

Las miradas de los docentes del plan Fines sede “El Galpón” del distrito de Moreno sobre la propia experiencia educativa.

Autora: Noelia Bargas. Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Luján- Departamento de Educación- División de Adultos. (UNLu-CONICET). Correo electrónico: bargasnoelia@hotmail.com

Eje temático: 6. Educación de jóvenes y adultxs. Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: proyecto de mejora institucional - evaluación - formación docente.

> Resumen

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación¹ que tiene por objeto caracterizar el Plan de Finalización de Estudios Secundarios como parte de la política pública para la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) y su implementación en la provincia de Buenos Aires, particularmente en dos distritos: Luján y Moreno, entre los años 2015-2019.

En esta ponencia se expondrá parte de un informe preliminar sobre el trabajo de campo realizado en el Centro Comunitario El Galpón de Moreno (ex Bachillerato Popular El Galpón) en el primer cuatrimestre (abril-julio) del año 2017. Particularmente nos interesa ver las mutaciones que se están dando en este proceso de transformación, los problemas y desafíos que están atravesando como organización social en la implementación del programa. Para eso nos acercaremos a las miradas que tienen los docentes que trabajan en esa sede y plantearemos una serie de interrogantes y puntos a problematizar para seguir ahondando en la investigación.

En relación al enfoque metodológico tomamos elementos del método comparativo constante (Glaser y Strauss). “Es un método de investigación cualitativa que usa un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría derivada inductivamente de los datos empíricos”. (Monteverde, 2001, p.2). Se

¹El proyecto de investigación se denomina: “El plan Fines y sus características socio-pedagógicas”. Es parte de la tesis doctoral inscripta en el Doctorado con Orientación en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y está financiada con una beca del CONICET (2016-2020), dirigida por Silvia Brusilovsky y María Eugenia Cabrera.

adopta una lógica cualitativa, construyendo un encuadre metodológico compuesto por entrevistas semi-estructuradas individuales y entrevistas grupales.

› ***El plan Fines II.***

A partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206, se comienzan a producir documentos que avanzan en la especificidad de la EDJA poniendo en marcha políticas específicas. Para el período que va desde el 2007 al 2011 se definen lineamientos de un Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (RES. CFE N° 22-07). Entre sus objetivos se prevé la conformación de una mesa Federal de Educación de Jóvenes y Adultos. En octubre de 2008 se implementa el Plan de Finalización de Estudios primarios y secundarios (RES CFE N° 6608) en dos etapas. La primera etapa estaba destinada a Jóvenes y Adultos que habían cursado el último año de la educación secundaria como alumnos regulares y adeudaban materias sin haber alcanzado el título. En 2009 se implementa la segunda parte destinada a mayores de 18 años que no hubieran culminado sus estudios secundarios.

El Plan Fines 2 se presenta como una iniciativa conjunta entre los Ministerios de Educación y Desarrollo Social. Es un plan de terminalidad de estudios secundarios que surge, entre tantos otros, para garantizar la obligatoriedad-en el marco de la Ley Nacional de Educación 26.206 y forma parte del diseño de políticas públicas que intentan restituir el derecho a culminar los estudios primarios y secundarios a parte de la población.

La implementación de la segunda etapa del plan es la que nos interesa en esta investigación. Algunos de los objetivos de la investigación son: conocer las formas y características de implementación del plan en la provincia de Buenos Aires. Identificar problemáticas que estén surgiendo a partir de su implementación en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos. Caracterizar las prácticas pedagógicas que se están dando, la construcción y circulación del conocimiento, la relación entre docentes y estudiantes del Plan FINES II. Conocer y caracterizar los sujetos destinatarios del Plan Fines y los principales problemas y/o desafíos que enfrentan.

Para llevar adelante el cumplimiento de los objetivos nos acercamos a algunas experiencias concretas. En el siguiente apartado expondremos parte del trabajo de campo realizado en una sede sostenida por una organización social del distrito de Moreno.

› ***La implementación del plan Fines en el Centro Comunitario El Galpón de Moreno.***

El Centro Comunitario “El Galpón” fue creado por una organización social que tiene una larga historia de lucha y anclaje territorial en el barrio. Surge en el año 2002 con el nombre “Mesa Coordinadora Barrial” (MCB), y la integraban vecinos del barrio, quienes junto a algunas incipientes organizaciones sociales se empezaban a organizar para llevar adelante estrategias para superar la crisis económica y la pobreza que estaban viviendo en ese momento. La MCB comienza su labor trabajando para recuperar ciertos valores como la solidaridad y la dignidad a través de jornadas de trabajo solidario, ollas populares, emprendimientos productivos de panadería y huerta, junto a diversos barrios de Moreno.

Merklen (2005) sostiene que en ese momento:

Las familias logran redondear sus ingresos precisamente en el barrio. Sobre esta base, participan en la vida política a través de organizaciones barriales que se muestran cada vez más eficaces para obtener beneficios de las nuevas políticas sociales. Los barrios se constituyen de esta forma en lugares de valorización social. (P. 58).

Una de sus principales luchas fue la toma del terreno del actual centro comunitario: “El Galpón”, que en esos tiempos era una fábrica abandonada. El propósito era crear un comedor y una olla popular para la comunidad, así fue como nace El Galpón como centro comunitario y como espacio físico para generar lazos de solidaridad entre los vecinos.

Según cuentan los integrantes en distintas entrevistas con el paso del tiempo y el cambio de coyuntura las actividades fueron dirigiéndose a lo educativo. En el año 2008 se crea el bachillerato popular “El Galpón” y se sostuvo hasta el año 2013. Luego al no lograr el reconocimiento oficial del espacio decidieron cerrarlo y abrir una sede de plan Fines. Así lo cuenta la referente de sede:

“Ehh la sede se crea hace 3 años ya, sería 2014. Nace después de los fallidos de la experiencia del bachillerato popular, que no pudimos obtener el reconocimiento del Ministerio de Educación, y había que darle continuidad al proyecto. Sobre todo porque los compañeros que habían estado en el bachillerato eran los mismos y/o básicamente los mismos, más de la mitad del plantel y había que buscar la manera de sostener el proyecto en el barrio, después de tantos años de trabajar y no tirar a la basura el trabajo que se había hecho desde el 2008 en este lugar. El año que viene ya se cumplen los 10 años de trabajo con la educación, entonces venía por el lado de no abandonar, un lugar que se conquista con la lucha y darle continuidad. No queríamos que se cerrara y que cada uno se vuelva a su iniciativa privada. Bueno algunos compañeros se iban a quedar”. (Entrevista a referente de sede, 2017, p.1).

Resulta necesario aclarar que, según el relato de la referente, la creación del plan Fines, o mejor dicho la mutación de bachillerato popular a Fines les generó al colectivo de profesores de ese momento un proceso de crisis y ruptura, ya que algunos veían que era necesario pasar a la figura jurídica de plan Fines y otros no estaban de acuerdo con ese proyecto educativo. De esta forma en el año 2014 toman la decisión de cerrar el bachillerato popular y pasar a ser una sede de plan Fines, dejando atrás ese proyecto de educación popular y con ello a un grupo de profesores que no acordaba con la nueva propuesta educativa.

“Y porque algunos, o sea los que no, iban a tomar sus rumbos particulares porque el proyecto de bachillerato nos unificaba, pero si no seguía siendo bachillerato nos desperdigaba. Entonces... (...).

Entrevistadora: Es decir ¿Qué algunos no estaban de acuerdo?

Referente: claro lógicamente porque el proyecto del Estado hace ruido porque es vaciador de contenidos, porque es ehh te impone ciertas reglas, estructuras que no son las mismas que el bachillerato, tiene una lógica más institucional de alguna manera, pero los que habíamos visto los espacios o recovecos que deja para trabajar-va hablo por mí ¿no?- somos los que vimos que esto se podía trabajar de alguna manera, como uno de los canales (...). (Entrevista a referente de sede, 2017, p.1 y 2).

Del núcleo de docentes que decidió continuar sólo quedaron 5 (la profesora de Matemática, la de Lengua y Literatura, el profesor de Historia, la de Biología y la referente).

› ***Características de los profesores que trabajan en la sede.***

Los profesores del plan Fines que trabajan en la sede son un plantel inestable debido a las formas de contratación del programa. Sin embargo en esta sede en particular hay unos 5 docentes que están desde los orígenes, son militantes de la organización política que impulsó la apertura del lugar y son quienes sostienen el espacio desde una militancia activa.

Este grupo reducido de docentes manifiesta tener experiencia en educación popular y plantean algunas críticas al programa Fines, pero coinciden en que es una experiencia educativa que permite darle la oportunidad a muchos vecinos de terminar sus estudios secundarios y a ellos de fortalecerse en el barrio como referentes creando lazos solidarios con la gente.

Otra característica en común que tienen es que todos trabajan o han trabajado en otros espacios educativos dentro y fuera de la escuela pública, con lo cual el plan Fines no es su primera experiencia laboral².

› ***Miradas de los docentes respecto del plan Fines.***

Decidimos comenzar planteando las críticas porque los docentes de esta sede han sido muy críticos del programa. Ellos comparan el plan Fines con la experiencia de los bachilleratos populares y encuentran muchas limitaciones en este programa particular. Entre ellas el tema de “los recortes” de tiempo, de contenidos, y la des-responsabilización por parte del Estado en el financiamiento de las condiciones edilicias.

²Queda pendiente para los avances de la investigación entrevistar a los docentes que no forman parte de este grupo “más histórico” para ver las percepciones sobre el plan Fines y sobre esta sede en particular.

“que aún así y todo, digamos que recorta contenidos, recorta espacios de participación, precariza-de alguna manera- las condiciones de cursada de los estudiantes. (...)Porque no somos una institución reconocida, somos apenas un apéndice de un CENS, no tenemos auxiliares, no tenemos servicio de gas, luz, agua, o sea tenemos porque se autogestiona el espacio, tenemos que cuidarnos entre nosotros, y todo eso se pone del bolsillo de la organización que lo lleve adelante. Esto lógicamente debería estar en manos del Estado, si la educación secundaria es obligatoria, alguien asume un rol y ese rol que debería asumir el Estado, lo estamos poniendo los compañeros, ponemos nosotros la cara y el cuerpo para el funcionamiento del plan. Entonces eso sí es negativo y también los contenidos y la cantidad de días que se recortan”. (Referente de sede, p 5.).

“No, una es el tema de los tiempos. En el FINES son muy reducidos, para todas las materias se cursa dos días, aparte es un cuatrimestre. El tema de los tiempos, los programas con los que cuenta también no se pueden desarrollar en un cuatrimestre. En un cuatrimestre se pueden desarrollar algunos conceptos básicos” (...). (Entrevista al profesor de Historia, p.3).

El tema del tiempo aparece en todas las entrevistas como un limitante del programa. Todos los entrevistados coinciden en que el tiempo es muy acotado para generar verdaderos procesos de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes.

“Y me parece que no está bien planteada (la propuesta del plan Fines) porque en primera instancia era acomodar el curriculum del secundario a tres años, a nivel contenidos, entonces uno planificaba sabiendo que no iba a ver ni la mitad de las cosas, entonces era como algo re engañoso, que todo el mundo, que todos sabíamos y sin embargo éramos cómplices de eso. Eso me parece que hay que pensarlo un poco, en el tiempo que hay, y ver si el tiempo que se está usando es el indicado que se yo, repensar un poco eso”. (Profesora de matemática, p. 6).

“Y en general tenemos un proyecto, que bueno, el proyecto como la palabra misma dice, es para guiarte pero en realidad, a veces se cumple con todos los contenidos y muchas veces no porque de hecho, el espacio, el tiempo, es muy corto en un cuatrimestre llegar a todos los contenidos, cuando en realidad se debería dar durante todo el año, no se llega”. (Profesora de Lengua y Literatura, p. 4).

Los profesores reconocen que el tiempo es insuficiente, que no llegan con los contenidos del programa y que en algún punto resulta “engañoso”, como lo indica la profesora de matemática. En el fragmento seleccionado da a entender que todos los profesores saben que no van a llegar con el programa pautado, que termina siendo “un como sí”, pero que en la práctica no resulta.

Otra crítica que surgió en las entrevistas al programa es la falta de acompañamiento pedagógico que tienen los docentes. Manifiestan sentirse muy solitarios en su tarea, sin supervisión pedagógica, sin capacitaciones (que consideran muy necesarias), sin espacios de encuentro, sin materiales didácticos ni recursos pedagógicos para poder ejercer su tarea.

“Sí, si vos lo lees sí, tiene un montón de estrategias. Supuestamente está basado en la pedagogía popular, pero bueno tiene muchas falencias. Está muy anarquizado por momentos, porque es como que cada uno maneja sus listas, va, entra o los referentes muchas veces no están capacitados. Eso no ayuda. Sí propone un acompañamiento, que me parece que muchas veces recae en el referente. Me parece que es una persona que tiene muchas tareas y muchas veces se ve sobrepasado por esas tareas, entonces como que el acompañamiento pasa a ser más del docente, entonces ahí surgen algunas tensiones”. (Entrevista a profesora de Matemática, p. 25).

“No hay ni asesoramiento pedagógico, ni preocupación pedagógica. La preocupación es administrativa”. (Profesor de Historia, p. 7).

Este es un punto clave porque el plan Fines propone que el docente sea un “tutor” o “facilitador” sin haber tenido en cuenta la formación que requiere pensar al docente en ese rol. Se le exige al docente del plan que trabaje desde la perspectiva de la educación popular, que sea flexible, que se adapte a las condiciones edilicias que cada sede le ofrezca pero no se pensó qué necesidades de formación requiere un docente para trabajar en esos espacios tan particulares. Esta situación se agrava cuando escuchamos en las entrevistas que cada vez son más los docentes noveles que hacen su primer experiencia laboral en este programa.

“La gente que trabaja en FINES es un porcentaje muy grande de estudiantes, o gente que no ha logrado estabilizarse laboralmente dentro del sistema y está trabajando en FINES. Hay una generación de docentes que viene trabajando en FINES pero que no ha pisado la escuela pública. Están trabajando hace tres o cuatro años en FINES, en un circuito paralelo!” (Docente de Historia, p.9).

Nos preguntamos cómo será la experiencia que realizan esos docentes que todavía no están recibidos o que con muy poca experiencia se encuentran trabajando en espacios tan particulares como estos, con estudiantes adultos con trayectorias educativas muy disímiles, con experiencias muchas veces de frustración hacia la escuela, y con dificultades para aprender (propias de haber dejado la escuela hace tiempo), o con jóvenes que han sido expulsados del sistema educativo por diferentes situaciones y que concurren al plan Fines tomándolo como la última chance para poder terminar la escuela secundaria. Consideramos que este programa si realmente se propone achicar la brecha en educación debería pensar la formación docente y sus condiciones de trabajo porque es central para poder llevar adelante procesos democratizadores en la enseñanza.

Aunque debemos aclarar que la escasez de políticas de formación docente excede al plan Fines y es una deuda pendiente del Estado hacia la EDJA (Educación de Jóvenes y Adultos) en su conjunto. Messina (2003) en un artículo que indaga sobre las características de los educadores de adultos señala dos supuestos:

Los educadores y su formación son la clave para el proceso de transformación de esta modalidad, en vez de continuar diseñando y poniendo en marcha nuevos programas educativos que se “llevan” del nivel central al local, sin escuchar las voces de las comunidades y sin la participación de los educadores; los educadores de personas jóvenes y adultas no cuentan con las oportunidades de formación adecuadas para realizar su tarea. (2003, p.3).

Ella sostiene que la falta de ofertas dirigidas a la formación de adultos tiene que ver con el lugar minusvalorado que ha tenido históricamente la educación de adultos.

En una reciente investigación sobre las políticas de formación dirigidas a docentes de la EDJA, Cabrera y Bargas (2016) sostienen lo siguiente:

Nuestra interpretación es que la ausencia de atención a la formación de docentes, a la organización del sistema y a la revisión del curriculum, constituyen, precisamente, la identidad que las políticas públicas adoptan –salvo momentos aislados de la historia- para la modalidad. Esta identidad se caracteriza por atributos que fortalecen las condiciones para la “acumulación educativa” en un sector social y para la restricción de oportunidades para sectores populares. (2016, p. 3).

Es decir que las autoras, en general, coinciden en que este es un problema que afecta a la modalidad de adultos en su conjunto y que no es actual, sino que está ligado a la “identidad residual” que ha tenido históricamente.

Otro punto que problematiza la profesora de Lengua y Literatura y que no nos gustaría dejar pasar por alto es la necesidad de tener un espacio propio. Dicha docente trabaja además en primaria de adultos, desde hace varios años, y siente que este también es un problema histórico de la EDJA.

Tener un espacio propio parece ser una de las tantas deudas pendientes del Estado con la educación de adultos, que siempre parece estar de “prestada” en las instituciones educativas, en los centros fuera de sede, en los espacios físicos que ofrecen las organizaciones sociales para que se dicten las sedes. Esto dificulta la posibilidad de avanzar en cierta especificidad del campo, porque va transitando espacios que no le son propios, que “les ceden”, vulnerando el derecho que tienen los adultos a educarse en condiciones dignas y el derecho que tienen los docentes a trabajar con los recursos necesarios para llevar adelante propuestas educativas de calidad.

Este carácter residual que ha caracterizado históricamente a las políticas estatales dirigidas a la EDA- salvo en algunos momentos históricos- se perpetúa con la propuesta del plan Fines, que resulta en muchos aspectos precaria. El profesor de Historia lo afirma contundentemente en una frase “es un plan de contingencia, una política parche” pero el problema mayor es que está dirigida a los sectores más pobres de la población, con lo cual se profundiza la brecha educativa creando circuitos paralelos y precarios de aprendizaje para los sectores más vulnerados de la sociedad.

› ***Las fortalezas del programa según la mirada de los docentes.***

En relación a las fortalezas o elementos positivos del programa tanto el profesor de Historia como la referente sostienen que les permite seguir anclados en el barrio creando lazos con los vecinos, fortaleciéndose como organización y empoderando el territorio. Es decir que el programa de algún modo les permite continuar su trabajo político-territorial, algo que el bachillerato popular en un momento determinado ya no pudo.

En distintas entrevistas realizadas a los docentes se logra percibir esta necesidad de continuar trabajando en el barrio territorialmente, y a pesar de las críticas que le hacen al programa, éste les permitía dar continuidad al trabajo que venían haciendo desde hace años.

El plan Fines, en sus inicios, fue tomado por muchas organizaciones sociales con este mismo objetivo político, el de fortalecerse territorialmente para generar otros lazos con la comunidad y restituir el derecho a la educación. La propia dinámica del programa lo permitía, ya que no establecía requisitos edilicios para poder crear sedes, lo que permitió que fuera un programa tan vinculado a lo educativo como a lo territorial, generando una relación particular entre Estado, Educación y las Organizaciones Comunitarias.

Finnegan (2014) sostiene como hipótesis:

Que la producción del Plan FinEs 2 se constituye en una arena de disputa, en la cual los sujetos y organizaciones participantes generan “apropiaciones” (Ezpeleta, 2004: 7) de esta política, que plasman en la producción de propuestas singulares y de una particular trama de relaciones. En términos generales, estos procesos tensionan las tradiciones selectivas del nivel secundario y la dominancia en la EDJA de regímenes académicos que replican el formato escolar clásico. (P.3).

Justamente en esta sede el grupo de docentes busca darle su propia impronta poniendo en diálogo dos experiencias: la que venían llevando adelante con el bachillerato popular y la del plan Fines, potenciando lo mejor de cada una para poder seguir desplegando su trabajo en el barrio en clave de educación popular. Otra fortaleza que remarcan las profesoras de Lengua y Matemática del programa es que le da la oportunidad a mucha gente de terminar sus estudios secundarios.

“Lo positivo... Muchas veces la gente que se ha sentido expulsada del sistema educativo, muchas veces se reencuentra con eso, y encuentra el espacio como para terminar eso.(...)”. (Profesora de Matemática, p. 6).

“Y en cuanto a las ventajas, muchísimas, porque los estudiantes obtienen el título secundario para presentarlo en un equis trabajo o continuar una carrera. Eso me parece muy bien. Porque hay mucha gente que no ha terminado por diferentes circunstancias, o situaciones que ha pasado en la vida, y para mí eso es un gran logro”. (Profesora de Lengua y Literatura, p. 17).

Ambas entrevistadas valoran que el plan Fines ofrezca un espacio para terminar la escuela secundaria ya sea para que la gente pueda mejorar su situación de vida, laboral, o comenzar una carrera. Otorga una acreditación, un título que permite cerrar una etapa, en un mundo donde los certificados funcionan como un mecanismo de selección social. Pero si bien la titulación es un derecho legítimo, creemos que no debe confundirse con el derecho a la educación, son dos derechos que deberían ir acompañados, pero que son distintos. Por ende si bien el plan Fines otorga un “espacio” para terminar la escuela secundaria y poder acceder a un certificado la otra pregunta tan necesaria como imprescindible es ¿Qué procesos de enseñanza pueden favorecer una formación crítica? La preocupación por qué enseñar no debe dejar de plantearse si realmente se quiere transformar la situación de injusticia educativa que se vive en la Argentina. Conell (1999) en un artículo que habla sobre la *justicia curricular* señala que siempre que se

intenta discutir la distribución justa de la educación se hace hincapié en el quién recibe y el cuánto (medido con la variable que suele ser habitual en las encuestas, los “años de educación”).

Los programas de educación compensatoria y de igualdad de oportunidades están diseñados básicamente para asegurar una distribución más amplia de este servicio. Qué es el servicio se discute en ámbitos totalmente separados: los foros de la teoría curricular, de los métodos de enseñanza y de la psicología del aprendizaje. (Conell, 1999, p.26).

Para el autor qué clase de educación se ofrece es una discusión central si se quieren llevar a adelante curriculum justos. Consideramos que este debate es necesario darlo hacia el interior del plan Fines porque la pregunta por el qué enseñar puede favorecer procesos de justicia curricular. Creemos que es necesario darnos una discusión profunda, seria y rigurosa sobre los procesos pedagógicos que se deberían llevar a cabo en este programa para generar procesos de democratización de la educación, pero no puede darse solo ni aislado del conjunto del sistema educativo.

Una profesora entrevistada señala que la gente que viene al plan Fines ya ha sido expulsada de la escuela y este es un problema que no se puede naturalizar. Los destinatarios del plan Fines son sujetos que ya han pasado por alguna experiencia dentro del sistema educativo pero de mucha frustración. Son los expulsados del sistema, los caídos, los que los propios docentes y directivos “recomendaban” que se pasaran a la modalidad adultos, los repetidores, los que para el sistema educativo tienen “sobredad” (categoría bastante discutible), los mal llamados “desertores”. “Ser adulto en educación no significa ser mayor de edad, sino un marginado educativo, ya sea niño, adolescente o joven que no termina de incluirse en la cultura hegemónica y que pertenece a sectores sociales subordinados” (Rodríguez, 1999, p.8). Es un excluido del sistema educativo al que el discurso pedagógico dominante construye como un sujeto carenciado.

Todos estos estigmas atraviesan su subjetividad y rondan las aulas del plan Fines. Por eso el otro debate necesario debe darse hacia el interior del sistema educativo, porque si la escuela secundaria no puede cuestionarse sus propios mecanismos de selección entonces se seguirán produciendo año a año candidatos a estos planes de terminalidad, cada vez más jóvenes poblarán la modalidad de adultos y la brecha educativa será cada vez más profunda.

La profesora de Matemática expresa algo de este debate en la entrevista:

“También hay que pensar que la escuela primero los expulsó, para estar ahí, también hay que repensar por qué el sistema educativo es tan expulsivo en algunos sectores, más que decir que bueno el Fines los hace terminar más rápido. Sí, es cierto que se termina más rápido, tiene un montón de cosas para mejorar, muchas falencias, pero por algo también funciona. Hay que repensarlo”. (Entrevista a profesora de Matemática, p. 2).

“Por algo también funciona” es una expresión que nos deja pensando. En un contexto en el que la escuela secundaria es obligatoria siguen funcionando con cierto éxito (al menos en cantidad de matrícula)

programas paralelos que ofrecen circuitos diferenciados y la escuela común sigue sin poder incluir a estos nuevos públicos.

Los debates en relación a la calidad, la enseñanza, los dispositivos escolares, los formatos, el régimen de cursada, la inclusión, la presencialidad/ flexibilidad deberían darse de manera articulada entre el plan Fines, la modalidad de adultos y el sistema educativo en su conjunto.

› ***Algunas reflexiones finales.***

Este trabajo intentó mostrar parte de las miradas y los debates que están atravesando a un grupo de profesores que intenta llevar a adelante la experiencia del plan Fines en un barrio en particular desde un proyecto de educación popular. Queda pendiente para un próximo trabajo acercarnos a las miradas de los estudiantes de dicha sede sobre el plan Fines, ya que es imprescindible saber sus opiniones para poder hacer un balance más completo y abrir nuevos debates e interrogantes para el análisis. También queda pendiente poder entrevistar a profesores que estén trabajando en la sede y que no sean parte de este grupo “más histórico” para poder ver las tensiones y desafíos que se les presentan en esta sede en particular.

Consideramos que muchos de los debates planteados a partir de las distintas percepciones de los docentes sobre el plan son relevantes en el campo de la investigación científica y deben ser retomados y discutidos rigurosamente para poder pensar en la viabilidad de proyectos educativos realmente democratizadores.

Bibliografía.

Connell R.W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Morata. Madrid.

Finnegan, Brunetto (2014). "Acá hay un trabajo político". *Actores y relaciones en la producción del plan Fines II en la provincia de Buenos Aires*. Ponencia presentada en VIII Jornadas de Sociología de la UNLP.

Merklen, D. (2005) *Pobres ciudadanos*. Gorla, Buenos Aires.

Monteverde A. C. (2001). *El análisis cualitativo. Ejemplos de los diferentes procedimientos utilizados en el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss*. UBA. Buenos Aires.

Rodríguez, L. (1999) Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. IICE. *Revista del instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Año V, N. 8. Mayo*.

Leyes y normativas.

Resolución. 3520-10.

Resolución 6321-95. Sobre contenidos curriculares.

Ley Nacional de Educación 26.206.