Florencia FINNEGAN - Cecilia BRUNETTO
Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires
florfine@gmail.com / ceciliabrunetto@gmail.com

Ponencia: "Acá hay un trabajo político". Actores y relaciones en la producción del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires

Resumen

La ponencia retoma los resultados preliminares de un proyecto de investigación en curso en la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires referido a la implementación del Plan FinEs 2 Secundaria en tres distritos del Conurbano Bonaerense. Se analiza la producción de esta política pública, su desarrollo e institucionalización en el período 2011-2014, concebido como una arena de disputa en la cual los sujetos y organizaciones participantes a nivel local generan "apropiaciones" (Ezpeleta, 2004), que plasman en sentidos, prácticas y dispositivos singulares, producto de una particular trama de relaciones. La hechura del Plan FinEs 2S transita en los intercambios entre actores referenciados en organizaciones y ámbitos gubernamentales diversos, impregnados por racionalidades, intereses y lógicas atribuibles al sistema educativo, a la política social, a la organización popular. Las permanentes interacciones que se tejen entre ellos en la resignificación cotidiana del Plan y las diversas instancias de negociación, cooperación y conflicto que se van hilvanando, lejos de paralizar su despliegue, resultan particularmente potentes. En los clivajes planteados entre "educación"/"política", "escuela"/"programa de inclusión", "burocracia estatal"/"militancia", se tensionan las tradiciones selectivas del nivel secundario, la dimensión relacional de las capacidades estatales (Alonso, 2007) y la formas hegemónicas de la política territorial.

> *(…)De acuerdo a la gestión, tenés municipal, provincia y nación. Estamos tratando de conformar y de construir porque cada cual tiene sus lógicas de funcionamiento y sus formas de gestión Entonces entiendo que es cuestión de saltar esas distancias para poder llevar adelante el programa y que la gente lo reciba.(…) Y tenés que entender, escuchar a unos y otros. Y decir ´bueno ustedes dos se están peleando; vamos a tratar de sentarnos porque más allá de algún desorden que podamos tener de algún fracaso, hay gente que te dice gracias que pusieron las comisiones del FinEs porque yo puedo estudiar, porque yo ahora tengo otra posibilidad´. (…)* Inspección sistema educativo provincial

Presentación

En esta presentación acercamos algunas reflexiones preliminares producidas en el marco del Proyecto de investigación "Relaciones y trayectorias en contexto. La producción de políticas de Educación de Jóvenes y Adultos. El Plan FinEs 2 Secundaria Trayecto educativo en la

Ensenada, 3 a 5 de diciembre de 2014
ISSN 2250-8465 – web: http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar

Provincia de Buenos Aires 2009-2014", en desarrollo en la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires –UNIPE. El estudio se propone analizar los procesos educativos y sociales presentes en la producción y apropiación de esta política, con el objeto de identificar las contribuciones que realiza para el fortalecimiento de la oferta del nivel secundario de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en orden al cumplimiento de la obligatoriedad del nivel.

Las dimensiones de análisis interrogaron respecto de las contribuciones que realiza el Plan para la efectivización de la igualdad educativa y de las relaciones que entablan los actores involucrados, intentando identificar continuidades y discontinuidades en relación con las tradiciones de la EDJA y aportes para la oferta escolar.

El texto parte de presentar la perspectiva analítica sostenida por el estudio y de describir las particularidades de esta política educativa, enfocando la atención en la diversidad de actores gubernamentales y sociales involucrados, para luego analizar las permanentes interacciones que se tejen entre ellos en la resignificación cotidiana del Plan, que suponen instancias de negociación, cooperación y conflicto que se van hilvanando a nivel local. En esta dinámica, se delimitan algunas tensiones y clivajes que se van perfilando en la producción del Plan, como una arena en la que entran en disputa intereses y racionalidades diversas, que interpelan las capacidades estatales en su dimensión relacional de (Alonso, 2007) Por último, se apuntan algunos interrogantes y reflexiones provisorios[1].

El Plan FinEs 2 Secundaria (FinEs 2S) se inscribe en un conjunto de políticas y programas gubernamentales generados en los últimos años en la Argentina con el propósito de garantizar derechos educativos y, específicamente, para favorecer la terminalidad del nivel secundario, a partir de la extensión de la obligatoriedad escolar establecida por la Ley de Educación Nacional del año 2006. Es en este marco que la EDJA adquiere una nueva vigencia, que apunta a revertir el lugar subalterno que ocupó históricamente al interior del sistema educativo, agudizado por su ubicación como "régimen especial" y su consiguiente desarticulación resultante de la reforma educativa de los ´90. Y es que, siguiendo la postulación de Brusilovsky y Cabrera (2005), "en nuestro país y en América Latina la

[1] La ponencia se basa en el artículo de las autoras "Contextos, actores y relaciones. La producción del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires", de próxima publicación en Fridman y Pereira (comp.), 2013, *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*, Buenos Aires: UNIPE-Editorial Universitaria - CIC (en prensa)

expresión ‘educación de adultos’ constituyó un eufemismo para hacer referencia a la educación –escolar y no escolar- de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares”, de modo que su estudio exige considerar sus atravesamientos por procesos de diferenciación social y educativa. De este modo, junto a la dominancia de una retórica que reafirma el derecho a la educación y de políticas públicas que se proponen garantizarlo, el cumplimiento de la obligatoriedad escolar por parte de los sectores populares aún muestra en la Argentina severas restricciones, algunas de las que se vinculan con las continuidades y rupturas de las políticas, formas organizativas y prácticas de EDJA de las últimas décadas. En este punto, “las pautas de la desigualdad en la educación de adultos reflejan la distribución del poder y los recursos sociales y, más precisamente aún, ejemplifican el grado en que la justicia, los derechos y las responsabilidades prevalecen en un país determinado” (UNESCO, 2010, citando a Rubenson [2006]).

La hipótesis de trabajo que orientó la investigación postula que, en este contexto de continuidades y rupturas, la producción del Plan FinEs 2S 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. A la vez, ponen en cuestión las representaciones vigentes acerca de la legitimidad y posibilidad de la extensión de la obligatoriedad escolar para el conjunto de los sectores sociales.

Partiendo de concebir a la política pública como un proceso social en el cual el Estado y otros actores articulan políticas en el abordaje de cuestiones que concitan su interés (O´Donnell, Oszlak, 1984), la noción de “producción” otorga inteligibilidad al conjunto de procesos que involucran tanto el diseño y el planeamiento de una política pública como su desarrollo e institucionalización a través de múltiples negociaciones. De este modo, asumimos que las políticas se ubican en la arena de las luchas que se libran por el reconocimiento de los derechos ciudadanos, tanto para “inscribirlos” en el sistema legal como para impulsar su institucionalización mediante la creación o reforma de “agencias estatales autorizadas y dispuestas a efectivizarlos” (O´Donnell, 2004:41). Desde este enfoque analítico, pensando al Estado en su carácter de relación social, cobra relevancia la delimitación de los actores que

ocupan esta “arena” y de los posicionamientos que van asumiendo en torno al Plan, en función de las interacciones que ponen en juego intereses y recursos de poder.

Específicamente en la delimitación de las relaciones entre actores en la producción de la política pública, se retoma de Bohoslavsky y Soprano (2010) la perspectiva de estudiar el Estado **“**personalizándolo”. Los autores postulan que en la producción de una política pública “son tan importantes las normas como las personas que participan del Estado desde (o encarnando) ciertas funciones o estatutos sociales más o menos definidos de la llamada ´función pública´ (…) [como] identificar aquellas categorías y personas o poblaciones formalmente exteriores a él que inciden en la orientación y curso de sus representaciones y prácticas”. (Ibídem 2010: 24)

La opción analítica de abordar la construcción de esta política atendiendo a los procesos y actores que la particularizan en cada contexto permitió delimitar dinámicas singulares en los distritos escolares seleccionados, como producciones sociohistóricas que, dentro o fuera de las agencias estatales, se orientan no sólo por “relaciones reconocidas como institucionales, sino también por otras fundadas en la lógica del parentesco, la amistad, los negocios, o la pertenencia a asociaciones civiles” (Soprano, 2007: 33-34).

Con esta perspectiva analítica el estudio abordó tres sedes del FinEs 2S localizadas en tres distritos escolares de la Provincia (Florencio Varela, La Matanza y Pilar[2]). Aunque las tres sedes sostienen algún tipo de vinculación con el Programa de Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja”, las organizaciones que las gestionan asumen características bien disímiles, como se verá más adelante. Allí se reconstruyeron los sentidos, prácticas y dispositivos con que los protagonistas de ámbitos gubernamentales y de organizaciones sociales se involucran en la hechura de esta política. En este marco, se buscó delimitar configuraciones que articularan procesos de gobierno, actores sociales y sus redes de relaciones, formas organizativas y prácticas educativas y sociales, interrogando respecto de la presencia de modalidades emergentes de relación entre el Estado y diversos actores de la sociedad civil, surgidas en el marco de las últimas décadas, y sus reconfiguraciones actuales.

La nueva vigencia de la EDJA y el Plan FinEs 2S

[2] Al momento de la elaboración de esta presentación se está realizando el trabajo de campo en la sede del Plan situada en La Matanza, no incorporada al análisis.

La relevancia que las políticas educativas gubernamentales le asignan a la Educación de Jóvenes y Adultos en el presente queda plasmada en el nuevo estatuto de "Modalidad educativa" que la Ley de Educación Nacional 26.206 le otorga en el 2006 y en el proceso de debates y regulaciones producidos en el seno del Consejo Federal de Educación (CFE). Este proceso involucró, entre otras iniciativas, la creación del Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la constitución de la Mesa Federal de EDJA y la aprobación de los lineamientos curriculares nacionales para la EDJA. En este marco, la Resolución Nº 917/08 del Ministerio de Educación de la Nación y la Resolución 66/08 del CFE crearon el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos, concertado en la Mesa Federal. Esta política fue concebida como una propuesta de terminalidad educativa de alcance nacional a implementarse en articulación con otros ministerios y con organizaciones del mundo de la producción y del trabajo. Se implementó en dos etapas: en 2008 se abrió la línea FinEs 1, destinada a jóvenes y adultos que cursaron el último año de la educación secundaria como alumnos regulares y no obtuvieron la titulación por adeudar materias; y al año siguiente comenzó a implementarse el FinEs 2, orientado a favorecer la terminalidad de los estudios de aquellas personas mayores de 18 años que no hubieran iniciado o completado los niveles primario o secundario.

La Provincia de Buenos Aires (PBA) fue la primera jurisdicción educativa en implementar el Plan FinEs 2S. En 2008, la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) suscribió con el Ejecutivo Nacional el Convenio Nº 299/08 que inscribió el Plan FinEs en las políticas jurisdiccionales de terminalidad educativa preexistentes, organizadas en torno a sucesivas versiones del Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (Resoluciones Nº 1422/08 y 3536/09). Dos años más tarde, este organismo creó en la provincia por Resolución N° 3520/10 el Plan FinEs 2 Secundaria, denominado inicialmente "Trayecto educativo", dirigido a jóvenes y adultos mayores de 18 años, con el objeto de, en términos de esa norma, "construir un espacio institucional específico y adecuadas estrategias pedagógicas que posibiliten a la población adulta cursar y finalizar el nivel secundario". Se trata de una política masiva que se concreta en una oferta educativa de carácter presencial, con un régimen académico específico que ofrece, en dos días que suman ocho horas semanales de cursada, el tránsito por el plan de estudios preexistente del Bachillerato para Adultos vigente en la Provincia (Resolución 6321/95 de la DGCyE). Los inicios del Plan en la Provincia dan cuenta de una construcción conjunta de dos áreas de gobierno cuyas lógicas sedimentadas resultan

disímiles: por un lado, el área educativa, puntualmente los ámbitos de gestión e inspección y los Centros Educativos de Nivel Secundario de la modalidad Educación de Adultos y, por otro, la de Desarrollo Social, a través del Programa Argentina Trabaja, Enseña y Aprende (ATEyA) asociado a la política de transferencia condicionada de ingresos "Argentina Trabaja" impulsada por la cartera social de la Nación. Los inicios del Plan en la Provincia se ligan a la voluntad política de dar respuesta a la gran proporción detectada de cooperativistas de este Programa con los niveles educativos obligatorios incompletos, que justificó que inicialmente estuviera restringido a estos sujetos, aunque también dirigido a integrantes de entidades gremiales.

Los actores involucrados en la producción del Plan FinEs 2S

La producción del Plan FinEs 2S, a nivel de los distritos escolares de la Provincia de Buenos Aires, involucra la participación de un amplio arco de actores sociales y gubernamentales, perteneciente a diversas agencias estatales, referenciados en instituciones y políticas de variado signo, que articulan inscripciones institucionales, filiaciones políticas y lógicas diversas. En este sentido, recupera, por un lado, la "intersectorialidad" como uno de los criterios de larga data presentes en las políticas y dinámicas institucionales que distinguen a la EDJA de otras modalidades del sistema educativo. Por otro lado, se inscribe en el proceso de participación de movimientos y organizaciones sociales y populares en la EDJA, que se multiplica en las últimas décadas en nuestro país y en América Latina, enlazando acciones de gobierno, procesos colectivos de resistencia a las dinámicas excluyentes de la políticas neoliberales y de lucha en favor de la realización de derechos educativos vulnerados (Michi, 2012: 173; Rodríguez, 2009: 33; Di Pierro, 2008: 122-123), y fenómenos de "comunitarización" (Danani, 2008: 45) en el acceso a la protección social.

La política es impulsada de manera conjunta por el Ministerio de Educación de la Nación (además de involucrarse en el diseño y armado, financia el personal rentado por el Plan en las inspecciones, CENS y sedes, materiales de estudio y fondos para gastos operativos), el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (cogestiona el FinEs 2S en la Provincia, a través del Programa ATEyA y la red de relaciones políticas e institucionales tejidas a nivel territorial y con los gobiernos educativos provincial y nacional, en base a una estructura de coordinadores distritales) y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (a cargo de la coordinación provincial del Plan, localizada institucionalmente en

la Dirección de Educación de Adultos, comprometiendo la acción de los niveles de inspección y las instituciones educativas de EDJA, principalmente, los Centros Educativos de Nivel Secundario- CENS).

Para la implementación del Plan en su localidad, cada Jefatura de inspección regional y distrital designa al inspector de Educación de Adultos como principal responsable, asistido por un "coordinador administrativo" exclusivamente destinado a las tareas de este orden. Los cursantes están matriculados en el CENS que oficia de institución que acreditará la conclusión de los estudios.

Por su parte, el gobierno Municipal se constituye en un actor con incidencia en la producción del Plan, en la medida en que una alta proporción de las cooperativas enmarcadas por el "Argentina Trabaja" participantes se referencian en la estructura política de los municipios, de modo que el organismo define cuestiones cruciales, como la afectación o no del trabajo de los referentes a la gestión del Plan.

La coordinación de cada una de las sedes del FinEs 2S, se encuentra a cargo de un "referente", mayormente designado por la cooperativa del ATEyA, u otra organización social, gubernamental, comunitaria o, excepcionalmente, empresaria que solicita a la Inspección distrital la apertura de ese centro, proceso en el cual suele estar involucrada la coordinación distrital del ATEyA. Es decir, las clases se dictan en las diversas sedes, sostenidas por una labor de gestión de relativa complejidad, en espacios provistos por estas organizaciones, que se han ido diversificando progresivamente desde la presencia dominante de las cooperativas del "Argentina Trabaja" hacia un universo más diverso.

El ámbito que el Plan inicialmente prescribe para la redefinición de la política a nivel de los distritos escolares es una "Mesa de Gestión" local, convocada por la inspección a cargo. Con el propósito de alentar una mayor institucionalización, la Coordinación provincial impulsa el progresivo tratamiento de las cuestiones atinentes al Plan en ámbito de las Unidades Educativas de Gestión Distrital, una estructura descentralizada a cargo de las jefaturas de inspección distrital.

Con esta pluralidad de actores, el FinEs 2S articula la labor de "figuras" emergentes de esta política en el ámbito local con el accionar funcionarios del sistema educativo provincial en la

asunción de responsabilidades públicas. De este modo, su producción permite delimitar diversas configuraciones (Elias, 1982: 31) que otorgan inteligibilidad a las resignificaciones y redefiniciones contextualizadas de esta política educativa. Inciden en estos procesos las particularidades que adoptan los actores y las instituciones involucradas en cada distrito escolar y en cada caso analizado, sus historicidades específicas, las redes de relaciones políticas, laborales, personales e institucionales que van construyendo, los recursos, lógicas y prácticas sociales y políticas que despliegan y las propias biografías de los protagonistas. Reconstruir estas redes permite interpretar los procesos sociales que se tejen en la hechura de esta política, desde un enfoque que toma en cuenta el carácter plural de las agencias estatales y sus historicidades (Soprano, 2007: 33).

Ya desde la reconstrucción de los inicios del Plan FinEs 2S en la Provincia de Buenos Aires es posible delimitar la incidencia del grupo de funcionarios y coordinadores, en función de las redes que, con disímiles grados de formalización e institucionalización en sus intercambios cotidianos, los vinculan con otros actores gubernamentales, de estamentos intermedios de conducción del sistema educativo y de la sociedad civil. Los testimonios relevados dan cuenta de protagonismos diversos. Mientras algunos actores institucionales señalan que el Plan nace de la Dirección de Educación de Adultos "en la necesidad de pensar un formato de secundaria posible de ser cursado por los trabajadores"; otros relatos ponen el acento en la participación de una red de actores referenciados en el proceso que conduce a la creación del programa ATEyA. Esta experiencia da cuenta de un recorrido transitado por los integrantes de la entonces Coordinación Provincial del Plan en la DGCyE y por la red de coordinadores y referentes del ATEyA. El recorrido de militancia compartida realizado por este grupo lo enlaza históricamente con las luchas protagonizadas, en los ´90 y a inicios de la década pasada, por las organizaciones gremiales de los trabajadores de la educación enrolados en la CTERA así como con los procesos organizativos que plasmaron en la articulación de movimientos de desocupados y en el desarrollo de la protesta social.

Es en este decurso que se han ido cimentando acuerdos ideológicos y políticos y experiencias de trabajo común. Se trata de un entramado de relaciones, una "red de política" (Alonso, 2007: 35), que articula vertical y longitudinalmente la producción de esta política en los diversos territorios, agencias estatales y organizaciones sociales participantes.

> *(…) Lo que veníamos discutiendo en Nación con el Programa Encuentro era que nosotros entendíamos que ese proceso no iba a cambiar en la medida en*

> *que el pueblo y las organizaciones sociales no se hiciesen cargo del problema del analfabetismo. (…) Cuando llegamos a la Dirección General de Escuelas, esto mismo empezamos a discutirlo con todos aquellos compañeros que quedaban afuera y que dejaban el sistema. Cuando nos convocan de Desarrollo Social y nos dicen: "trabajemos con estos cien mil compañeros de las cooperativas", entonces, hicimos una encuesta del nivel de escolarización. (…) y ahí aparece el tema de los FinEs. Hablamos con la Dirección de Adultos de Nación, automáticamente nos enganchamos. (…)* Coordinador distrital ATEyA

La producción del FinEs 2S en el nivel local

En este marco, en las localidades y sedes del FinEs 2S estudiadas fue relevada una dinámica cotidiana de trabajo apoyada principalmente en tres instancias: en primer lugar, la inspección de Educación de Adultos a cargo del Plan y su coordinación administrativa (incluyendo a la dirección del CENS); en segundo lugar, la coordinación distrital del ATEyA, con las diversas figuras de "coordinadores", "referentes" o "talleristas" involucrados y, en tercer término, los referentes de las organizaciones a cargo de la gestión de las sedes. De esta forma, el FinEs contempla una dimensión que algunos entrevistados, mayormente vinculados a la educación de adultos escolarizada, definieron en términos de una "*parte no formal que da presencia y protagonismo a otros que no eran conocidos hasta el momento"* y que los actores más referenciados en el ATEyA significan como una convocatoria *"al pueblo y a las organizaciones sociales"* a hacerse cargo de revertir procesos de vulneración de derechos educativos.

En este punto, cabe aclarar que las "organizaciones" participantes en el Plan en la Provincia constituyen un conjunto sumamente heterogéneo, que incluye, según el distrito escolar de que se trate, escuelas, instituciones sindicales, político partidarias, confesionales, clubes y centros barriales, sociedades de fomento, organizaciones y movimientos populares con diversos grados de autonomía respecto de la acción gubernamental y de la política local, cooperativas del Argentina Trabaja gestionadas por los municipios y, excepcionalmente, empresas o inclusive "personas" interesadas en esta iniciativa que no cuentan para ello con ningún respaldo organizacional.

En la dinámica del Plan, estas organizaciones convocan, en algunos casos "casi obligan", a sus integrantes a concluir el nivel secundario en la sede que gestionan, aunque también reúnen a los "vecinos" de esos territorios en virtud de su pertenencia a redes informales y hasta a

quienes simplemente “vieron luz y entraron”. Es decir, referir a esta diversidad en términos de un tercer vector con incidencia en la producción de esta política no implica de ningún modo desde nuestra perspectiva homologar a estas organizaciones, grupos y sujetos sino construirlos como actores relevantes, que van adoptando cursos de acción singulares, en diálogo y disputa con los sectores referenciados en el ATEyA y en el sistema educativo distrital, dependiendo de sus filiaciones institucionales y de los grados de poder y autonomía que puedan ejercer en cada caso.

En este contexto, es posible aseverar de manera preliminar, que las permanentes interacciones que se tejen entre “los de Desarrollo Social” y “los de Educación” en la construcción cotidiana del Plan —y las diversas instancias de cooperación y conflicto que se van hilvanando—, tienden a resultar productivas. Con un panorama de recursos de todo tipo que no acompañaron la expansión geométrica de esta política que comporta una fuerte referencia territorial y la extensión de certificaciones oficiales, ambas partes indican que “nos necesitamos mutuamente”, subrayando que la posibilidad de sostener la política depende de una articulación de sus intervenciones específicas.

Postulamos que esta productividad deriva también de la intervención de un tercer grupo de actores: aquellos cuya cotidianeidad transcurre en la base del Plan, en los ámbitos en donde los sujetos y grupos se reúnen para cursar los estudios. Este grupo incluye a los referentes de las sedes, figura creada por el FinEs 2S, que diversos actores definen como “preceptores” o inclusive como “directores” de la sede, equiparándola a un espacio escolar.

Los referentes conforman un conjunto sumamente heterogéneo, tanto como las organizaciones de origen que los designan. En algunos casos son también estudiantes del Plan; en situaciones extremas, es alguien destacado para esa función “por descarte”. En este marco, pudimos constatar que aquellos referentes con los cuales tomamos contacto en las sedes abordadas, desde la posición específica que cada uno ocupa en el Plan, se apropian de la política y movilizan sus recursos para garantizar la convocatoria a estudiantes, para inscribirlos en el año de estudio correspondiente, para realizar el seguimiento de la cobertura de los cargos docentes, para reclamar o incluso proveer los materiales e insumos necesarios para sostener las clases y, fundamentalmente, para atender situaciones conflictivas al interior del grupo de estudiantes y entre éstos y los docentes y realizar el trabajo organizativo y administrativo que requiere reunir y clasificar documentación de los estudiantes y garantizar

que se produzcan los registros y “actos administrativos” requeridos para que al término de los estudios se pueda extender la certificación.

Por su parte, el gobierno municipal constituye, con mayor o menor peso según el caso, un cuarto vector presente en esta política. Los resultados preliminares de este estudio parecen indicar que la intervención de esta instancia en la producción del FinEs 2S refiere principalmente a sus funciones de definición de los marcos a los cuales se ajustará el involucramiento de las cooperativas municipales del AT en cada territorio, mediada por los punteros políticos, y a la gestión de las cuestiones políticas, laborales y administrativas que se susciten a partir de estas decisiones. Éstas incluyen la decisión, no menor por sus implicancias, de considerar o no la labor del referente de la sede como el “trabajo” que desarrolla en la cooperativa, es decir, de constituirlo en una figura rentada.

La dinámica descripta puede observarse en Florencio Varela, una de las tres localidades en las que el Plan se inició en el 2010 con carácter de “experiencia piloto”. Se trata de un proceso de constitución al cual un referente le asigna el carácter de articulación “desde arriba”, en un contexto preexistente de “más politización y más movimiento”, con una historia vinculada a la acción colectiva de los sectores populares y a la emergencia de organizaciones de base territorial como corolario de las transformaciones de la estructura social ocurridas en las últimas décadas. En esa geografía, el ATEyA contaba con un trabajo territorial precedente con los cooperativistas, inscripto en el Programa Nacional de Alfabetización “Encuentro”, de la cartera educativa nacional, trabajo en el cual se habían articulado, además, la inspección de la modalidad Adultos, luego responsable del FinEs 2S en la localidad, el Municipio y una universidad nacional.

El estamento de inspección a nivel distrital manifestaba un fuerte compromiso con esta política y contaba con el “conocimiento” de las organizaciones territoriales, fruto de su labor de interlocución con los programas sociales. A partir de allí, fueron armando y consolidando un equipo de trabajo dotado de personal, procedimientos e instrumentos de gestión que permitieran *“organizar esta nueva patriada”*, en un escenario en el que *“no había ninguna estructura, ni administrativa, y había que armar [todo] desde el vamos”*.

La implementación de esta política en Florencio Varela, efectivamente, moviliza una gran diversidad de actores, sectores y recursos:

> *(…) Los actores relevantes (…) son la gente de Desarrollo Social de Nación, que fueron los que vinieron con la inquietud de esto (…) que traen la idea, digamos, y nosotros lo que hacemos es habilitar que empecemos a trabajarlo en y junto con los inspectores y docentes de Adultos (…) Y lo que se hizo en primer lugar fue, la gente de Adultos, los inspectores de Adultos tienen mucho trabajo comunitario real.(…) Sabían muy bien de gente que terminaba el tercer ciclo y después no continuaba en un secundario común. Entonces en los distintos barrios, y con la ayuda de Desarrollo Social, porque acá hay un trabajo político —no político partidario sino de política educativa—, se fueron conformando los distintos grupos (…) A esta altura ya está muy difundido en los barrios, porque acá trabaja, digamos, desde el puntero político, las madres, las manzaneras —que hay algunas todavía—; desde las UGL, que son las suborganizaciones barriales, que tienen más que ver con el laburo del municipio. (…) Después colaboran mucho con nosotros los movimientos…, sí, son piqueteros, pero tienen un nombre: los movimientos sociales; (…) los sindicatos… (…)* Inspectora sistema educativo provincial

La sede del Plan seleccionada para el Estudio es impulsada por una Cooperativa del AT gestionada por la CTA Florencio Varela y su principal referente es un cuadro de un sindicato docente provincial enrolado en la Central y ámbito de militancia compartida del grupo instituyente del ATEyA. El proceso de constitución y expansión del Plan en esta sede puede ser asociado a la densidad institucional y al debate político-pedagógico que recoge el recorrido histórico y las luchas en defensa de la educación pública de esta organización y de los gremios que la integran. A partir de estas inscripciones, que incluyen amplio conocimiento del sistema educativo, la organización toma la decisión de alentar "casi obligatoriamente" la terminalidad de los estudios de los cooperativistas. De esta forma, alcanza un importante involucramiento en el Plan en ese territorio, centrado en el cumplimiento de los derechos ciudadanos, en términos de *"recuperar a aquellos que fueron excluidos por las políticas educativas"*. En este contexto, se disputan los sentidos político-pedagógicos que se producen en el marco de esta política pública, pugnando por dar "la discusión del contenido de la enseñanza". A la vez, la participación en el Plan es apropiada poniendo en juego también el interés de avanzar en la consolidación de la propia organización política:

> *(…) Para nosotros es una herramienta de trabajo político. A ver, no somos carmelitas descalzas. Nosotros entendemos que, si nosotros lo hicimos, también hay que dar el debate en el marco de este espacio que generamos; digo, no es una máquina de hacer chorizos. Así que también estamos en esa instancia: generamos, consolidamos la organización, pero nos queda pendiente y tenemos que seguir tratando de ver de qué manera…Fuimos inventando algunas actividades. (…)* Referente de sede FinEs 2S

Un proceso muy diferente de constitución de esta política pudo registrarse en el distrito escolar de Pilar, donde se ubica otra de las sedes seleccionadas para esta investigación. Situada en el noreste del Conurbano Bonaerense, la zona registró el surgimiento, a partir de los '90, de un asentamiento poblacional de altos ingresos y de una radicación industrial que hoy plasma en fuertes contrastes sociales. En esa localidad, el Plan mostraba en 2012, a poco más de un año de iniciado, un desarrollo todavía incipiente, aunque claramente en expansión. Factores de diverso orden, habían generado un involucramiento menos decidido de la inspección de Educación de Adultos, creando las condiciones para un mayor protagonismo de la coordinación distrital del ATEyA.

> *(…)"Convoqué yo, llamando a toda una lista de docentes de Secundaria, que le había pasado a mi marido, una ex-inspectora de Secundaria que él conocía (...) desde mi casa (…) llamando, mandando mails, armando, corrigiendo y evaluando los proyectos. (…)* Coordinadora distrital ATEAyA

En este marco, la reconstrucción del proceso de constitución del Plan da cuenta de un proceso apoyado inicialmente en la labor de un grupo de referentes de las cooperativas municipales del ATEyA, y de sus prácticas de "patear el barrio". Una vez iniciado el Plan, se instala una dinámica de funcionamiento sustentada mayormente en el trabajo articulado de la coordinadora distrital del ATEyA, el coordinador administrativo de la Inspección de Adultos y la directora del CENS acreditador, en este caso con menor protagonismo del Municipio.

La sede del FinEs 2S de Pilar seleccionada para la investigación es sostenida por varias referentes pertenecientes a una cooperativa municipal del AT. Cuando constatan tempranamente la escasa adhesión de los cooperativistas al Plan, desplazan la convocatoria hacia el barrio: realizan una "encuesta" y, de este modo, "hacen un montón de alumnos". Desde la óptica de estas referentes, su labor cotidiana se articula con diversos actores:*"los aliados son la gente del barrio, (…) los mismos alumnos, (…) el apoyo incondicional de la coordinadora distrital"* (del ATEyA y otros). Y aunque el involucramiento de "Educación" en las cuestiones pedagógicas aparece desdibujado, es permanente la comunicación vía correo electrónico con el coordinador administrativo del Plan ubicado en la sede de Inspección. A la vez, la directora a cargo de la escuela primaria en donde funciona la sede brinda un apoyo estratégico: en momentos en que las estudiantes comienzan a abandonar los estudios porque no tienen con quién dejar a sus hijos, avala la apertura de un "taller recreativo", haciendo frente a los reparos planteados por el Municipio y la Inspección.

En los casos analizados, de esa forma, articulada con otros sectores, la figura de los referentes a cargo de la sede se constituye en un soporte fundamental en la implementación de esta política. Por un lado tienen bajo su responsabilidad diversas tareas organizativas y administrativas orientadas al sostenimiento y registro de las actividades pedagógicas.

> *"La función del referente es de preceptor, secretario... es múltiple, digamos... Algunos son alumnos; otros son directores. Por ejemplo, en el Jardín, es la directora del Jardín. En la empresa es la persona encargada de recursos humanos; En el hospital, es una enfermera. No, no, ellos no cobran. No, se supone que los referentes son los que trabajan en las cooperativas... como función, por ejemplo, toma lista a los alumnos; después..., informa, en general, de todas las asignaturas que se dan en la sede... También informa al profesor, muchas veces, cuando es nuevo, cómo funciona... Y también pasa los ausentes al coordinador administrativo, los ausentes de profesores.(…)* Directora CENS que implementa el FinEs

Pero, por otro, desarrollan una función estratégica en el armado del Plan: encontrar y desplegar en cada caso las estrategias que permitan hacer efectiva la "flexibilidad" del régimen académico establecido, desde una posición que en los testimonios relevados es mayoritariamente definida en términos de una "mediación", un *"puente entre el profesor y el alumno"*, que adopta el sentido principal de lograr *"contener a los compañeros y que nadie se quede en el camino"*, *"que no sea nuevamente excluido"*. Estas estrategias consisten fundamentalmente en gestionar el apoyo del grupo para el estudiante impedido de asistir y la información de la situación al profesor, que conlleva la generación de alguna alternativa de recuperación de las clases perdidas.

En este marco, resulta crucial para el funcionamiento de esta política la existencia de una organización -social, estatal o privada- que efectivamente fortalezca a los referentes para el abordaje de las funciones nodales que el esquema organizativo asigna a estas contrapartes. La apelación a la gestión territorial de esta política, a través de organizaciones que *"difunden, promueven, relevan, entusiasman, convocan, entrelazan el vínculo entre educación y realidad social"* plantea la cuestión de la densidad institucional requerida para hacerse cargo de esta complejidad. En uno de los casos analizados, no existe tal "organización" asumiendo la gestión de la sede, si bien la cooperativa del AT se recorta como una pertenencia institucional compartida por las referentes desde la cual son designadas y se aportan algunos fondos para adquirir insumos para la sede.

De esta forma, tal como se viene planteando, en el FinEs entran en diálogo múltiples actores, a cargo todos ellos de gestionar aspectos sustantivos de la política. En la dinámica de sus articulaciones se tejen un entramado en el cual la presencia de diversas lógicas va impregnando en distintos momentos y con diversos matices los sentidos y prácticas que se producen.

Actores y racionalidades

En uno de los clivajes delimitables en la producción de esta política educativa, entran en diálogo, se debaten y confrontan los diferentes sentidos producidos por los actores de "Desarrollo" (referenciados en el ATEyA) y los sedimentados en "Educación" (pertenecientes a las estructuras de inspección y de escolarización de jóvenes y adultos del sistema educativo provincial), en el registro del trabajo que implica construir acuerdos cuando se sostienen "dos lógicas distintas". En el siguiente testimonio presenta algunos de los rasgos que asumen esas racionalidades en disputa.

(…) Muy difícil, justamente por el manejo del poder. De quién es esta fracción, mía, de educación oficial, es tuya por ser ciudadano político de tu barrio, es tuya desde desarrollo social, es tuya de tal agrupación Esto es lo que en algún punto no podemos todavía definir. Pero si es totalmente tuyo ponele desde Desarrollo Social. Mucha Educación Popular pero yo soy el que te pongo la firmita para que te hagan el título, ¿me entendes? Y, son espacios de poder claros, por lo menos esto acá no se ha resuelto. A mí me parece que ellos en general rechazan la educación formal, ellos pretenden otro tipo de educación y se encuentran con la traba, de la necesidad, ya te digo de lo administrativo y que nosotros tengamos que estar interviniendo, pero no hay un acuerdo completo. Por ahí en algunos sectores sí en otros no. Porque además el que no es docente no quiere al docente, porque los docentes a veces estamos muy cargados de mucha discriminación. Es muy complejo. (…) Inspectora Sistema Educativo provincial

En estos y otros relatos, los entrevistados aluden a varias de las perspectivas sedimentadas que se ponen en juego en la hechura de esta política. En este caso, el clivaje opone "el político" al funcionario estatal que "pone la firmita" y, en otro nivel, contrapone "la escuela" a una versión de "Educación Popular" concebida institucionalmente como una acción "por fuera" del sistema educativo y políticamente en términos de experiencias desplegadas por las organizaciones sociales en disputa con los problemas de la oferta educativa estatal, entre ellos, los fenómenos discriminatorios. En el caso particular del FinEs 2S, el hecho de que otorga titulaciones de nivel secundario, una atribución monopolizada por el Estado, combinado con las complejidades que acarrea la gestión de una política que se vuelve masiva, parece reconducir a la idea de un ordenamiento atribuido a la "educación formal", a "lo escolar", que

garantice el cumplimiento de los procedimientos administrativos requeridos para la extensión del certificado.

En estas articulaciones, los actores de "Educación" reclaman una mayor especificación de las atribuciones y funciones asignadas a cada una de las áreas institucionales y figuras del Plan intervinientes. Con diversas formulaciones señalan lo que perciben como una tendencia de los coordinadores del ATEyA y de los referentes de sede a "extralimitarse" en sus funciones y a avanzar por sobre "lo pedagógico", considerado privativo de la órbita del sistema educativo. Asimismo plantean la dificultad de realizar un seguimiento efectivo del Plan con los recursos con los que cuentan los CENS en los que están matriculados los cursantes y las inspecciones distritales de Educación de Adultos, una debilidad del dispositivo que restringe aún más sus posibilidades de atender los aspectos pedagógicos.

Por otro lado, los actores del ATEyA subrayan el desafío de legitimarse en un marco de confrontaciones con el sistema educativo, planteadas en torno a cuestiones nodales como diversas formas de descalificación o, en algunos casos, hasta intentos de bloqueo del Plan y, justamente, el que no se los considere interlocutores válidos para "dar la discusión pedagógica".

(…)Habíamos pedido al Municipio hacer un acto, para poder aportar útiles, por ejemplo.(…) Y una placa que dijera: "Aquí funciona la sede de FinEs 2" (…) Sobre todo, en los lugares que no eran educativos en el sentido tradicional...(…) Si no, ellos se sentían afuera, un secundario de segunda, y de pronto yo tenía que luchar contra que también el sistema educativo formal decía que esto no era un secundario en serio, un secundario de verdad; el secundario de verdad para Adultos era el del CENS. (…) (Coordinadora distrital ATEyA)

En el marco de estas tensiones, mayoritariamente los actores plantean de manera permanente la preocupación por garantizar el cumplimiento de los aspectos técnico-administrativos establecidos para la apertura, desarrollo y evaluación de las materias, registro de la trayectoria educativa del estudiante, extensión de las certificaciones, realización de actos públicos para la designación de profesores, actualización de legajos de profesores y estudiantes, registro y control de asistencias, exámenes, calificaciones, designaciones, actas de edificio compartido, entre otras. En el clivaje construido entre "lo técnico" y "lo político", que opone los actores del sistema educativo formal a "la militancia", los aspectos formales de la gestión concitan, sin embargo, gran parte de los esfuerzos —incluso de los referentes de las organizaciones y de los coordinadores del ATEyA—. Son percibidos, por un lado, como insoslayables y estratégicos debido a su carácter de política educativa pública y, por otro, como elementos

que dan legitimidad al Plan en tanto oferta oficial y "escolar". En este punto, parece producirse una sintonía entre la racionalidad burocrático-administrativa que rige el sistema educativo, y la lógica de los "modos asistenciales 'tecnificados' y jurídicamente sancionados" presentes en las políticas sociales (Perelmiter, 2012:6).

(…) Yo, de trabajar en el Estado, y en las organizaciones sociales, yo me doy cuenta de que hay un divorcio, un enfrentamiento, entre lo técnico y lo político... (...) Hasta que no se termine eso de percibir como enfrentado, como uno del otro... Por eso, digo, a FinEs le falta darle más lugar a lo técnico. Pero no por lo técnico en sí mismo, por lo técnico con una mirada política. Pero muchas veces, los baches técnicos… porque vos ponés en lugares de gestión, y con la necesidad de articular con actores del sistema educativo formal, con inspectores, a gente que, de pronto, tiene la militancia social... Y, se arma. Para mí hay que trabajar más esa tensión... Hay que trabajar la normativa..., hay que capacitarse en los procedimientos administrativos... (...), porque no te cobran los profesores, y a vos se te viene todo un centro de conflicto... Entonces, tenés saber cómo es, acompañar, estar, ayudar, colaborar, traccionar, pero para eso tenés que conocer todo el sistema de armado del contralor... (...) por ejemplo. Incluso para garantizar el egreso. (…) Coordinación distrital ATEyA

De todas formas, la apelación a la "militancia" como un plus que atraviesa el trabajo en torno al Plan, no resulta privativa de los referentes vinculados al ATEyA. Es compartida también por algunos funcionarios del área educativa, en un sentido que más allá de referir o no a una filiación política específica, alude a una consonancia ideológica con esta política que, debido a la desproporción de los recursos que aplica en relación con su expansión geométrica en la Provincia, demanda de una actitud de "compromiso".

En este sentido, el desarrollo del FinEs 2S en los distritos registra múltiples atravesamientos de las configuraciones y reconfiguraciones del mundo popular en las últimas décadas, de los nuevos modos de socialización sedimentados en el marco de los procesos de territorialización de los sectores populares (Svampa, 2005), de las nuevas formas de socialización y de las matrices políticas emergentes. Estos procesos muestran las huellas en los sujetos y en las organizaciones territoriales de las "categorías del mundo de la asistencia (…) y los vínculos tejidos en su uso" (Soldano, 2010: 408), que entrelazan fenómenos de subordinación política y procesos de organización y lucha por la realización de derechos ciudadanos y de diputa del poder social. Esta trama permite dimensionar la complejidad que conlleva la producción de esta política a nivel local: algunos testimonios relevados refieren intervenciones de la inspección educativa distrital cuando "hay gente a la que el presidente de la cooperativa no la deja venir", o la expectativa de los beneficiarios del AT respecto a que cursar el Plan

equivaldría a una “contraprestación” laboral rentada (como en el caso del Jefes-Jefas), o casos de adolescentes matriculados por su grupo familiar sin su consentimiento como condición para conservar el cobro de la beca municipal, o la situación de organizaciones políticas que pugnan por un manejo propio como condición para participar en esta política, por ejemplo nombrando como docentes a sus militantes, lo cual desde la perspectiva de la coordinación nacional del ATEyA equivaldría a “una escuela privada que te estamos armando para vos”.

La implementación de esta política pública de manera conjunta entre diversas instancias gubernamentales -el sistema educativo provincial, el gobierno municipal, las carteras social y educativa del ejecutivo nacional- y las organizaciones sociales, en los casos en los que efectivamente son contrapartes del Plan, produce un entramado de relaciones que tiende a aportarle “los límites y las garantías de toda política pública” (coordinadora provincial FinEs 2S), a través de “regulaciones” sostenidas por racionalidades a la vez contrapuestas y complementarias.

(…) Entonces, si vos tenés profesores que vienen de afuera, un referente del Ministerio que va a estar regulando... (...) el supervisor, ¿viste? (…) Entonces, las referentes, para diferenciar y para darle tranquilidad a la gente decían: “Esto no es política. Acá se viene a estudiar.(…)
Coordinación distrital ATEyA

Reflexiones finales

La política educativa FinEs 2S en la Provincia de Buenos Aires se reconstruye en la concurrencia de una multiplicidad de actores y ámbitos institucionales, gubernamentales y sociales. Las permanentes interacciones que se tejen entre ellos en la resignificación cotidiana del Plan y las diversas instancias de negociación, cooperación y conflicto que se van hilvanando en esta arena de disputa, lejos de paralizar su despliegue, resultan particularmente potentes.

En este marco, en la dinámica de las articulaciones entre actores aludidas se produce un entramado en el cual la presencia de diversas lógicas va impregnando, en distintos momentos y con diversos matices, los sentidos y prácticas que se generan. Sin que puedan establecerse relaciones *vis a vis* con las esferas en que se inscriben los actores, es posible delimitar no solo las huellas de racionalidades y tradiciones atribuibles al sistema educativo y al mundo de la asistencia, sino también al una fuerte impronta de las que podrían asociarse a “organizaciones

y políticas sociales que se pedagogizan" (Giovine, 2012: 222). A la vez, se hacen presentes racionalidades referenciadas en filiaciones político partidarias, corporativas, hasta generacionales y de género.

Coincidimos con (Oszlak, 2006:14) en que "una burocracia pública es lo que hace", es decir que resulta de las dinámicas y contenidos de las políticas que lleva a cabo, de modo que "su formación generalmente describe un patrón sinuoso, errático y contradictorio en el que pueden observarse rezagos de varias estrategias y programas de acción política.". Al respecto, la construcción sociohistórica del Plan al interior de la EDJA se inscribe en una tradición que, a diferencia de la educación común en general, muestra las marcas de políticas que apelaron a experiencias de intersectorialidad y de participación social en la implementación de los procesos educativos (*"en Adultos tenemos ese training de trabajar siempre con el afuera"*), aunque en menor medida en la definición de sus propósitos, contenidos y dispositivos.

Por último, en el tránsito por estas tensiones y sus eventuales resoluciones, los resultados preliminares de la investigación parecen indicar que entre los actores consultados prima una concepción según la cual garantizar la realización del derecho a la educación en el marco de esta política exige la construcción de acuerdos, el cumplimiento de procedimientos formales y el respeto de un encuadre de trabajo que sostenga procesos de enseñanza y aprendizaje genuinos. En este punto, en la hechura de esta política, en los intercambios y negociaciones entre actores referenciados en organizaciones o ámbitos gubernamentales y entre diversas áreas de gobierno, una premisa parece dominar en todos los niveles de ejecución y que se puede componer a partir de dos de los testimonios presentados: *"acá hay un trabajo político"* como una dinámica que viene a garantizar "*esto no es política, acá se viene a estudiar*".

Bibliografía

ALONSO, G. (edit.) (2007), "Elementos para el análisis de capacidades estatales". En: *Capacidades estatales, instituciones y política social*, Buenos Aires: Prometeo.

BRUSILOVSKY, S. y CABRERA, M.E (2005), "Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones" En: *Revista Convergencias*. Año 12 N38/ coedición *Revista Argentina de Sociología*, México

BOHOSLAVSKY, E. y SOPRANO, G. (edit.) (2010), "Una evaluación y propuestas para el estudio del Estado en la Argentina". En: *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en la Argentina (desde 1880 a la actualidad),* Buenos Aires, Prometeo - UNGS

DANANI, Claudia, “América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad”, en: *Ciências Sociais Unisinos*, vol. 44, Nº1, enero / abril de 2008, RS-Brasil, pp. 39-48

DI PIERRO, María Clara (2008), “Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe”. En: Caruso, Arles, Di Pierro, María Clara, Ruiz Muñoz, Mercedes, y Camilo, Miriam, *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*, México D. F.: CEAAL / CREFAL.

ELIAS, Norbert (1982), *La Sociedad Cortesana*, México: FCE.

EZPELETA, Justa, “Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, nº 21, 2004, México DF, pp. 403-424.

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

MICHI, Norma (2012), “Educación de adultos, educación popular, escuelas alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros”. En: Finnegan, Florencia (comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*, Buenos Aires: AIQUE.

O’DONNELL, Guillermo y OSZLAK, Oscar (1984), “Estado y políticas estatales en América Latina”. En: Kliksberg, Bernardo y Sulbrandt, José (comps.), *Para investigar la administración pública. Modelos y experiencias latinoamericanos*, España: INAP.

O´DONNELL, Guillermo (2004), O’Donnell, G., “Acerca del Estado en América Latina contemporánea: diez tesis para la discusión”, Texto preparado para el proyecto “La Democracia en América Latina,” propiciado por la Dirección para América Latina y el Caribe del PNUD (DRALC-PNUD). París: Universidad de Notre Dame.

OSZLAK, Oscar (2006), “Burocracia estatal: política y políticas públicas”. POST Data Revista de Reflexión y Análisis Político. N° 11, Abril, Buenos Aires

PERELMITER, Luisina (2012) “Burocracia, pobreza y territorio. La política espacial de la asistencia en la Argentina reciente”. VII Jornadas de Sociología de la UNGS- Los Polvorines, Pcia. de Buenos Aires

RODRIGUEZ, Lidia (2009), “Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA”. En: *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 41 maio/ago.

SOLDANO, Daniela (2010), “Territorio, asistencia y subjetividad en el Gran Buenos Aires (1999-2004)”, en: Kessler, Gabriel, Svampa, Maristella, González Bombal, Inés (coord.), *Reconfiguraciones del mundo popular*, Buenos Aires: Prometeo.

SOPRANO, Germán (2007) “Del Estado en singular al Estado en plural. Contribución para una historia social de las agencias estatales en la Argentina”, en: *Cuestiones de Sociología*, nº 4, Buenos Aires, pp. 19-48.

SVAMPA, Maristella (2005): *La sociedad excluyente*, Buenos Aires: Taurus.

UNESCO, Instituto para la Educación a lo Largo de Toda la Vida (2010) *Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos* (*GRALE*), Hamburgo.