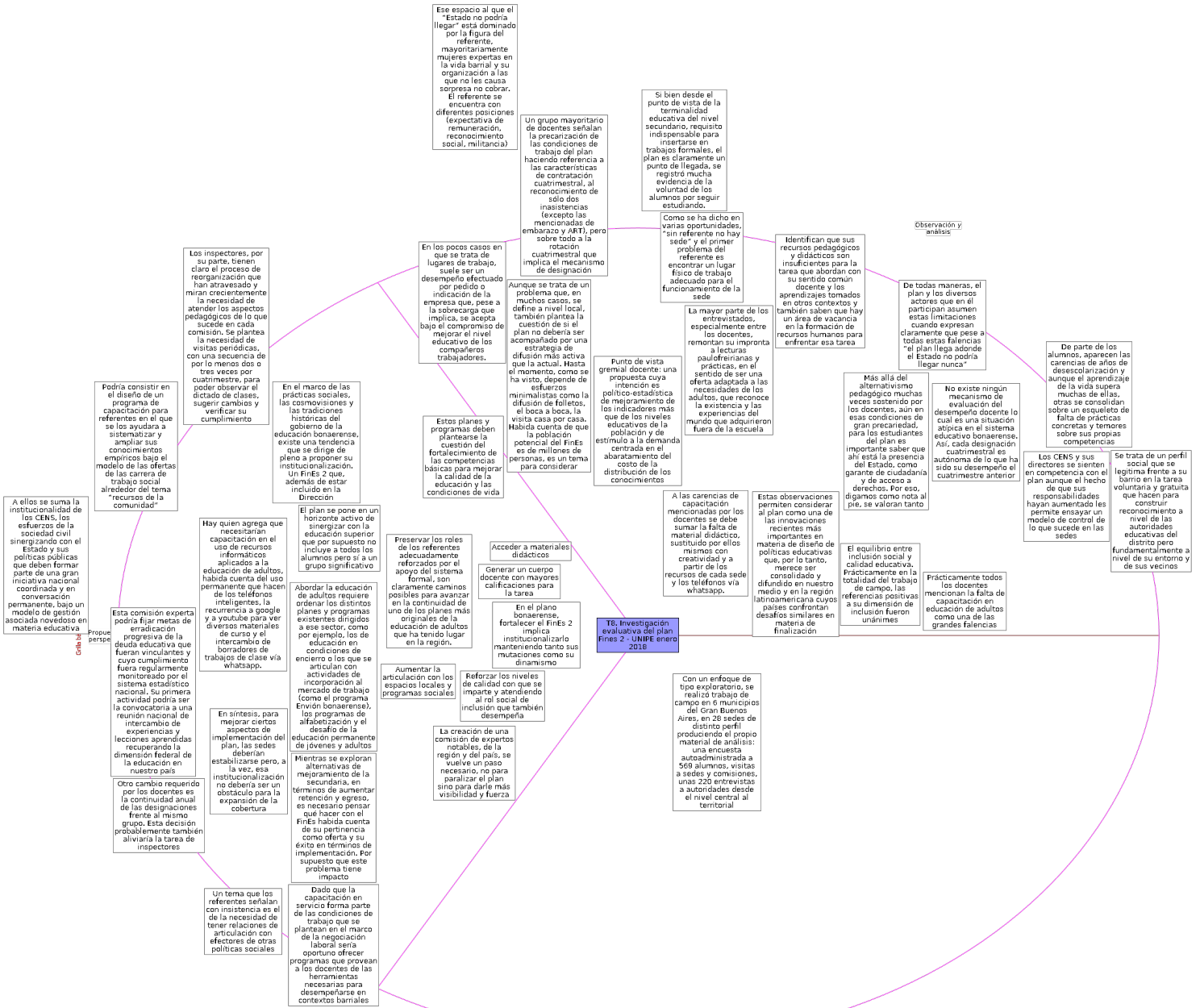
<sup>7</sup> Samaja, J ( 1999) Epistemología y Metodología. Elementos para una investigación científica. Eudeba. Buenos Aires. Argentina.

<sup>8</sup> Samaja, J ( 1999) Epistemología y Metodología. Elementos para una investigación científica. Eudeba. Buenos Aires. Argentina pp 174 -175

<sup>9</sup> Desmodo - outil carto

### 3.1.1 PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

Se construyó un mapa para cada documento. En base a las variables mencionadas arriba.



Otros elementos



Ejemplo de mapa (en el caso de arriba, la captura de pantalla no posibilita la lectura global del mismo).

La construcción de cada mapa consta de una lectura del material en PDF. De dicho material se extrae (copiando y pegando) los párrafos que consideramos se corresponden con cada una de las variables. En caso de que el material en PDF se encuentre encriptado y no permita su copiado se lo descripta con las herramientas disponibles en la web (PDF editor o Small PDF u otro similar). La herramienta *Desmodo* permite luego navegar a partir de las variables sobre todos los mapas y realizar comparaciones e interpretaciones de las selecciones realizadas de cada caso.

Entonces, tenemos un mapa para cada caso (tesina, ponencia, etc) organizado en bases a las variables arriba mencionadas.

Para navegar sobre cada mapa es necesario tener la herramienta *Desmodo* instalada la misma requiere también poseer Java instalado.

### 3.1.2 CRITERIOS DE VALIDACIÓN

Cuando nos referimos al término validez solemos referirnos a rigor científico, fiabilidad, veracidad, confiabilidad, plausibilidad, adecuación metodológica, credibilidad, congruencia, etc.

La validez, entonces se relaciona con sinónimo de verdad, como verdad construida, como verdad interpretada, consensuada, signifique lo que signifique, se convierte en la línea divisoria, el criterio límite que establece la legitimidad, aceptación o confiabilidad de los trabajos de investigación (Scheurich, 1996)<sup>10</sup>.

Diremos, entonces, que la validación es el proceso o conjunto de procesos a través de los cuales realizamos afirmaciones y evaluamos la credibilidad de observaciones, interpretaciones y generalizaciones.

Sin querer profundizar en todos los debates relacionados con la validación científica sobretodo en el campo cualitativo que por cierto es muy extensa. Diremos que dentro de un trabajo de análisis cualitativo como este en el momento del análisis transversal de las matrices cargadas tendremos todo un proceso de interpretación. *La palabra clave es la interpretación de acciones humanas y sociales.*

## **CAPÍTULO 4: CRITERIOS DE VALIDEZ EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

Finalmente, tras revisar diversas aportaciones sobre los criterios de validez en la investigación cualitativa, presentamos una serie de procedimientos de verificación que parecen ser los más extendidos en este ámbito. Al fin y al cabo las posiciones, ideas deben ser trasladadas a la práctica: «los principales esfuerzos del investigador se dan en la primera línea de la actividad investigadora en medio de constantes decisiones. Es allí donde las filosofías, teorías y metodologías son aplicadas, probadas, aceptadas, adaptadas o rechazadas» (LeCompte y Preissle, 1993: 316).

A partir de una revisión de los principales criterios de verificación, término que utiliza frente al de validez para designar la especificidad y legítima aportación de la investigación cualitativa, Creswell (1998) identifica los más abordados en la

---

<sup>10</sup> SCHEURICH, J.J. (1996). The masks of validity: a deconstructive investigation. *Qualitative Studies in Education*, 9(1), 49-60. citado en *Revista de Investigación Educativa*, 2000, Vol. 18, n.o 1, págs. 223-242

literatura.

Las distintas posturas relativas a la elaboración de conocimiento científico se articulan alrededor de dos cuestiones fundamentales a las que Eisner (1998) denomina, basándose en la distinción realizada por Newell (1986), **objetividad ontológica y objetividad de procedimiento**. La primera hace referencia a la voluntad de establecer una versión verdadera, podríamos decir, objetiva, de la realidad: «en el mejor de todos los mundos, buscamos la verificabilidad tanto en la percepción como en el entendimiento. Lo que deseamos ver y saber no es un mundo subjetivo, hecho de creencias a través de la fantasía, la ideología o el deseo, sino lo que está realmente ahí fuera» (p. 59). Por otro lado, los distintos autores proponen una forma particular de **objetividad de procedimiento**, es decir, «el desarrollo y utilización de un método que elimina, o aspira a eliminar, la incumbencia del juicio personal en la descripción y valoración de un estado de hechos» (p. 60).

Eisner propone una alternativa a la dicotomía objetividad/subjetividad y sostiene que la experiencia humana es una «transacción», es el resultado de la interacción entre dos entidades postuladas, lo objetivo y lo subjetivo: «ninguna objetividad prístina ni ninguna subjetividad pura son posibles (...) toda experiencia que se derive del texto es transactiva» (p. 71).

## ¿CÓMO CARACTERIZAR A ESTE ESTUDIO TRANSVERSAL?

Nuestro trabajo es metodológicamente hablando es un estudio de casos. Cada uno de los materiales (tesinas, ponencias, etc) serán tomados como casos.

## **CAPÍTULO 5: LECTURA DE LOS MAPAS**

Volviendo a los primeros planteos que hacíamos al inicio, cabe resaltar que el objetivo que nos planteamos como grupo de investigación no es separable de la interpretación que realizaremos a continuación. Nuestra meta orienta inevitablemente la fabricación de un pensamiento. En este sentido, intuimos que el programa FinEs, más allá de un mero programa temático, agregándose a otras políticas de inclusión educativa, ofrece una radiografía de las concepciones y de los modos de organización que la sociedad argentina ha sido capaz de producir en pos de avanzar hacia una agenda estatal de educación en tiempos marcados por una voluntad política de igualar los niveles educativos. De hecho, los diversos documentos que hemos analizado (tesinas, informes, investigaciones, etc) constituyen una fuente de enriquecimiento de los sentidos e interpretaciones que se realizan sobre el plan FinEs. Es esta posibilidad de radiografía ampliada acerca de una política pública, naturalmente compleja, que nos motivó para indagar como funcionó la coproducción de un bien público - en este caso la inclusión educativa de los adultos - en un contexto de fuerte heterogeneidad. Como lo vamos a ver a continuación, la pluralidad de legitimidades, de actores, de escalas y de contextos sociales es una variable central en la iniciativa FinEs y constituye de por sí una innovación en la construcción habitual de las políticas públicas.

Hoy en día, todos los sistemas educativos están interpelados para actualizar sus modos de elaboración de saberes y de organización ante nuevas demandas y complejidades sociales. Primero porque la educación (y el capital inmaterial) se ha transformado en una variable central de la dinámica del crecimiento y de la inserción más justa en el sistema internacional. Segundo porque la inclusión se ha vuelto un motor aún más decisivo de estabilidad y de "potencia" nacional. Aunque varios pilares del actual sistema económico-político, entre ellos el patrón neoliberal, las asimetrías de desarrollo y las desigualdades, han generado una matriz dominante de exclusión, no quita que una de las lógicas profundas que opera en la globalización y al interior de todos los países emergentes remiten a un movimiento de inclusión y de mayor socialización. Este movimiento, muchas veces subconceptualizado y cuyos síntomas se encuentran a veces aprovechados por fuerzas reaccionarias, obliga a repensar varias reglas heredadas, desde lo conceptual hasta los modelos concretos de desarrollo y de acción pública. En la práctica, no está demás decir que no basta con agregar la palabra "inclusión" y retocar algunos elementos periféricos para inclinarse más hacia una meta de integración. La experiencia FinEs - junto a otras iniciativas - más bien demuestra que es necesario innovar y trabajar más hondamente en la

geometría de la acción pública.

Al observar los mapas de análisis del programa FinEs desde lo particular a lo general, podemos discernir quince ejes emergentes (ver en Anexo 1), los cuales fueron agrupados en cinco grandes lineamientos que vertebran las ideas y las propuestas entre sí.

El primero, medular, tiene que ver con la **tensión creativa entre unidad y diversidad** en la que se asienta el programa, es decir el modo en que se articulan la perspectiva de conjunto (los objetivos, los pautas y las modalidades del programa FinEs) dentro del marco de la enseñanza secundaria en Argentina, con una diversidad de equipos docentes o áreas institucionales así como también de contextos territoriales. Esta articulación es irreductible a un mero poder vertical imprimiendo el sentido del programa o a una simple descentralización territorial de las clases.

El segundo eje se centra en el **arraigo a la vez subjetivo y territorial de los enfoques pedagógicos y didácticos**. Los FinEs más fecundos son los que desarrollaron las raíces de su proceso educativo en la experiencia personal y subjetiva de los educandos, situándose al mismo tiempo en la dinámica territorial donde se encontraban las sedes y las clases del programa.

Este eje va de la mano con otro lineamiento, el de **relacionar o integrar ciertas dinámicas existentes y dimensiones que permanecen separadas o superpuestas en el sistema socioeducativo**. Se trata de relacionar los actores y los saberes, muchas veces en ruptura con los saberes formales de la escuela secundaria. En este sentido, la iniciativa FinEs produce de por sí una acción de “vinculación” entre los actores sociales y institucionales.

El cuarto eje remite a la **capacitación y el diseño institucional** necesarios para llevar adelante el programa en el tiempo y tomando en cuenta las complejidades. Mayores niveles y marcos adecuados de formación docente, así como una mayor coordinación e consolidación institucional son solicitados y necesarios. Finalmente, el propio modo de evaluar el alcance del programa y de pensar su adecuación se plasman en un quinto eje. En vez de un marco de evaluación formal y normativo, el programa apela una **modalidad de análisis más amplia y afine a una lógica de pertinencia de la acción educativa**.

Sinergia entre unidad y diversidad, arraigo subjetivo y territorial, manejo de las relaciones, capacitación y consolidación institucional, evaluación y pertinencia conforman así cinco coordenadas principales alrededor de las cuales se posicionan las conclusiones, los comentarios y las propuestas en relación al programa FinEs. Si bien algunas propuestas tienen que ver inevitablemente con una mayor puesta a disposición de recursos, es interesante observar como estos

ejes son ante todo cualitativos. Dicho de otro modo, para responder mejor a la meta propuesta del programa, es necesario ante todo trabajar en una ingeniería institucional adaptada, en los marcos conceptuales y metodológicos. No hay nada instantáneo y lineal en este esfuerzo. La conflictividad y varios obstáculos marcaron el camino, sumando otro nivel de lectura útil para dimensionar las resistencias socioinstitucionales. Más allá de una innovación coyuntural, este análisis transversal nos sugiere que el programa ha ido gestando ciertos elementos para un nuevo debate sobre la escuela y la enseñanza secundaria y sobre un paradigma actualizado de acción pública.

## 5.1. SINERGIA ENTRE UNIDAD Y DIVERSIDAD

Los balances del plan FinEs tienden a resituar el debate sobre los modos de organización y los abordajes que subyacen en la arquitectura de la política educativa. En ese sentido, **la relación entre unidad y diversidad** surge como un eje organizador clave para entender y estructurar el programa FinEs. ¿Cómo operar un drástico giro respecto de lo que en el imaginario social se representa como “la escuela” con sedes educativas que esta vez se abren en los barrios, en bibliotecas populares, en los clubes...etc y desarrollar una acción coordinada desde el Estado, necesariamente centralizada e institucionalizada? En la práctica, existe una gran pluralidad de contextos socioeducativos, cada vez con características, temporalidades, culturas, actores y heterogeneidades particulares, haciendo que esta diversidad se vuelva no una variable de menor relevancia sino un punto de partida para diseñar una acción educativa inclusiva. Esta diversidad es fundamental en la evaluación de los FinEs.

El sistema escolar responde tradicionalmente a esa ecuación con una infraestructura física propia (su oferta de establecimientos que instala de por sí una barrera de acceso a parte de la diversidad social, en particular para los sectores alejados o vulnerados), una asignación segmentada de los roles y de los niveles (niveles educativos, cuerpos docentes y directivos, inspección...etc), con una obligación de conformidad a los programas escolares, las materias y las competencias asignadas. El marco de unidad se funda sobre la obligación de asumir las reglas y las prácticas institucionales (establecimientos, programas y materias, calendarios, docentes, enfoques pedagógicos), disminuyendo los márgenes de arraigo en las realidades locales (acercamiento limitado a otras dinámicas educativas y territorios, escasa posibilidad de innovar a nivel pedagógico, programas ya establecidos...etc).

El programa FinEs revierte esta geometría. Por un lado, instala un proyecto educativo descentralizado fuera de la infraestructura tradicional, en territorios sociales radicalmente diversos y según una dinámica de expansión territorial. Delega la implementación del proyecto a referentes, actores y modalidades que son también propias o afines a estos territorios. Tal abordaje *rompe el paradigma formal vigente y la segregación educativa elitista* como lo recalcan las evaluaciones. Por otro lado, establece una unidad de acción a cada proyecto con modalidades más flexibles de participación (definición de una sede local, convocatoria de los alumnos interesados y de los docentes, selección mediante acto público en la etapa FinEs 2, planificación negociada del calendario de las clases, articulaciones con otros actores locales...etc).

Más aún, como lo resaltan los estudios, FinEs permite que el sentido y la legitimidad del proyecto sean objeto de una cooperación, a veces conflictiva entre el Estado y los actores locales, a través de la cual el proyecto puede adquirir una significación múltiple, tanto inclinada hacia la educación popular, la afirmación del derecho a la educación secundaria, o a varias particularidades locales que atraviesan los propios saberes de la comunidad. Esta flexibilidad, altamente valorada en las evaluaciones, habilita un protagonismo activo en el despliegue del proyecto educativo, integrando (pero fundamentalmente desbordando) los criterios generales definidos en el marco del programa. A su vez, los informes señalan los riesgos de una reproducción segregativa "inversa", donde estos criterios se fragmentarían en particularismos locales a costa de la política de conjunto. Es esta innovación organizacional, capaz de generar más diversidad a nivel territorial, al mismo tiempo que puede fortalecer una cohesión general, que va formando la lógica vertebral de FinEs. Veremos a continuación que esa lógica hilvana también los enfoques didácticos y los marcos de evaluación.

Ahora bien, esta dinámica no está explicitada directamente en estos términos en los estudios de caso. Si bien se compara con otras políticas de esa índole (Planes de empleo, Envión, Educación de Jóvenes y Adultos del año 1973...etc), es notable observar que no hay un marco conceptual consolidado para indagar el plan FinEs desde una mirada menos formalista y más amplia, atenta a la relación compleja que se establecen entre finalidades y medios, entre los niveles administrativos y los actores. ¿Son estas características circunscriptas a la iniciativa FinEs? Otras experiencias de políticas públicas estatales en otras áreas temáticas y a nivel del MERCOSUR nos indican que esta modalidad es parte de una respuesta más profunda a los grados de complejidad social. Avanzar eficazmente en el objetivo de inclusión educativa obliga a revisar la gramática tradicional de la acción colectiva e indagar nuevas modalidades de construcción entre unidad-diversidad, conformidad-protagonismo creativo, territorios locales-Estado provincial o nacional...etc.

## 5.2. ARRAIGO SUBJETIVO Y TERRITORIAL

En consonancia con el eje anterior, el principio de arraigo surge como un centro de gravedad metodológico en todo el programa FinEs. Este eje se manifiesta por un lado en términos de contextualización del aprendizaje dentro de las realidades de la comunidad donde se emplaza la sede FinEs. Como lo subraya un estudio: *hay que comenzar un proceso analítico de las implicancias de este enfoque descentralizador y regionalizador, opuesto a la vetusta y perimida estrategia fundacional de la homogeneización. Se trata de entender la escuela, no como un ámbito aislado de la comunidad, sino como parte de un conjunto más amplio donde también funcionan salitas, clubes, asociaciones...etc.* Lejos de ser un proceso externo al aprendizaje, la reconstrucción de vínculos entre la comunidad, el educando y el proyecto FinEs se vuelve una variable de primera importancia. El proyecto educativo cobra pertinencia y sentido si está contextualizado en el entorno social (encuentros con los vecinos, problematización de la realidad que los rodea, conexión con las tramas sociales existentes).

Para los docentes, esto conlleva una habilidad más exigente para diseñar nuevas estrategias didácticas, contemplar otros tipos de saberes, considerar ese entorno local como vector de reconstrucción de los aprendizajes desde lo identitario, la autoestima y lo emocional. Esto supone un profundo cambio de enfoque en la pedagogía tradicional. De hecho, se mencionan conflictos al observar ciertos casos de FinEs donde los equipos se quisieron “hacer cargo” (en el sentido de segregar desde abajo) del contenido pedagógico y del método de enseñanza, creando un distanciamiento con el marco institucional. Por otra parte, el involucramiento de las organizaciones sociales territoriales potenció la convocatoria y, en muchos casos, pudo favorecer una red de sostén de los estudiantes, de mediación con los profesores, de garantía de la continuidad de la propuesta, elementos que son emergentes del proceso FinEs y que exceden las asignaturas formales determinadas por el Estado. Nuevamente, vemos el énfasis puesto en trabajar desde la diversidad de dinámicas, al mismo tiempo que se apunta a profundizar los elementos de cohesión general, sin aplicar formas preestablecidas, sino más bien recurriendo a enfoques metodológicos o estrategias susceptibles de guiar el proceso educativo.

Una segunda dimensión de este arraigo se extiende hasta la esfera subjetiva y existencial del educando. No es posible “volver a aprender” o volver a finalizar la escuela secundaria sin generar una vibración existencial y memorial en los adultos que han transitado por las vías de exclusión escolar que tanto el sistema

educativo como el ámbito familiar o la estructura socioeconómica pueden generar. Además, *FinEs tiene que ver con construir el conocimiento colectivamente y apoyarse en las potencialidades de cada estudiante. Es una segunda oportunidad en la vida, les abre la cabeza, recuperan la confianza y vuelven a creer en ellos como personas* señalan varios documentos. Para los alumnos, *aparecen las carencias de años de desescolarización, aunque el aprendizaje de la vida supera muchas de ellas*. Relacionar los saberes emergentes, los saberes existenciales con el sistema de saberes exigido por los currículos de la enseñanza secundario se vuelve por lo tanto es un eje central. Esa modalidad de educación *se asocia con una “ida y vuelta” entre el docente y los estudiantes, en la que el conocimiento de ellos es igual de válido que el del educador*.

Última dimensión del anclaje territorial inherente al plan FinEs: el papel a la vez enraizador y articulador del referente, cumpliendo mucho más que una función de mera sede física e institucional. Los referentes, más legítimos aún cuando proviene del territorio donde se establece la sede formal y que dicho sea de paso son mayoritariamente mujeres, poseen la responsabilidad de mantener la *densidad institucional* del proyecto e impulsar los procesos que permiten orientar el proyecto hacia los objetivos propuestos (convocatoria transparente y abierta de los docentes, potenciación de la convocatoria, apertura del lugar y garantía de las condiciones correctas de trabajo en aula, registro y seguimiento tanto de los estudiantes como los docentes, articulaciones con otras políticas sociales y educativas, gestión de los conflictos, manejo de los certificados).

Como lo recalcan los análisis: *su perfil social se legitima frente a su barrio en la tarea voluntaria y gratuita que hacen para construir reconocimiento a nivel de las autoridades educativas del distrito, pero fundamentalmente a nivel de su entorno y de sus vecinos. Los referentes llevan adelante un trabajo en los barrios para apuntalar vínculos que posibiliten crear redes de intercambio y contacto entre instituciones, organizaciones barriales y la coordinación educativa del Plan FinEs*. La relevancia del rol del referente se mide también a la luz de las propuestas que los distintos estudios de caso formulan: preservar el rol de los referentes y reforzarlos por el apoyo del sistema formal; diseñar un programa de capacitación que los ayudará a sistematizar y ampliar sus conocimientos empíricos; facilitar las relaciones de articulación con efectores de otras políticas sociales.

### **5.3. GESTIÓN DE LAS RELACIONES**

En íntima sintonía con los dos ejes anteriores, aparece una cuestión que abona a

las innovaciones metodológicas generadas por la experiencia FinEs. En lugar de superponer, segregar o segmentar, los procesos desarrollados desde las iniciativas FinEs privilegian una suerte de manejo múltiple de las relaciones. Esta prioridad en lo relacional se expresa a distintos niveles.

Por un lado, a nivel de lo didáctico y pedagógico. *Las clases se basan más en debates, con más razonamientos y charlas, genera más amplitud y comprensión. FinEs incentiva una "reafiliación" en el marco de relaciones mediadas por la solidaridad y el compañerismo. Se relaciona lo personal con lo colectivo, lo experiencial con una nueva proyección a futuro, los sistemas de saberes existenciales con nuevos saberes más académicos como lo vimos antes. No sólo se puede finalizar el secundario, sino que las personas sienten que pueden hacer algo pese a la edad que tienen. Se promueve un "ensamblaje conversacional" entre dimensiones cognitivas fragmentadas, dentro de las cuales se erigieron muros invisibles como lo señalan algunas entrevistas. Se valora el estudiante como un sujeto integral, es decir una persona que tiene la posibilidad de ser vista en el sistema educativo desde su integralidad. No sólo personas que puedan terminar el secundario, sino que sientan que pueden hacer algo pese a la edad que tienen. En contraste, se critican otras modalidades de educación para adultos donde se tiene que hacer un recorte de su vida para poder entrar a la escuela (con los formatos actuales tiene que estar durante toda la semana en una experiencia escolar, con lo cual para la realidad del adulto es difícil).*

Por otro lado, este manejo de las relaciones surge como modo de potenciar y consolidar el proyecto FinEs en su red territorial. En algunos casos, los efectos disparadores del programa son tales que se generaron colectivos de investigación y cátedras libres, conscientes de disputar nuevos enfoques contrahegemónicos desde la praxis de los FinEs. Algunas universidades han creado programa de apoyo y fortalecimiento (tutoría escolar con estudiantes, desarrollo de un trabajo conjunto de reflexión, discusión y producción en relación con la problemática de la educación, haciendo énfasis en el FinEs como política pública y en su vinculación con la universidad). Algunos estudios integran algunos abordajes teóricos (por ejemplo Toscano, 2012) que definen la territorialización como la *"trama de relaciones que se establecen entre distintas políticas sectoriales, iniciativas y agentes locales, tanto gubernamentales como sociales, para la concreción de las propuestas"*. En otros casos, cuando existe una escasez de nexos entre los propios vecinos integrantes de un FinEs, este último contribuye a redinamizar los lazos locales.

De modo general, vemos que FinEs brindó un determinado grado de vinculación interinstitucional, cuyo núcleo se plasmó en el CENS y las organizaciones territoriales o barriales, pero que abarcó según los casos a los movimientos

sociales, la ANSES, la AUH, PROGRESAR, las empresas y cooperativas. El proyecto educativo FinEs se arraiga territorialmente y se potencia vinculando. Al vincular, sin generar cambios en las estructuras vigentes y sin crear una nueva institucionalidad que pueda generar una conflictividad con lo anterior, va arraigando y potenciando las dinámicas existentes. La forma en que se valoran estos vínculos hace comparar los FinEs a proto-contratos educativos, organizando los compromisos educativos de los distintos actores alrededor de un proyecto territorial.

Esta articulación interinstitucional no se ha implementada sin generar algunas fricciones debido al efecto de competencia entre organismos que de por sí suelen yuxtaponerse. Ahora bien, como lo señala el balance de la UNIPE, ir más a fondo en esta articulación en el sentido de una política integrada de educación para adultos, requeriría ordenar los distintos planes y programas existentes dirigidos a ese sector (como por ejemplo, los de educación en condiciones de encierro o los que se articulan con actividades de incorporación al mercado de trabajo, los programas de alfabetización y el desafío de la educación permanente de jóvenes y adultos). Esta cuestión más amplia está puesta en el tapete por la experiencia positiva del programa FinEs, del mismo modo que pone en el tapete el modelo de enseñanza secundaria.

#### **5.4. CAPACITACIÓN Y CONSOLIDACIÓN INSTITUCIONAL**

¿Cómo seguir manteniendo la dinámica expansiva de la iniciativa y a su vez dotarla de una mayor solidez institucional, desde las sedes descentralizadas hasta la administración general (Ministerios nacionales de Desarrollo Social y de Educación con los estados provinciales), pasando por los equipos docentes? Es la ecuación que se encuentra en el corazón de este cuarto eje. El mismo se relaciona con el primer lineamiento que vimos más arriba, una mayor unidad institucional estando en dialéctica con el movimiento de disseminación territorial del plan FinEs.

Si bien las evaluaciones resaltan altamente la pertinencia general del programa, su flexibilidad y el protagonismo local como lo vimos antes, se afirma que FinEs ha carecido de cohesión institucional en varios rubros. Por un lado, porque no ha sido realmente desplegado como una *gran ambición nacional desde las administraciones nacionales y provinciales*. Se apunta por ejemplo la escasa promoción transversal y comunicacional de la iniciativa. Por otra parte, hubo una ausencia de mecanismos para coordinar los equipos docentes, resolver su precariedad contractual (retraso del cobro salarial, ciclo cuatrimestral,

reconocimiento parcial del estatuto docente...etc), así como también para elaborar un marco común más unificado entre referentes y equipos pedagógicos. En algunos casos donde no había una infraestructura y ánimos locales capaces de impulsar el programa, el programa se redujo a un esqueleto poco consistente, las *sedes quedando "libradas" a su propia autogestión, sumándose a una escasa participación de los referentes*. El ministerio de educación ofreció la posibilidad de acceder a materiales didácticos (impresos y virtuales), pero sin posibilitar la mejora de las condiciones de trabajo en los puntos territoriales de las clases y las sedes.

Era previsible que el programa, dado su amplitud y el volumen limitado de recursos asignados, no encontrará siempre las capacidades locales para producir una experiencia óptima. Esta consolidación institucional, que incluye la estabilización de las sedes, constituye un requerimiento importante. En la práctica, este tema dejó un flanco abierto a las críticas, a veces fundadas o ideologizadas, de parte de los medios, de la academia y de los sindicatos, donde las posturas maniqueas de *facilismo, fragmentación, dejadez y clientelismo institucional* abonaron a los argumentos. Las actualizaciones posteriores en la arquitectura del plan FinEs II trataron de sortear algunas de estas cuestiones. Sin embargo, lo más destacado en las evaluaciones tiende a inclinarse hacia mantener el dinamismo territorial del programa, evitando que esta consolidación institucional se convierta en un freno burocrático.

Se hacen énfasis particularmente en los procesos que permitirían aumentar la cohesión educativa generada por el cuerpo de referentes y los equipos docentes, ambos asumiendo el rol principal de interfaz entre la heterogeneidad territorial que comentamos más arriba y las metas del programa. Todos los estudios de casos plantean la falta de capacitación en educación de adultos como un eje central, sumado a la dificultad de acceder a materiales didácticos. En el peor de los casos, los docentes *no pudieron siquiera entender "el alma" del programa FinEs*, reproduciendo un *esquema de clase frontal y transmisivo* (dando lugar a conflictos con los alumnos/as). En otras experiencias, existía un marco difuso de educación popular y de freirianismo, sin poder concretizar realmente un plan didáctico adaptado o facilitar una consciencia autocrítica sobre las prácticas pedagógicas. Pero de forma general, el compromiso ético de los docentes para participar en una acción innovadora de justicia educativa aparece como un tema medular. En varios casos y dependiendo de cada organización gestionadora, se desarrollaron experiencias de *acompañamiento pedagógico*, yendo más allá de las pautas oficiales fijadas por el programa, mediante *actividades extracurriculares que buscaban ampliar los procesos formativos*. Se buscó poner en práctica la *interrelación entre las materias, valorizar y motivar a los alumnos, territorializar* los contenidos (en línea con el eje dos y tres que vimos

antes). El uso de los medios sociales (Whatsapp, Telegram, Facebook) se destaca varias veces como un método para extender la conversación pedagógica fuera del aula.

Una formación de los docentes, capaz de elevar las competencias básicas para la educación de los adultos y ayudar a ser protagonista de un programa de esa índole, surge entonces como un tema estratégico. Pero nuevamente, a la luz de las complejas problemáticas que recorrimos anteriormente, esta formación tendría que concebirse en concordancia con la filosofía íntima del programa y poner en debate herramientas teórico-metodológicas, sin pretensión de soluciones inmediatas ni preestablecidas. El Programa Nacional de Formación Docente “Nuestra Escuela”, que se inició en abril 2015, se propuso brindar una primera respuesta (no forma parte de las evaluaciones).

## 5.5. PERTINENCIA Y EVALUACIÓN

Los estudios de casos muestran que FinEs también requiere una relativa redistribución de las cartas sobre los modos de evaluación que se emplean para analizar una política estatal de esa característica. Como lo menciona uno de los estudios, *el Plan FinEs constituye un indicador que permite visualizar los modos específicos de acción de las organizaciones y de relación con el Estado*. Del lado estricto pero probablemente reductor de las estadísticas, es útil recordar algunas cifras: entre los años 2008 y 2013, un total de 1.789.600 estudiantes integraron el plan FinEs a nivel nacional, repartiéndose en 16.421 sedes educativas y movilizandoo 191.054 profesores. Un volumen de 513.078 adultos y jóvenes salieron egresados.

De forma general, los puntos salientes en término de mirada crítica recorren las dimensiones estratégicas que emergen en nuestra análisis transversal. Se analizan la geometría distribuida y “penetrante” del programa, la dialéctica compleja entre fuerte protagonismo local y seguimiento centralizado de baja intensidad, el rol catalizador de los referentes y los docentes, la **calidad de los procesos** relacionales, didácticos, institucionales, la legitimidad plural y la coelaboración del sentido educativo son las categorías principales que se indagan. El *equilibrio entre inclusión social y calidad educativa* está percibido como muy fecundo. Para varios, *el plan llegó adonde el Estado no podría llegar nunca y es una de las innovaciones recientes más importantes en materia de diseño de políticas educativas*.

Se contemplan también los saldos sociales y organizativos dejados por el proceso FinEs, es decir la voluntad de los educandos de seguir estudiando y de

poder acceder al mercado laboral (cursos, diplomaturas, tecnicaturas o carreras terciarias universitarias), las nuevas capacidades instaladas en los docentes (que de paso no cuenta con procesos adecuados de evaluación), el aporte a la cohesión social a nivel local, la valorización de las mujeres. En término de supervisión, se plantea la propuesta de visitas periódicas, por lo menos dos o tres veces por cuatrimestre, para poder observar el dictado de clases, sugerir cambios y verificar su cumplimiento. La creación de una comisión de expertos de la región y del país está sugerida para dar más supervisión y visibilidad de la iniciativa. Otro balance requerido por los docentes es de mantener anualmente las designaciones frente al mismo equipo FinEs, es decir la cuestión de inscribir el esfuerzo de transformación en la continuidad.

En este mosaico de elementos evaluativos, es notable observar como la naturaleza híbrida de FinEs provoca una suerte de ampliación de la interpretación y percepción de la acción sociopolítica. Muchas veces, se perciben interacciones cambiantes y complejas entre finalidades y medios, así como también dialécticas a veces contrarias. Si bien sabemos que existe una tendencia a la crítica negativa de las instituciones desde varios sectores (varios estudios de caso lo resaltan), se expresa ante todo un abordaje positivo de la ingeniería institucional, haciendo hincapié en la pertinencia de los procesos más que en los resultados formalmente evaluables.

Estos lineamientos tienden a consolidar una mayor reflexión crítica, un mayor aprendizaje colectivo (que hay que seguir construyendo) y una inflexión estratégica del programa FinEs - más que a una planificación vertical. Los ejes que destacamos más arriba son parte de este mismo panorama conceptual. En el fondo, este aprendizaje colectivo aparece como la pieza central para dinamizar la mecánica motorizando más arraigo territorial y más unidad de conjunto como lo planteamos al inicio. En este sentido, las instancias de recolección y socialización de las experiencias, entre ellas los estudios de caso que tratamos de analizar aquí, van de la misma mano con esta mecánica.

La intuición que podemos formular aquí es que esta experiencia, donde subyacen los elementos de un nuevo paradigma de acción colectiva, sienta diversas bases para profundizar los modelos de políticas a favor de la inclusión (no solamente en el ámbito educativo). La forma en que se replantea el debate sobre la escuela secundaria a través de FinEs, el diseño institucional a primera vista más precario pero en definitiva más eficaz y pertinente que lo sostiene, son dos ilustraciones concretas. La prueba periférica de la experiencia FinEs nos hace volver a los objetivos primarios de la educación secundaria y a su lugar en la sociedad, así como también a la capacidad de su arquitectura institucional en alcanzar estos objetivos. Si FinEs tuviera que contestar en una frase a estos

objetivos, respondería: para educar con mayor inclusión, recalculá, arraigá, relacioná... y aprendé.

## ANEXO I

Listado de documentos analizados.

	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de documento - Origen - Fecha - Acceso</b>
1	Burgos, Alejandro	Jóvenes y dispositivos de educación y trabajo en la Argentina actual.	UBA Ponencia XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, UBA. 2015. Disponible en: <a href="http://cdsa.aacademica.org/000-061/1037.pdf">http://cdsa.aacademica.org/000-061/1037.pdf</a> Consultado 03-06-18
2	Di Bastiano, Rocío	Cuando las organizaciones actúan como puentes: Un estudio sobre la implementación del Plan FinEs	UNLP TESINA DE GRADO. Sociología 2015. Disponible en: <a href="http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1125/te.1125.pdf">http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1125/te.1125.pdf</a> consultado 3-6-18
3	Dragone, Martín	Terminar el secundario: interpretando el FinEs II desde docentes y alumnxs.	UNLP Ponencia - Jornadas Sociología 2016. Disponible en: <a href="http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9085/ev.9085.pdf">http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9085/ev.9085.pdf</a> consultado el 3-6-18
4	Equipo Evaluación Educativa UNIPE	Investigación Evaluativa del Programa FinEs 2	UNIPE - 2018 Disponible en: <a href="https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_FinEs_web_0.pdf">https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_FinEs_web_0.pdf</a> consultado el 3-6-18
5	Faierman Florencia y Garaño, Ignacio	El Plan FinEs en el CIDAC. El compromiso de la Universidad con las políticas públicas de inclusión educativa	UNDAV. Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil - Filo:UBA2015. Disponible en: <a href="http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/artic/e/view/1868">http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/artic/e/view/1868</a> consultado el 03-06-18
6	Finnegan F., Brunetto Cecilia , Kurlat Silvina, Lozano Paula, Von der Wettern, Eliana (Unipe)	Complejidades de la participación de organizaciones sociales en la producción de políticas públicas de Educación de Jóvenes y Adultos	Ponencia en 4to. Coloquio Internacional de Inclusión Educativa. Los desafíos de la educación inclusiva. 17, 18 Y 19 DE OCTUBRE BUENOS AIRES, ARGENTINA 2017. Disponible en: <a href="http://coloquioinclusioneducativa.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/FINNEGAN-RESUMEN-enviado-1.pdf">http://coloquioinclusioneducativa.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/FINNEGAN-RESUMEN-enviado-1.pdf</a> consultado 3-6-18
7	Komaňski, Federico	Precariedad y acción colectiva: Obstáculos y limitaciones para la	UNLP "Tesis presentada para la obtención del grado de Licenciado en Sociología - 2016. Disponible en:

		Conformación de espacios de organización docente en el Plan FinEs II La Plata	<a href="http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1296/te.1296.pdf">www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1296/te.1296.pdf</a> Consultado 03-06-18
8	Krieger, Matías Nicolás	"La educación en los barrios: El plan FinEs. Un estudio de caso en la periferia platense"	UNLP TESINA DE GRADO. Sociología. 2015. Disponible en: <a href="http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1157/te.1157.pdf">http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1157/te.1157.pdf</a> Consultado el 03-06-18
9	Mekler, Iara	Plan FinEs 2 Secundaria. Apuntes para analizar la territorialización de un programa de inclusión educativa en el Conurbano Bonaerense.	UBA Ponencia. Facultad de Ciencias Sociales "XI Jornadas de Sociología 2015 Mesa 64- 2015. Disponible en: <a href="http://cdsa.aacademica.org/000-061/797.pdf">http://cdsa.aacademica.org/000-061/797.pdf</a> consultado el 3-06-18
10	Michi, Norma (UNLu) Sirvent, Ma. Teresa (CONICET- UBA, FFyL) Brusilovsky, Silvia (UNLu) Rodríguez, Lidia (UBA, FFyL)	Coloquio 30 años de Investigación Educativa en Argentina - Educación Popular y de Adultos	Ponencias en Coloquio 30 años de Investigación Educativa - Educación Popular y de Adultos- Biblioteca Nacional y Museo Nacional del Libro y la Lectura <b>Fecha:</b> 27, 28 y 29 de abril de 2015. Disponible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=AZFlydw3mlk">https://www.youtube.com/watch?v=AZFlydw3mlk</a> consultado el 3-6-18
11	Pecarrere, Florencia	Plan FinEs 2: Algunas experiencias en la ciudad de La Plata	UNLP TESINA DE GRADO. Sociología. 2014. Disponible en: <a href="http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1095/te.1095.pdf">http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1095/te.1095.pdf</a> . Consultado el 03-06-18

## ANEXO II

**Mapeo de la red de conceptos (en verde, los 15 ejes emergentes conectando las ideas fuentes [en rosa]; estos 15 ejes están reagrupados en los cinco ejes mencionados en el capítulo 5).**

Ejes: E1. Formar los docentes para el entorno de enseñanza particular al programa FinES; E2. FinES requiere un amplio referencial de evaluación y de seguimiento que obliga a ir más allá de los marcos evaluativos tradicionales; E3. FinES estimula múltiples formas de articulaciones entre áreas institucionales y actores sociales o universitarios; E4. Hay una necesidad para los docentes de tener más herramientas didácticas y métodos adaptados; E6. El programa FinES se sitúa en la arquitectura de la educación secundaria en Argentina, la complementa, refleja sus límites y abre un nuevo debate; E10. Los enfoques didáctico-pedagógicos deben tomar en cuenta el itinerario existencial y las bases cognitivas del alumno, incluir y amplificar lo subjetivo; E5. El rol de los referentes de las sedes FinES es central en material de convocatoria, de coordinación, articulación, seguimiento y legitimación del proceso educativo;

E7. Se plantea una mayor institucionalización del programa FinES en base a una mayor consolidación institucional, difusión y cobertura, buscando un equilibrio entre dinamismo y estabilización; E8. Mejorar la ingeniería institucional del programa, particularmente a nivel de la contratación de los docentes, organización y ciertos recursos mínimos para optimizar las sedes; E9. La reflexión sobre FinES habilita una búsqueda de adecuación más dinámica entre coyunturas de la realidad educativa, finalidades planteadas y procesos movilizados, más según una lógica de pertinencia que de reproducción de soluciones formales y estáticas; E11. Los abordajes pedagógicos exitosos remiten a los que fomentan la construcción de relaciones virtuosas, de identidad colectiva, mediante procesos comunicacionales horizontales entre pares y habilidad de negociación conflictiva; E12. FinES plantea una responsabilidad compartida que se sostiene sobre múltiples modalidades de co-elaboración de sentidos, de legitimidades y abordaje educativo entre el Estado, las organizaciones territoriales y otros actores movilizados; E13. Conectar los saberes experienciales/existenciales de los alumnos y los saberes formales permite potenciar el aprender; E14. La contextualización del aprendizaje en función de las características y realidades de la comunidad local y de sus territorios es un enfoque para privilegiar; E15. Al modificar la acción tradicional del Estado y fomentar una movilidad educativa de ciertos sectores sociales, el programa FinES desata críticas y contrareacciones irracionales o argumentadas.

