



Repositorio Digital Institucional
"José María Rosa"

Universidad Nacional de Lanús
Secretaría Académica
Dirección de Biblioteca y Servicios de Información Documental

Adriana Alejandra Cimino
adriana_cimino81@hotmail.com

Plan FinEs: origen, límites y alcances de una política de inclusión educativa

Trabajo Final Integrador presentado para la obtención del título de Licenciatura en Trabajo Social del Departamento de Salud Comunitaria

Tutor
Diego Picotto

El presente documento integra el Repositorio Digital Institucional "José María Rosa" de la Biblioteca "Rodolfo Puiggrós" de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa).
This document is part of the Institutional Digital Repository "José María Rosa" of the Library "Rodolfo Puiggrós" of the University National of Lanús (UNLa).

Cita sugerida

Cimino, A. A. (2017). *Plan FinEs: origen, límites y alcances de una política de inclusión educativa* (Trabajo Final Integrador) Universidad Nacional de Lanús. Departamento de Salud comunitaria. Disponible en:

http://www.repositoriojmr.unla.edu.ar/download/TFI/LicTS/Cimino_A_Plan_2017.pdf

Condiciones de uso

www.repositoriojmr.unla.edu.ar/condicionesdeuso



www.unla.edu.ar
www.repositoriojmr.unla.edu.ar
repositoriojmr@unla.edu.ar



Universidad Nacional de Lanús

Departamento de Salud Comunitaria

Ciclo de Complementación Curricular en Trabajo Social

**“Plan FinEs: origen, límites y alcances de una política de
inclusión educativa”**

Autora: Adriana Alejandra Cimino

D.N.I: 29.115.325

Tutor: Diego Picotto

Remedios de Escalada, Octubre de 2017

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar uno de los principales programas sociales de inclusión educativa de la última década: el *Plan FinEs*. Nos interesa pensar qué condiciones sociales le dieron origen, qué alcances y límites evidenció en su momento de mayor desarrollo (2011 – 2015) y cuál es su estado actual. En este trabajo indagamos las características singulares del Plan FinEs como política pública educativa que hace posible la terminalidad de la escuela secundaria de jóvenes de entre 18 y 25 años. Y lo hacemos en tres partes o momentos: primero, a fin de entender cómo surge y cuál es su propósito, presentamos el Plan, teniendo en cuenta el contexto en el que se origina y la legislación en la que se basa. Nos interesa particularmente indagar los “nuevos públicos” de la escuela secundaria, así como la incidencia de las trayectorias escolares teóricas y reales en el sistema educativo. En un segundo momento se analiza el trabajo de campo realizado en la sede “Manos que ayudan a Lomas” de Villa Centenario, partido de Lomas de Zamora, con el propósito de relevar los puntos débiles y fuertes del Plan. Como resultado de esta indagación, se realiza un análisis crítico, focalizando en las características del proceso de enseñanza-aprendizaje propias del Plan FinEs. En el tercer momento se realiza una breve descripción del escenario actual del Plan para luego poner de manifiesto las conclusiones alcanzadas a través de los datos obtenidos y las perspectivas que se observan.

PALABRAS CLAVE: EDUCACION- ESCUELA SECUNDARIA- PLAN FINES- POLITICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

ÍNDICE

Agradecimientos	3
Introducción	4
Diseño Metodológico	6
CAPITULO I.....	8
I. El Plan FinEs	8
II. Nuevos públicos de la escuela secundaria y políticas de inclusión social	12
III. Las trayectorias escolares teóricas y reales	19
CAPITULO II.....	24
IV. El Plan FinEs como experiencias de inclusión educativa.....	24
CAPITULO III.....	36
V. La actualidad del Plan FinEs.....	36
Conclusiones	46
Bibliografía.....	49
ANEXO	51

Agradecimientos

“El que abandona, no tiene premio”

Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota

Este trabajo no hubiese sido posible sin los aportes, consejos, recomendaciones y palabras de aliento de compañeros, amigos, familiares y docentes que me acompañaron en todo el proceso de construcción de esta investigación. Quiero agradecer en primer lugar a mi familia, mama, papa, hermanos y en especial a Santino, mi hijo, que es mi gran motivador. También a mi compañero de ruta, Federico, gracias por las palabras de aliento. A los estudiantes, cuerpo docente y referente de la sede “Manos que ayudan Lomas” donde realicé el trabajo de campo y en especial a mi tutor Diego Picotto por la confianza y la motivación constante.

Mi trayectoria académica por la Universidad no fue para nada lineal, por lo contrario, tuvo avances y retrocesos, donde hubo momentos de mucha incertidumbre. Pero como dice el epígrafe, nunca se abandona, siempre hay que resistir para llegar a conseguir el tan anhelado “premio”.

“Una misma ley para el buey y el león es opresión”
William Blake

Introducción

La presente investigación se enmarca dentro del Trabajo Final de Grado del Ciclo de Licenciatura en Trabajo Social, cuyo objetivo es analizar uno de los principales programas sociales de inclusión educativa de la última década: el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs). Nos interesa analizar qué condiciones sociales le dieron origen, que alcances y límites acreditó en su momento de mayor desarrollo (2011-2015) y cuál es su situación actual.

En las últimas décadas una de las problemáticas más significativas en el ámbito educativo es la elevada tasa de abandono de la escuela media. En la provincia de Buenos Aires ésta tasa ascendió hasta llegar a casi el 60%, es por ello que se comenzaron a implementar modalidades de cursada alternativas al formato “tradicional” para que jóvenes y adultos puedan culminar sus estudios secundarios: el Plan FinEs responde a esta demanda y se plantea como estrategia para afrontar ésta problemática. En el año 2009 el Ministerio de Educación de la Nación puso en marcha el Plan FinEs destinado a jóvenes y adultos mayores de 18 años que no habían terminado la escuela media. Su objetivo es ofrecer a estos sujetos un plan específico con el propósito de lograr la culminación de la educación secundaria.

El trabajo se organiza en tres partes o momentos donde se indagan las características específicas del Plan FinEs como política educativa que hace posible la finalización con éxito de la escuela secundaria de jóvenes de entre 18 y 25 años. En un primer momento, con el objetivo de comprender su

surgimiento y propósito, realizamos una breve presentación del Plan, teniendo en cuenta el contexto en el que se origina y la legislación en la que se basa. Los “nuevos públicos” de la escuela media y la incidencia de las trayectorias teóricas y reales en el sistema educativo, son las temáticas a indagar en esta primera parte. En un segundo momento analizamos las experiencias educativas de algunos jóvenes a través del trabajo de campo realizado en la sede “Manos que ayudan a Lomas” de Villa Centenario, partido de Lomas de Zamora, con el propósito de relevar las fortalezas y debilidades del Plan. Las entrevistas a estudiantes y docentes nos permiten una aproximación a los obstáculos que les impidieron, a los primeros, finalizar la escuela media mediante el sistema “tradicional”, como así también las razones que promovieron la elección del Plan FinEs. En el tercer momento se realiza una breve descripción de la actualidad del Plan, ya que a fines del 2015 se gestaron modificaciones en la concepción de las políticas educativas y el Plan FinEs no quedó ajeno a ello. Por último, se ponen de manifiesto las conclusiones logradas a partir de los datos obtenidos.

Diseño Metodológico

El análisis que se efectúa a lo largo de la presente investigación se basa en el trabajo de campo realizado en la sede del Plan Fines, “Manos que ayudan a Lomas” del barrio Villa Centenario de la localidad de Lomas de Zamora.

La investigación es de tipo cualitativa; Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio lo consideran de la siguiente manera:

“este enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos).”¹

Se eligió este enfoque ya que se realizó un proceso inductivo, es decir, que se exploró y describió el fenómeno en estudio para obtener perspectivas teóricas de la investigación que se realizó.

La técnica que se utilizó durante el desarrollo del trabajo de campo fue entrevistas en profundidad, semiestructuradas, que dieron cuenta de las trayectorias escolares de los alumnos y la valoración de los docentes y la referente acerca del Plan FinEs.

Como muestra se seleccionaron a cinco alumnos de entre 18 y 25 años que están cursando el último cuatrimestre del Plan y que asisten a la sede antes mencionada, donde se indagó acerca de sus trayectorias escolares en el nivel medio, cómo fue el proceso que generó el abandono de sus estudios,

¹ SAMPIERI, FERNÁNDEZ COLLADO y BAPTISTA LUCIO (2006) *Metodología de la investigación*. Iztapalapa, Ed. Mc Graw Hill. Pág. 8.

cuáles fueron las motivaciones que los llevaron a retomar la escuela secundaria y cómo es la experiencia en el Plan FinEs

En cuanto a los docentes, fueron entrevistadas la profesora de matemática, la de Problemática Social Contemporánea y la Diseño y Desarrollo de Proyectos, donde se analizaron las perspectivas que tienen las docentes acerca del Plan, qué las llevo a elegir trabajar en el FinEs, fortalezas y debilidades del mismo, y que futuro vislumbran, a partir de las modificaciones que comenzaron a llevarse a cabo a principios del año 2016.

Con respecto a lo temporal, la recolección de datos se llevó a cabo en el segundo semestre del año 2016.

CAPITULO I

I. El Plan FinEs

Puesto en marcha en el año 2009, el Plan FinEs fue, sin duda, una de las políticas educativas más audaces de las últimas décadas. Dicho plan fue diseñado para enfrentar el problema del abandono escolar y de los públicos de la escuela media. Su marco obligado es la Ley de Educación Nacional N°26.206, sancionada en 2006, y se encuentra en consonancia con otra políticas educativas de alto impacto como la Ley de Financiamiento Educativo y el programa *Conectar Igualdad*. Dicha Ley establece la obligatoriedad de la escuela secundaria y la inclusión de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como una de las ocho modalidades del Sistema Educativo Argentino. La educación se propone, así, como un derecho personal y social, y tanto tal, como estrategia principal para mejorar las condiciones de vida de los sectores más desfavorecidos.

En diciembre del año 2006 se sancionó la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que establece, entre sus postulados más importantes, la obligatoriedad desde los años 5 años de edad hasta la finalización de la escuela secundaria.

El artículo N°2 establece que la educación y el conocimiento son un bien público, y un derecho de carácter social, que debe estar garantizado por el Estado. Instituye 8 modalidades de la escuela media, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación, la modalidad que nos interesa aquí es la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, destinada a

garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

El artículo N°48² establece los objetivos y criterios de esta modalidad, entre los más importantes podemos nombrar:

“Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria (...) Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura...”

La ley establece que el Estado es el encargado de garantizar el financiamiento del Sistema Educativo Nacional, donde el presupuesto destinado a la educación no será inferior al 6% del Producto Bruto Interno.

Por su parte se crea el Consejo Federal de Educación, que es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Su presidente es el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra a su vez integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.

Como continuidades que podemos observar en esta ley con respecto a su antecesora, la Ley Federal de Educación N° 24149 del año 1993, es que el Estado Nacional continúa financiando a escuelas de gestión privada, como así también reconociendo a la Iglesia Católica y otras religiones como

² Ley de Educación Nacional 26.206. Art 48. Año 2006

oferentes educativos, teniendo la capacidad de emitir títulos, y contratar docentes según un régimen laboral alejado a lo que establece el estatuto docente.

Lo que se debe destacar en cuanto a lo que establece la ley sobre la gestión privada, es que tanto las cooperativas como las organizaciones sociales son reconocidas como agentes educadores.

El Plan FinEs persigue como objetivo garantizar la finalización de estudios a jóvenes y adultos que por diversos motivos no los hayan podido iniciar o finalizar sus estudios. Se inscribe en el artículo 138 de la mencionada Ley de Educación Nacional que determina que el Ministerio de Educación, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación: “diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria para la población mayor de 18 años que no la haya alcanzado” siendo obligatorio el nivel secundario a partir de dicho marco normativo.³

En el año 2009, en la Provincia de Buenos Aires, se implementa la primera etapa del plan para terminar la primaria, y a partir del año 2010 se aprueba y comienza a funcionar la segunda etapa para finalizar la escuela secundaria. El programa se presenta como una iniciativa conjunta entre los Ministerios Nacionales de Desarrollo Social y Educación, que se aplica a través de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia.

En sus inicios estaba destinado a adultos y adultos mayores pertenecientes a las cooperativas del Programa Ingreso Social con trabajo, Argentina Trabaja, y trabajadores de las entidades gremiales. Más tarde, al superar las expectativas debido a la gran demanda de ingresantes, se fue ampliando a todos los ciudadanos para que puedan acceder al derecho a la educación.

³ Ley de Educación Nacional 26.206. Art 138. Año 2006

Es aquí cuando se abren una gran cantidad de sedes a lo largo y a lo ancho del país.

Una de las principales características del FinEs es que reconoce y valora curricularmente los saberes que los estudiantes adquirieron a lo largo de su vida, propiciando formas de aprendizaje autónomo que se adaptan a las necesidades de los destinatarios, generando de este modo condiciones que favorecen la permanencia y el egreso de quienes buscan terminar la escuela secundaria.

Otra particularidad es que el desarrollo de los contenidos está encuadrado desde la educación popular, donde se propicia una construcción colectiva del conocimiento con cada estudiante, pudiendo incorporar sus conocimientos previos, favoreciendo una base para que se genere un pensamiento crítico y reflexivo. Si bien existen numerosos docentes en la escuela secundaria que propician dicho pensamiento, este plan lo instituye como uno de sus objetivos básicos.

La modalidad de cursada, su propuesta curricular y su forma de emplazamiento, resultan distintas lo que el imaginario social representa como la escuela: las sedes se abren en los barrios periféricos, en asociaciones civiles, clubes, centros culturales, unidades básicas y otros espacios comunitarios de manera que llevo la escuela a donde están los destinatarios.

Los lineamientos curriculares generales del Plan FinEs en la provincia de Buenos Aires hasta el primera mitad del año 2017 estipulan que la propuesta es de carácter presencial, con asistencia a clase dos días por semana (12 horas catedra semanales). El año lectivo se organiza de modo cuatrimestral y se cursan cinco materias por cuatrimestre. Los horarios de cursada (mañana,

tarde o vespertino) se pautan, según la resolución⁴, de acuerdo a la disponibilidad horaria de los estudiantes y las sedes disponibles. Los contenidos curriculares se adecuan a la resolución vigente. El Plan posee dos orientaciones: Bachiller en ciencias sociales con orientación en gestión de políticas públicas y orientación en gestión y planificación de emprendimientos.

Las modalidades y lineamiento descriptos se corresponden con la necesidad de responder al “viejo” problema de la deserción de la escuela media, al tiempo que se asuma la existencia de nuevos públicos a los que atender.

II. Nuevos públicos de la escuela secundaria y políticas de inclusión social

En las últimas décadas se pergeñaron políticas sociales para incluir a sectores históricamente excluidos.

Entre las medidas más importantes que se gestaron en la última gestión gubernamental podemos nombrar la reforma organizativa y curricular de la escuela secundaria, con la llamada *Nueva Escuela Secundaria* (NES), la obligatoriedad de la escolarización a los hijos de los titulares de la Asignación Universal por hijo (AUH), la distribución de netbooks a todos los estudiantes de las escuelas públicas y la nueva Ley de educación Nacional (2006) que determina la obligatoriedad de la enseñanza media.

Para dar cuenta de las características de las políticas sociales que se llevaron a cabo a partir del año 2003, y su relación con sus antecesoras, es

⁴ Res. DGCyE N° 3520

relevante citar a Raquel Castronovo⁵, la autora habla de Post neoliberalismo al hacer referencia a un periodo entre dos modelos de políticas públicas; las políticas neoliberales y las Políticas de Contrarreforma, donde al pasar de un paradigma a otro se observan continuidades y rupturas.

Las Políticas de Contrarreforma son aquellas políticas que van a desandar el camino de la “Reforma del Estado” llevada a cabo en los años 90’. Esta “Reforma del Estado” estaba caracterizada por la *desestatización*, la *descentralización* y la *desregulación*.

La *desestatización* se caracteriza por transferir sus funciones al mercado. Se transfieren al sector privado gran cantidad de servicios públicos, siempre y cuando sean rentables. Se concibe a la inversión en lo social como gasto. Aparecen aquí las organizaciones del tercer sector para apaciguar la crisis social que se vive y cumplir con las funciones que tenía como responsabilidad el Estado hasta ese momento.

Por su parte la descentralización hace referencia a la licuación del Estado Nacional y de engrosamiento de los estados locales. Se realiza una descentralización operativa hacia las provincias pero no de recursos ni de gestión, quedando algunas provincias sin poder cubrir las demandas sociales por falta de financiación.

En cuanto a la *desregulación*, se dejó de reglar. El Estado dejó de intervenir en el conjunto de las relaciones sociales. La atención de las problemáticas sociales ya no estaba en manos del Estado, sino en la de los Organismos Filantrópicos Internacionales, sin ningún tipo de regulación.

⁵ CASTRONOVO Raquel (2012) “El desafío del estado en el posneoliberalismo” en Políticas públicas y Trabajo Social. Aportes para la construcción de lo público. Compiladoras Arias, Basalo y Godoy. Editorial Espacio. (pp 67 a 72).

Otra de las características de las políticas sociales del modelo neoliberal es la *focalización*, ya que atendían a problemáticas sociales puntuales y se ajustaban a sus consecuencias y no a sus causas.

Las Políticas de Contrarreforma se van a centrar en cicatrizar las fracturas que generaron estas políticas de “Reforma del Estado” en la sociedad y reposiciona al Estado en su obligación de garante de los derechos. Estas políticas responden a la inclusión social direccionada a los excluidos de las prestaciones sociales, por lo cual debe generar empleo o protección social.

Por otro lado, estas políticas, intentan un abordaje integral de las problemáticas sociales, contemplando su complejidad, pensando al sujeto en su integralidad. Estas políticas son de carácter horizontales y territoriales, teniendo en cuenta las demandas heterogéneas de los sujetos, haciendo hincapié en la participación ciudadana para diseñar y planificar las políticas sociales.

Se establecen políticas universales del nivel de derechos, se restituyen derechos que habían sido destituidos en el modelo anterior, así la tensión entre políticas focalizadas y universales se supera pensando en políticas universalizantes.

Una vez que especificamos las características de las políticas sociales del periodo antes descrito, creemos conveniente definir *inclusión educativa*, en palabras de Mariano Narodowski:

“Incluir significa, además de discriminar entre los diferentes discursos que se entretajan alrededor de ese término, reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las

desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquéllos que más lo necesiten, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural”.⁶

Estos dos términos; *redistribución* y *reconocimiento*, han sido renombrados por la sociología de la educación, en los últimos años, como el par conceptual que sintetiza estas dos grandes cuestiones alrededor de la inclusión educativa. Ambas dimensiones, por un lado la que establece los problemas de inclusión por el reparto desigual de bienes materiales y simbólicos, y la que la hace desde la perspectiva de identidades singulares que luchan por ser reconocidas, son necesarias para comprender los problemas de inclusión en el ámbito escolar.

En este ámbito las políticas que se han implementado en las últimas décadas, se han orientado a la ampliación de la matrícula en la escuela secundaria a segmentos sociales que hasta hace poco tiempo atrás no podían usufructuar los beneficios de un mayor nivel educativo. Es sabido que, en gran parte de siglo pasado, la educación media estuvo destinada a formar a las clases media y altas que la utilizaban como vía de acceso a los estudios superiores.

Inés Dussel aborda el tema de la obligatoriedad en la escuela media y al respecto plantea que a partir de la implementación de la Ley Nacional de Educación “*este nuevo marco legal convirtió la inclusión educativa en un imperativo: se trata de construir una escuela para todos y no ya para una*

⁶ NARODOWSKI, Mariano (2008). “La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans”. REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación, vol.6, núm.2.

*elite*⁷. Afirma que las escuelas secundarias deben asumir y afrontar problemáticas que antes quedaban en la escuela primaria o que no eran tratados por la comunidad educativa de la escuela media.

Si bien la ampliación de la obligatoriedad implica incluir a más sujetos en las escuelas y ampliar sus derechos, también generan dificultades y tensiones que se vivencian puertas adentro de las escuelas secundarias. La obligatoriedad demanda la actuación de los sectores comprometidos como son los alumnos, las familias y el Estado que es el que debe garantizar que este derecho se cumpla y que se extienda la cantidad de años de escolaridad. Esta demanda requirió cambios profundos en la escuela secundaria para ser atendida.

En “Prioridad de las políticas educativas”, Juan Carlos Tedesco explica que la obligatoriedad de la escuela media impacta de múltiples dimensiones: en el diseño de las instituciones, en los contenidos curriculares, las formas de evaluación, los regímenes de convivencia y las formas de enseñanza.⁸ Frente a este contexto nos debemos plantear si el formato de la escuela tradicional es apropiado para cumplir estas funciones y cuál es el sentido actual de la escuela media.

Como alternativa al formato de clases que establecen numerosos docentes en el nivel medio, es interesante citar aquí a Melina Furman, bióloga y doctora en educación que se dedica a generar propuestas educativas para formar en niños y adolescentes el pensamiento científico. La autora plantea que en la escuela “les estamos enseñando a los estudiantes a no pensar. Hacemos preguntas fácticas que se responden con un dato, con una fecha

⁷ DUSSEL, Inés (2015), “Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Tedesco, Juan Carlos (comp.) *La educación Argentina hoy. Siglo XXI* (pág. 279).

⁸ TEDESCO, Juan Carlos (2010) “Prioridad de las políticas educativas” en Duro, E (coord.), *Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*, Buenos Aires, Unicef, (pp. 39-45).

que las pueden copiar de un texto y mañana se las olvidan. Si bien los docentes tienen intenciones muy buenas, que los estudiantes sean críticos, curiosos, pero a la hora de enseñar vuelven a los métodos tradicionales. Indirectamente los estudiantes aprenden que aprender es repetir sin entender realmente, que es una actividad que hacemos para otro, no para nosotros mismos, una actividad desapasionada.”⁹

Esto sucede por múltiples causas pero una de las claves es ponerle foco a las preguntas, pasar de preguntas muertas a preguntas para pensar, que al estudiante le dé ganas de responder, que presente cuestiones intrigantes.

Con las preguntas para pensar los alumnos aprenden no solo ideas o conceptos importantes sino capacidades de razonamiento, que les van a acompañar a lo largo de su vida, aprenden a debatir, a analizar datos, a tener pluralidad de miradas, aprenden a pensar y en mi opinión esta es la mejor forma de aprender, generando estrategias y espacios para que esto suceda.

Melina Furman participó del programa *Escuelas para el bicentenario* y luego de cuatro años, reformulando el programa de todos los años, trabajando conjuntamente con directivos y docentes, se produjeron cambios muy relevantes en cuanto al aprendizaje que lograron los estudiantes.

Furman plantea que los docentes tienen una gran oportunidad, pero también un gran deber, ya que el cambio no es nada fácil pero es posible, requiere estrategias, requiere, potenciando a los docentes, es posible con los estudiantes que asisten hoy a la escuela y es posible en tiempos racionales.

⁹ FURMAN, Melina. (2015) “Preguntas para pensar” Conferencia realizada para TED: <http://www.tedxriodelaplata.org/videos/preguntas-para-pensar>

La autora firma que hoy los docentes tienen la chance y la urgencia de ayudar a los estudiantes a reconectarse con el sentido y el disfrute de su aprendizaje, y que se debe llenar la escuela de preguntas para pensar.

Es relevante tener en cuenta la importancia de la labor docente a la hora de plantear una clase, que tipo de aprendizajes tiende a generar. Si analizamos el Plan FinEs, al estar encuadrado dentro de la Educación Popular, se brinda una base para que se generen condiciones de aprendizaje autónomo, aunque va a depender, en muchos casos, de las características del docente que esté al frente de la clase. La comunidad educativa debe cuestionarse cuál es el sentido de la escuela secundaria hoy con la inclusión de nuevos sujetos al ámbito educativo, brindar alternativas para que se incluyan a estos “nuevos públicos” pero también para que se generen aprendizajes enriquecedores y que la escuela ofrezca herramientas que les sean útiles en el contexto social actual.

Lo aquí expuesto pone de manifiesto las dificultades que se deben superar para dar respuesta a las nuevas demandas y complejidades que plantea la inclusión en la educación del sector social objeto de estas nuevas políticas. Precisamente, las trayectorias escolares de estos sujetos evidencian de modo nítido este nivel de complejidad y de demanda.

III. Las trayectorias escolares teóricas y reales

En los últimos tiempos se le ha prestado atención a las trayectorias escolares de los adolescentes, ya que éstas evidencian de modo nítido desempeños educativos diferentes a los que estipulan las planificaciones curriculares del sistema educativo. Si bien no éste un problema nuevo, lo novedoso aquí es que pasó de ser un problema de carácter individual (perfectamente sintetizado por la expresión “fracaso escolar”) a un problema de tipo sistémico. El sistema educativo actual posee tres rasgos centrales: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción. Flavia Terigi define a estos rasgos como *trayectorias teóricas*: “Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar”.¹⁰

En cuanto a que el sistema se organice por niveles es una disposición que lleva más de cien años y tiene que ver con las políticas de masificación que se establecieron desde los inicios de la creación de la institución escuela, que en un comienzo se basaba en la educación elemental, y hoy en día abarca desde el nivel inicial hasta el nivel medio. El segundo rasgo, la gradualidad del curriculum, establece el ordenamiento de los contenidos del curriculum en etapas bien delimitadas, determinando así la secuencia temporal que deben tener el aprendizaje de los saberes. Por último, la anualización de los grados de instrucción, establece el tiempo para el cumplimiento de esos grados. De esta manera el tiempo se convierte en una condición para el curriculum, donde prevalece una única cronología de aprendizaje.

¹⁰ TERIGI, Flavia. (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Ponencia en III Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana. Buenos Aires.

Estos tres rasgos asociados generan un impacto en las trayectorias de los alumnos. Uno de los rasgos más importantes que señala Terigi es la combinación de la gradualidad con la anualización:

“Es la gradualidad combinada con la anualización lo que produce la repitencia. En la combinación gradualidad/ anualización, no acreditar una etapa coloca a los sujetos en situación de re-hacerla, re- cursarla, repetirla. La repitencia no es en nuestro sistema un fenómeno fácilmente extirpable de su organización entre otras razones porque liga operativa y conceptualmente con la organización graduada y anualizada”

Este atributo es propio de la escuela secundaria en nuestro país, ya que en el nivel terciario y el nivel superior organizan las trayectorias teóricas de una manera distinta donde al no combinarse gradualidad y anualización, no está contemplada la repitencia, es el caso de numerosos países, entre ellos Finlandia, pionero en políticas educativas exitosas.

Entonces, las trayectorias teóricas de los estudiantes se pueden anticipar teniendo en cuenta estas tres características relevadas de nuestro sistema educativo (la organización por niveles, la gradualidad y la anualización). Según estas trayectorias, los alumnos deben ingresar al sistema a una determinada edad y el trayecto que recorren los sujetos a través del sistema educativo es lineal y homogéneo. Avanzan un grado por año y esta previamente establecido el tiempo teórico de permanencia de una cohorte.

Si nos ponemos a analizar las trayectorias de los sujetos podemos observar los itinerarios más frecuentes que transitan los alumnos, pero también nos

dan cuenta de las “trayectorias no encauzadas”¹¹, o sea aquellas trayectorias que rompen con la linealidad de las trayectorias teóricas y que conforman las trayectorias reales, cobran relevancia ya que una gran parte de los niños y adolescentes que asisten a la escuela, transitan este proceso de un modo heterogéneo y dinámico. Es sumamente importante prestar atención a las “trayectorias no encauzadas” ya que al constituirse el sistema escolar sobre la base de las trayectorias teóricas, el no cumplimiento con las mismas produce numerosos efectos. Si, por ejemplo, esperamos que se cumpla la trayectoria teórica que estipula que en la provincia de Buenos Aires un adolescente debe culminar la escuela secundaria en 6 años, al comparar lo esperado con lo que sucede en la escuela media, vamos a observar que la conclusión que se llega es siempre de ineficiencia: los egresados demandan más tiempo para culminar y, por sobre todo, egresa solo una parte de la cohorte estudiada.

En relación a las trayectorias escolares, Carina Kaplan señala:

“Las experiencias y trayectorias escolares tienen un doble aspecto: por un lado, están atravesadas por las condiciones sociales de producción no elegidas por los sujetos ni manipulables a su voluntad, y por el otro y a la vez, expresan los sentidos y expectativas que los sujetos van trazando desde su singularidad”.¹²

Lo anterior expuesto revela que las trayectorias escolares de los estudiantes tienen una estrecha relación entre el contexto social en el que se hayan los sujetos y su subjetividad. Algo poco estudiado y por ello difícil de establecer,

¹¹ Se toma la expresión empleada por el *European Group for Integrated Social Research* (EGRIS) para dar cuenta de las características que presentan las trayectorias de vida de los jóvenes europeos, con referencias al empleo, la escolarización y otros aspectos.

¹² KAPLAN, Carina Viviana (2008) “Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino”. Editorial Colihue. Buenos Aires.(pp.79-80)

pero de gran importancia en los procesos de subjetivación¹³ es la formación de una imagen de sí mismo que debe, en gran parte, a la constitución de la identidad social. La autora va a hablar de “autoestima escolar” por parte de los estudiantes, como una forma de autoestima social que tiene que ver con la forma de concebirse a sí mismo con respecto a las demandas escolares.

Los estudiantes que han vivenciado en sus trayectorias de vida algún tipo de exclusión social tienden a percibirse a sí mismo como causa última de su propio fracaso, se desacreditan como consecuencia del descredito que han padecido.

Luego de este breve recorrido conceptual sobre las trayectorias escolares teóricas y reales, propongamos como hipótesis de trabajo que la estructuración del sistema educativo actual (es decir, la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción) es proclive a generar dinámicas de exclusión de los sectores más vulnerables.

En ese sentido, si bien la expansión de la escuela media ha sido acompañada de algunos cambios organizacionales, institucionales y curriculares, se siguen observando desigualdades que tiene origen en los componentes o rasgos centrales de la escuela media que forman parte de las trayectorias teóricas. En las escuelas todavía persiste esa mirada clasificatoria mediante la cual todo lo que se distingue de lo que debe ser, trayectorias teóricas, es percibido como una desviación o anormalidad que

¹³ La escuela es una institución donde a la vez que se dan procesos de enseñanza-aprendizaje también se produce la socialización-subjetivación. La subjetivación es la conjunción del sentir y del pensar de cada sujeto en relación con los estímulos externos. De esta manera, la identidad no se establece como un estado natural o dado.

se debe encauzar y que da lugar a representaciones estigmatizantes que se instalan en la cultura escolar.

Es en ese marco que proponemos pensar el Plan FinEs como un dispositivo pedagógico que intenta conjurar los aspectos más excluyentes de la escuela secundaria tradicional. Centralmente, al reconocer los aprendizajes, conocimientos y recorridos educativos previos de los estudiantes, se les permite retomar sus estudios en el año (o ciclo) correspondiente a su trayectoria, considerada tanto por dentro como por fuera del sistema educativo. Además, la aprobación es por materia y éstas se desarrollan cuatrimestralmente (no anualmente); así, ante una imprevista suspensión de la cursada, se reconoce lo cursado y aprobado por el estudiante hasta ese momento.

Para tener una aproximación de lo que ocurre con el Plan FinEs en la práctica, es necesario contar con la mirada de docentes y estudiantes que asisten al mismo. En eso nos enfocaremos en el próximo capítulo.

CAPITULO II

IV. El Plan FinEs como experiencias de inclusión educativa

A fin de aproximarnos al modo en que el Plan FinEs impactaba sobre las trayectorias escolares de estudiantes de la provincia de Buenos Aires, desarrollamos en 2016 un trabajo de campo en la sede “Manos que ayudan a Lomas”, del barrio de Villa Centenario en el partido de Lomas de Zamora. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres docentes que dictan clases en el último año del Plan, a la referente de la sede –que se encarga de las tareas administrativas de la misma– y a cinco alumnos de entre 18 y 25 años que están cursando su tramo final.

La sede está ubicada en un barrio de clase trabajadora, de casas bajas, situado a unas 20 cuadras de la estación de Banfield. Es una sede pequeña que cuenta con una computadora, dos pizarrones y alrededor de 25 bancos. Esta sede cuenta con cuatro comisiones con orientación en Ciencias Sociales, en particular, en Gestión de Políticas Públicas.

El curso base del trabajo de campo era bastante heterogéneo en cuanto a sus edades: si bien predominaban los jóvenes de entre 18 y 25 años, había un grupo significativo de alumnos cuyas edades rondan entre los 35 y 55 años-que comenzaron en el año 2014- y que, a la fecha, estarían cumpliendo con los tres años estipulados. Pero en este tramo final, los dos últimos cuatrimestres, se inscribieron muchos jóvenes, menores de 25 años, que debían algunas materias, o les quedaban los últimos años de la escuela secundaria formal, y que eligieron el FinEs, para culminarla.

Es el caso de Federico, Sabrina y Pablo, tres de los alumnos entrevistados que nos comentan que por diversas causas no pudieron recibirse en la

escuela media donde cursaron gran parte de sus estudios y vieron en el FinEs una opción más sencilla, por su acotada carga horaria y la menor cantidad de materias, en comparación a la escuela secundaria formal.

Federico tuvo una trayectoria escolar bastante particular. Por lo que cuenta, era un alumno muy hiperactivo, con problemas de conducta, por lo que repitió 7° grado. Más tarde, repitió 9°, se cambió de escuela, concluyó 9° debiendo dos materias y abandonó sus estudios. Fue a tres colegios distintos en el trayecto de la escuela secundaria, dado que en no le renovaban la vacante por sus antecedentes conflictivos y problemas de adaptación a las normas que reglan los establecimientos donde solicitaba el ingreso. Finalmente se puso a trabajar y abandonó la escuela en forma definitiva.

Federico dice al respecto:

“Abandoné porque pensé que eran innecesarios los estudios, me llevaba muchas materias, me llevaba mal con los profesores porque no estudiaba. Además porque quería trabajar y tener mi dinero, después me di cuenta que había cometido un error ya que muchas puertas laborales se me habían cerrado. Cuando reflexione ya era tarde porque me había auto convencido que ya no iba a estudiar, que no servía para eso, me iba a dedicar a trabajar con mi papá en el rubro de la alimentación, en ventas”.

Creemos apropiado retomar aquí a Carina Kaplan para indagar en cuanto a las imágenes y creencias que tiene el docente sobre los estudiantes, ya que no son inocuas:

“El docente representa un lugar simbólico innegable en los procesos de subjetivación. La institución escolar, aun con sus crisis de sentido o precisamente por ello, tiende en muchos casos a la humanización, pero también a la destrucción de los sujetos; y el docente es un actor clave en este péndulo”.¹⁴

Los docentes ejercen un poder estructurante sobre los estudiantes que en muchos casos condicionan su trayectoria escolar. Esto se debe a cómo está estructurado el sistema educativo secundario, por medio de las jerarquías, las clasificaciones, el lenguaje, generan que se establezca un orden social simbólico. Queda evidenciado en palabras de Federico donde al no tener un buen desempeño académico, no tenía un buen vínculo con los docentes que derivó, junto con la sumatoria de otras situaciones problemáticas, en el abandono del colegio.

La situación por la que atravesaron Sabrina y Pablo es bastante similar: ellos asistieron hasta el último año de la secundaria pero quedaron adeudando materias. En los últimos meses de la escuela secundaria, Sabrina transitaba un embarazo de alto riesgo y por prescripción médica no podía seguir asistiendo a las clases. Ella acordó realizar trabajos prácticos para poder acreditar las materias, pero algunos docentes no aceptaron esta modalidad, por lo cual fue reprobada. La única opción que tuvo fue la de rendir libre esas materias, pero no fue sencillo con un hijo pequeño que demandaba atención y mucho tiempo –además de dinero, por lo que tuvo que comenzar a trabajar rápidamente.

Sabrina nos explica su situación:

¹⁴ KAPLAN, Carina Viviana (2008) “Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino”. Editorial Colihue. Buenos Aires.(pág.84)

“Tuve que dejar el colegio los últimos meses de la secundaria, porque en el embarazo me dolía todo...después cuando nació mi hijo se me hizo muy difícil retomar los estudios porque había empezado a trabajar y lo deje para más adelante”

Pablo también quedó adeudando cinco asignaturas que debía rendir libre, sin ningún tipo de tutorías ni facilidades. Esto produjo un desanimo que derivó en el abandono de sus estudios. Al año siguiente comenzó a trabajar con su padre 9 horas de lunes a sábados, por lo que contaba con poco tiempo para estudiar, por lo que se dedicó turno completo a trabajar y dejó esas materias “colgadas” para cuando tuviera más tiempo.

En palabras de Pablo:

“El trabajo me demanda muchas horas, me anoté en un Cens para terminar pero lo deje al mes por falta de tiempo para cursar... era todo los días a la noche y se me hacía imposible, con el trabajo llego re cansado a casa”

Jacinto y Terigi sostienen que la escuela secundaria tiene una tendencia a reproducir los mecanismos y estilos propios de la educación infantil: se trata a los adolescentes, en muchos casos, como si fueran niños. Y este es un rasgo, alegan, que explica en muchos casos el malestar y el fracaso escolar en la escuela media. Por otro lado, podemos observar que en las escuelas secundarias existe una fuerte tradición normativa que genera tensión:

“Predomina cierta burocratización y los modelos institucionales se muestran en general poco flexibles, al mismo tiempo que la distribución de tiempos y espacios es demasiado rígida. Esto convive con una fuerte tendencia a proyectar la escuela de “puertas hacia

adentro”, sin reparar en las características del contexto que se inserta la institución”.¹⁵

Esta falta de flexibilidad y adaptabilidad a los nuevos públicos que ingresan a la escuela secundaria, repercute directamente en la tasa de repitencia, sobreedad y abandono de los jóvenes que no encuentran en la escuela respuesta a sus demandas. Si bien existe una legislación vigente donde se establece la obligatoriedad de la escuela secundaria, muchas escuelas no se encuentran preparadas para albergar y brindarle herramientas a sujetos con realidades y problemáticas distintas.

La historia de Sofía en su paso por el sistema educativo presenta algunas singularidades. Ella nació y se crio con su abuela en un pequeño pueblo de Corrientes. Viajó a Buenos Aires a los 15 años con 9° año completo. Se anotó en varias escuelas públicas para poder culminar sus estudios, pero cursaba y lo dejaba, hasta llegó a inscribirse en una escuela privada acelerada, pero debido a la demanda horaria de su trabajo –además de dedicarse a la crianza de su hijo– le fue muy difícil poder continuar con la cursada.

Además, le fue dificultoso adecuarse al ritmo de la esta gran ciudad, Sofía es una joven muy tímida y le costó mucho adaptarse a los compañeros y profesores, se sentía aislada y algunas materias le eran sumamente difíciles, esto influyo en la decisión de abandonar la escuela:

“Varias veces intente terminar la secundaria, pero empezaba 1° año del polimodal y lo terminaba dejando, porque faltaba mucho y se me juntaba todo, no llegaba a estudiar y dejaba”.

¹⁵ JACINTO, Claudia y TERIGI, Flavia (2007) *Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria*, Santillana / IIPE-UNESCO. Buenos Aires. (pág.26).

Otro de los estudiantes entrevistados, Rodrigo, tiene un hijo pequeño y trabaja 9 horas diarias de lunes a sábados, por lo que cuenta con tiempo limitado para dedicarse a estudiar. En cuanto a su trayectoria educativa, repitió 8°, 1° y 2° año. Luego se cambió a la nocturna, debido a su edad, y finalmente dejó el colegio ya que a que trabaja a la madrugada y le era muy difícil seguir con el ritmo que le demandaba el trabajo y la escuela. Por otro lado, Rodrigo manifiesta que la escuela media se alejaba de sus intereses y expectativas:

“en varias materias me pasaba que pensaba que lo que me daban para estudiar no servía para nada, no me interesaba y no me ponía las pilas, un poco por eso”.

Los jóvenes en la actualidad son portadores de una cultura social formada por valores, conocimientos, predisposiciones y actitudes que no concuerdan con la cultura escolar y en especial con el programa curricular que la institución escuela se propone desarrollar. Mientras el programa escolar posee aun características del momento fundacional: homogeneidad, coherencia, orden, sistematicidad, etc, los jóvenes de hoy poseen culturas muy diversas, flexibles, abiertas, fragmentadas que en muchos casos generan conflicto y desorden.

En cuanto a las causas del abandono, la totalidad de los estudiantes entrevistados tienen en común que tuvieron que comenzar a trabajar, algunos mientras cursaban la secundaria, y para otros como causa primordial de abandono de la escuela, pues tenían la necesidad de colaborar en la economía de sus hogares. De aquí se desprende que cada vez a más temprana edad los adolescentes deben insertarse en el ámbito laboral, aunque la trayectoria laboral va a depender en gran medida de su grado de escolaridad, Claudia Jacinto dice al respecto:

“Los jóvenes sin calificación se ven compelidos a trabajos informales, en el extremo más deteriorado del circuito laboral. Los jóvenes que alcanzan la educación media completa llegan al circuito de nuevos empleos jóvenes (cadenas de fast food, vendedores de centros comerciales, etc.) dentro del sector formal, pero igualmente con bajos salarios y contratación precaria. Los jóvenes más educados, pueden llegar a acceder, a trabajos de mayor calidad, mejor remunerados y con mejores condiciones de trabajo, pero muchas veces igualmente transitorios.”¹⁶

Hay una segmentación general del mercado laboral donde los jóvenes de las clases favorecidas absorben los mejores trabajos, ya que cuentan con un perfil actitudinal y comportamental, además de las credenciales educativas, donde poseen y disfrutan de moratoria, en el sentido de la posibilidad de postergar en la obtención de su madurez, donde pueden acumular años de instrucción, búsqueda vocacional, sin la necesidad de buscar un primer empleo precario y de baja calidad. Por otro lado, los jóvenes de las clases más vulnerables, debido a su baja escolaridad y la necesidad de generar ingresos, se integran al mercado laboral obteniendo empleos informales, de una gran carga horaria, con el consecuente abandono de la educación y capacitación formales.

Con respecto al motivo que los llevo a retomar sus estudios, todos concuerdan que es una “materia pendiente” que deben saldar para conseguir un trabajo mejor o, en otros casos, para seguir estudiando. Si bien en las últimas décadas el título secundario ha sufrido una gran devaluación, transitar el nivel medio ya no es garantía de movilidad social ascendente,

¹⁶ JACINTO, Claudia (2002) “Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas”. Montevideo (pp. 79-80).

pero es un paso obligatorio para acceder a un trabajo dentro del ámbito formal o para continuar estudiando, ya sea en un terciario o en la facultad:

“Me gustaría aprender mecánica automotor, ya estoy averiguando donde puedo inscribirme. Mi idea es seguir estudiando así aumento mi capacidad intelectual y además tengo más posibilidades de tener un mejor trabajo”.

Federico

“Elegí el plan para terminar la secundaria de una vez y estudiar contaduría”

Sabrina

“Tengo pensado seguir estudiando, por un lado me gusta la Psicología y también quiero ser personal trainer”. Pablo

“Ya estuve averiguando algunos lugares donde estudiar Kinesiología...yo creo que me voy a sentir más tranquila teniendo el secundario terminado...si me cuesta la carrera también pensé en meterme en la policía” Sofía

“Sentía que terminarlo era algo que tenía pendiente, no quería dejar pasar el tiempo, conozco gente grande que no tiene el título y le cuesta arrancar, asique quería aprovechar y terminarlo de una vez”. Rodrigo

En cuanto a la valoración respecto del Plan, la totalidad de los estudiantes entrevistados rescata como fortaleza, la flexibilidad en relación a los días y horarios. También destacan que los contenidos no son tan extensos y que las clases no son netamente expositivas, sino que los docentes abren el juego a los debates y la participación activa de los estudiantes. Esta dinámica desestructurada en la que se establecen las clases, donde muchas veces los estudiantes asisten con sus hijos, juega un rol central en la

elección del Plan, en la permanencia y finalización de la escuela secundaria a través de esta propuesta alternativa.

“Los profes se adaptan a nosotros, a nuestros tiempos y nos ayudan mucho”
Sofía

“Me gusta que las clases no son solo teoría, sino que se arman debates y escuchan nuestra opinión, el profe no se pone en yo tengo el saber” Pablo

En cuanto al rol propio de la referente de la sede, tanto docentes como estudiantes concuerdan que es un eslabón muy importante en la dinámica del Plan, ya que oficia de nexo entre los miembros del FinEs y la Subsecretaría de Educación, esta última encargada de la coordinación general: supervisar las asistencias de docentes y estudiantes, informe de legajos y tramitación del título, entre otras tareas. En las sedes donde la referente realiza una labor idónea, como es el caso de “Manos que ayudan Lomas”, el FinEs funciona coordinado, hay un seguimiento de los estudiantes y docentes y la comunicación es fluida.

Una de las docentes nos habla en relación a ello:

“...es una referente comprometida, hace el seguimiento de los alumnos, de los docentes, está muy presente, presencia todas las clases y eso no es lo común. Es una de las mejores sedes de Lomas de Zamora y es por la responsabilidad que tiene la referente y el nexo que hace entre los alumnos, inspección y los docentes”.

Por otro lado, al consultar a los docentes sobre las debilidades del plan, coinciden en la ampliación de carga horaria con el fin de brindarles a los estudiantes herramientas más sólidas que les permitan seguir estudiando.

“Hay que ampliar el Plan, debe haber más horas, básicamente un día más de cursada para darle más herramientas y técnicas de estudio que les permitan seguir más adelante estudiando”. Magdalena, profesora de Problemáticas Sociales Contemporáneas.

“Hay fallas como en toda política pública, obviamente, desde mi punto de vista la poca carga horaria reducida a dos días, podría haber sido tres días y sería mucho más aliviado el ciclo de tensión y mejorado el rendimiento de los estudiantes”. Elisa, Profesora de Diseño de Proyectos.

Cuando se plantea la ampliación de la carga horaria, los jóvenes exponen que se les complicaría asistir ya que, como vimos, cuentan con otras actividades que limitan su disponibilidad horaria para asistir, permanecer y finalizar sus estudios.

“Yo elegí el FinEs por la flexibilidad horaria, si son más días no creo que pueda ir”. Sabrina

“Con un día más se me complica por el tema de que no tengo con quien dejar a mi nene” Sofía

Otra de los cambios que exponen los docentes en pos de mejorar el FinEs, es el mayor control de las ausencias de los profesores, ya que es una problemática que sucede frecuentemente y que repercute en la reducción de los contenidos estipulados en el programa curricular, ya que esas clases no se recuperan.

“...y también que haya mayor control de la actividad docente, si los docentes van o no van a dar clases porque esa es otra problemática del Plan, encima que no tienen mucha carga horaria las materias, hay docentes que faltan

mucho, y se justifican y los chicos pierden un montón de clases y contenidos”. Magdalena

La profesora Elisa Bin plantea dos puntos importantes con el fin de mejorar el Plan, uno de ellos apunta a la administración del mismo:

“...una falencia en lo estructural tiene que ver con la falta de capacitación de los referentes que están a cargo de las sedes, que cumplen un rol de monitor administrativo, organización de legajos, presentación de nóminas de estudiantes, y demás que a veces no están lo suficientemente instruidos, a pesar que varios de ellos son referentes sociales, en cuál es la dinámica del programa y eso genera una falla porque hay un montón de incompatibilidades que tiene que ver con posicionarse como un director de escuela, función que no le corresponde, ya que son simplemente un referente administrativo educativo”.

Por otro lado, la docente hace referencia a la capacitación docente:

“Otro punto importante es la capacitación docente, no todos los docentes están preparados para incursionar en una experiencia como el FinEs, partiendo del punto de vista que está encuadrado en educación popular y que no vamos a tener características de un aula tradicional. Y que no se puede asistir a un lugar y exigir, requiere esas condiciones, porque es educación popular justamente, debe haber un punto de enlace, de equilibrio en todo eso, y en eso está involucrado el docente, la referente, las sedes institucionales, el estado mismo”.

Por su parte al indagar sobre las debilidades o puntos a mejorar, los estudiantes entrevistados manifiestan que la cursada de Informática no fue productiva debido a la falta de elementos para realizar la práctica, fundamental para este tipo de aprendizajes.

Una de las inquietudes de los estudiantes sobre los contenidos que brinda el plan son que solo sirven como un escalón más para proseguir sus estudios a otro nivel y no tienen, en su mayoría, una aplicación práctica para su actividad cotidiana, sobre todo en el ámbito laboral.

Para finalizar, un dato que surgió de las entrevistas y que debe ser tenido en cuenta, ya que explicita las dificultades de los sectores sociales más desfavorecidos para poder acceder a la educación secundaria, es que la totalidad de los estudiantes entrevistados manifestaron que sus familiares no habían concluido la escuela secundaria, en algunos casos el máximo nivel educativo alcanzado fue la escuela primaria. Podemos inferir que los obstáculos para acceder a la educación son de tipos sociales, culturales y económicos, por lo cual se deberían promover políticas que atiendan estos tres factores y monitorear la efectividad de los programas que se pongan en práctica.

Luego de lo antes descrito donde se explicitan las trayectorias escolares de los cursantes y las diferentes miradas del funcionamiento del Plan de los docentes, estudiantes y la referente, debemos abocarnos a analizar los cambios que ha experimentado el FinEs con la nueva gestión política.

CAPITULO III

V. La actualidad del Plan FinEs

En noviembre del 2015 gano las elecciones Mauricio Macri y en diciembre de ese mismo año nombro como Ministro de Educación a Esteban Bullrich, quien se había desempeñado en ese cargo entre 2010 y 2015 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Una de las primeras medidas que tomo el flamante ministro fue la creación del Ministerio de Educación y Deportes, transfiriendo a Educación las competencias relativas al Deporte que estaban ubicadas en el Ministerio de Desarrollo Social y por el Decreto 57 amplió el número de Secretarías, de tres a cinco: General del Consejo Federal de Educación; Innovación y Calidad Educativa; Gestión Educativa; Políticas Universitarias; Deporte, Educación Física y Recreación

El 10 de febrero de 2016 se instituye el Decreto 336 que establece que los convenios firmados con las universidades nacionales o privadas, cuya continuidad no haya sido solicitada hasta el 29 de febrero de 2016, quedan sin efecto a partir del 1 de abril de 2016. Mediante esta medida se vieron afectados diversos programas que funcionaban en las Universidades, entre ellos el Plan FinEs.

El Plan, que desde el año 2014 se implementaba en Universidades Nacionales según la resolución 1535/14, a partir del año 2016 solo podrá continuar con las acciones del Plan FinEs hasta la cohorte 2015, dando de baja la inscripción a partir del 2016. Si bien la resolución N°178 que se firmó el 11 de abril del año 2016, fija la continuidad del Plan FinEs hasta el año

2019, el cambio de gobierno trajo aparejado algunas modificaciones en los lineamientos de las políticas educativas.

Una de las fortalezas que hace posible el desarrollo del Plan es la cercanía con el territorio que posibilita cubrir con la demanda efectiva que posee el Plan, además de su adaptabilidad y articulación con diferentes organismos estatales y de la sociedad civil.

Si bien a través de la resolución 178 se garantiza su continuidad, al cerrarse las sedes de las Universidades Nacionales, debido al recorte presupuestario a la educación pública, el FinEs va perdiendo su razón de ser.

Una de las medidas que se implementó desde el Ministerio de Educación y Deporte es el de girar los fondos a las provincias para que decidan su continuación o no a cada jurisdicción, desligándose responsabilidades. Con respecto a la capacitación de los docentes, pasa a estar a cargo del Ministerio de Educación provincial, y los alumnos y sedes de las cursadas las definiría cada municipio.

En Gestión Educativa, dependiente de la Dirección Nacional de Gestión Educativa, el presupuesto para el año 2016 contemplaba para el Plan FinEs un monto de 77.523.957¹⁷, más la distribución de material didáctico de aproximadamente 2 millones de pesos. Por su parte, el presupuesto 2017 no incluye ninguna referencia al Plan FinEs

Lo que podemos observar es una tendencia a la desfinanciación y descentralización de las políticas socioeducativas, con una impronta claramente neoliberal. El gobierno actual estableció una nueva agenda política que marca una ruptura en cuanto a las políticas que se venían gestando en los últimos años. Hay un claro cambio donde se pasa de

¹⁷ **Fuente:** Revista Question. Vol 1 N° 53. Enero-Marzo 2017. Pág. 106.

políticas inclusivas, universalizantes con perspectiva de derecho a políticas descentralizadas, focalizadas y con un recorte presupuestario en lo tendiente a los programas socioeducativos.

Si analizamos lo que sucede en la Provincia de Buenos Aires, específicamente en el Partido de Lomas de Zamora que es dónde basamos nuestro trabajo de campo, podemos ver que hubo una significativa disminución en cuanto a la cantidad de comisiones del 2015 al 2016, influenciado por el recorte en materia educativa. De 520, que funcionaban en el año 2015, pasaron a 289 comisiones¹⁸ que funcionan en 78 sedes en delegaciones municipales, ONG, club de barrio, enviones, iglesias y sociedades de fomento ubicados en los diferentes barrios del distrito. Esta disminución del 44% de comisiones impacta directamente en la cantidad de alumnos, debido a que uno de los ejes centrales que dieron origen al FinEs es la cercanía de las sedes a la población demandante, básicamente el de llevar la escuela al barrio.

Otra de las resoluciones aprobadas y que se pusieron en funcionamiento a partir del segundo cuatrimestre del 2017, es la que firmo el Director General de Cultura y Educación Dr. Alejandro Finocchiaro el 3 de abril la Resolución 713/17, que define el nuevo marco normativo para la Terminalidad Educativa para jóvenes y Adultos. Los puntos más destacados en ella son:

- 1) La ratificación del “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios – FinEs” para el período 2016-2019.
- 2) Marca tres líneas claras de trabajo: Fines Trayecto Primaria, Fines Trayecto Secundario y Fines Deudores de materias.

¹⁸ **Fuente:** Sede de Inspectores de Educación de adultos del Municipio de Lomas de Zamora.

3) Fija a partir del segundo cuatrimestre del año 2017 para los ingresantes a Fines Trayecto Secundario la carga horaria de 18hs catedra, es decir, tres días por semana.

4) Las tres líneas de trabajo dependen de la Dirección de Educación de Adultos (DEA).

5) Ratifica la Resolución 115/16 como normativa para el Ingreso a la docencia, que establece pautas para inscripción y nombramiento de docentes.

Uno de los cambios que tiene más relevancia es en lo que respecta a la carga horaria, pasando de cursar de dos a tres días a la semana. Si bien esta medida, según la resolución 713, apunta a la búsqueda de la misma carga horaria semanal en zonas periféricas que garantice mejores niveles de aprendizaje, fue una de las causas de rechazo al Plan que instaló un sector de la comunidad educativa y de la opinión pública, que ponía en tela de juicio la calidad del Plan debido a su acotada carga horaria.

En cuanto a ello una de las docentes, Magdalena, plantea como debilidad la limitada cantidad de horas con la que cuenta el Plan:

“En cuanto a las debilidades creo que se tiene que rever, no la calidad educativa, sino la educación de calidad y para eso hay que ampliar el Plan FinEs, debe haber más horas, básicamente un día más de cursada para darle más herramientas y técnicas de estudio que les permitan seguir más adelante estudiando... . Creo que ampliando a un día más, incluyendo prácticas de lenguaje, prácticas de estudio, enseñándole a hacer mapas conceptuales, darle herramientas para prepararlos para la universidad creo que es un paso importante para dar en FinEs”.

La docente aquí no cuestiona la calidad educativa con la que cuenta el FinEs por el hecho de tener dos días semanales de cursada, sino que cree que podría mejorar la educación que se les brinda a jóvenes y adultos y prepararlos para seguir estudiando, ampliando a un día más por semana.

Por su parte Elisa, otra de las docentes que da clases en “Manos que ayudan a Lomas”, brinda su perspectiva en cuanto a la carga horaria:

“...desde mi punto de vista la poca carga horaria reducida a dos días, podría haber sido tres días y sería mucho más aliviado el ciclo de tensión y mejorado el rendimiento de los estudiantes .Se estructuro de esa manera y no hubo una modificación que yo hubiera dado la bienvenida...”

Aquí observamos que la necesidad que la docente ve en adicionar un día más a la cursada es tendiente a mejorar el rendimiento de los estudiantes, y no hace referencia a la calidad educativa.

La referente de la sede, también ofrece su opinión al respecto:

“Me gustaría ponerle un día más, pero para que puedan entender un poquito más las materias... la idea (del Plan) para mi está bien pero ya te digo...ajustaría un par de cosas más, porque no se pueden dar tantos contenidos solamente en 16 clases”

La opinión de la referente se basa en que no se llegan a ver los contenidos de la materia en solo 16 clases que tienen cada cuatrimestre. Esto sumado a que en invierno se reduce aún más el horario de cursada:

“El tiempo es limitado, el invierno me resta tiempo, por un tema de inseguridad debemos retirarnos antes, estamos en una zona un poco

expuesta. El horario es 17 y 30 horas y deberían salir 22:10, pero salen a las 21:30 por la inseguridad”.

Las docentes y la referente de la sede “Manos que ayudan a Lomas” concuerdan con la extensión de la cursada. Si bien tienen en cuenta que el Plan está dirigido a una población que tiene una limitación horaria, debido a que en su mayoría trabaja y/o se dedica a la crianza de sus hijos, entre otras actividades, creen que son más los efectos positivos que trae aparejado implementar la Resolución 713, en lo que refiere a la ampliación de los días de cursada.

Otro de los aspectos a visibilizar es en lo que respecta a la lucha docente para que el FinEs continúe y los educadores que dan clases en el Plan puedan participar de los debates acerca de las condiciones educativas y de las reformas que se establecen.

Es importante resaltar que los docentes del Plan FinEs no contaban con un reconocimiento sindical hasta el año 2015. Una de las docentes entrevistadas, hace referencia al tema:

“...nos estamos reuniendo con Suteba que nos reconoce, ahora sí, como docentes. Recién el año pasado (2015) fuimos reconocidos como docentes y se nos permitió afiliarnos al sindicato porque antes los educadores populares no se los reconocía como educadores. Hoy muchos de los docentes estamos encarando una lucha a través de Suteba, no solamente para que el plan continúe sino hacer una oferta mejoradora del programa”.

Desde que se originó el Plan se vienen realizando reclamos, por parte de diversos grupos de docentes organizados, con respecto a diferencias salariales a la baja, retrasos en el pago, precarización laboral y falta de

recursos humanos y económicos para poder brindar una educación de calidad.

Uno de los problemas centrales que afecta a los docentes que dan clases en el FinEs es que cobran cada 4 meses, no hay una continuidad ni laboral ni pedagógica, ya que al finalizar el cuatrimestre se abren actos públicos para tomar cargos nuevamente. Por otra parte, para los que trabajan en el Plan no rige el estatuto docente, donde se establecen derechos y obligaciones del docente y del Estado, de esta manera no pueden acceder a las licencias que por ley le corresponderían.

Todas estas problemáticas están siendo visibilizadas por un colectivo docente que se organiza para mejorar las condiciones de trabajo. Suteba, que nuclea a los docentes de la provincia de Buenos Aires, los reconoció como tales y es uno de los sindicatos que está trabajando para que sean considerados como trabajadores de la educación, visibilizándolo, en palabras de Pablo Pineau¹⁹ como un “trabajador de la enseñanza de la cultura”:

“...caracterizar al docente como un “trabajador” abre importantes debates pasados y actuales sobre la cuestión. Esta opción se basa en que ese término habilita a pensar nuestra tarea en la cadena oficio, profesión, sujeto de derechos, sujeto portador de saberes específicos; habilita también a pensar las problemáticas de la formación continua y las condiciones laborales, asumiéndolo como un hacedor de futuros”.

Esta conceptualización que hace Pineau implica que tengamos una mirada del docente, no ya naturalizando su vocación y entrega a los estudiantes, que durante mucho tiempo fue la representación social que teníamos de este

¹⁹PINEAU, Pablo (2007) “El docente como trabajador de la transmisión de la cultura”. Conferencia en Panel “Cambios en el rol docente”. VI Congreso Internacional de Educación “El oficio de enseñar. Competencias y rol docente en la actualidad”. Buenos Aires.

sector de la sociedad, sino que reconociendo su profesionalidad, como un portador de derechos y obligaciones, mediante la existencia de sindicatos y marcos que regulan el desempeño, y como una forma de sostenimiento económico, personal y familiar.

Muchos docentes eligen formar parte del Plan FinEs por su compromiso con los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

En palabras de Magdalena, la docente de Problemáticas Sociales Contemporáneas:

“Cuando empecé, fue por una necesidad económica, no sabía de la existencia del plan hasta ese momento....Hoy creo que es mi vocación dar clases para alumnos ya que no solo puedes hacer algo desde lo educativo, sino que también desde lo social puedes hacer muchísimo. Creo que es una política inclusiva para un montón de gente que quedo fuera del sistema educativo”.

Por su parte la profesora Elisa explica el porqué de su elección:

“Me volvió a acercar a la educación popular, FinEs toma esta perspectiva y me pareció interesante como experiencia docente.... Muchos profes no se acercan a zonas de riesgo, pero yo si elijo esa zona periférica porque tengo experiencia de trabajar y desarrollar programas en esas zonas”.

Más allá que los docentes que se inscriben en el FinEs, en su mayoría, conocen el programa y tienen un gran compromiso con los sujetos que asisten a las clases, saben que es una herramienta muy importante para que puedan seguir estudiando o consigan mejoras laborales, no se debe perder de vista que la docencia es un trabajo y que implica que sean reconocidos

como tales y se cumplan los derechos legítimamente obtenidos y que el Estado no utilice el Plan para precarizar a los docentes que participan en él.

Por otro lado, la lucha docente apunta a mejorar las condiciones de trabajo en cuanto al lugar donde se dictan las clases, debido a que el FinEs se cursa en lugares que prestan sus instalaciones y que tienen características distintas, unos de otros.

La sede “Manos que ayudan”, donde se basó este trabajo de investigación, cuenta con variados recursos para brindar clases, en palabras de la docente Magdalena:

“Es una de las mejores sedes de Lomas de Zamora...Además que cuenta con las herramientas para dar clases en un ambiente cómodo, tenes un pizarrón, una computadora, una fotocopiadora, la referente se encarga de sacarles fotocopias a todos los alumnos, cuenta con dvd, televisor cosa que te permite manejarte con otros recursos que no sean solamente texto lo que podes llevar a la clase”

Si bien esta sede tiene los recursos que se necesitan y es de las más completas en el partido de Lomas de Zamora, hay muchas otras que no cuentan con pizarrón, tiza ni la cantidad de bancos suficientes para que se puedan cumplir las condiciones básicas para llevar adelante una clase. Estos reclamos los docentes los tienen en cuenta a la hora de visibilizar las condiciones en las que deben trabajar, debido a que condicionan la práctica docente.

En síntesis, el futuro del FinEs es incierto, si bien hay una Resolución que establece su continuidad hasta el año 2019, se están gestando cambios donde aparecen nuevas resoluciones que modifican parte de su estructura.

Si nos basamos en datos obtenidos en la Sede de Inspectores de Lomas de Zamora, hubo una disminución del 44% en cuanto a la cantidad de comisiones en dicho partido, comparando el año 2015 con el 2016, año en el que se produjo el cambio de gobierno. Esto repercute en la cantidad de inscripciones y cursantes, porque se reduce la oferta de sedes, la cual es la principal característica del FinEs, el de llevar la escuela a los barrios populares.

Por otro lado, es bien vista por los docentes entrevistados, la ampliación de la cursada, establecida para el segundo cuatrimestre del 2017 a 3 veces a la semana, pero no se ven modificaciones en cuanto a las condiciones de trabajo que deben afrontar los docentes que forman parte del Plan. Si bien un paso grande fue el reconocimiento que hicieron los sindicatos que agrupan a los trabajadores de la educación, para con el colectivo docente que trabaja en el FinEs, legitimando sus derechos y obligaciones, quedan aún mucho por realizar.

El recorte presupuestario que viene llevando adelante el gobierno de Macri en materia educativa, afecta a todos los niveles educativos, y el FinEs no es ajeno a ello. De aquí en adelante, los docentes de la educación popular, donde está enmarcado el plan, tendrán la tarea de reivindicar el derecho a la educación de los jóvenes y adultos de los sectores más desfavorecidos en pos de lograr mejorar su calidad de vida.

Conclusiones

Tal como expusimos –y en cierto punto, el trabajo de campo evidencia-- el Plan FinEs cumple la función de integrar al sistema educativo a un sector de la población que por razones sociales, económicas y culturales tiene grandes dificultades de adecuarse y permanecer dentro del sistema secundario formal. Si bien en los últimos años hubo intentos por facilitar la adaptación mediante el sistema de tutorías y la implementación de horas extra clase, no son suficientes para atenuar la deserción, pues no contemplan situaciones complejas como las analizadas.

Las entrevistas nos muestran la falta de un marco por parte del sistema educativo “tradicional” que contenga y acompañe en sus dificultades a los estudiantes que no pueden cumplir con el desempeño esperado por la escuela secundaria. Entre estas dificultades podemos nombrar: problemas económicos que derivan en no disponer de tiempo para poder dedicarse al estudio, falta de tradición familiar en el ingreso al sistema secundario, la totalidad de los estudiantes entrevistados son la primera generación familiar que egresa de la escuela media, y no contar con motivaciones sociales ni culturales para permanecer y culminar en la escuela.

Los estudiantes manifiestan que encontraron en el plan una alternativa que se adapta su contexto social, que le brinda flexibilidad de horarios y contenidos acotados, donde encuentran acompañamiento por parte de los docentes y la referente, que contemplan las situaciones particulares por las que pudieran estar atravesando, donde se promueve una participación activa de los mismos, ven al plan como una oportunidad para concretar una meta pendiente.

La crítica habitual que se le realiza al plan se basan en la presunta “baja calidad” educativa que proporciona el FinEs, sin tomar en cuenta que un sector importante de la sociedad encuentra en este plan una alternativa válida para concluir la escuela media con miras a un mejor empleo o continuar sus estudios, pues la falta del título secundario es un impedimento insalvable para continuar en el sistema educativo superior. Con que un grupo de esta población pueda cumplir con estos objetivos, se justifica su implementación, ya que de otra manera resulta imposible realizarlo.

La génesis de ciertas críticas se puede hallar, no en un cuestionamiento de índole estrictamente académico, sino en ciertos prejuicios de clases que nos remiten a la nostalgia de la creación de la escuela media de carácter elitista, cuando solo una proporción minoritaria de la sociedad accedía a ella. Hoy en día, la masividad nos presenta dificultades a las que debemos dar respuestas y la escuela tradicional aun no las tiene: en el envés de la trama, el plan FinEs como dispositivo de inclusión social es, precisamente, un intento por responder a estas problemáticas educativas que nos presenta la realidad actual.

Sin resentir la calidad educativa, se debe tener flexibilidad en considerar las situaciones diversas que se presentan en la escuela media: como reza el epígrafe de este trabajo, no se puede medir con la misma vara realidades de sectores sociales con diferencia de acceso a bienes materiales y culturales. De ahí que creemos menester buscar formas de facilitar el acceso al conocimiento y a una buena calidad académica a los sectores que arranca en sus trayectorias escolares con amplias desventajas.

Lamentablemente, las reformas en la modalidad del plan que están implementando las nuevas autoridades políticas, van en sentido de dificultar el acceso de los sectores a los cuales va dirigido el FinEs, mediante el incremento de horas y días de cursada, además de la restricción de la oferta debido al cierre de sedes.²⁰

Seguramente, el plan analizado tiene mucho por mejorar y es imprescindible hacerlo: mayor capacitación de los docentes que dictan el programa, mejores condiciones laborales de los mismos (salario, insumos, infraestructura de las sedes, derechos laborales), control de ausentismo de los profesores, lo que implica un mayor presupuesto, sin el cual es imposible lograr mejoras en los objetivos del programa.

Como futuros trabajadores sociales debemos fomentar a que se establezcan políticas educativas no solo centradas en la demanda, sino con el objetivo de construir una sociedad más justa, teniendo en cuenta las problemáticas sociales de los sectores más desprotegidos y desplegando, mediante la acción política, programas e intervenciones específicas que requieren la movilización de múltiples actores sociales: docentes, estudiantes, poder político.

El Plan FinEs, con sus fortalezas y debilidades, es una experiencia socioeducativa inclusiva de extrema relevancia en su intento de visibilizar y dar respuesta a sujetos que no cumplen con las trayectorias teóricas esperadas en la escuela media, pero que sienten la necesidad y el deseo de avanzar en sus estudios y mejorar su economía y calidad de vida.

²⁰De 520, que funcionaban en el año 2015, pasaron a 289 comisiones. **Fuente:** Sede de Inspectores de Educación de adultos del Municipio de Lomas de Zamora.

Bibliografía

- CASTRONOVO Raquel (2012) “El desafío del estado en el posneoliberalismo” en Políticas públicas y Trabajo Social. Aportes para la construcción de lo público. Compiladoras Arias, Basalo y Godoy. Editorial Espacio. (pp 67 a 72).
- DUSSEL, Inés (2015), “Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Tedesco, Juan Carlos (comp.) La educación Argentina hoy. Siglo XXI (pág. 279).
- FURMAN, Melina. (2015) “Preguntas para pensar” Conferencia realizada para TED: <http://www.tedxriodelaplata.org/videos/preguntas-para-pensar>
- JACINTO, Claudia (2002) “Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas”. Montevideo (pp. 79-80).
- JACINTO, Claudia y TERIGI, Flavia (2007) *Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria*, Santillana /IPE-UNESCO Buenos Aires. (pág.26).
- KAPLAN, Carina Viviana (2008) “Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino”. Editorial Colihue. Buenos Aires. (pág.79.80.84).
- Ley Federal de Educación N° 24.195, de 1993
- Ley de Educación Nacional N°26.206, de 2006.
- NARODOWSKI, Mariano (2008). “La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans”. REICE.

Revista iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación, vol.6, núm.2.

- TEDESCO, Juan Carlos (2010) “Prioridad de las políticas educativas” en Duro, E (coord.), Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes, Buenos Aires, Unicef, (pp. 39-45).
- TERIGI, Flavia. (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Ponencia en III Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana. Buenos Aires.
- PINEAU, Pablo (2007) “El docente como trabajador de la transmisión de la cultura”. Conferencia en Panel “Cambios en el rol docente”. VI Congreso Internacional de Educación “El oficio de enseñar. Competencias y rol docente en la actualidad”. Buenos Aires.
- Revista Question. Vol 1 N° 53. Enero-Marzo 2017. Pág. 106.
- SAMPIERI, FERNÁNDEZ COLLADO y BAPTISTA LUCIO (2006) *Metodología de la investigación*. Iztapalapa, Ed. Mc Graw Hill. (pág 8).

ANEXO

LA PLATA, 13 de junio de 2011.-

VISTO la Ley de Educación Nacional N° 26.206, Ley de Educación Provincial N° 13.688, la Resolución N° 3520/10 y,

CONSIDERANDO:

Que a fin de garantizar la formación académica estipulada en la Resolución 6321/95 para la terminalidad del nivel secundario adultos de la población bonaerense que forma parte de las Cooperativas de “Argentina Trabaja” y de aquellas entidades gremiales que nuclean a los trabajadores organizados, como parte de una propuesta educativa de aplicación provincial inclusiva, con calidad y equidad;

Que es necesario ordenar la implementación del Área de Formación Especializada del Bachillerato Orientado para Adultos que garantice niveles académicos acordes con las necesidades y requerimientos sociales, tecnológicos y laborales y, que a la vez garanticen al estudiante la prosecución de estudios superiores;

Que en virtud de lo establecido en el artículo 3° de la Resolución N° 3520/10;

**EL DIRECTOR DE EDUCACION DE ADULTOS
DISPONE:**

ARTICULO 1º: Aprobar el orden y la denominación de las asignaturas correspondientes al Área de Formación Especializada del Bachillerato para Adultos Orientado en Ciencias Sociales y en Gestión y Administración de acuerdo con lo establecido en la Resolución N° 6321/95 que constan en el Anexo I y II como parte integrante de la presente Disposición.

ARTICULO 2º: Establecer que las Especialidades correspondientes a las Orientaciones señaladas en el artículo anterior son: “Gestión de Políticas Públicas” y “Microemprendimientos”, respectivamente.

ARTICULO 3º: Determinar que los servicios educativos denominados C.E.N.S. que tengan a su cargo cursos destinados a beneficiarios del Plan FinES 2 deberán gestionar ante la Dirección de Educación de Adultos la autorización pertinente para el dictado de las mencionadas especialidades.

ARTICULO 4º: Registrar la presente Disposición a través del Departamento Administrativo de esta Dirección. Cumplido, archivar.

DISPOSICIÓN Nº 27/11



Anexo I

(Corresponde Disposición Nº 27/11)

BACHILLERATO PARA ADULTOS (Resolución Nº 6321/95)

ORIENTACIÓN: CIENCIAS SOCIALES

ÁREA DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA: “Gestión de Políticas Públicas”

1.- ORDEN, DENOMINACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE LA CARGA HORARIA DE LAS ASIGNATURAS POR AÑO

ÁREA DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA “Promoción social”			
ORDEN Y DENOMINACIÓN DE LAS ASIGNATURAS	DISTRIBUCIÓN DE LA CARGA HORARIA		
	1º año	2º año	3º año
Economía Social	2	--	--
Políticas Públicas y Derechos Humanos	--	2	--
Estado y Políticas Públicas	--	3	--
Estado y Nuevos Movimientos Sociales	--	--	3
Diseños y Desarrollo de Proyectos	--	--	2
CARGA HORARIA TOTAL	2	5	5

2.- OBJETIVOS

3.- CONTENIDOS

1º AÑO

Economía social

Economía social: conceptualización. Los orígenes del pensamiento económico. Evolución histórica del pensamiento económico. La teoría económica clásica. Constitución de los paradigmas clásicos del pensamiento económico: liberal y marxista. La teoría económica en el siglo XX. Escuela neoclásica. Las nuevas corrientes económicas. La economía social, su evolución en Argentina y Latinoamérica

2º AÑO

Políticas Públicas y Derechos Humanos

Política y sociedad. Participación, representación y protagonismo social. De la participación como control ciudadano a la estrategia colectiva de transformación social. Planificación participativa de políticas públicas. Participación social, política, institucional y comunitaria. Niveles, información, opinión y toma de decisiones. La construcción de la agenda pública, actores intervinientes. Modalidades y herramientas de participación. Marco legal. Supuestos básicos de la democracia digital o electrónica. Análisis de experiencias en Latinoamérica y Argentina. Los Derechos civiles, políticos, sociales y culturales.

Estado y Políticas Públicas

Política, sociedad y Estado. Modelos económicos sociales, rol estatal y gestión pública en América Latina. Relaciones internacionales e integración regional. Proyecto nacional y tipos de Estado. Modelos de desarrollo en un contexto posneoliberal. Desarrollo e inclusión social. Sustentabilidad socio-política, macroeconómica y ecológica.

Las leyes fundamentales de la Nación - Constitución argentina. La Constitución de la provincia de Buenos Aires. Los municipios en la provincia de Buenos Aires. Derecho administrativo municipal. Gestión legislativa municipal. Los nuevos desafíos del Estado municipal. Regionalización y desarrollo territorial. Interculturalidad

Ética y función pública: la revinculación de la ética, la política y la gestión pública como expresión de valores compartidos. Recuperación del Estado y de su vínculo con la sociedad: una gestión pública para la inclusión. Ejes, objetivos y estrategias del gobierno provincial. Gestión de la coyuntura y gobernabilidad.

3º AÑO

Estado y Nuevos Movimientos Sociales

Relaciones entre el Estado y la ciudadanía: un territorio complejo.

El proceso de declinación en la Argentina y en la provincia de Buenos Aires, una situación crítica: la actual etapa pos-default, problemas relativos a la distribución del ingreso, la evolución del empleo y la situación de pobreza. La triple fractura distributiva en sus dimensiones social, espacial y temporal.

Los movimientos sociales tradicionales. Su organicidad y organización, su misión, las demandas que articulaban su organicidad y su proyecto transformador.

Los nuevos movimientos sociales y la reconfiguración del territorio, el nuevo sentido cultural y político de sus dinámicas, sus pautas, sus demandas, sus claves de relación con el Estado.

Alternativas de construcción de un nuevo pacto Estado – ciudadanía.

El fortalecimiento de las políticas de gestión estatal en la provincia de Buenos Aires. Del modelo tecnocrático a la reconstrucción de una gestión pública promotora del desarrollo y la inclusión social.

Diseño y Desarrollo de Proyectos

Noción de herramienta. Relación entre las herramientas y propósitos de una organización social. El sostenimiento de las organizaciones sociales. Aspectos a considerar: lo administrativo-contable, lo jurídico, lo económico, lo organizacional. Del pensamiento a la acción y viceversa. Pensar y hacer colectivamente. Los problemas, las acciones y los recursos. Mapeo de redes sociales. Diseño y desarrollo de proyectos sociales. La evaluación como proceso permanente. Mesas de gestión interinstitucionales. Nociones básicas de la investigación-acción

Anexo II

(Corresponde Disposición N° 27 /11)

ORIENTACIÓN: GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN

ÁREA DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA: “Microemprendimientos”

1.- ORDEN, DENOMINACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE LA CARGA HORARIA DE LAS ASIGNATURAS POR AÑO

ÁREA DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA “Economía social”			
ORDEN Y DENOMINACIÓN DE LAS ASIGNATURAS	DISTRIBUCIÓN DE LA CARGA HORARIA		
	1º año	2º año	3º año
Economía aplicada 1	2	--	--
Planificación y Gestión de Emprendimientos	--	3	--
Economía aplicada 2	--	2	--
Sistemas de Información	--	--	3
Práctica contable, Laboral e impositiva	--	--	2
CARGA HORARIA TOTAL	2	5	5

2.- OBJETIVOS

3.- CONTENIDOS

1º AÑO

Economía aplicada 1

Los orígenes del pensamiento económico. Evolución histórica del pensamiento económico.

La teoría económica clásica. Constitución de los paradigmas clásicos del pensamiento económico: liberal y marxista. La teoría económica en el siglo XX. Escuela neoclásica. Las nuevas corrientes económicas.

2º AÑO

Planificación y Gestión de Emprendimientos

Actitudes: la naturaleza emprendedora. Características. Riesgos y oportunidades. Responsabilidad social y medioambiente. Los diferentes roles del emprendedor. Planeamiento. Idea del emprendimiento: análisis de situación, objetivos personales y del emprendimiento. Tácticas y estrategias, investigación de mercado. La planificación del emprendimiento: administrativa, económica, financiera jurídica e impositiva. Viabilidad y sustentabilidad. Cooperativas, mutuales, ONG, otras.

Diseño: diseño organizacional. Estructura formal. Elementos: objetivos, recursos y personas. Comercialización y de ventas. Promoción. Publicidad y venta. El producto. Distribución, entrega. Envases, canales de distribución. Documentos, registros. Producción y costos. Diseño de los procesos. Compras. Stocks, manufactura. Control de calidad. Mantenimiento y Seguridad. Documentos, registros. Financiación. Fuentes de financiamiento. Flujo de fondos. Recursos humanos.

Implementación y gestión: La etapa de implementación del plan. Desarrollo de la operatoria real con todas sus funciones y tareas. El rol del emprendedor en esta etapa. La asistencia técnica.

Economía aplicada 2

El objeto de la economía: bienes y servicios económicos. Los agentes económicos. Los sistemas económicos. El mercado de bienes. Análisis económico: microeconomía y macroeconomía. Las cuentas nacionales. La economía y su relación con otras ciencias.

3º AÑO

Sistemas de Información

La Contabilidad como tecnología social y como lenguaje. Riqueza: diferentes conceptos. El universo del discurso contable: segmentos contables. Sistemas contables particulares. Las actividades de las organizaciones, los recursos en juego y su representación contable: contabilidad y patrimonio. La captación de los hechos contables y su transformación en información.

Información contable: registros (principales y auxiliares), medios (manual e informatizado) y métodos de registro (simple y por partida doble). Los elementos

portadores de datos. Su archivo y conservación. Controles y ajustes. Planes y manuales de cuentas. Informes contables: internos y externos. Emisores, Receptores, Revisores y Reguladores. Análisis e interpretación de productos contables básicos.

Práctica contable , Laboral e Impositiva

Área laboral: Modalidades de incorporación de recursos humanos. Jornada de trabajo. Vacaciones. Sueldo complementario. Accidentes, enfermedades, despidos, preaviso. Remuneraciones: clases. Aportes y contribuciones. Subsidios sociales. Documentación respaldatoria. Legajo de personal. Recibo de pago. Forma y plazo de pago. Liquidación de remuneraciones, asignaciones familiares y contribuciones sociales del empleador. Planillas de cálculo. Registros administrativos y su impacto contable.

Área impositiva. Sistema tributario nacional, provincial y local: impuestos, tasas y contribuciones. Elementos de los tributos: sujeto, objeto, base imponible. Responsabilidades. Registros contables de las cuestiones impositivas principales. Normas generales sobre facturación. Obligaciones. Impuestos. Formularios de presentación.

Área contable: Captación contable del impacto patrimonial de los temas laborales e impositivos. Registros contables no rutinarios y aplicación de normas: Medición y valuación: Cambios en el poder adquisitivo de la moneda. Casos más usuales de medición. Costos y gastos. Los resultados, clasificación