

# La Educación de Jóvenes y Adultos y el Programa Secundaria con Oficios: Problematizaciones en torno a los sentidos sobre el trabajo y la propuesta pedagógica

María Eugenia Cabrera

Diana Vila

Mariel Onnainty

Noelia Bargas

Recibido Octubre 2023

Aceptado Noviembre 2023

---

## Resumen

En este artículo presentamos avances de la investigación “La Educación de Adultos y el programa Secundaria con Oficios: características de la propuesta y su puesta en práctica en la provincia de Buenos Aires”. Este programa -como política pública de la Dirección de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires- fue creado en 2017 e interrumpido durante la pandemia del 2020, y abordaba la relación entre educación y trabajo. La propuesta de enseñanza contemplaba articulaciones entre distintas instituciones (CENS, FINES y Centros de Formación Profesional) y entre docentes e instructores. El diseño curricular abarcaba tres años de duración y ofrecía una doble titulación de nivel secundario y en algún oficio. El trabajo de investigación estuvo basado en una lógica cualitativa y realizamos entrevistas a diferentes participantes del programa en dos distritos de la provincia de Buenos Aires. Acercamos aquí reflexiones vinculadas a los sentidos políticos-pedagógicos que asumió el proceso de construcción de la pareja pedagógica como estrategia de enseñanza del programa. Proceso que expresaba la vinculación entre los saberes de la formación general y los del oficio, y que situamos en el marco de las problemáticas de la educación escolar de jóvenes y adultos en Argentina.

**Palabras clave:** Educación de Adultos - Nivel secundario - Formación profesional - Política pública.

The Education of Youth and Adults and the “Trade School Program”: Problematizations on the meanings of work and the pedagogical proposal

### **Abstract**

In this article we present findings of the research “Adult Education and the Trade School Program: characteristics of the proposal and its implementation in the province of Buenos Aires”. This Program, created in 2017 and interrupted during the 2020 pandemic, as a public policy of the Directorate of Adult Education of the Province of Buenos Aires, addressed the relationship between education and work with a teaching proposal that contemplated articulations between different institutions (CENS, FINES and Vocational Training Centers) and between teachers and instructors. The three-year curricular design offered a double degree: at the secondary level and, simultaneously, in some trade. In the research work based on qualitative logic, we conducted interviews with different participants of the Program in two districts of the province of Buenos Aires. This article brings reflections about the political-pedagogical meanings associated with the process of construction of pedagogical couples as a teaching strategy of the Program; process that expressed the linkage between the knowledge of general training and that of the trade, and that we situate in the framework of the problems of school education for young people and adults in Argentina.

**Keywords:** Adult Education - Secondary level - Vocational training - Public policy.

### **Presentación**

El presente artículo recoge algunos de los desarrollos producidos en una investigación<sup>1</sup> en curso que se propone caracterizar el Programa Secundaria con

---

1 La investigación se titula “La Educación de Adultos y el programa Secundaria con Oficios:

Oficios (en adelante PSCO) y su puesta en práctica en la provincia de Buenos Aires como parte de la política pública en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). Este programa, aprobado a fines del año 2017 (Res. N° 711/17 GDEBA-DGCyE) por la Dirección de Educación de Adultos de la provincia de Buenos Aires, proponía articular la formación general de nivel secundario con la enseñanza de oficios. Fue suspendido durante la pandemia<sup>2</sup> y durante el año 2020 modificó su nombre a Secundaria con Formación Profesional (Resolución N° 1871/2020 de la DGCyE). El PSCO presentaba una propuesta que articulaba distintas instituciones tales como los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y sedes del Plan FINES<sup>3</sup> con Centros de Formación Profesional<sup>4</sup> (CFP). Para ello preveía el trabajo conjunto de profesores de nivel secundario e instructores de oficios, a fin de llevar a cabo el diseño curricular del programa.

En las últimas investigaciones realizadas por nuestro equipo abordamos diferentes aspectos de las propuestas escolares para la finalización del nivel secundario de jóvenes y adultos en la provincia de Buenos Aires donde, entre otras cuestiones, problematizamos aspectos vinculados con la enseñanza y la adecuación curricular llevada a cabo por los docentes derivada de la reducción de días de asistencia establecida por la normativa<sup>5</sup>.

En este marco, el PSCO nos resultaba especialmente desafiante en tanto establecía una nueva propuesta de enseñanza que culminaba con una doble titulación, al

---

características de la propuesta y su puesta en práctica en la provincia de Buenos Aires<sup>6</sup>. Analizamos los distritos de Luján y San Miguel en la provincia de Buenos Aires.

2 Con la pandemia del COVID el Programa se interrumpió y solo continuó la propuesta de formación general del secundario dada por el CENS y el Plan FINES de modo virtual y hasta el momento no se ha retomado.

3 Los CENS fueron creados en 1970 como ofertas de nivel secundario para adultos trabajadores. El Plan Fines (Plan Nacional de Finalización de estudios primarios y secundarios para Jóvenes y Adultos) creado en 2008 está destinado a jóvenes y adultos que no hubieren finalizado su escolaridad. Este Plan tuvo dos etapas de implementación en la provincia de Buenos Aires, y desde el 2010 es posible realizar todo el nivel secundario en él en un formato cuatrimestral, con el mismo diseño curricular que el del CENS. En su origen se asistía dos días por semana y desde 2016 se aumentó la asistencia semanal a tres días.

4 Los Centros de Formación Profesional (CFP) son unidades educativas de la DGDCYE que tienen como propósito la formación socio laboral.

5 La reducción de días de asistencia al CENS desde 2018, generó una reorganización de las formas de enseñanza de los docentes con adecuaciones curriculares acordes al nuevo formato de cursada, un trabajo en parejas pedagógicas y la instauración de espacios de tutorías para los estudiantes (Cabrera y Bargas, 2019).

combinar la finalización del secundario y la formación en un oficio a través de una articulación entre distintas instituciones y sujetos.

En este artículo abordaremos las características generales del PSCO como una política pública para la modalidad entre 2017 y 2020 en la provincia de Buenos Aires que implicó desafíos para la enseñanza expresados en el trabajo en pareja pedagógica y vehiculizó sentidos específicos acerca de la formación para el trabajo.

Para esto tomamos como referencia las diferentes normativas correspondientes a las formulaciones del programa, así como cuestiones vinculadas a su implementación y puesta en práctica recogidas a partir del diálogo con sus diferentes actores. Realizamos un total de veinticinco entrevistas en profundidad entre docentes, instructores, inspectores, tutores, coordinadores y estudiantes de dos sedes del Plan Fines y un CENS en el distrito de Luján, y de diferentes sedes del Plan Fines y de CENS en el distrito de San Miguel. Estas entrevistas, realizadas en el marco de una lógica cualitativa, nos permitieron comprender los significados y perspectivas de los sujetos sobre el programa, así como sus decisiones sobre la cotidianeidad de la puesta en práctica.

La posibilidad de explorar los sentidos políticos-pedagógicos de las prácticas de enseñanza (Brusilovsky, 2006; Brusilovsky y Cabrera, 2012) adoptadas por los docentes y autoridades que orientan sus intervenciones pedagógicas y las características que asume la formación laboral nos resultan especialmente relevantes para identificar continuidades y rupturas en el campo de la educación escolar de jóvenes adultos. Campo situado en el marco general de la relación entre las políticas públicas y las luchas por la escolarización en sociedades con marcadas desigualdades (Gluz, Karolinski y Diyarian, 2020).

### **Las políticas públicas en el campo de la Educación de Adultos**

El campo de la educación de adultos en América Latina es heterogéneo dado que registra múltiples y variadas experiencias, espacios, sujetos y prácticas que se construyen con diferentes sentidos y exceden los límites del sistema educativo.

Sin embargo, la problemática del acceso, permanencia y egreso en el nivel secundario revela la persistencia de desigualdades y conculcación de derechos para amplios sectores de la población. En este sentido, “aún con la expansión registrada en la última década, la cobertura de los niveles educativos de la EPJA apenas ronda en promedio el 5% de la población potencial, que no completó la educación obligatoria” (Finnegan, 2022, p.140).

Esta problemática adquiere nueva dimensión desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) que establece como obligatoria la culminación del nivel secundario para toda la población. Coincidimos en que el reconocimiento de derechos a nivel jurídico requiere de condiciones para que se efectivicen. De esta manera, analizar qué decisiones de políticas públicas se toman, qué prácticas institucionales se generan en las escuelas y cuáles son las condiciones de trabajo en las instituciones son tareas indispensables en dirección al fortalecimiento de los procesos de democratización real de la sociedad.

El programa SCO se sitúa en el marco más general del campo de la Educación de Adultos (EDA) en América Latina que se caracteriza por recibir población que no ha podido finalizar la escolaridad obligatoria en el tiempo establecido por la normativa<sup>6</sup>. Esta población proviene mayoritariamente de los sectores subalternos de la sociedad; en algunos casos han sido excluidos tempranamente de las escuelas comunes y retoman sus estudios en el marco de políticas públicas que promueven la finalización de la escolaridad obligatoria y/o en el marco de la vigencia de políticas sociales que contemplan la contraprestación educativa. En el caso de los más jóvenes, llegan a la modalidad luego de recorridos por escuelas secundarias comunes que no los pudieron retener. De este modo, abordar las políticas públicas en la EDA implica explicitar la persistencia de desigualdades sociales que se evidencian en la posibilidad o imposibilidad de permanecer y egresar del sistema educativo.

Además del acceso a la escolaridad resulta central identificar el sentido político-pedagógico de las propuestas educativas que se generan. Distintos autores (Brusilovsky, 2006; Rodrigues Brandao, 1985; García Huidobro, 1985; Visotsky,

---

<sup>6</sup> En Argentina, según el nivel educativo de referencia (primario o secundario) y las normativas vigentes, se contempla a la población mayor de 14, 16 o 18 años.

2014) afirman que a lo largo de la historia las propuestas generadas por el Estado para la Educación de Adultos tuvieron, en forma predominante, objetivos de capacitación de mano de obra para el sistema productivo, de control social y político, de moralización y tendieron a replicar los sentidos y prácticas de la educación dirigida a la infancia.

Desde 2006 está vigente la Ley de Educación Nacional (LEN) que expresa un compromiso explícito con la igualdad y se sanciona en el marco de otras políticas públicas<sup>7</sup> desarrolladas durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández (2007-2015) que revalorizaron los derechos sociales, con un fuerte protagonismo estatal, revirtiendo ciertas políticas de los años 90<sup>8</sup> (Gorostiaga, 2013).

Con la sanción de la LEN el campo de EDA fue objeto de atención específica ya que la Ley estableció que la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos fuera una de las ocho modalidades del sistema educativo, a partir de lo cual se generaron normativas y políticas específicas que visibilizaron este espacio del sistema educativo, situación que:

aportó una nueva dinámica a las políticas del área, a los debates acerca de su especificidad pedagógica y curricular, a la producción de conocimientos sobre este campo, e implicó una progresiva reconstrucción de la institucionalidad de la EPJA, aunque con heterogeneidades entre jurisdicciones educativas y con déficits estructurales de diverso tipo que aún se sostienen (Finnegan, 2022, pp. 130-131).

La LEN aborda la problemática de la articulación entre la educación formal y el mundo del trabajo y señala que “las jurisdicciones educativas tendrán a su cargo los mecanismos que posibiliten el tránsito entre la educación técnico profesional

---

7 La Asignación Universal por hijo, la Ley de Ciclo Lectivo Anual n°25864/03, la Ley de Financiamiento Educativo n°26075/05, la Ley de Educación Técnico Profesional n°26058/05 y la mencionada Ley de Educación Nacional n° 26206/06.

8 Periodo que se inicia con la transferencia de servicios educativos a las jurisdicciones provinciales (Ley n° 24049/91) y luego se sanciona la Ley Federal de Educación que ubica a la Educación de Adultos como un Régimen Especial, en el marco de aplicación de políticas neoliberales que agudizaron las desigualdades preexistentes y consolidaron la fragmentación del sistema educativo.

y el resto de la educación formal, así como entre los distintos ambientes de aprendizaje de la escuela y del trabajo” (art. 11). En esta ley también se afirma que “las ofertas de formación profesional podrán contemplar la articulación con programas de alfabetización o de terminalidad de los niveles y ciclos comprendidos en la escolaridad obligatoria y postobligatoria” (art. 19).

A fines de 2015 con la asunción de Mauricio Macri se produjo un cambio en el signo político del gobierno nacional. Este gobierno sostuvo una política educativa con “propósitos mercantiles, en un contexto de restricción financiera y de transferencia de recursos desde los sectores de menores ingresos hacia los grupos más concentrados del capital” (Feldfeber y Gluz, 2019 en Gluz, et. al, 2020, p. 103).

En el año 2016 se sancionó la Resolución N° 308/16 del Consejo Federal de Educación que ratificaba la articulación entre la EPJA y la Formación Profesional (FP) entendidas como posibilidad de educación a lo largo de toda la vida. A fines de 2017 la provincia de Buenos Aires creó el Programa Secundario con Oficios (Res. N° 711/17 GDEBA-DGCyE) para la modalidad de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos mayores.

En este contexto nuestras indagaciones se centran en cómo ha jugado la relación entre la educación y el trabajo en el Programa SCO, y en este sentido, ¿qué concepciones con relación al trabajo están presentes en el planteo del programa?, ¿qué condiciones se construyen para lograr la articulación en la situación de enseñanza?, ¿cómo se piensa la relación entre el sistema educativo y el sistema productivo?, ¿qué lugar tiene el Estado?

### **El Programa Secundario con Oficios (PSCO): algunas claves conceptuales para su análisis**

En la puesta en práctica del Programa Secundario con Oficios se fueron realizando distintas articulaciones entre instituciones (CENS, sedes de FINES y Centros de Formación Profesional), todas ellas con experiencias y dinámicas institucionales particulares y en cada caso intervienen sujetos con diferentes trayectorias, tareas y representaciones sobre su forma de intervención en el programa. Debido a esto

resulta central comprender que lo que efectivamente se realiza en cada distrito y, aún más, en cada una de las sedes y/o escuelas es una adaptación de programas más que una implementación, lo que “alude a procesos y tramas de relaciones que necesariamente producen una reformulación de sus propuestas originales” (Ezpeleta, 2007, p.7 en Montesinos y Sinisi, 2009, p. 47).

Aquí nos encontramos con una política que propone un nuevo formato para finalizar la escolaridad obligatoria y al mismo tiempo desarrollar cualificaciones para facilitar el acceso al trabajo. Estos propósitos vehiculizan sentidos sobre la escuela, el trabajo, el empleo, el mercado laboral y las responsabilidades asignadas a los jóvenes y adultos que se expresan en las propuestas de enseñanza.

En la normativa se afirma que el programa tiene como finalidad:

(...) la vinculación entre la educación de adultos y la formación profesional, a partir de la construcción conjunta de propuestas articuladas en los proyectos institucionales, que permitan generar dispositivos para concretar oportunidades educativas en aquellos sujetos que requieran finalizar el nivel secundario y, al mismo tiempo, desarrollar cualificaciones para mejorar sus condiciones de acceso al mundo del trabajo (Res. N° 711/17 GDEBA-DGCyE, p.2).

Aquí se proponía vincular la terminalidad de la educación secundaria con la enseñanza de oficios, bajo el supuesto de que ese tipo de formación, que en algunos casos se establecía como parte de la exigencia de contraprestación educativa por ser beneficiarios/as de planes sociales, contribuiría a la inserción laboral de quienes atravesaran por la misma.

La formación general de la población y la preparación para el trabajo que el Programa SCO aborda, reactualiza debates históricos sobre los objetivos de la escuela secundaria y su vinculación con el mundo del trabajo, que también están especialmente presentes en la educación de adultos (EDA). Este debate se instala en una historia de división y subordinación de campos del saber. Efectivamente, la educación dominante históricamente ha fragmentado dos grandes campos del

quehacer humano vinculados a lo manual y lo intelectual, al hacer y al pensar. Si bien previamente a la educación institucionalizada los niños aprendían en la convivencia con los mayores, donde las tareas de enseñanza y trabajo no estaban disociadas (Levy, 2012), la escuela separó aquello que en un principio estaba unido y en esta separación ciertos saberes adquirieron mayor relevancia y reconocimiento social.

Durante casi todo el transcurso de la historia de la educación formal, una característica de las escuelas de mayor prestigio ha sido la afirmación de los valores académicos por sobre los de la formación técnica y vocacional. Esta oposición tiene profundas raíces. La estratificación de los saberes en académicos y técnicos, estos últimos ligados al trabajo, a diferencia de los académicos que se asocian al desarrollo personal y a la ciencia, reproduce la división del trabajo en intelectual y manual y la estratificación social entre quienes piensan y dirigen y quienes ejecutan las órdenes que reciben (Camilloni, 2006, p.1).

Esta problemática sobre la fragmentación y el sentido político de la misma puede ser develada desde una aproximación a la perspectiva decolonial que aporta elementos significativos para analizar la configuración de esta disociación en el marco de la consolidación de la modernidad y su proyecto dominante. Autores posicionados en esta perspectiva (Lander, 2016; Quijano, 2016; Walsh, 2007, 2014; Dussel, 2000, entre otros), analizan cómo la configuración y consolidación de diversas fragmentaciones se producen en el marco de los procesos de colonización, en el que Europa se autodefine como símbolo de la modernidad y portadora de la razón a la que procura instalar como universal (Lander, 2016). A partir del desarrollo de las ciencias modernas y de la Ilustración, comienzan a multiplicarse una serie de fragmentaciones, que marcan una separación entre el hombre y la naturaleza, la mente y el cuerpo, el hacer y el pensar, lo objetivo y lo subjetivo, lo inteligible y lo sensible, la razón y la emoción, y que son el sustento del pensamiento occidental. La consolidación de estas disociaciones, vehiculizadas por los sistemas educativos, actuaron como justificatorias de la división entre el trabajo manual y el intelectual (Korol, 2012).

A partir de esta valorización de la racionalidad sobre el hacer, el trabajo, lo manual, la formación para el trabajo quedó atada a la educación técnica y diseñada para quienes no podían acceder a la educación general para la continuación de estudios superiores (Jacinto, 2013). Es así que, en el marco del capitalismo, el trabajo manual cobra significación sólo en términos de sus finalidades productivas para la generación de mercancías y el trabajo se asocia a trabajo productivo y asalariado, borrando otras formas posibles del trabajo (Marañón Pimentel, 2017).

Al problematizar el concepto de trabajo reconocemos las profundas transformaciones vividas desde la década del '80 en las formas del trabajo, expresadas en una situación de heterogeneización, subproletarización y precarización del trabajo con una reducción del obrero industrial tradicional y un aumento de la “clase- *que- vive- del trabajo*” (Antunes, 2000, p.85). En el marco de nuestras indagaciones nos preguntamos por la mirada presente en la propuesta, en tanto si ésta contempla una idea de trabajo acotada al empleo, como si éste fuera el único modelo posible de ocupación laboral, o si se lo está considerando como una categoría más amplia (Levy, 2012). Asimismo, se abren otras preguntas asociadas, ya que cuando se habla de formación para el trabajo, para la inserción laboral, es clave interrogarse acerca de cómo y dónde se piensa esa inserción en el marco de un mercado laboral cada vez más excluyente y competitivo. Sobre todo, teniendo en cuenta que en la actualidad existe una crisis del trabajo asalariado como parte del desempleo estructural. Esta situación se asocia al surgimiento de otras formas de trabajo, fundadas en otros principios y valores (Marañón Pimentel, 2017) que responden a lógicas cooperativas y solidarias como las que vienen desarrollando los movimientos sociales<sup>9</sup> (Guelman y Palumbo, 2018; Graizer, 2024).

### **La puesta en práctica del PSCO: La propuesta de enseñanza y el sentido de la formación para el trabajo**

---

<sup>9</sup> Cabe destacar el caso del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE), integrantes de la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEPE), que nuclea a miles de excluidos/as del mercado laboral formal como consecuencia de las políticas neoliberales. En este sentido “inventan” su propio trabajo en la economía popular para su subsistencia, a partir de la conformación de cooperativas y de la organización del trabajo de manera colectiva. <https://mteargentina.org.ar/>

El programa expresa el interés por “generar en la práctica una articulación organizativa y curricular entre las ofertas de formación profesional y las de terminalidad de nivel secundario considerando las lógicas estructurales y de funcionamiento propias de cada modalidad” (DGCYE, 2018, p. 2), la puesta en práctica (Braun, Ball, Maguire y Hoskins, 2017) de esta articulación supone una nueva y compleja forma de trabajo en las aulas y de coordinación entre instituciones que adquiere particular existencia en cada espacio.

### *La construcción de la pareja pedagógica*

La formación prevista por el programa dura tres años con 26 horas cátedras (HC) para la formación general orientada y especializada por año de estudio (primero, segundo y tercer año del nivel secundario) y 14 horas cátedra (HC) para la formación profesional (Res. n° 6321/95), adecuadas según Resolución n° 2280/17<sup>10</sup>. Estas 14 HC de Formación Profesional se organizan en 9 HC puras de enseñanza del oficio y 5 HC en Pareja Pedagógica. De este modo, en cada año se prevé la articulación entre docentes e instructores en algunos de los espacios de formación. Se establece como una estrategia de trabajo la pareja pedagógica que implica:

la integración en la acción educativa de los docentes de las materias de formación general con los instructores de formación profesional. (...) No obstante, es importante señalar que el equipo de docentes deberá trabajar fuertemente en sus marcos referenciales, adecuar conjuntamente la secuencia didáctica y los espacios curriculares a los objetivos de la propuesta educativa, en virtud de la familia Profesional a desarrollar, compartir recursos, planificar, evaluar, analizar e intervenir desde su práctica persiguiendo los propósitos del Programa (DEA, 2018 Manual Operativo, p. 4).

El fragmento revela la complejidad de las tareas que deben asumir los responsables de la enseñanza en tanto requiere nuevos modos de pensar las

---

10 La Resolución n° 2280/17 establece para los CENS 18 HC presenciales + 8 HC de Tutorías.

intervenciones en el aula en un nuevo diálogo entre la disciplina y el oficio que altera las formas dominantes de enseñanza en el nivel secundario. De esta complejidad del nuevo formato nos habla la inspectora de uno de los distritos abordados en la investigación:

porque también el profesor no quería recibir a otro que viniera a invadir su hora... y decirle que viene alguien más a involucrarse... y alguien que no viene de educación, porque era un instructor, alguien que viene de oficios que no sabe dar... entonces había que adaptarse. A veces nosotros somos muy estructurados por ahí, en nuestra forma de dar y que venga alguien y te revolucione un poco... es como que cuesta; pero imaginate un instructor que no tenía ni idea de lo que era dar una clase, él iba y con un grupito... ponele, por más que tengas muchos es otra cosa, vos trabajás de una manera, el vocabulario era distinto. Entonces había que *aggiornarse* (Inspectora).

En el trabajo de campo observamos que la distribución de la carga horaria y la selección de asignaturas para articular entre profesores e instructores se fue acordando en cada una de las instituciones con los profesores a cargo de las mismas. No encontramos regularidades ni criterios claros y/o fundamentados en las articulaciones que se construían en los distintos espacios, sino que la pareja se iba construyendo a partir de considerar criterios como la carga horaria de las materias, la facilidad para vincular contenidos y la disponibilidad y voluntad de los docentes para realizar esta tarea.

Identificamos diferentes formas en que los profesores e instructores adaptaban la directiva del programa de “articular” ambos campos de saberes en el aula. En este sentido, en la organización de esta propuesta de enseñanza observamos tres formas de existencia de este vínculo entre profesores e instructores:

a) Una absoluta autonomía de la asignatura con respecto al oficio, en algunos casos fundamentada por la baja carga horaria de la asignatura en el diseño curricular del CENS/FINES y en otros casos por la negativa del profesor para compartir su espacio con un instructor o por la dificultad para encontrar la forma de hacerlo:

En el caso de la Secundaria con Oficios que era con Herrería, ahí fue la más complicada de todas, y también ahí fue –hasta acá doy yo y pasamos a la parte práctica y yo usaba el tiempo para corregir, preparar la clase siguiente. Pero la articulación no era real (Prof. de Historia).

b) Una articulación temporal e inestable que se produce cuando los docentes dialogan en el día a día sobre los contenidos a trabajar y evalúan, seleccionan y deciden cuáles temáticas que aborda el oficio pueden ser trabajadas desde la asignatura:

En el caso de electricidad lo abordamos con todo lo que tiene que ver con las revoluciones industriales, lo vimos desde ese punto de vista, pero era por ahí un tema y después resultaba complicado (Prof. de Historia. CENS).

La asignatura Lengua utilizaba como fuente de sus ejercicios los contenidos del oficio:

(...) Literatura con el vocabulario, (...), articulábamos con el vocabulario del oficio, por ejemplo, se hacía hacer análisis de oración, lo que se da en literatura y todo referido al vocabulario y al oficio (Instructor).

c) Una búsqueda de articulación más estable y continua entre ambos docentes que implicó un intento de adecuación del diseño curricular de la asignatura de la formación general a fin de acompañar los contenidos del oficio.

Un profesor de Instrucción Cívica de un CENS que articulaba con el instructor de electricidad afirma que previamente al inicio de las clases:

Lo que hicimos fue un proyectito en común donde fundamentalmente en la parte de Instrucción Cívica lo que trata de hacer hincapié es en toda la legislación de protección y las normas de seguridad, porque teníamos un primer año (...) en Instrucción Cívica, tratamos todo lo de la Constitución y los derechos que a la gente de Oficios mucho no les servía, porque la idea era que salieran a trabajar, a insertarse... vimos más toda la reglamentación, todo lo práctico, dentro de lo legal (Prof. CENS).

Aquí se observa una reorientación del contenido disciplinar a fin de enseñar contenidos que, desde el criterio del profesor, resultan pertinentes para la futura inserción laboral de los estudiantes. Esta situación permite problematizar sobre cómo las representaciones del profesor en torno a los saberes que demanda la práctica del oficio y el horizonte de la inserción laboral de los estudiantes se traduce en reducir o eliminar campos significativos de conocimientos con un potencial efecto desigualador en la formación general.

En la reconstrucción de la experiencia se dan, en forma reiterada, relatos de situaciones donde el contenido de las disciplinas (Historias, Física, Lengua y Literatura) es revisado, reorientado, a fin de establecer algún vínculo más o menos pertinente con el oficio que se estaba enseñando. Este proceso adquirió diferentes formas tanto por las condiciones materiales en las que se llevaba adelante la propuesta como por el tipo de decisiones que se iban tomando en la cotidianeidad escolar. Identificamos como aspecto común cierta “subordinación” del currículum prescripto de la asignatura al contenido del oficio, en tanto era revisado y readecuado para identificar los posibles “puntos en común”.

En algunos casos también observamos que la búsqueda de articulación de la disciplina del nivel secundario con el oficio tendía a generar una enseñanza atomizada y descontextualizada que no parecía aportar contenidos significativos desde una formación laboral comprendida de manera integral.

La tarea que asumían los docentes para intentar responder a la indicación de “articulación” que pedía el programa implicaba, en algunos casos, la búsqueda de nuevos contenidos que permitieran hacer este puente entre asignaturas.

Como lo cuenta un Instructor con respecto a su pareja pedagógica que era un profesor de Historia:

Cuando terminábamos la clase, en el último minuto, nos tomábamos un ratito; me preguntaba ¿Qué vas a seguir dando? Y yo le decía “bueno, mirá, la próxima clase voy a dar pintura de obra”. ¿Qué tema de pintura de obra? yo tenía el diseño curricular y de ese diseño nos guiábamos para articular entre todos (...) Por eso era un tema, porque yo tenía que estudiar también, para dar las clases (...) Por ejemplo, el tipo de construcción, historia de la construcción. Entonces yo buscaba cómo eran las primeras construcciones, entonces yo daba al oficio, en ese momento eran nómades, que no tenían las construcciones estables, que lo que se buscaba pasar un tiempo determinado en un lugar, que se construía en maderas, cuero, piedras y entonces de ahí el profe de historia arrancaba su clase ya entrando más, introduciendo más el tema. Después cuando se fueron estableciendo las ciudades, con mayor confort interior. Entonces ahí ya les daba los materiales que se usaban, qué materiales se usan en la actualidad y de ahí el profe de historia ya seguía con su clase, explicando. Estaba muy bueno, y así con todas las materias (Instructor).

En este planteo se da cuenta de cómo los contenidos más conceptuales de la asignatura del Fines(en este caso) jugaban en la relación con la enseñanza del oficio que, en algunos casos, implicaba que el instructor tuviera que ponerse a estudiar sobre algunos temas requeridos para lograr esta articulación y que parecen darle una mirada escolarizante a esta formación. Los diversos intentos de articulación realizados por los docentes nos remiten a sus perspectivas sobre las posibles vinculaciones entre distintos campos del saber. Algunos de los entrevistados afirman que ciertas asignaturas fueron más fácilmente “articulables”, es decir que el contenido del oficio podía ser abordado desde la formación general con mayor fluidez. Entre ellas aparecen matemáticas, informática, física y lengua. En estos casos, cuando las asignaturas podían tener, según los docentes algún tipo de relación significativa con el oficio, en tanto hacían a los fundamentos de su conocimiento y dominio, la relación entre estos dos campos del saber parecía

cobrar mayor sentido:

Y con Física, con Física estaba más bueno porque todo oficio tiene una parte de física, todo lo que hace una persona en una obra tiene una parte física o un por qué parte de la física, por qué se hace esto así y no de esta forma, por qué el ladrillo se pone así, por qué se arma un andamio, por qué se hace una inclinación en un techo, por la velocidad, la fuerza, todo eso, tiene mucho que ver, Física por eso se hizo más fácil, la vinculación era bien directa. Todo lo que se hace en una obra tiene parte Física (Instructor).

No obstante, en muchos otros casos se trataba de búsquedas de “vinculaciones” con contenidos básicos de la formación general que no habían sido adecuadamente apropiados por los estudiantes del primer año del CENS en el nivel anterior, sin relación directa con el oficio que estaban aprendiendo, pero que eran centrales para avanzar en la formación laboral:

Con la secundaria, bueno, empezamos a tratar de coordinar, sobre todo yo daba la parte de electricidad, o sea, siempre en electricidad lo que más cuesta es la matemática, y bueno, cuando arrancan en primer año inclusive, se empieza con sumas y restas en matemáticas, entonces me acuerdo que tuvimos que hacer una coordinación bastante buena o intentando hacerla lo mejor posible, con la profe de matemática de primer año, eh, y bueno, nada, ella me iba preguntando qué era lo que más necesitaba, entonces bueno, división, multiplicación, bueno, me decía bueno pará, porque primero tengo que seguir con suma y resta (Instructor de electricidad).

A partir de lo recorrido cabe preguntarse en qué medida el oficio se veía complementado con saberes técnicos-conceptuales significativos para una formación integral de los estudiantes. También problematiza sobre cómo el nuevo modelo organizacional exige un modelo pedagógico que debe construirse (Terigi, 2011). En este sentido “muchas propuestas de cambio organizacional encierran

gran complejidad didáctica que, si no es debidamente considerada, reduce las iniciativas a arreglos formales o les hace perder potencia en la resolución de los problemas analizados” (Terigi, 2011, p. 12).

Este trabajo artesanal de construcción también requiere problematizar sobre qué tipo de actividades están contenidas en la noción de “trabajo” así como su sentido político, aspecto que abordaremos en el punto siguiente.

### *La relación entre educación y trabajo*

A la hora de pensar acerca de la relación entre educación y trabajo en el campo de las políticas públicas para la educación de jóvenes y adultos, nos parece importante interrogarnos sobre qué noción del trabajo sostiene la propuesta y qué sentidos asume para quienes las llevan adelante. En varias entrevistas identificamos que la propuesta del programa es considerada como respuesta a una demanda que es histórica en la educación de adultos. Una de las inspectoras entrevistada señala:

el programa era como la demanda que siempre tuvo adultos, adultos tenía que darle algo más al adulto, alguna salida laboral, yo vengo de ser directora de primaria y por ahí lo que hacíamos eran emprendimientos como para que el adulto tuviera algo más porque siempre faltaba esa pata de unir educación y trabajo, entonces desde mi experiencia como directora siempre fue esa una demanda (Inspectora).

fui convocado para Mantenimiento de Edificios, porque (...) es una zona inundable en esa época, entonces la problemática era la construcción, debido a las inundaciones. Ellos (las autoridades) buscaban que los alumnos, aparte del bachiller tengan un oficio, una salida laboral (..) nosotros con Formación Profesional vamos más al oficio, a la práctica (..) nos referimos más al hacer las cosas, o sea, al decir, agarrá los materiales y vamos a ponernos a hacer, porque ese es el fin de la formación profesional, y el alumno, en un periodo por ahí no

tan extenso del tiempo salga con un oficio, con algo para generar un empleo, esa es la idea de Formación Profesional (Instructor).

En este sentido, advertimos por parte de docentes e instructores una valoración positiva, tanto de las iniciativas laborales de sus estudiantes como de la aplicación, en la vida doméstica, del conocimiento adquirido por la formación brindada en el programa. Con relación a la concepción de trabajo que subyace en la puesta en práctica del mismo, en reiterados testimonios se mencionan los logros laborales de los estudiantes refiriendo actividades vinculadas al “emprendedurismo”. En el siguiente ejemplo de la articulación entre Informática y Lengua en el oficio de Gastronomía, una inspectora señala lo siguiente:

las de Gastronomía, a muchas de las alumnas les sirvió con esto de la pandemia, pusieron emprendimientos...y por ej. en Gastronomía era importante el de Informática. El de Informática, yo me acuerdo que voy a una clase y le pregunto ¿qué vas a hacer? y el profesor dice hoy vamos a enseñar cómo hacemos para promocionar un sándwich de milanesa porque no es lo mismo que diga sándwich de milanesa. ¡Sino que él hacia todo! Un panfleto con un sándwich de milanesa y las papas fritas así y él enseñaba lo que era informática le enseñaba a diagramar bien, a escribir bien, les decía que no podían vender algo con un error no podían tener errores, y se involucraba el de Informática, el de Lengua (Instructora).

En otros casos, más que ligado a la obtención de alguna “salida laboral”, se vincula el conocimiento del oficio a la posibilidad de darle un uso doméstico y personal a las cuestiones adquiridas en la formación:

Hace poco hubo un encuentro. ¡Justo me crucé a una de las alumnas y me dice “profe! La verdad que lo que me dio me re sirvió”, porque al principio no les gustaba... ¡Ella no quería saber nada! (risas)...Me dice “hice la instalación de agua!! Me pude terminar mi casita, me hice la instalación de agua con mi marido, yo le iba diciendo y él me

iba ayudando. ¡Me re sirvió!” Ella se terminó toda la casita que en ese momento la tenía a medio terminar, pudo hacerse el revoque, la instalación de agua, todas las cosas (Instructor).

Asimismo, predomina la búsqueda de una formación laboral más parecida a la obtención de un “rebusque”, de una “changa”, que a un oficio genuino o a la posibilidad de alguna inserción laboral:

E: ¿Y cuando terminaban ese año, terminaban con algún nivel de Costura o no?

T: Claro, tenían un nivel de Costura (...) tal es así que yo me comuniqué con las chicas ahora, y las chicas saliendo a trabajar, haciendo cosas para vender, pagaban muchas cosas, a lo mejor se pagaban su propia fotocopia. Tenían una salidita laboral, vamos a decir, un mínimo emprendimiento, pero lo hacían (instructora).

En el caso de quienes ya tenían un trabajo informal, más o menos estable, el complemento del oficio en la formación secundaria se veía como la posibilidad de ampliar o combinar ese trabajo informal con otro, según distintas épocas del año:

Si, por ahí había gente que se dedicaba a la jardinería, la gente que se dedica a la jardinería por ahí trabaja más en verano que en invierno, tiene menos trabajo entonces podían dedicarse a algo de electricidad, ¿no? Arreglar un electrodoméstico, hacer una instalación domiciliaria, tenían otra opción (Prof. e instructora).

En este sentido, podría decirse que el eje de la propuesta estuvo puesto en la formación para la creación de una salida de tipo individual que no contempló en la formación el acompañamiento de trabajadores que ya venían llevando adelante experiencias de trabajo colectivo. En uno de los distritos aparece con claridad cómo jugó esa situación:

la organización social que pedía secundaria con oficios se tenía que hacer cargo de todo, entonces no eran muchas. La gran mayoría fue del municipio, porque el municipio tenía cómo hacer frente a esto. CTEP, por ejemplo, ellos se hicieron cargo porque ellos tenían herramientas, ellos tenían carpintería y tenían herramientas. Entonces dijeron que si (...) ellos presentaron un proyecto de Carpintería porque tenían la carpintería instalada y no se la aceptaron. Les aceptaron Herrería y Electricidad (Inspectora).

Resulta sugestivo este caso de una organización que teniendo las instalaciones disponibles y con actividades vinculadas al oficio de carpintería, se les “apruebe” precisamente otro oficio diferente al que estaban en condiciones de desarrollar. Cabe aclarar que, en este municipio, se esperaba poder hacer vinculaciones profesionales, como pasantías rentadas, en las propias instituciones y espacios municipales como hospitales, escuelas, etc. Este tipo de decisiones pueden ser leídas en términos de lo que señala Riquelme (2022) en relación con las políticas llevadas adelante por el macrismo durante el período 2016-2019:

Las políticas de empleo y sociales apuntaron a desarticular las cooperativas y emprendimientos de economía popular y el rol intermediador de las organizaciones sociales, a través de programas dirigidos a los individuos desocupados y gestionadas por instituciones y unidades seleccionadas por el gobierno municipal (Riquelme, 2022, p. 32).

Considerando cómo ha jugado la relación entre educación y trabajo en el PSCO, podríamos decir que el sentido otorgado a la formación laboral evoca una continuidad con las políticas de los '90 en tanto supone que las ofertas de formación podrán garantizar el acceso al trabajo, en el marco de un mercado laboral cada vez más fragmentado y excluyente. La propuesta de formación en oficios y los contenidos que se ponen en juego apuntan prioritariamente a una salida de tipo instrumental, para emprendimientos individuales sin abordar el trabajo desde una concepción más integral. Se observa una perspectiva centrada en la lógica de la igualdad de oportunidades, “dado que las oportunidades conciernen a los individuos, estos deben ser activos y movilizarse para merecerlas. Lo que está en

juego en la sociedad dejan de ser las instituciones y pasan a ser los individuos” (Dubet, 2011, p. 61).

Estas perspectivas expresan posicionamientos sobre el para qué de la enseñanza y visiones sobre los sujetos destinatarios de la misma, así como cuáles son los saberes del mundo del trabajo que se “codifican” o se considera que merecen ser “codificados” como parte de la formación para el trabajo (Graizer, 2008).

### *Las condiciones de su implementación*

Tomando en cuenta las condiciones en las que se lleva adelante la implementación del programa, vemos que -tal como venimos analizando- su mirada cortoplacista en cuanto al trabajo en términos de emprendimientos individuales no solamente puede advertirse en su propuesta para la formación de los estudiantes, sino, también, paradójicamente, a partir de las consecuencias que la interrupción del programa tuvo para quienes formaban parte de él como inspectores, docentes de asignaturas, instructores y estudiantes. Según lo relevado, con el inicio de la pandemia en 2020 los instructores no son convocados y se da un cese de la formación en oficios, no explicitado en ninguna comunicación oficial por parte de las autoridades. Al respecto, una docente afirma:

cuando uno se postulaba en la página del ABC ya veías que no estaba la secundaria con oficios y fue limitando la situación laboral de nosotros, muchos nos quedamos sin trabajo (...) Fue muy difícil. Tuvimos que implementar lo que nosotros enseñábamos, reinventarnos, en un momento complejo, o seguir estudiando, seguir preparándonos (Prof. e instructora).

Esta forma abrupta de interrupción del programa tiene, asimismo, continuidad con la forma en que surge y se implementa la propuesta. Los docentes relatan que toman conocimiento de la nueva política de forma imprevista. El programa irrumpe como nueva oferta de formación sorprendiendo a profesores, instructores y estudiantes. En muchos casos los estudiantes son incorporados al programa sin que buscaran la formación en el oficio.

Tanto la provisión de insumos necesarios para la enseñanza del oficio como los lugares adecuados para funcionar fueron aspectos críticos del programa. Los entrevistados señalan las diferencias sustanciales que había en la formación del oficio según éste se llevara adelante en las instalaciones de un Centro de Formación Profesional (CFP) o en un local de Fines o en las aulas del CENS. La distancia entre estos dos espacios institucionales podía habilitar dos escenarios: que los estudiantes tuvieran que trasladarse hacia el CFP, si estaba próximo a los espacios educativos o si estaban muy alejados de los CFP, eran los instructores los que se acercaban a los Fines o CENS. Observamos que la falta de infraestructura atenta contra la integralidad entre la teoría y la práctica en tanto que cancela o difiere la práctica y la posibilidad de aprender haciendo, o formarse en el trabajo (Guelman, 2018). Asimismo, la falta de insumos y materiales, de la que dan cuenta casi todos los entrevistados, quiebra esa posibilidad de aprender haciendo como dimensión significativa de un proceso de formación (Vila, 2018), desvinculando la integralidad entre la teoría y la práctica. Estas dificultades respondían, en parte, a que el programa preveía cierto aporte de insumos, por parte de las sedes que lo adoptaban, que muchas veces no se daba:

Nosotros recibimos una capacitación con los responsables de provincia del programa. El argumento era porque todos los tutores estaban en la misma... ¿de dónde saco los insumos? El argumento era, bueno vos tenés una institución que te apadrina que es la que te da el oficio por lo tanto es responsabilidad de ellos darte los insumos. Bueno, eso no pasaba nunca (Tutora y profesora).

Se observa aquí una lógica que apela a la “corresponsabilidad social” como forma de ampliar las fuentes de financiamiento (Ezpeleta, 2004) y hacer más eficiente la asignación de recursos para el programa.

Con respecto a los docentes observamos que no tuvieron espacios significativos de acompañamiento institucional para la planificación de tarea de enseñanza ni tiempos institucionales para su evaluación reflexiva. Si bien algunos docentes evocan una capacitación recibida en un distrito, no es considerada como relevante para llevar a cabo la tarea de la nueva propuesta pedagógica. La articulación se realiza con los saberes disponibles para la enseñanza (Terigi, 2012), resultado en

algún caso de una tradición vinculada al “hacer” y en otro caso a la formación más general guiada por el currículum prescripto. Observamos que la propuesta por generar espacios compartidos entre profesores e instructores que promueve el Programa SCO se encuentra condicionada por las tradiciones pedagógicas del nivel secundario y las condiciones laborales de los docentes, ya que el programa no contemplaba la asignación de horas para realizar otros trabajos institucionales necesarios para la enseñanza (Terigi, 2011).

### **A modo de cierre**

Si tenemos en cuenta que los proyectos implican una conjunción entre enunciados y prácticas, el análisis de lo relevado en la puesta en práctica del Programa SCO entre 2017 y 2019 (ya que durante el 2020 no continuó con el formato original), en el marco de un contexto de fuerte exclusión y aumento del desempleo producto del avance de la nueva derecha en nuestro país, nos aportará elementos significativos para aproximarnos a un cuadro de situación más completo sobre el sentido de este tipo de propuestas. Y si bien el programa finalizó, su análisis y reflexión puede contribuir a identificar continuidades en torno a la relación entre la EDJA y la formación para el trabajo como temática históricamente relevante en la educación de adultos. El PSCO expresa el interés por articular e integrar educación y trabajo, así como ampliar las posibilidades de inserción laboral de la población que no finalizó la escuela secundaria. Su puesta en práctica permite problematizar diferentes aspectos como las concepciones sobre el trabajo, la formación de los docentes y los saberes pedagógicos disponibles, el sentido político de las intervenciones pedagógicas, y las condiciones en que se desarrolló la propuesta. En la tarea de construcción de una propuesta curricular se sostienen visiones, más o menos explícitas, sobre los sujetos destinatarios de la educación, sobre sus necesidades en torno a la formación que requieren y los saberes relevantes a transmitir que tienen efectos políticos. Observamos que en algunos casos el contenido del oficio fue el que orientó la planificación de las clases y la selección y/o adecuación curricular de las asignaturas de la formación general. En este proceso se observan construcciones artesanales de los docentes para readecuar el contenido de enseñanza de las asignaturas a partir del diálogo con los instructores donde, en algunos casos, primó una tendencia a cierta fragmentación curricular. En las situaciones analizadas la relación entre la educación y el trabajo tiende a una vinculación de tipo instrumental,

al servicio de una “salida laboral” a partir de un emprendimiento individual, que se aleja de la idea de integralidad entre lo manual e intelectual como parte del quehacer humano de carácter totalizador. Entendemos que las políticas que toman el objetivo de la formación laboral deberían enfrentar el desafío de problematizar los sentidos dominantes y proponer una formación “en” el trabajo que plantee una concepción ampliada del mismo, en tanto éste no es un problema teórico, sino una praxis en la que los sujetos construyen cotidianamente. En esta concepción “el proceso de producción tiene sentido para el trabajador no sólo porque interviene en él con su intelecto, su fuerza, su voluntad y provoca un proceso de crecimiento personal, sino además porque la lucha y la organización son consideradas también como trabajo” (Guelman, 2018, p. 56).

El PSCO se aprueba y pone en práctica en un contexto caracterizado por la existencia de un mercado de trabajo heterogéneo, segmentado y precarizado que expresa límites para absorber a la totalidad de los trabajadores y genera procesos estructurales de exclusión del empleo formal. Debido a esto resulta necesario interpelar las prácticas instituidas en el sistema tanto de la formación laboral como de la formación general, los saberes que circulan en la formación, a fin construir propuestas asentadas en lógicas cooperativas y solidarias de trabajo que permitan el fortalecimiento de la capacidad de organización y participación de los estudiantes. Esta tarea exige disputar los sentidos sociales dominantes a fin de construir nuevos modos de enseñar que promuevan la comprensión del mundo social y del trabajo en toda su complejidad y que sitúen a los estudiantes como partícipes centrales de este proceso.

## **Bibliografía**

ANTUNES, R. (2000). La centralidad del trabajo hoy. *Papeles de Población* [en línea], 6(25), 83-97. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202505>

BRAUN, A., BALL, S., MAGUIRE, M. y HOSKINS, K. (2017). Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. En MIRANDA, E. y LAMFRI, N. (Orgs.) *La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

BRUSILOVSKY, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

BRUSILOVSKY, S. y CABRERA, M. E. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. México: CREFAL. <http://iice.institutos.filo.uba.ar/limar-desde-el-borde%E2%80%9D-eldesmantelamiento-del-plan-fines-en-la-ciudad-de-buenos-aires>

CAMILLONI, A. (2006). El saber sobre el trabajo en el currículo escolar. *Anales de la Educación Común*, 2(3), 112-117. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/88/1686>

DUBET, F. (2011). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

DUSSEL, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Comp). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4\\_dussel.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf)

EZPELETA MOYANO, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424.

FINNEGAN, F (2022). El nivel secundario de educación permanente de jóvenes y adultos en la Argentina. Contribuciones y desafíos para la democratización de la educación. En VVAA, Acuña, Collado y Catelli (Eds.) *La Educación de Personas Jóvenes y Adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina. De las políticas a las prácticas*. La Serena, Chile: Nueva Mirada Ediciones.

GARCÍA HUIDOBRO, J. (1985). Educación de adultos: necesidades y políticas; puntos para un debate. Santiago de Chile, CIDE. Ponencia en Seminario Internacional de Educación de jóvenes y adultos. Rio de Janeiro 20-22 de noviembre. Organizado por MEC, ISPS, MORPAL (mimeo).

GLUZ, N., KAROLINSKI, M. y DIYARIAN, M. (2020). Diferencias e indiferencias. Pobreza y desigualdades en las políticas educativas argentinas del S. XXI. *Revista de la Carrera de Sociología*, 10(10), 92-131.

GOROSTIAGA, J. (2013). Educación secundaria e igualdad: un análisis de las políticas recientes. En M. Pini (2013), *La educación secundaria: ¿modelo en reconstrucción?* (pp. 51-68). Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

GUELMAN, A. (2018). Los movimientos populares en la economía popular: la potencialidad pedagógica de los procesos productivos. En A. Guelman y M.M. Palumbo (coords) *Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales*. CABA: El Colectivo- CLACSO.

GRAIZER, O. (2008). Gobierno de la relación educación y trabajo: Arenas de recontextualización. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2(2). [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3175/p%20r.3175.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3175/p%20r.3175.pdf)

GRAIZER, O. (2024). Saberes, legitimidad y formación en la intersección de mundos del trabajo. *Praxis educativa*, 28(1), 1-18. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280103>

JACINTO, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, 40(2), 48-63.

KOROL, C. (2015). La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres. *Polifonías Revista de Educación*, IV(7), 132-153. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/6%20-%20Korol.pdf>

LANDER, E. (2016). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp 15-44). Buenos Aires: Ediciones Ciccus-Clasco.

LEVY, E. (2012). Desafíos políticos de la Educación de Jóvenes y Adultos: articulaciones posibles con la formación de trabajadores. En F. Finnegan (Comp.) *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (pp. 99-129). Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.

MARAÑÓN PIMENTEL, B. (2017). La colonialidad del trabajo. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 9(15), 20-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588666485003>

MONTESINOS, M.P. y SINISI, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social*, 29, 43-60. <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913914003.pdf>

QUIJANO, A. (2016). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp 219-264). Buenos Aires: Ediciones Ciccus- Clacso.

RIQUELME, G., HERGER, N. y SASSERA, J. (2022). La comprensión del mundo del trabajo. Ideas y orientaciones desde la educación secundaria entre y con docentes, adolescentes y jóvenes. *Cuadernos del IICE*, 10. <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Cuaderno%20IICE%2010%2012-10.pdf>

RODRÍGUEZ, L. (1996). Educación de adultos (EA) y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, V(8).

RODRIGUES BRANDAO, C. (1985). Caminos cruzados. En M. GADOTTI y TORRES, A. (comp.) *Educación Popular. Crisis y perspectivas*, (pp. 43-71). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

TERIGI, F. (2011). Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema. [https://elvs-tuc.infed.edu.ar/sitio/nuestraescuela-formacionsituada/upload/Terigi\\_Educacion\\_Secundaria.pdf](https://elvs-tuc.infed.edu.ar/sitio/nuestraescuela-formacionsituada/upload/Terigi_Educacion_Secundaria.pdf)

TERIGI, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. *Documento Básico VIII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires, Argentina, Fundación Santillana. [https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo\\_foro.pdf](https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo_foro.pdf)

VILA, D. (2018). *Razón y emoción en las propuestas educativas de Organizaciones Populares ¿Aportes a una pedagogía decolonial?* [Tesis de maestría en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

VISOTSKY, J. (2014). Educación de adultos. Algunas perspectivas y concepciones en disputa. *Polifonías Revista de Educación*, III(5), 74-98. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/5%20visotky.pdf>

WALSH C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(48), 25-35. [https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad\\_colonialidad\\_y\\_educacion\\_0.pdf](https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf)

#### **Documentos y normativas consultadas**

DGCYE (2018). *Manual operativo para la implementación del Programa Secundaria con Oficios*. Dirección de Educación de Adultos.

Ley de Educación Nacional n° 26.206/06.

Resolución DGCYE n° 6321/95, Resolución DGCYE n° 1871/20, Resolución DGCYE n° 2280/17, n° 711/17.

**María Eugenia Cabrera:** División Educación de Adultos Dpto. de Educación. Universidad Nacional de Luján. [mecabrera1967@gmail.com](mailto:mecabrera1967@gmail.com)

**Diana Vila:** División de Educación de Adultos. Dpto. de Educación. Universidad Nacional de Luján. [diana\\_vila@hotmail.com](mailto:diana_vila@hotmail.com)

**Mariel Onnainty:** División Educación de Adultos Dpto. de Educación. Universidad Nacional de Luján. [onnaintymariel@hotmail.com](mailto:onnaintymariel@hotmail.com)

**Noelia Bargas:** División Educación de Adultos Dpto. de Educación. Universidad Nacional de Luján. [bargasnoelia@hotmail.com](mailto:bargasnoelia@hotmail.com)