



Espacios en Blanco. Revista de Educación  
ISSN: 1515-9485  
ISSN: 2313-9927  
revistaespaciosenblanco@gmail.com  
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de  
Buenos Aires  
Argentina

## ¿Inclusión o degradación? Un análisis sobre las explicaciones acerca del origen y desarrollo del plan FinEs II trayecto secundario

**Olivares, Julián**

¿Inclusión o degradación? Un análisis sobre las explicaciones acerca del origen y desarrollo del plan FinEs II trayecto secundario

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 2, núm. 32, 2022

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922005>

**DOI:** <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-340>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

## ¿Inclusión o degradación? Un análisis sobre las explicaciones acerca del origen y desarrollo del plan FinEs II trayecto secundario

Inclusion or degradation? An analysis of the explanations about the origin and development of the FinEs II plan secondary course

*Julián Olivares*  
*Universidad Nacional de General Sarmiento, Consejo*  
*Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,*  
*Argentina*  
 olivares.julian.90@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-338>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922005>

Recepción: 25 Junio 2021  
 Aprobación: 03 Agosto 2021

### RESUMEN:

El presente artículo tiene como objetivo analizar los aportes y límites de las principales explicaciones acerca del origen y desarrollo del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos II (FinEs II) en su trayecto secundario. La exposición avanza presentando la evolución reciente de la educación secundaria en Argentina, las contribuciones de quienes investigan el plan FinEs II, como también una serie de problemáticas y preguntas que se desprenden de sus producciones. Se sostiene que, aun cuando se han hecho importantes avances en lo que respecta a diversos aspectos concretos del programa, las investigaciones sobre este objeto de estudio presentan una serie de dificultades para explicar cuestiones centrales como la acción del Estado en relación a la educación secundaria de jóvenes y adultos, así como también en cuanto al formato escolar y los conocimientos brindados en el plan FinEs II.

**PALABRAS CLAVE:** FinEs II, educación secundaria, educación de jóvenes y adultos, inclusión, degradación.

### ABSTRACT:

This article aims to analyze the contributions and limits of the main explanations about the origin and development of the Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos II (FinEs II) in its secondary course. The exposition advances by presenting the recent evolution of secondary education in Argentina, the contributions of those who investigate the FinEs II plan, as well as a series of problems and questions that arise from their productions. It is argued that even though significant progress has been made with regard to various specific aspects of the program, research on this object of study present a series of difficulties in explaining central issues such as State action in relation to secondary education for youth and adults, as well as in terms of the school format and the knowledge provided in the FinEs II plan.

**KEYWORDS:** FinEs II, secondary education, education for youth and adults, inclusion, degradation.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el marco de una expansión del nivel medio y de la educación secundaria de jóvenes y adultos en particular, uno de los aspectos más distinguidos en relación a políticas educativas en Argentina durante el siglo XXI ha sido el surgimiento de diversos planes de terminalidad con formatos flexibles. Entre ellos se distingue el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos II (FinEs II), tanto por sus características específicas, como por la masividad que ha tenido en todo el territorio nacional.

En los últimos años se llevaron adelante diversos estudios que observaron diferentes cuestiones del programa FinEs II en su trayecto secundario, como por ejemplo la labor de las organizaciones sociales en su evolución, la precarización de los docentes, la valoración de los estudiantes, etc. Al respecto, dos explicaciones principales se han destacado a la hora de dar cuenta del origen y desarrollo de esta política educativa. Por un lado, una que afirma que el Estado nacional construyó este plan con la finalidad de generar la inclusión escolar y garantizar así el derecho a la educación de los individuos que acceden al mismo (Di Bastiano, 2015;

González y Míguez, 2014). Por el contrario, otra que sostiene que el programa profundiza la degradación de la educación en Argentina, de acuerdo con las necesidades de la clase capitalista (Álvarez Prieto, De Luca y Martino, 2013; De Luca, 2017).

El presente trabajo tiene como objetivo analizar los aportes y límites de las principales explicaciones acerca del origen y desarrollo del plan FinEs II trayecto secundario. Se sostiene que, aun cuando se han hecho importantes avances en lo que respecta a diversos aspectos concretos del programa, las investigaciones sobre este objeto de estudio presentan una serie de dificultades para explicar cuestiones centrales como la acción del Estado en relación a la educación secundaria de jóvenes y adultos, así como también en cuanto al formato escolar y los conocimientos brindados en el plan FinEs II. Con este propósito se realiza una lectura por el recorrido que tomó la educación media y la educación de jóvenes y adultos (EDJA) durante las últimas décadas en Argentina. Posteriormente se exploran las características de FinEs II retomando las principales contribuciones de los autores que lo investigan. Por último, se plantean una serie de problemas y preguntas pendientes que se desprenden de los estudios sobre esta política educativa.

El artículo parte de una perspectiva materialista, que entiende a la escolarización como una de las formas históricas concretas en las que en el capitalismo se lleva adelante el proceso de formación de los individuos para su participación del proceso de producción y consumo social (Hirsch y Río, 2015). En este modo de organizarse el metabolismo social, es la reproducción ampliada del capital a partir de la apropiación de una mayor cuota de la plusvalía producida por los trabajadores la que guía el movimiento general de la sociedad (Marx, 2008). La acción del Estado es abordada a partir de su papel como garante de las condiciones en las cuales se realiza la acumulación de capital. En otros términos, no se considera al Estado como un ente neutro ni un instrumento de una clase social determinada, sino como el representante del capital como relación social (Iñigo Carrera, 2013). Por ende, las políticas públicas, y puntualmente las políticas educativas, son tomadas como formas concretas bajo las que se realiza la necesidad del capital de reproducir a la fuerza de trabajo con determinados atributos (Seiffer y Rivas, 2017). En síntesis, desde este enfoque la educación, la política y la economía se analizan en su unidad material, en tanto es la propia acumulación la que requiere a nivel general que los sujetos adquieran en las instituciones escolares conocimientos tales como la lectocomprensión, el pensamiento lógico o la conciencia ciudadana (Hirsch y Río, 2015).

## 2. LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ARGENTINA EN AÑOS RECIENTES

En sintonía con una tendencia de carácter mundial, durante las últimas décadas se ha producido en Argentina una importante expansión de la educación secundaria. Esto se evidenció, entre otros aspectos, en un incremento de la matrícula, de las tasas de escolarización y también del gasto absoluto destinado a dicho nivel (Acosta, 2012; Cappellacci y Miranda, 2007; Rivas y Dorkin, 2018). Como manifestación de este movimiento, en el año 2006 se aprobó la Ley Nacional N° 26.206, más conocida como Ley de Educación Nacional (LEN), que sancionó la obligatoriedad del secundario. Esta evolución, no obstante, ha estado mediada por fuertes procesos de diferenciación educativa, que se manifestaron en la descentralización del sistema educativo y en la conformación de circuitos escolares con características y calidades muy diversas en todo el territorio nacional (Botinelli, 2017; Braslavsky, 1989; Tiramonti, 2019). A la par, en tanto el desarrollo de la escuela media en el país se dio de la mano de índices elevados de abandono, repitencia y sobreadad, también se consolidó un importante caudal de población adulta que no completó el secundario (Acosta, 2012; Riquelme, Herger y Sasser, 2018).

La evolución de la EDJA no fue ajena a este movimiento. Por un lado, la educación secundaria de jóvenes y adultos ha tenido un notorio incremento en la cantidad de estudiantes que acceden y finalizan sus estudios dentro de la modalidad (en especial de una matrícula cada vez más joven), como también importantes cambios en lo que respecta a la normativa que la regula, que tendió a flexibilizar las ofertas educativas para fomentar el reingreso escolar (De la Fare, 2013; Finnegan, 2016). La sanción de la LEN potenció este

desarrollo, ya que extendió la obligatoriedad de toda la secundaria para el conjunto de la población. A la vez, esta ley restituyó el carácter de modalidad a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, que durante la década de 1990 con la Ley Federal de Educación había perdido su especificidad y pasado a formar parte de los llamados Regímenes Educativos Especiales (Montesinos, Schoo y Sinissi, 2010). En el mismo sentido, afirmó la necesidad de que se constituyeran planes de terminalidad educativa flexibles para lograr la inclusión escolar de quienes quedaron por fuera de la escuela media común.

Por otro lado, la EDJA ha estado atravesada también por fuertes procesos de diferenciación. Esto dio como resultado una importante fragmentación a nivel nacional y la coexistencia de diversas ofertas de escolarización secundaria para jóvenes y adultos en todo el territorio, que en muchos casos llegan a compartir los mismos destinatarios, metas e incluso espacios geográficos (Brusilovsky y Cabrera, 2006; Herger y Sassera, 2016; Rodríguez, 2008). En el mismo sentido, profundizó su función compensatoria para quienes no completaron sus estudios, focalizada en general en la asistencia de la población más empobrecida y bajo formatos específicos para garantizar su escolarización (menos carga horaria, regímenes académicos más flexibles, etc.). Esto reavivó viejos debates acerca de la relación entre la calidad y flexibilidad dentro de la modalidad (De Luca, 2017; Levy y Rodríguez, 2015).

### 3. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA FINES II Y DIVERSAS EXPLICACIONES SOBRE SU DESARROLLO

Es en este contexto de expansión diferenciada del nivel secundario donde se desarrollaron en los años recientes una diversidad de programas de terminalidad educativa con formatos más flexibles. Puntualmente fue hacia finales de la primera década del siglo XXI cuando el Consejo Federal de Educación aprobó una serie de resoluciones nacionales que dieron forma al plan FinEs I (destinado a jóvenes y adultos que adeudaran materias del secundario para poder rendirlas en forma de tutorías y completar el nivel) y al plan FinEs II (formato de escolarización presencial y paralelo a otras ofertas preexistentes para jóvenes y adultos). De manera muy rápida esta política educativa se extendió por todo el territorio nacional. Según el Informe n° 96 de la Jefatura de Gabinete al Senado del 2016, el plan FinEs II tenía ese año 164.639 estudiantes en todo el país, de los cuales 83.928 estaban inscriptos en la provincia de Buenos Aires.

Como oferta del secundario, FinEs II es un plan de terminalidad educativa que se caracteriza por tener un trayecto presencial de materias cuatrimestrales organizadas en tres años, con una menor carga horaria que los diseños curriculares en los que se inspira (como los de los CENS) y un régimen académico más flexible en cuanto a la acreditación de saberes previos, asistencia, etc. (Burgos, 2015; López, 2015). Por otro lado, retomando una tradición propia de la EDJA, el programa se desarrolla a partir del trabajo en conjunto entre el Estado y diversas organizaciones sociales, políticas o sindicales (Levy y Rodríguez, 2015). Es por ello que las sedes pueden funcionar no solo en establecimientos escolares, sino también en clubes de barrio, centros culturales, iglesias, sindicatos, etc. Estos espacios se ubican por lo general en lugares más cercanos a donde viven los estudiantes (González, 2015).

Existe en la bibliografía sobre el programa FinEs II un acuerdo tácito acerca de las características de los alumnos. En relación a su situación laboral, habitualmente son sujetos empleados en condiciones precarias, muchas veces autónomos, o que se encuentran desocupados. Se trata de estudiantes de distintas edades y género, que de modo frecuente ingresan tempranamente al mercado laboral, como consecuencia de los bajos ingresos del núcleo familiar (González, 2014; Pecarrere, 2014; Sucunza, 2016). Diversos trabajos señalan que las dificultades que se imponen a muchos de los individuos que abandonan la secundaria (embarazos a temprana edad, situaciones de pobreza, etc.), generan que el formato de FinEs II sea muy valorado por sus estudiantes y egresados (Crego, 2016; Cuestas, 2014; González y Míguez, 2014). La menor carga horaria, terminarlo en pocos años, la cercanía de las sedes a sus hogares o en lugares que les resultan accesibles, la opción de ir con sus hijos, son aspectos importantes para aquellos individuos que tienen responsabilidades parentales

o laborales, y que desean finalizar el secundario para conseguir un empleo estable o mejor remunerado, continuar una carrera en el nivel superior o sencillamente completar el nivel medio porque es para ellos un objetivo personal pendiente (Correa, 2014; Kurlat y Lozano, 2014; Ullman, 2015).

Sin embargo, esta flexibilización del formato escolar, a la vez que es uno de los aspectos más destacados, resalta al unísono como una de las mayores críticas que se dirigen al plan. Es que por un lado el diseño curricular del plan FinEs II se caracteriza por una notable reducción de la carga horaria, y por lo tanto de los conocimientos brindados a sus estudiantes, en relación a la secundaria común e incluso a otras ofertas de la EDJA (López, 2015; Viego, 2015). Por otra parte, diversos autores han señalado que los espacios de cursada muchas veces no cuentan con aulas en condiciones, mobiliario adecuado, equipo informático, etc. En el mismo sentido, sucede que el Estado destina muy pocos recursos para el sostenimiento del programa. Es por este motivo que las sedes por lo general recurren a diversos mecanismos para autosustentarse, como por ejemplo donaciones o rifas (Burgos, 2015; De Luca, 2017; Esper, 2017). Por lo tanto, la ya mencionada discusión histórica dentro del campo de la educación de jóvenes y adultos acerca de la tensión entre calidad y flexibilidad vuelve a presentarse para el caso de este programa de terminalidad.

A ello se suma la precariedad de las condiciones de trabajo en el plan FinEs II. En el caso de los profesores, se destaca que su contratación es cuatrimestral y en carácter provisional, con lo cual esto vuelve inestable su situación laboral, no conservando el puesto durante los recesos de invierno y verano (Giménez e Inda, 2015; Komański, 2016). Además, hay una importante flexibilización de la labor docente. Quienes dan clases en FinEs II deben realizar tareas como pasar lista o elevar notas a las autoridades, actividades que en el resto del sistema escolar le corresponden por ejemplo a un preceptor (Kurlat y Lozano, 2014). Por otro lado, no tienen un régimen de licencias extraordinarias, debiendo cada docente recuperar las clases en las que no estuvo presente, muchas veces en un día y horario diferente (Facioni, Ostrower y Rubisztain, 2013). Esta precarización se extiende también a los referentes de las sedes, que realizan tareas propias del personal jerárquico de una escuela (recibir y gestionar documentación, mantener un vínculo fluido con las autoridades del programa, etc.) sin cobrar un salario.

Dos explicaciones generales se destacan sobre el surgimiento de FinEs II. El argumento más recurrente afirma que su origen se encuentra en la búsqueda del Estado de garantizar la inclusión educativa. Si bien no existe una perspectiva teórica unificada en quienes sostienen esta postura, sí se comparte la idea de que la acción estatal al crear el programa busca solventar las necesidades de aquellos sectores a los cuales, como consecuencia del neoliberalismo o del añejo sistema escolar argentino (con sus características expulsivas), no se les ha podido garantizar el derecho a la educación.

En líneas generales, en esta explicación puede encontrarse una contraposición política entre la legislación educativa de la década de 1990 y la que fue creada a partir de la llegada del kirchnerismo al gobierno. El punto de quiebre suele estar marcado por la sanción de la LEN en el año 2006 (González y Míguez, 2014; Mekler, 2015). Es así que, a grandes rasgos, se realiza una lectura donde la historia reciente en Argentina se divide en dos grandes momentos: uno de corte neoliberal, donde se habrían mercantilizado los derechos humanos, y otro de tipo inclusivo, donde el Estado habría recuperado su lugar como garante de los mismos. En lo que respecta al plano educativo, el primer momento estuvo caracterizado por la fragmentación producida por la Ley Federal de Educación y el vaciamiento o corrimiento estatal de su lugar primordial. En el segundo momento, el Estado fomentó diferentes políticas en pos de contrarrestar los efectos del neoliberalismo (Burgos, 2016; Crego y González, 2015; Pecarrere, 2014).

Como ya se dijo, el concepto de inclusión es el pilar fundamental en este tipo de desarrollos: el surgimiento del programa FinEs II está determinado por la decisión política de garantizar la escolarización de un sector que quedaría excluido del sistema educativo (Di Bastiano, 2015; Míguez, 2018; Ullman, 2015). En estos casos, se considera a la educación como un elemento de integración social, que debe ser sostenido por el Estado.

Una explicación diferente afirma que FinEs II es una política impulsada con el objetivo de profundizar la degradación educativa, continuando una tendencia iniciada en décadas anteriores (De Luca, 2016a; 2017). Así, el programa es analizado como un producto de los intereses de la clase capitalista, que degrada la formación de la clase trabajadora, en un país donde una gran porción de la misma se desarrolla como población obrera sobrante para las necesidades de valorización inmediatas del capital. Estas producciones se caracterizan por tener una perspectiva teórica más homogénea, partiendo de la premisa central de considerar al programa como un elemento dentro de la tendencia hacia la descalificación de la fuerza de trabajo, retomando las tesis de Braverman (Álvarez Prieto, De Luca y Martino, 2013).

Si bien en estas investigaciones se coloca el énfasis en la acción estatal como una respuesta ante cierta problemática social, no se considera que el objetivo de la inclusión sea beneficiar a los trabajadores, sino reproducir las diferencias de clase (De Luca, 2016b). En este sentido, el plan opera como una vía para vaciar la educación pública, con recortes de presupuesto por el uso de contratos flexibles, el abaratamiento en materiales y sedes, el vaciamiento de los CENS, etc. (Martino, 2015). Esto tiene como objetivo formar una mano de obra barata y sin educación real (Ghigliazza, 2016). De esta manera se busca garantizar la hegemonía de la clase dominante. Esto se concreta con la concesión de un formato accesible o de la creación de una población con menor educación, la cual puede ser manipulada con facilidad por los diferentes gobiernos (De Luca, 2016c; Ghigliazza, 2016; Martino, 2015).

Como se dijo antes, el sujeto hacia el cual está destinado el plan FinEs II se caracteriza según estos trabajos como parte de la población obrera estancada o consolidada en su posición de sobrante (Álvarez Prieto, 2016; De Luca, 2016c). Según esta línea de investigación, los gobiernos buscan neutralizar a esta parte de la fuerza de trabajo y convertirla en su base electoral a partir de diversas políticas. Es por eso que se afirma una continuidad entre los modelos de la década de 1990 y del siglo XXI, ya que ambos avanzarían en la degradación educativa de los trabajadores (y de la calidad de vida en general) en favor de la clase capitalista. De esta manera, la escuela acompaña el proceso de descomposición del capitalismo argentino (Álvarez Prieto, De Luca y Martino, 2013).

#### 4. LOS ESTUDIOS SOBRE EL PLAN FINES II: ALGUNOS PROBLEMAS Y PREGUNTAS PENDIENTES

Como se vio hasta aquí, una diversidad de autores ha hecho importantes avances en cuanto al análisis del plan FinEs II trayecto secundario, sobre todo en la provincia de Buenos Aires, donde se desarrollaron la mayoría los estudios mencionados. No obstante, los escritos sobre este objeto de estudio también presentan en general una serie de dificultades para explicar las políticas del Estado en relación a la educación secundaria de jóvenes y adultos, como también en lo referido al formato concreto que tomaron los planes de terminalidad educativa como FinEs II y los conocimientos que se brindan a sus alumnos. En este apartado se señalan algunas de estas cuestiones desde una perspectiva materialista desde la cual, como se planteó en un comienzo, se entiende al Estado como el representante de las condiciones de la acumulación de capital y a las políticas públicas como formas concretas a partir de las cuales se reproduce a la fuerza de trabajo (Iñigo Carrera, 2013; Seiffer y Rivas, 2017).

Una de las cuestiones problemáticas que aparece en muchos de los estudios sobre FinEs II es la forma en la que se concibe la acción estatal. En algunos planteos el Estado es tomado como un garante natural de la igualdad abstracta e imparcial para todos los individuos, sin más determinación que su propia voluntad (Marchetto, 2015; Pecarrere, 2014). Es decir, como un ente que debe otorgar derechos sin otro interés que cumplir lo que le corresponde, luego de décadas de vaciamiento educativo y de corrimiento estatal frente al mercado. Sin embargo, suponer que el Estado es un árbitro neutral cuyo papel es garantizar los derechos es una concepción que puede ser cuestionada por no avanzar más allá de las apariencias formales (Seiffer y Rivas, 2017; Thwaites Rey, 2005). Ello deja una serie de preguntas. ¿Existe alguna determinación material que conduce al Estado a generar políticas que garanticen la extensión del nivel medio para jóvenes y adultos?

Y si así fuera, ¿qué necesidad social personifica el Estado al crear programas de terminalidad educativa como FinEs II? ¿Y por qué esto ocurre en otros países y no solo en Argentina?

Desde la perspectiva que afirma que FinEs II abona a la degradación, esta problemática también está presente, ya que se explica el surgimiento del plan sólo desde los intereses de una clase social, identificando al Estado como una herramienta de la clase capitalista. Esta mirada instrumentalista también ha sido muy discutida por sus problemas para dar cuenta del despliegue real del Estado en el proceso de acumulación (Caligaris, 2018; Thwaites Rey, 2005). Aquí nuevamente el programa se considera como el producto de la voluntad estatal, la cual en este caso encierra un contenido regresivo en materia educativa. Cabría preguntarse entonces qué tendencias materiales llevan a una gran cantidad de individuos a concurrir el plan FinEs II. ¿Responde esta política de terminalidad educativa solo a los objetivos de una clase social? Y en ese caso, ¿por qué los trabajadores tienen una valoración positiva de la misma?

Por otra parte, muchas veces existe un uso ambiguo de la noción de inclusión en los casos en que se apela a dicha categoría, algo no poco común en las investigaciones educativas (Montesinos, 2012; Wigdorovitz de Camilloni, 2008). De este modo, no resulta claro qué se entiende por este concepto y qué indicadores se toman para afirmar que una política es inclusiva o no, cuáles son sus límites y de qué son expresión los mismos. Las problemáticas en torno al formato y la calidad educativa que surgen de este tipo de ofertas de escolarización inclusivas son planteadas a lo sumo como errores a resolver, o en otros casos no son tenidas siquiera en cuenta.

Otro tanto ocurre con la noción de degradación. ¿En qué aspectos está degradado este programa en relación al resto del sistema escolar? ¿La degradación es algo que afecta de igual manera a toda la educación argentina? Y en el caso de que la enseñanza se degrade, esto significa que cambian las necesidades formativas para un segmento de la sociedad. Los autores que sostienen esta perspectiva señalan que el capital no requiere educar en absoluto a la población caracterizada como sobrante (Álvarez Prieto et al., 2013). ¿Pero entonces por qué se genera una modalidad educativa para este sector? Si la finalidad es la mera construcción de hegemonía, ¿por qué se realiza con la escolarización y no con otras políticas de contención?

Por último, un punto central a destacar es que, más allá de las divergencias, la mayoría de las producciones que abordan este objeto de estudio encuentran en la esfera política su explicación sobre la creación de FinEs II, sin asignar ningún papel significativo a los vínculos económicos. En muchos casos, en estas investigaciones las condiciones económicas no se exhiben como un factor relevante a tener en consideración, y cuando lo hacen es por fuera, como algo externo o un mero contexto. Esto deja pendiente la pregunta por si existe una necesidad propia de la acumulación de capital en Argentina de escolarizar a esta porción de la fuerza de trabajo que accede al plan estudiado, como también por los conocimientos que se buscan formar en los alumnos de FinEs II. Estas cuestiones no han sido atendidas en profundidad en la bibliografía especializada en este plan (y cuando lo han sido, fue de manera limitada a la formación de los trabajadores en términos ideológicos). Por lo tanto, ¿qué demandas existen para la formación de esta porción de la fuerza laboral? ¿Con qué tipo de conocimientos se requiere educar a los estudiantes que asisten al programa y para qué?

## 5. REFLEXIONES FINALES

Este trabajo tuvo como objetivo analizar los aportes y límites de las principales explicaciones acerca del origen y desarrollo del plan FinEs II trayecto secundario. Se partió desde un enfoque que aborda la educación, la política y la economía en su unidad material. Para ello, en primer lugar, se exploró la evolución reciente de la educación media y la educación de jóvenes y adultos en Argentina. Se reconoció así que la expansión del secundario estuvo acompañada por procesos de creciente diferenciación del sistema educativo y que la EDJA no fue ajena a esta tendencia. Posteriormente, se desarrollaron las características del plan FinEs II, retomando otros estudios. Se prestó atención a cuestiones como la flexibilidad del formato, las particularidades de los destinatarios, las condiciones de trabajo de docentes y referentes, etc.

Al respecto de las determinaciones del despliegue de este programa se encontraron dos explicaciones principales. Una, sostiene que el surgimiento de FinEs II se debe a la voluntad de generar estrategias inclusivas desde el Estado, que cumple de ese modo su papel como garante del derecho a la educación. Otra, plantea que el desarrollo del plan es parte de un proceso de degradación de la educación en favor de la clase capitalista, que busca deteriorar la formación de la clase trabajadora y mantener la hegemonía sobre ella.

Por último, se formularon algunas de las dificultades que tienen dichas explicaciones, así como una serie de preguntas pendientes por las cuales avanzar. Estas gravitaron en primer lugar en torno al contenido de la acción del Estado, que en muchas investigaciones aparece naturalizado como garante de los derechos humanos, mientras que en otras se presenta como un mero instrumento de la clase capitalista. En segunda medida, en lo que concierne al uso de los conceptos de inclusión (que puede presentar ciertas ambigüedades) y de degradación (que se señala en ocasiones como un movimiento absoluto hacia el que avanza todo el sistema educativo). En tercer lugar, en lo referido al papel de la EDJA en la formación de la fuerza de trabajo, aspecto que ha sido muy poco indagado.

Lejos de querer responder a todos esos interrogantes, el trabajo buscó ser una aproximación a la cuestión. A modo de cierre, resulta conveniente resaltar que, en última instancia, la pregunta por las determinaciones del origen y desarrollo del plan FinEs II no puede pensarse de manera aislada a la pregunta por las determinaciones de la expansión de la educación secundaria de jóvenes y adultos en particular y de la educación secundaria en general en Argentina y a nivel mundial. Es decir, ¿por qué se ha dado una extensión de la escolaridad en el país atravesada por fuertes procesos de diferenciación? ¿En qué medida es esto o no una particularidad de Argentina? En esta línea, resulta interesante pensar si lejos de tratarse de dos planteos incompatibles, la inclusión y la degradación no son dos dimensiones concretas de la forma que tomó la expansión de la educación secundaria de jóvenes y adultos en el país durante las últimas décadas. Todo esto invita a seguir profundizando los estudios sobre la EDJA.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de Historia da Educação*, 11(1), 131-134.
- Álvarez Prieto, N. (2016). La (nueva) Gran Estafa. *El Aromo*, (77). <https://razonyrevolucion.org/la-nueva-gran-estafa-por-natalia-alvarez-prieto/>
- Álvarez Prieto, N., De Luca, R. y Martino, C. (2013). El sistema educativo y las tendencias a la degradación. Un análisis del sistema educativo a partir de las transformaciones del currículum, el régimen disciplinar y la educación de adultos. *La escuela media argentina, 1955-2013. Plaza Pública*, (10), 36-60.
- Botinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*, (37), 95-112.
- Braslavsky, C. (1989). *La discriminación educativa*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M.E. (2006). La normativa para educación de adultos. Una de las claves para entender la vida escolar. En S. Brusilovsky (Ed.), *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción* (pp. 69-79). Buenos Aires, Argentina: NOVEDUC.
- Burgos, A. (5-7 agosto de 2015). *Jóvenes, educación y trabajo. Acerca del Plan FinEs como una estrategia de inclusión social y laboral*. 12º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires, Argentina.
- Burgos, A. (2016). Contribuciones y límites en la ampliación del derecho a la educación en las políticas sociales. El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos en Don Torcuato. En C. Jacinto (Coord.), *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones* (pp. 59-83). Buenos Aires, Argentina: IDES.
- Caligaris, G. (2018). Revisitando el debate Miliband-Poulantzas: ¿cómo conocer al Estado capitalista? *Athenea Digital*, 18(2), 1-25.

- Cappellacci, I., y Miranda, A. (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina: deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie La Educación en Debate n° 4. ME-DiNIECE.
- Correa, M. (25-27 de noviembre de 2014). *El Plan FinEs desde la mirada de los estudiantes egresados: sus percepciones acerca del formato*. IV Jornadas Nacionales II Jornadas Latinoamericanas de investigadores/ras en formación en Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Crego, M. (2016). Resonancias de la variación escolar. Primer acercamiento a un plan de terminalidad educativa secundaria en La Plata, Argentina. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, (16), 206-250.
- Crego, M. y González, F. (2015). Nuevas oportunidades como experiencia. Jóvenes y desigualdad en el caso del Plan FinEs2 en el Gran La Plata. *Cuestiones de sociología*, (13)12, 1-13.
- Cuestas, P. (3-5 de diciembre de 2014). “Yo quiero mi título”: *La perspectiva de los alumnos y alumnas del Plan FiNes II de La Plata sobre su paso por esta experiencia educativa*. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Buenos Aires, Argentina.
- De la Fare, M. (2013). *Estudiantes del nivel secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)*. Serie Informes de Investigación n° 8. ME-DiNIECE.
- De Luca, R. (2016a). Chau, chau, adiós (al CENS). *El Aromo*, (78). <https://razonyrevolucion.org/chau-chau-adios-al-cens-por-romina-de-luca/>
- De Luca, R. (2016b). Degradación, la segunda vuelta. *El Aromo*, (91). <https://razonyrevolucion.org/degradacion-la-segunda-vuelta-romina-de-luca/>
- De Luca, R. (2016c). Peores que Menem. *El Aromo*, (77). <https://razonyrevolucion.org/peores-que-menem-por-romina-de-luca/>
- De Luca, R. (2017). *Brutos y baratos. Descentralización y privatización en la educación argentina (1955-2001)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones RyR.
- Di Bastiano, R. (2015). *Cuando las organizaciones actúan como puentes: Un estudio sobre la implementación del Plan FinEs*. (Tesis de grado), Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Esper, T. (2017). Educación Secundaria: obligatoriedad, expansión y segmentación. Una evaluación del plan FinEs 2 como alternativa al formato tradicional. *RELAPAE*, (7), 31-42.
- Facioni, C., Ostrower, L. y Rubisztain, P. (1-6 de julio de 2013). *Programas de terminalidad educativa en Argentina: aportes para un análisis crítico del “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios” (Plan FinEs)*. X Jornadas de Sociología de la UBA, Buenos Aires, Argentina.
- Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial. *Encuentro de Saberes*, (6), 33-42.
- Ghigliazza, M. (2016). El rincón del vago. *El Aromo*, (81). <https://razonyrevolucion.org/el-rincon-del-vago-por-marcelo-ghigliazza/>
- Giménez, D. e Inda, M. (2015). Condiciones y regulaciones del puesto de trabajo docente al interior del Plan FinEs. En V. Seoane (Coord.). *III Seminario Nacional de la Red Estrado. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa* (pp. 216-228). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- González, D. y Míguez, M. (29-31 de octubre de 2014). *El Plan Fines 2: sentidos en torno de la inclusión y la escolarización* [Ponencia]. I Encuentro internacional de educación. Espacios de investigación y divulgación, Buenos Aires, Argentina.
- González, F. (2014). *Jóvenes, educación y trabajo: Un estudio sobre las estrategias de vida de jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan FinEs 2 en el Gran La Plata (2012-2013)*. (Tesis de grado) Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- González, F. (2015). Jóvenes y políticas públicas de terminalidad educativa: Un estudio sobre capital social y estrategias de vida. *Estudios sociales contemporáneos*, (12), 109-127.
- Herger, N. y Sasserá, J. (2016). Las políticas de atención del derecho a la educación para jóvenes y adultos y su traducción en espacios locales: alcances, limitaciones y tensiones. *Revista del IIICE*, (40), 27-47. DOI: /10.34096/riice.n40.4131

- Hirsch, D. y Río, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, 13(18), 69-91.
- Iñigo Carrera, J. (2013). *El capital: razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia*. Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.
- Komański, F. (2016). *Precariedad y acción colectiva: Obstáculos y limitaciones para la conformación de espacios de organización docente en el Plan FinEs II La Plata* (Tesis de grado) Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Kurlat, S. y Lozano, P. (3-5 de diciembre de 2014). *Plan FINES 2S: Contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos* [Ponencia]. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Buenos Aires, Argentina.
- Levy, E. y Rodríguez, L. (2015). La educación, las políticas públicas y los procesos de constitución de sujetos en la última década. *Espacios de Crítica y Producción*, (51), 3-12.
- López, E. (24-26 de junio de 2015). *El formato escolar en políticas de inclusión educativa: el caso del FINES 2* [Ponencia]. V congreso Nacional e Internacional de estudios comparados en Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Marchetto, B. (2015). Plan Fines 2: instancia de problematización de discursos y resignificación de sentidos sobre la última Dictadura cívico militar. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 1(2), 1-9.
- Martino, C. (2015). La verdad detrás de la imaginación pedagógica. *El Aromo*, (76). <https://razonyrevolucion.org/la-verdad-detras-de-la-imaginacion-pedagogica/>
- Marx, K. (2008). *El capital: el proceso de producción del capital*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Mekler, I. (3-17 de julio de 2015). *Plan FinEs 2 Secundaria. Apuntes para analizar la territorialización de un programa de inclusión educativa en el Conurbano Bonaerense* [Ponencia]. XI Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Argentina.
- Míguez, M. (2018). *Experiencias de formación: sujetos, narrativas y territorios. Un estudio en caso: el plan FinEs 2 en la provincia de Buenos Aires*. (Tesis de maestría) Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Montesinos, M. (2012). Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 201-218.
- Montesinos, M., Schoo, S. y Sinisi, L. (2010). *Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. Serie La Educación en Debate n° 7. ME-DiNIECE.
- Pecarrere, F. (2014). *Plan FinEs 2: Algunas experiencias en la ciudad de La Plata*. (Tesis de grado) Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Riquelme, G., Herger, N. y Sasserá, J. (2018). *Deuda social educativa con jóvenes y adultos. Entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Rivas, A. y Dborkin D. (2018). *¿Qué cambió en el financiamiento educativo en Argentina?* Documento de trabajo n° 162. CIPPEC.
- Rodríguez, L. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. CEAAL-CREFAL.
- Seiffer T. y Rivas, G. (2017). La política social como forma de reproducción de la especificidad histórica de la acumulación de capital en Argentina (2003-2016). *Estudios del trabajo*, (54), 91-117.
- Sucunza, M. (2016). La incidencia del Plan Fines II en las trayectorias educativo-laborales de las personas que participaron de ésta experiencia. *Revista Oficio*, (2), 4-61.
- Thwaites Rey, M. (2005). Estado: ¿Qué Estado? En M. Thwaites Rey y A. López (Eds.), *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. El derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino* (pp. 9-21). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Tiramonti, G. (2019). La escuela media argentina: el devenir de una crisis. *Propuesta Educativa*, (51), 78-92.
- Ullman, A. (2015). Otros modos de habitar la Universidad. Nuevos sentidos y subjetividades de los jóvenes y de los adultos egresados del plan FINES. *Actas de periodismo y comunicación*, 1(2), 1-10. ISSN 2469-0910.
- Viego, V. (2015). Políticas públicas para la terminalidad educativa: el caso de Plan Fines en Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(116), 1-21. DOI: 10.14507/epaa.v23.1929.

Wigdorovitz de Camilloni, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, 2(1), 1-12.