

La formación profesional de jóvenes y adultos en Argentina, 2013-2023

Professional training for young and adult people in Argentina, 2013-2023

María Eugenia Vicente ¹

Resumen: *Las experiencias educativas de los estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos transcurren de manera desigual en la medida en que la sociedad se ve configurada por fenómenos de segregación y fragmentación socioeducativa. En este marco, el estudio presentado interroga acerca de las características particulares de la formación profesional de la modalidad y cómo los procesos de desigualdad la configuran. Para ello, el objetivo propuesto fue analizar la formación profesional de la modalidad de jóvenes y adultos en Argentina, entre 2013 y 2023. Metodológicamente, se trabajó con una base de datos proveniente de la Dirección de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. De aquí, se retomaron datos sobre: contexto socioeducativo, edad, género y territorio. Las conclusiones sistematizan las múltiples desigualdades encontradas que atraviesan la formación profesional de la modalidad de jóvenes y adultos en Argentina, en los últimos tiempos.*

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos, formación profesional, Argentina

Abstract: *The educational experiences of young and adult students are uneven, as society is affected by socio-educational segregation and fragmentation. Within this framework, the study presented examines the specific characteristics of professional training in this mode and how inequality impacts it. To this end, the proposed objective was to analyze professional training in the young and adult education mode in Argen-*

¹ Doctora en Ciencias Sociales. Magíster en Dirección de Recursos Humanos. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). La Plata, Argentina. Correo electrónico: eugevicente@yahoo.com.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0748-678X>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.
Vol. 23, n.º 46, octubre 2025-marzo 2026. Págs. 63-86.
DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(46\)05](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(46)05) / Recibido: 26/03/2025 / Aprobado: 18/06/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

tina between 2013 and 2023. Methodologically, the study used a database from the Educational Assessment and Information of the National Ministry of Education. From this, data were collected about: the socio-educational context, age, gender, and geographical area. The conclusions systematize the multiple inequalities found across recent professional training in the young and adult education program in Argentina in recent years.

Keywords: *young and adult people education, professional training, Argentina*

Introducción

En la actualidad, el paradigma de la modalidad de jóvenes y adultos coloca a sus instituciones educativas como un lugar democrático y justo que concibe los procesos de formación enmarcados en una perspectiva de la gestión y formación como gobierno y crea espacios para la construcción colectiva, haciendo partícipes a todos los actores de la institución en un contexto particular (Albergucci, 2018). Así, no se espera que quienes dirigen propuestas de formación para jóvenes y adultos organicen correctamente los recursos ni que los optimicen para satisfacer las demandas que se presentan, sino que se pretende que genere los espacios para pensar qué formación se está construyendo, hacia dónde se quiere ir, con quiénes. Se trata así de recuperar el aspecto político de la modalidad, lo que conlleva la responsabilidad ético-política de acompañar a quien enseña y quien aprende, definiendo, en consonancia con los parámetros curriculares, qué se enseña y bajo qué condiciones se desarrolla este proceso. Implica la construcción de un plan que prevea la participación de actores con responsabilidades diferenciadas y la disponibilidad de recursos de distinta naturaleza para acompañar las acciones (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCE], 2022; Albergucci, 2018).

No obstante, se reconoce que las experiencias educativas de los estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos transcurren de manera desigual en la medida en que la sociedad se ve atravesada por fenómenos de segregación y fragmentación socioeducativa. El acaparamiento de oportunidades por parte de algunos grupos implica la ausencia de posibilidades para otros, dentro de una dinámica relacional de las desigualdades y de la naturalización de dicha dinámica como organizadora de la experiencia humana a favor de determinados grupos humanos en contra de otros (Villa, 2020).

En este marco, el estudio presentado en este artículo interroga acerca de las características particulares de la formación profesional de la modalidad y cómo los procesos de desigualdad la atraviesan. Para ello, el objetivo propuesto es analizar la formación profesional de la modalidad de jóvenes y adultos en Argentina, entre 2013 y 2023. Así, el artículo se despliega en un primer apartado dedicado al contexto, que reconstruye los hitos principales de la historia tanto de la modalidad como de la formación profesional, en Argentina. Posteriormente, en segunda ins-

tancia, se describe la metodología desarrollada para alcanzar el objetivo propuesto. En un tercer momento, se exponen los resultados de la indagación, orientados por las dimensiones de: desigualdad social, desigualdad en torno de la edad, desigualdad en relación al género y desigualdad territorial. Finalmente, se presentan las conclusiones que sistematizan estas múltiples desigualdades que atraviesan la formación profesional de la modalidad de jóvenes y adultos en Argentina, en los últimos tiempos.

Contexto

La educación de jóvenes y adultos

En tiempos recientes, según Finnegan (2016), los trazos históricos permiten ubicar la educación de jóvenes y adultos en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), creados a inicios de la década de los setenta, que significaron una ruptura en la oferta escolar preexistente: los turnos nocturnos de bachillerato y técnicos. Ello constituyó un hito en la afirmación de una pedagogía para la formación de jóvenes y adultos, en un momento de fuerte institucionalización de esta modalidad bajo la órbita de la entonces Dirección Nacional de Educación para Adultos, la DINEA. De inspiración desarrollista y modernizadora y partiendo de reconocer la condición trabajadora de los adultos, los nuevos centros aportaron una nueva configuración a la oferta escolar. Dos grandes innovaciones distinguen su propuesta de carácter profesionalizante: la intersectorialidad, traducida en una concurrencia del Estado y organizaciones de la sociedad civil y empresarial en la implementación de la propuesta educativa e innovaciones curriculares significativas, tales como la estructuración por áreas, menor carga horaria diaria y reducción a tres años de duración de la cursada, régimen de evaluación conceptual e integrador y dispositivos de diagnóstico de saberes al ingresar.

Posteriormente, las políticas educativas de la dictadura militar de 1976 y el impacto de la Reforma Educativa de los noventa conducirían al deterioro institucional y a la pérdida de identidad de la educación de jóvenes y adultos. El gobierno de facto, por un lado, "escolarizó" los CENS y los asimiló a los bachilleratos nocturnos. Por su parte, la profundización de las políticas educativas neoliberales ya instaladas impulsó un proceso de desarticulación, desfinanciamiento y dilución de cierta especificidad que la modalidad había logrado construir, principalmente, a partir de medidas como la transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales en 1992 y el nuevo estatuto normativo de "régimen especial" que le asignó la Ley Federal de Educación, de 1993, y la reforma de la estructura académica del sistema educativo (Finnegan, 2016).

Desde la interpretación contemporánea de la educación de jóvenes y adultos, las normativas y posiciones conceptuales sobre el tema advierten respecto de la minimización que expresaba la Ley Federal de Educación de 1993 en Argentina, que le dedicaba un escaso espacio y la ubicaba dentro de los denominados "Regímenes Especiales". Ello suponía legitimar su lugar periférico en el sistema educativo que contribuía a conceptualizarla en vínculo con un sistema hegemónico. En este marco, se generaron políticas compensatorias y remediales.

No obstante, en 2006, a través de la sanción de la Ley de Educación Nacional, se intentó invocar su identidad única, que demandaba construir estructuras sociales y educativas que, en vínculo con encuadres sociales y políticos mayores, deban ser nombrados por un sistema educativo que, históricamente, definió otros sujetos, teóricos, ideales. Así, se enfatiza que esto implica superar visiones compensatorias y remediales y afianzar la formación de jóvenes y adultos en una nueva identidad, encuadrada en la Educación Permanente (EPJA). Este concepto hace referencia a la "educación a lo largo de toda la vida" y se incluye en las ocho modalidades del sistema educativo actual. Al respecto, se la reconoce como parte de un proyecto integral orientado a garantizar el derecho a la educación a lo largo de la vida, entendiendo que las elevadas cifras de la demanda potencial la colocan en un lugar prioritario. Se señala que estas orientaciones implican actuar en pos de una interconexión dentro de los sistemas formal y no formal para que los jóvenes y adultos puedan finalizar sus estudios y desarrollar nuevos aprendizajes; transformando las instituciones de la modalidad en centros de educación permanente, cuestión que implica orientar la EPJA a la construcción participativa del conocimiento para toda la vida. Sobre ello, se declara una educación que también incluya las experiencias educativas no formales asociadas a la capacitación sindical, profesional o del mundo del trabajo.

En 2007, el Consejo Federal de Educación aprobó el "Plan Federal de Educación permanente de jóvenes y adultos 2007-2011". En él se especifican objetivos a mediano y largo plazo: para 2011, triplicar la población atendida en 2005 en esta modalidad y, para 2015, lograr que el 100 % de los jóvenes entre 18 y 30 años y el 70 % de los mayores de 30 años finalicen sus estudios secundarios. Para ello, se propusieron diversos criterios de intervención: articular estrategias y acciones junto con las organizaciones de la sociedad y con el conjunto del sistema educativo, priorizar los esfuerzos en la atención de la franja etaria de 18 a 40 años, aplicar multiplicidad de recursos, nuevas estrategias pedagógicas y nuevos modelos institucionales para la modalidad, desarrollar acciones específicas según características etarias, socioculturales, laborales y económicas de la población meta (Montesinos *et al.*, 2010).

En función de estas definiciones contemporáneas, respecto de la función social de la EPJA, se plantea que representa un espacio de cierre del discurso que no abandona a los que desertan, repiten y no pueden o se resisten a ser incorporados a la cultura escolar moderna (Rodríguez, 1997). En otras palabras, la educación de jóvenes y adultos es la práctica que más evidencia la política educativa de un país, dado que preocuparse por ella implica cuestionar la exclusión social y educativa de amplios sectores de la población (Ezepeleta, 1997).

Al respecto, se advierte que no se trata de hacer lo que la escuela no pudo, sino, fundamentalmente, generar propuestas tendientes a consolidar los aprendizajes básicos que los adultos demandan para la plena participación en la vida social. En esta línea, resulta necesario rescatar que las necesidades básicas de los adultos presentan particularidades sobre las cuales deben construirse propuestas educativas concretas, para superar la tendencia tradicional de la modalidad a convertirse en una "copia" de la oferta de educación básica y secundaria

común (Ministerio de Educación de la Nación, 2000). De este modo, se define a la EPJA desde lineamientos referidos a igualdad, equidad y calidad y se enfatiza la importancia de reafirmar su identidad en relación con una estructura organizacional y curricular que la diferencia de otras modalidades, así como a las características de los actores institucionales que participan de ella.

La formación profesional

Desde sus inicios, el sistema educativo respondió a la función de formación para el trabajo a través de la diferenciación entre una escuela secundaria general y una escuela profesional. La primera privilegiaba la formación para el ingreso a la universidad y la segunda, para el mundo laboral. Así, la formación específica para el trabajo en la escuela secundaria ha estado vinculada a la creación de "modalidades alternativas" a la escuela secundaria general, para incluir a sectores sociales que no accedían al nivel. Esta diferenciación también atravesó, de diferente forma, a la educación de adultos y a los sistemas de formación profesional (Millenaar y Jacinto, 2013; Bowman, 2019).

Hasta 1943, la oferta oficial de educación profesional estaba compuesta por cuatro tipos de instituciones: Las Escuelas de Artes y Oficios, las Escuelas Industriales de la Nación (creadas a partir de 1899), las Escuelas Técnicas de Oficios y las Escuelas Profesionales para Mujeres. Las primeras databan de 1909 y exigían, para su ingreso, haber aprobado cuarto grado del ciclo primario (Gaggero, 2012).

En 1944, el Decreto N.º 17.854 creó la Dirección Especial de Enseñanza Técnica, con el objeto de elaborar los planes de enseñanza de la modalidad, dirigir, administrar y someter a inspección todos los establecimientos de enseñanza técnica que, hasta la fecha, dependían de la Inspección General de Enseñanza. Bajo la órbita de esta dirección, se encontraban las escuelas industriales, las escuelas de técnicos de oficios, de artes y oficios, de oficios, profesionales para mujeres, las escuelas normales de adaptación regional y los establecimientos incorporados a cualquiera de aquellos.

La enseñanza profesional adquirió mucha importancia en el gobierno peronista y su expansión se tradujo en los cambios en la estructura ministerial. En 1948, por el Decreto N.º 19.379 se unifican las Escuelas de Artes y Oficios, las Técnicas de Oficio y las Industriales y se las denominaron Escuelas Industriales de la Nación. Las de Artes y Oficios pasaron a constituir el ciclo básico o de capacitación y, al cabo de dos años de estudios, otorgaban el correspondiente certificado. Las Escuelas Técnicas de Oficio correspondieron al ciclo medio o de perfeccionamiento y permitían obtener, después de otros dos años, el certificado de experto en un oficio. La enseñanza técnico-profesional se vinculó a la ciencia, a crear conciencia nacional, a la formación integral de expertos y técnicos industriales que requiriera el progreso agropecuario, industrial y minero del país, así como las necesidades de las comunicaciones y transportes (Gaggero, 2012).

En 1959, se crea el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) que, como organismo autárquico dependiente del Ministerio de Educación Nacional, organi-

zaba, dirigía y supervisaba, de forma centralizada, la educación técnica y la formación profesional a nivel nacional (Hirscht, 2015). Así, recaudaba y distribuía el financiamiento a nivel nacional, diseñaba los planes de estudios y programas nacionales a ser implementados por todas las escuelas y evaluaba los libros de texto como material pedagógico a nivel nacional. Las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) tenían, desde 1965, un plan de estudios común de seis años de duración para todas las especialidades al que se le dedicaba más de un cuarto del tiempo a la formación práctica de taller. Se componía de un Ciclo Básico de tres años con materias generales, al igual que el resto de la educación media y un Ciclo Superior que casi no tenía asignaturas generales, sino que primaban las científico-tecnológicas o técnicas.

Para la década de los noventa, la educación profesional tiene un nuevo hito a partir de un cambio en la planificación curricular y el diseño de contenidos, al igual que el resto de la educación secundaria. En 1993, la Ley Federal de Educación Nº 24.195 modificó la estructura académica y los planes de estudio de la escuela básica y secundaria e incrementó la obligatoriedad escolar y la formación de tipo general por sobre la especializada. Se extendió la Enseñanza Básica Obligatoria de siete a nueve años y se acortó el trayecto de formación secundaria de cinco a tres años, lo que redujo las orientaciones con la intención de que fuera una formación "polimodal", es decir, de perfiles más desespecializados (Hirscht, 2015).

Se suponía que este cambio curricular en la escuela secundaria podría haberse implementado incorporando saberes del trabajo al conjunto del nivel. Pero lo que evidenciaron las reformas fue una estrategia de "vaciamiento y desindustrialización neoliberal", que permitió que se prioricen los intereses de las "fuerzas económicas" y se fortalezca la "dependencia" del país. Así, puede reconocerse un desmantelamiento de la universalidad que caracterizaba a las políticas de educación técnica del peronismo y el desarrollismo. La causa no radicó tanto en la evolución del mercado de trabajo o las demandas de calificación de los procesos productivos, sino en la voluntad política de los actores "dominantes": las recomendaciones de los Organismos Internacionales de Crédito, los cuales perseguían el objetivo de mantener la dependencia del país para que no se desarrolle conocimiento y tecnología nacional (Puiggrós, 1996).

Para el 2001, la heterogeneidad de situaciones jurisdiccionales generó que muchas provincias no garanticen la cobertura o solo ofrezcan soluciones parciales (Román, 2010). La media de docentes por alumno de áreas rurales era inferior en la mayoría de las provincias, a pesar del menor nivel de asistencia a establecimientos educativos por parte de jóvenes rurales. En todas las provincias, la proporción de jóvenes que asistía a establecimientos educativos era menor; además, eran mayores los porcentajes de deserción para todas las provincias argentinas.

A comienzos del siglo XXI, la recuperación de un Estado activo y presente, la necesidad de contar con una única estructura educativa en todas las jurisdicciones del país, la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, la revalorización del vínculo educación y trabajo son concepciones y directrices que se encuentran en el seno de la propuesta política en educación que asumieron los gobiernos nacionales. En este marco, en 2005, se sanciona la Ley N.º 26.058 de Educación Técnica.

co Profesional (LETP) que concibe a los empleos de calidad como aquellos que permiten compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía nacional, regional y local (Art. 17). Esta ley es acompañada de la Ley de Financiamiento Educativo N.º 26.075 (LF) y de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (LEN), sancionada en 2006.

Estas regulaciones entienden que el mundo educativo y el laboral mantienen lógicas diferentes y que no se puede pensar en ambos como un ajuste de oferta y demanda, para modificar las propuestas educativas en torno, únicamente, a las demandas del mercado laboral. En este sentido, no se trata de anticipar la necesidad de cierto tipo de recursos humano, tal y como se desprendía del desarrollo ya cursado por los países más avanzados, o que grupos económicos concentrados definan la agenda de saberes de los trabajadores (Miranda, 2008). Desde esta lógica y atendiendo a las teorías del Capital Humano y de la Reproducción (Schultz, 1972; Becker, 1964; Bourdieu y Passeron, 1996), se abona una lógica de reproducción de las desigualdades sociales, económicas y culturales, donde las distribuciones de las posiciones sociales se explican únicamente por el crecimiento económico. Por el contrario, se advierte un enfoque integral de la relación entre educación y trabajo, donde se reconocen los intereses y las características del trabajador como actor y donde sus saberes y habilidades constituyen un aspecto clave que define y redefine la forma en que participa de su proceso de trabajo (Bowman, 2019; Levy, 2012).

Metodología

El estudio aquí presentado se inscribe en la investigación denominada *Pedagogía, sujetos, experiencias y saberes: producción de teoría e intervenciones del campo pedagógico en los umbrales del siglo XXI*, desarrollada entre 2022-2025, financiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata en Argentina y cuyo lugar de ejecución es el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Fernández País y Villa, 2022).

En este marco, el estudio aquí presentado tiene el objetivo de analizar la formación profesional de la modalidad de jóvenes y adultos en Argentina, entre 2013 y 2023. Para su desarrollo, se utiliza un *enfoque cualitativo* (Hernández Sampieri *et al.*, 2014), puesto que se aborda, desde los aportes de la sociología de la educación, cuestiones situacionales y contextuales de un conjunto de actores específicos del sistema educativo. A partir de aquí, se intenta examinar una serie de datos para interpretarlos a la luz de las concepciones, los aportes y las teorías educativas sobre desigualdades.

En este marco, el *tipo de investigación* es interpretativa (Hernández Sampieri *et al.*, 2014), ya que el estudio, si bien expone cuestiones descriptivas sobre los fenómenos observados, avanza en los vínculos entre conceptos y datos, orientando a explicar la inscripción conceptual de dichas relaciones en un tiempo y contexto determinados. En este sentido, se trabaja con la base de datos sobre Formación Profesional de la Modalidad de Jóvenes y Adultos de la Dirección de Evaluación

ción e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. De dicha base, se recuperaron los siguientes *datos*:

1. Estudiantes según Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE), en porcentaje, 2013-2013.
2. Estudiantes por edad, en números, 2013-2023.
3. Estudiantes por género, mujer o varón, en porcentajes, 2013-2023.
4. Estudiantes según Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE), por región, en porcentajes, 2013-2023.

Respecto del *recorte temporal*, se ha tomado la decisión de utilizar los últimos datos disponibles (hasta 2023) en el repositorio, para un lapso de diez años (2013-2023), a efectos de intentar dilucidar posibles tendencias o cambios de las características de la matrícula a lo largo del tiempo.

Respecto del *análisis*, esto es, la vinculación entre teoría y dato, se desarrolló un proceso de deducción (Marradi *et al.*, 2007), mediante el cual, a partir de los datos expuestos, se infieren teorías o conceptualizaciones desarrolladas en el campo educativo contemporáneo. Se trata de un trabajo analítico, donde se buscan relaciones coherentes para interpretar lo que se observa en cada conjunto de datos. En otras palabras, se trata de un método de demostración de los vínculos entre datos y aportes bibliográficos especializados en la temática sobre la formación profesional en la modalidad de jóvenes y adultos. Este proceso de interpretación generó ciertas líneas de análisis, a saber:

- a. *Contexto socioeducativo*: los datos al respecto ayudan a comprender las desigualdades sociales persistentes en la modalidad.
- b. *Edades de los estudiantes*: aportan a la interpretación de las características de las desigualdades respecto de la dimensión etaria.
- c. *Género de los estudiantes*: su análisis contribuye a conocer las desigualdades que atraviesa la formación profesional de los jóvenes y adultos en relación al género varón/mujer.
- d. *Territorio*: la información sobre dimensión territorial, interpretada a la luz de bibliografía sobre el tema, permite reconocer importantes desigualdades en torno del espacio social que se habita.

Resultados

Desigualdad social

Como se puede apreciar en la Tabla 1, desde 2013 a 2023, la mayoría de los estudiantes de la EPJA, en Argentina, pertenece a contextos socioeducativos muy bajos. Si bien la cantidad de jóvenes y adultos que se ubican en este nivel de índice disminuyó con el tiempo (desde 41,84 % en 2013 a 38,77 % en 2023, a pesar del aumento de la matrícula), se trata del sector más bajo que concentra la matrícula. A ello le sigue, en segundo término, el sector bajo que agrupa casi la mitad de la matrícula del sector muy bajo, de 20,15 % en 2013 a 18,9 % en 2023.

Tabla 1. Estudiantes según Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE)², en porcentaje, 2013-2013

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Matrícula (n)	466.582	506.999	546.918	552.549	549.537	571.655	619.168	509.562	503.419	555.732	597.753
Muy alto	5,47	5,96	5,83	6,39	6,64	6,76	6,7	6,45	6,06	6,3	6,26
Alto	7,36	8,04	7,83	8,18	8,29	8,37	8,5	8,42	8,82	8,2	7,87
Medio	17,75	17,27	18,18	18,01	18,27	18,93	18,76	17,99	18,05	17,41	16,67
Bajo	20,15	20,67	20,54	20,15	20,54	21,61	21,59	21,15	20,92	20,12	18,9
Muy bajo	41,84	41,44	40,67	42,94	43,21	43,3	44,14	44,38	43,02	42,3	38,77
S/D	7,43	6,63	6,95	4,33	3,04	1,03	0,31	1,62	3,13	5,66	11,53
Totales	100										

Fuente: elaboración propia según datos de la Dirección de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

² El ICSE es un índice incorporado por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Se construye con base en la información disponible en el cuestionario básico del CNPHV 2010 y proporciona una medida sintética de la presencia de carencias o privaciones de la población en un conjunto de dimensiones (características de la vivienda, acceso al agua segura y al saneamiento adecuado, educación formal de los adultos del hogar, capacidad económica del hogar).

En tercer término, se ubica el sector medio que presenta una matrícula casi parecida al nivel bajo (de 17,75 % en 2013 a 17,41 % en 2023). En menor proporción, encontramos estudiantes de sectores altos (de 7,36 % en 2013 a 8,2 % en 2023) y de sectores muy altos (de 5,47 % en 2013 a 6,3 % en 2023). Dentro de cada sector que contempla el índice de contexto socioeducativo (ICSE), es plausible advertir que disminuyó levemente con los años la matrícula proveniente de sectores muy bajos, bajos y medios. En tanto que, para los sectores altos y muy altos, la matrícula aumentó, de modo inversamente proporcional al aumento de la matrícula total de estudiantes de la modalidad. De igual modo, estos cambios no terminan de afectar la tendencia claramente marcada acerca de que los estudiantes de la EPJA, en su mayoría, provienen de sectores bajos y muy bajos, característica sostenida a lo largo del tiempo (2013 a 2023).

Este escenario puede ser interpretado por algunos enclaves teóricos. Así, Bostal y González (2023) señalan que la heterogeneidad estructural del mercado de trabajo y la configuración desigual del sistema educativo, en convivencia con la ampliación de la obligatoriedad escolar en parte importante de los países de América Latina a partir del siglo XXI, constituyen engranajes de una dinámica social más amplia en la que se producen posiciones y distancias sociales diferenciadas y desiguales.

Respecto del mundo del trabajo y las desigualdades sociales, Reygadas (2004) sostiene que los mercados y otras formas de intercambio e interacción están incrustados en relaciones de poder y tradiciones culturales. Funcionan de acuerdo con trayectorias históricas e institucionales en las que operan muchos filtros y condicionamientos. Además de la competencia entre personas con diferentes capacidades, existen muchos otros factores que regulan la circulación y apropiación de las riquezas sociales.

Así, las interacciones dentro de los campos sociales inciden sobre la desigualdad. Las capacidades individuales se entrelazan con las reglas, los dispositivos de poder, los procesos culturales y todos los demás entramados institucionales que organizan esos espacios. Dos personas con capacidades similares pueden alcanzar ingresos, estatus o poder diferentes, de acuerdo con la dinámica del campo. Además de eso, el funcionamiento reiterado de los campos de interacción incide sobre los individuos, provoca que las capacidades de ciertos grupos se fortalezcan mientras que las de otros se debilitan, con lo cual se consolidan las desigualdades persistentes, porque aparentan ser resultado de los méritos de las personas (Reygadas, 2004).

Con relación a las desigualdades educativas, Dubet (2019) afirma que, en los últimos cincuenta años, los sistemas educativos se masificaron por la extensión de los estudios y la apertura de las enseñanzas secundaria y superior. Paradójicamente, esta prolongada mutación colocó a las desigualdades educativas en el centro de los debates y las críticas porque nunca se cumplió la promesa de la igualdad de oportunidades.

Cuando ya no se evalúa una escuela según el número de niños escolarizados, sino según el porcentaje de niños de origen humilde (cuestión clara en la modalidad).

dad EPJA, como ya se observó) que accede a la enseñanza, se pasa de la igualdad de acceso a la igualdad de oportunidades. La igualdad de oportunidades permite que las desigualdades educativas se consideren como "desigualdades justas", porque resultan de una competencia equitativa que neutraliza los efectos de las desigualdades sociales preexistentes a la escuela.

Sin embargo, continúa el autor, hay que señalar algunas dificultades. Primero, es una concepción demasiado exigente, ya que supone que la escuela es capaz de equilibrar las desigualdades socioculturales, aun cuando la sociología de la educación advierte que no es algo sencillo y que esas desigualdades se amplían de mil maneras en la escuela. Asimismo, esta concepción implica que la escuela sea perfectamente neutra, que esté, de alguna manera, "por fuera de la sociedad" y que no ceda frente a las demandas desiguales de las familias. En segundo lugar, esta norma supone que los estudiantes son plenamente responsables de sus éxitos y fracasos, ya que la equidad en la competencia escolar estaría formalmente garantizada. Por último y no por ello una dificultad menor de este modelo, es que se basa en una idea de mérito según la cual los individuos serían los únicos responsables de sus rendimientos escolares, por sus virtudes, coraje, voluntad... En definitiva, la igualdad de oportunidades pone en la escuela la carga aplastante de ser la única institución que debe distribuir legítimamente a los individuos en posiciones desiguales (Dubet, 2019).

En este escenario conceptual y en vínculo con los datos aportados en la Tabla 1, hemos de observar las desigualdades y brechas socioeducativas entre el alumnado de contexto socioeducativo alto y el alumnado de contexto socioeducativo muy bajo. Las diferencias son acentuadas y dan por resultado una modalidad en formación profesional que concentra, mayoritariamente, sectores bajos.

Desigualdades en relación a la edad

Tal como se puede apreciar en la Tabla 2, en términos generales, es posible advertir que la EPJA en formación profesional cuenta con un abanico de edades de sus estudiantes, desde menos de 13 años a más de 55 años, según los datos disponibles. Dentro de este espectro, se reconocen grupos de edades y sus correspondientes concentraciones. En primer lugar, la mayoría de los estudiantes, desde 2013 a 2023, presenta edades entre 19 y 24 años. En menor medida y en segundo lugar, el rango de edad que más concentra estudiantes comprende las edades de entre 25 a 29 años (54.135 estudiantes en 2013 y 75.900 en 2023). Le sigue, en tercer lugar, estudiantes de entre 30 a 34 años (49.048 en 2013 y 65.833 en 2023). Posteriormente, en cuarto lugar, se reconocen estudiantes de entre 35 a 39 años (40.774 en 2013 a 57.061 en 2023). La menor cantidad de estudiantes, según rango de edad, responde a quienes presentan menos de 13 años (5.730 en 2013 a 7.265 en 2022).

Este conjunto de datos puede ser interpretado a partir de algunos enclaves teóricos. Vinculando la Tabla 1, sobre sectores socioeducativos, y la Tabla 2, sobre la edad, Montesinos *et al.* (2010) señalan que, en nuestro país y en América Latina, la expresión "educación de adultos" constituyó un eufemismo para referirse a

Tabla 2. Estudiantes por edad, en números, 2013-2023

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Menos de 13	5.730	5.672	5.777	6.715	7.022	7.683	7.602	5.512	5.798	7.265	---
13-18	73.957	74.192	78.207	73.106	70.370	67.936	65.443	57.188	50.113	56.661	70.261
19-24	118.764	149.810	173.356	174.263	172.493	166.253	194.247	138.863	140.554	150.651	155.806
25-29	54.135	56.886	60.529	63.467	65.659	72.427	79.798	69.501	69.014	75.611	75.900
30-34	49.048	49.676	51.016	53.450	53.833	57.378	67.530	55.357	56.796	62.490	65.833
35-39	40.774	43.209	45.906	46.612	48.959	53.248	61.226	49.925	49.622	53.012	57.061
40-44	33.136	34.860	36.430	37.847	38.773	43.365	51.972	43.038	43.283	46.940	48.553
45-49	26.232	26.774	28.303	29.367	29.861	32.896	38.947	32.676	32.046	35.283	38.571
50-54	22.601	22.695	24.894	23.764	23.168	25.374	28.773	24.030	23.275	26.944	29.266
Más de 55	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	47.637
Totales	466.582	506.999	546.918	552.549	549.537	571.655	619.168	509.562	503.419	555.732	597.753

Fuente: elaboración propia según datos de la Dirección de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares. Partiendo de este marco, las políticas educativas de la EPJA se han desarrollado bajo el denominado "paradigma compensatorio". Se trata de programas escolarizados de alfabetización y recuperación del retraso escolar desarrollados en espacios físicos precarios, con recursos humanos improvisados y financiación escasa, que alcanzan baja cobertura frente a la extensa demanda potencial y presentan elevados índices de repetición de grado. Dichas políticas suponen una definición de los destinatarios de la EPJA convencional, cuyo objetivo es la recuperación de estudios formales. Por esto, toman a la educación escolar como referencia, combinan un límite de edad con cierto grado de retraso en los niveles de instrucción y definen como prioritaria la atención de jóvenes y adultos analfabetos de 13 años y más.

Al respecto, Rodríguez (1996) sostiene que, desde siempre, las escuelas de adultos reciben proporciones importantes de niños y adolescentes, tal como muestra la Tabla 2. El crecimiento de la matrícula adolescente es un fenómeno típico de la actualidad, en Argentina y en el resto de América Latina. En este punto, el adulto de la educación es un eufemismo que oculta que el destinatario es un "marginado pedagógico", que significa, también, que pertenece a sectores sociales subordinados, lo cual es bastante independiente de su edad cronológica. Así, contrariamente a los sentidos que adquiere en otras superficies discursivas, la adultez pedagógica señala una carencia. Es decir, el adulto de la EPJA no se define por su edad ni por el grado de desarrollo de sus capacidades. Se trata, en términos generales, de un marginado del sistema escolar, al que el discurso pedagógico dominante construye como un sujeto carenciado. Se produce así un efecto de ocultamiento de la capacidad del sistema escolar de producir "marginados educacionales" (Rodríguez, 1996).

Respecto de la idea de "marginados educacionales", Tiramonti (2011) señala que la pretensión igualitarista del sistema educativo se articuló funcionalmente con el individualismo, lo que generó una dinámica de diferenciación del sistema y de promoción de los estudiantes que permitió mantener la ilusión de la igualdad y, a su vez, legitimar la selección negativa de grupos importantes de la población. Esta dinámica que acompañó la constitución y ampliación de las clases medias se ha transformado en un límite para la promoción de nuevos sectores sociales. El igualitarismo se sostuvo en un modelo de integración que, a la vez que incorporaba nuevos sectores sociales a los niveles medios y altos de la educación, generaba mecanismos informales o no explicitados, destinados a diferenciar a esa población. Los dispositivos consignados a comprobar el mérito, como los exámenes, fueron desplazados a favor de un doble mecanismo de selección: la puja desregulada de los individuos y la generación de circuitos escolares en los que se incorporó, de forma segregada, a los sectores emergentes.

En los últimos tiempos, sostiene la autora, se reconocen modificaciones en la configuración y diferenciación del sistema que tradicionalmente se caracteriza como segmentado, a uno fragmentado. A diferencia de los sistemas segmentados, donde las distancias entre los segmentos pueden medirse en grados de calidad sobre una medida común según la cual se establece una jerarquía de mayor a menor, el

proceso de fragmentación se caracteriza por una tendencia del sistema a construir espacios (fragmentos) que se ordenan de acuerdo a determinados patrones socioculturales y que se articulan con comunidades o poblaciones definidas. Las escuelas pertenecientes a estos fragmentos ordenan su propuesta en diálogo con estas comunidades y en concordancia con su universo cultural. No hay posibilidad de ordenarlos jerárquicamente, ya que se trata de órdenes diferentes o de distintos mundos culturales. Los fragmentos tienden a la homogeneidad sociocultural de sus miembros y a una permanente expulsión de los diferentes. Este movimiento genera una dinámica de permanente fragmentación (Tiramonti, 2011).

En este sentido y acorde a los datos presentados hasta aquí, la EPJA en formación profesional nuclea a un conjunto variado de sectores socioeducativos y grupos de edades. No obstante, se reconoce una tendencia clara: se concentran los sectores bajos en edades que superan las edades de egreso de la escuela secundaria común.

Desigualdades en torno al género

Tal como se puede observar en la Tabla 3, entre los años 2013 a 2023, la mayor cantidad de estudiantes de la EPJA en formación profesional, son mujeres, que corresponden, con algunas mínimas variaciones entre los diez años, al 59 % de la matrícula. De igual modo, no es posible advertir importantes diferencias proporcionales entre géneros, puesto que, tendencialmente, la matrícula concentra un 60 % de mujeres y un 40 % de varones.

Respecto de la variable género en la EPJA, es posible su interpretación a partir de ciertos aportes conceptuales. Freytes Frey y Barbetti (2020) y Millenaar y Jacinto (2013) acuerdan en señalar que aún persiste una segregación por género según distintas ramas de la educación técnico-profesional, aún en países donde se ha logrado ampliar el acceso de las mujeres a dicha modalidad. Se ha constatado que las mujeres se orientan, en mayor medida, a especialidades y oficios ligados con lo administrativo, el cuidado de personas, la atención de la salud. En cambio, los varones tienden a ser mayoría en ramas ligadas a la tecnología y la

Tabla 3. Estudiantes por género mujer o varón, en porcentajes, 2013-2023

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Mujer	59	60	60	60	60	60	60	59	61	59	59
Varón	41	40	40	40	40	40	40	41	39	41	41
Totales	100										

Fuente: elaboración propia según datos de la Dirección de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

manipulación de objetos. Esto tiene su correlato en el mercado laboral, donde se advierten dos modos de segregación que están en la base de las desigualdades de género: una segregación horizontal, que refiere a la concentración de mujeres en ciertas ocupaciones identificadas como "típicamente femeninas" y una segregación vertical, que alude a la mayor presencia de mujeres en puestos de menor jerarquía. En lo que respecta particularmente a la segregación horizontal, se señala que el tipo de profesión que eligen las mujeres permite una mejor conciliación entre trabajo y vida familiar, en una organización social donde no hay igualdad de responsabilidades familiares, sino que la mujer debe hacerse cargo mayoritariamente de estas últimas.

Para Freytes Frey y Barbetti (2020), en la construcción social de la diferencia sexual, opera un conjunto de oposiciones que contribuye a construir una matriz de inteligibilidad binaria, que divide atributos y actividades entre lo masculino y lo femenino. Estas oposiciones están en la base de la constitución de estereotipos de género, esquemas de percepción, valores y normas arraigadas, que establecen roles y atributos cristalizados y diferenciados para varones y mujeres. En lo que respecta específicamente a la división sexual del trabajo, los estereotipos que la fundamentan y legitiman se asientan en dos principios organizadores: un principio de separación, por el que se delimitan tajantemente los trabajos de varones y mujeres, y un principio de jerarquización, por el cual se reconoce que hay trabajos que valen más que otros -y los trabajos realizados por varones suelen valer más que los de las mujeres- (Freytes Frey y Barbetti, 2020).

Por su parte, Millenaar y Jacinto (2013) reconocen que, a pesar de algunos avances en materia de incorporación de enfoques de género en las políticas públicas, las mujeres siguen en desventaja -como lo han estado históricamente- en todos los indicadores laborales y continúan enfrentándose a discriminaciones explícitas o encubiertas, tanto en sus procesos de inserción, como en la posibilidad de construir carreras profesionales. La presencia femenina suele ser mayor en puestos de trabajo informales y precarios, pero también en el trabajo no remunerado que se realiza en los hogares y que resulta -aunque no es reconocido como tal- un aporte fundamental al funcionamiento de la economía global.

Entre los elementos que permiten comprender la desigual distribución de los empleos entre varones y mujeres, deben mencionarse no solo los mandatos culturales que señalan cuáles son los empleos asociados a los géneros (y, por lo tanto, también la oferta de formación profesional), sino además la división de las responsabilidades domésticas y usos del tiempo entre varones y mujeres. Es en los sectores más pobres en donde estos imaginarios operan con mayor fuerza y diferencian la distribución de responsabilidades respecto del trabajo doméstico y extradoméstico, que incide en la preferencia a emplearse en determinados empleos y no en otros. En el caso de las mujeres pobres, se observan mayores entradas y salidas al empleo, lo que responde a sus períodos de maternidad, en los cuales permanecen inactivas. También es en estos sectores en donde la desigualdad social se entrecruza con la desigualdad de género, que genera ofertas laborales para las mujeres con características de mayor precariedad e inestabilidad (Millenaar y Jacinto, 2013).

En este sentido, es posible reconocer que, tendencialmente, los estudiantes de la EPJA en formación profesional son mujeres y, en menor medida, son varones. Si bien las proporciones entre ambos géneros no revisten una acentuada diferencia, la presencia contundente de ambos géneros permite revelar que, en el caso de la formación profesional, se asiste, aún en la actualidad, a una segregación de tareas que se traduce en el mundo del trabajo, conforme hemos analizado en este apartado.

Desigualdades territoriales

Acorde a los datos presentados en la Tabla 4, es posible reconocer diferencias en torno de la matrícula de la EPJA de la formación profesional, en relación a las condiciones socioeducativas por región. Así, de modo tendencial, entre los años 2013 a 2023, en primer lugar, la región Centro concentra casi la mitad de sus estudiantes provenientes de sectores muy bajos (50,3 % en 2013 a 44,35 % en 2023). Esta tendencia marcada se relativiza conforme se observan los datos de otras regiones. Por ejemplo, en la Región NOA, la matrícula de estudiantes provenientes de sectores muy bajos corresponde al 28,36 % en 2013 y al 25,68 % en 2023. En esta región, a comparación de la región Centro, la matrícula de estudiantes correspondiente a nivel muy bajo disminuye casi a la mitad en la región NOA. En función de ello, aumenta el porcentaje de estudiantes de sector medio en relación a la región Centro, de manera sostenida a lo largo de los diez años: de 13,09 % en región Centro, mientras que, en la región NOA, la matrícula que presenta nivel medio es de 23,49 %.

En este sentido, si bien, de modo general y tendencialmente a lo largo de los años 2013 a 2023, el mayor porcentaje de matrícula de la EPJA en formación profesional se concentra en sectores bajos y muy bajos, los porcentajes se relativizan por territorio.

Este escenario es posible comprenderlo desde ciertos enclaves teóricos. Así, desde una perspectiva sociológica del territorio, para Sassera (2022) y Riquelme (2022), existe un efecto de lugar, debido a que los espacios físicos son ámbitos en los que se expresan las jerarquías sociales y en los que ocurre la desigual apropiación de los capitales por parte de la población. Aquello que puede parecer natural, en realidad, es el resultado de la reificación, pues la ubicación de los distintos grupos sociales determina la posibilidad de apropiación de esos bienes y servicios.

La desigualdad socioeconómica se encuentra atravesada por la situación de los lugares donde habita la población. Es decir, la diferenciación territorial incide en las relaciones oferta y demanda de educación y formación para el trabajo y, más aún, pues las realidades provinciales son construcciones históricas y políticas de desarrollo social, económico y cultural de esas jurisdicciones políticas administrativas (Riquelme, 2022).

Según Sassera (2022), la dimensión espacial puede incidir en la diferenciación de las instituciones de la educación y formación, en tanto su personal y alumnado

pueden verse afectados por las desigualdades socioeconómicas, la segmentación urbana y la segregación sociorresidencial. El efecto de lugar se evidencia en las distintas jerarquías existentes entre zonas de emplazamiento de las escuelas y la distribución de los bienes y servicios sociales en esas áreas y las características socioeconómicas de la población. Las escuelas y los centros de formación presentan desiguales condiciones edilicias, de equipamiento y de plantel docente según donde se localicen, ya sean centros urbanos, en las áreas periféricas o en los barrios desfavorables o considerados peligrosos. Por este motivo, la localización es uno de los factores clave y determinante en las desigualdades educativas. Los niveles de desarrollo dispares entre contextos territoriales actúan a la vez como condicionantes de las posibilidades de desarrollo de cada territorio (Sassera, 2022).

Expresado de otro modo, Herger y Sassera (2017) señalan que la desigualdad espacial guarda estrecha relación con el espacio social, pues existen apropiaciones diferenciales de los lugares, servicios, bienes y capitales sociales. Los grados de distancias métricas implican el tiempo de los desplazamientos y movimientos de los cuerpos en el territorio que son posibilitados por el acceso a los medios de transporte. Por ello, contar con un buen servicio de transporte público es fundamental para el acceso a los espacios privilegiados de una ciudad: las escuelas, los hospitales, los lugares de recreación, etc.

Con lo cual, la localización es relativa a las intervenciones sociales y políticas, que dan por resultado las transformaciones físicas y materiales que otorgan "sentido del lugar", que se inscribe en el plano de las significaciones que sostienen la identidad. La acción social y política genera efectos sobre el espacio que se materializan en estructuras territoriales que retroalimentan este proceso (Herger y Sassera, 2017).

En este sentido, los distintos territorios, provincias, localidades, pueblos y barrios no son iguales en materia de oportunidades. En un mismo momento histórico, puede haber lugares con altos niveles de desarrollo social, económico y educativo y, al mismo tiempo, territorios con altos niveles de precariedad y economías de subsistencia. En nuestro país, esa es una realidad que ha marcado profundamente las desigualdades existentes. Y ello se replica, aunque de distintos modos, tanto en la estructura de oportunidades y servicios públicos -entre ellos, el sistema educativo- como en el desarrollo económico y social (Steinberg *et al.*, 2021).

En este escenario, es posible reconocer que las desigualdades en torno de los sectores socioeducativos en relación a las regiones pueden deberse a la persistencia de oportunidades diferenciales territoriales. Si bien, como hemos mencionado, la EPJA en formación profesional concentra la mayor parte de su matrícula proveniente de sectores bajos, los porcentajes varían según la región. La interpretación posible, según las coordenadas teóricas, implica una distribución desigual de bienes y servicios en los territorios que, aunado con las posibilidades de grupos sociales, como hemos visto anteriormente, fecunda en planes posibles y amalgama diferentes porcentajes de estudiantes según el sector social en vínculo con las regiones nacionales.

Tabla 4. Estudiantes según Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE), por región*, en porcentajes, 2013-2023

		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
C	Muy alto	2,53	2,81	2,55	2,66	2,63	3,28	3,49	3,27	2,57	2,7	2,89
C	Alto	6,22	6,91	6,48	6,69	6,59	6,68	6,97	6,52	7,04	6,5	6,06
E	Medio	13,56	13,16	14,14	13,44	13,92	14,71	15,46	14,22	15,13	15	13,09
N	Bajo	21,96	22,02	22,6	21,61	21,42	23,2	22,65	21,94	22,02	21,39	18,71
T	Muy bajo	50,3	50,85	50,95	52,36	52,75	51,23	51,2	52,74	50,64	49,76	44,35
O	S/D	5,43	4,25	3,28	3,23	2,7	0,9	0,23	1,3	2,6	4,65	14,9
Total		100										
C	Muy alto	7,22	8,78	9,1	9,43	9,9	9,96	9,97	8,71	8,15	9,22	9,15
C	Alto	8,04	9,83	10,47	9,86	10,32	10,19	10,58	9,24	10,54	9,69	9,6
C	Medio	24,38	19,65	22,43	22,13	23,08	22,03	23,28	22,41	17,98	18,94	18,66
U	Bajo	14,78	15,47	15,18	14,49	16,9	17,98	18,19	10,06	15,91	15,76	17,44
Y	Muy bajo	28,42	30,64	29,11	32,04	31,21	38,44	37,86	39,4	38,69	39,62	37,27
O	S/D	16,16	15,63	13,72	12,05	8,59	1,4	0,11	2,18	8,72	6,77	7,89
Total		100										
N	Muy alto	12,88	14,5	15,26	15,45	15,75	15,43	15,23	14,66	15,07	15,61	15,56
N	Alto	8,86	9,15	9,71	10,4	10,13	10,45	10,23	11,14	11,09	9,76	9,82
E	Medio	22,86	22,95	24,03	22,61	22,69	23,99	21,49	21,28	21,54	19,91	21,56
E	Bajo	16,14	16,62	16,4	16,01	16,28	15,93	15,26	16,05	15,39	14,75	14,31
A	Muy bajo	33,53	31,88	31,53	33,92	33,95	33,61	37,74	35,89	34,97	35,23	32,95
S/D	S/D	5,73	4,9	3,06	1,61	1,19	0,6	0,05	0,98	1,94	4,74	5,81
Total		100										

		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
M	Muy alto	10,45	9,42	8,04	10,73	10,86	10,25	10,06	9,45	9,56	9,38	9,91
A	Alto	13,24	12,84	11,44	13,29	14,06	14,46	14,49	14,64	14,19	14,63	14,8
M	Media	24,68	23,85	23,87	27,12	26,52	25,19	25,27	25,38	24,71	21,72	23,43
B	Bajo	14,12	16,71	15,48	16,27	17,34	17,72	18,43	18,87	19,55	16,73	18,04
A	Muy bajo	28,35	27,88	24,75	29,16	28,45	30,31	30,51	27,83	27,93	27,09	25,68
S/D		9,17	9,31	16,42	3,43	2,77	2,06	1,23	3,83	4,06	10,44	8,15
Total	100											
M	Muy alto	2,88	2,7	3,08	2,94	4,05	3,19	2,99	3,45	2,89	4,03	2
A	Alto	2,03	1,97	1,96	2,15	2,31	2,06	3,74	4,86	5,38	3,59	3,01
M	Media	18,89	19,68	17,77	18,53	17,73	23,45	21,59	20,69	20,76	19,82	18,38
B	Bajo	31,66	32,66	32,2	32,7	34,6	34,23	36,21	34,35	34,74	33,64	32,62
R	Muy bajo	33,75	33,31	35,7	33,76	38,32	36,62	35,47	35,55	34,72	35,05	35,1
S/D		10,78	9,68	9,28	9,91	2,99	0,45	---	1,1	1,51	4,87	8,9
Total	100											

* Región Centro: Buenos Aires, CABA, Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos.
 Región Cuyo: Mendoza, San Juan y San Luis.

Región NEA: Misiones, Chaco, Corrientes y Formosa.

Región NOA: Tucumán, Salta, Santiago del Estero, Jujuy, Catamarca y La Rioja.
 Región Sur: Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz, La Pampa y Tierra del Fuego.

Fuente: elaboración propia según datos de la Dirección de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Conclusiones

Se reconoce que, efectivamente, los jóvenes y adultos de la formación profesional presentan características heterogéneas, con algunas tendencias relevantes. Respecto del nivel socioeducativo, se advierte la presencia de un abanico de situaciones sociales en las que se inscriben, que incluyen desde niveles altos hasta niveles muy bajos. En este espectro, la tendencia nos marca una concentración importante de cantidad de estudiantes provenientes de sectores bajos. Asimismo, las proporciones varían entre regiones, puesto que el territorio nacional cuenta con regiones (por ejemplo, NOA) donde la matrícula proveniente de niveles medios es proporcionalmente más alta que en otras regiones (por ejemplo, Centro). Al mismo tiempo, encontramos heterogeneidad de edades de los estudiantes, que se ubican entre menores de 13 años a mayores de 55 años. En este amplio rango, la mayoría de los estudiantes presentan entre 19 a 24 años, por encima de la edad de egreso del secundario común. Finalmente, en torno del género, se reconocen importantes proporciones de mujeres y varones, aunque la tendencia se orienta a concentrar más las primeras por sobre los segundos.

Estas características, que describen la matrícula de los jóvenes y adultos que transitan la formación profesional entre 2013 y 2023, se inscriben en procesos de múltiples desigualdades que la atraviesan (Dubet, 2019). Las desigualdades sociales se caracterizan por interacciones dentro de campos específicos donde diferentes grupos entrelazan sus acciones y prácticas con las reglas, los dispositivos de poder, los procesos culturales y los entramados institucionales que organizan esos espacios. Esto se ve reflejado en la variedad de sectores socioeconómicos que participan de la modalidad.

Asimismo, las desigualdades de género advierten sobre los procesos de división sexual de los mercados de trabajo que atraviesan la propia formación profesional. Aquí, la idea de "trabajo feminizado" continúa operando en las elecciones de los oficios por parte de las mujeres, mientras que los varones eligen otro tipo de oficios que simbolizan la fuerza.

Por su parte, las edades también presentan características con notas de desigualdad, ya que la mayoría de los estudiantes se encuentra por encima de la edad de egreso del nivel secundario común, lo que se traduce en trayectorias interrumpidas que, si se observan a la luz del nivel socioeducativo, es posible aseverar que provienen de sectores bajos en su mayoría. Esto reproduce procesos de fragmentación dentro del sistema educativo que concentra a estudiantes que no han logrado completar en tiempo y forma su escolaridad proveniente de espacios sociales con carencias a nivel social y educativo.

Finalmente, encontramos desigualdades en torno del espacio territorial, puesto que los porcentajes de estudiantes provenientes de diferentes sectores (aunque la mayoría se concentra, como se dijo, en los sectores bajos) cambian según la región. La propuesta de análisis de este fenómeno considera que la disposición de bienes simbólicos y públicos tiene una presencia diferencial, aun en un mismo territorio nacional. Ello afecta las posibilidades de elección y trayectoria dentro del sistema educativo que también impacta en la formación profesional de la modalidad.

A modo de cierre, en este escenario, es posible advertir que la formación profesional de jóvenes y adultos se constituye en una posibilidad de albergar aquellas trayectorias interrumpidas que se encuentran entramadas social y educativamente en marcos de desigualdad de origen. Si bien resta trabajo por hacer a nivel de las políticas públicas, el reconocimiento de la modalidad con identidad única, junto con la inclusión de jóvenes y adultos provenientes de sectores bajos, nos marca la existencia de oportunidades reales de inclusión en el sistema educativo argentino.

Referencias bibliográficas

- Albergucci, M. L. (2018). *Escuela en clave de derechos. El director y la elaboración de proyectos institucionales participativos*. Documento base de la Propuesta de formación a equipos directivos. Consejo Provincial de Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Argentina, Buenos Aires. (1944). *Decreto N.º 17.854. Creación de la Dirección Especial de Enseñanza Técnica*.
- Argentina, Buenos Aires. (1948). *Decreto N.º 19.379. Denominación de las Escuelas Industriales*.
- Argentina, Buenos Aires. (1993). *Ley Federal de Educación N.º 24.195*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>
- Argentina, Buenos Aires. (2005). *Ley de Educación Técnico Profesional N.º 26.058*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26058-109525/texto>
- Argentina, Buenos Aires. (2005). *Ley de Financiamiento Educativo N.º 26.075*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley26075-58ad93e7a4641.pdf>
- Argentina, Buenos Aires. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26206*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Argentina, Consejo Federal de Educación. (2007). *Resolución 22/07. Plan Federal de Educación permanente de jóvenes y adultos 2007-2011*. <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res07/22-07.pdf>
- Becker, G. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. National Bureau of Economic Research.
- Bostal, M. C. y González, F. M. (2023). Entre la desigualdad y la producción de algo nuevo. Un análisis a partir de experiencias educativas y laborales de jóvenes egresados del nivel secundario. *Estudios del Trabajo*, 66. <https://ojs.aset.org.ar/revista/article/view/85>

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.

Bowman, M. A. (2019). La formación para el trabajo en la educación de jóvenes y adultos: Notas conceptuales y definiciones político-curriculares. En M. C. Lorenzatti y M. A. Bowman (Comps.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa* (pp. 94- 119). Unirío.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCE]. (2022). *Propuesta curricular para el nivel secundario de la Educación de Jóvenes, Adultas y Adultos, Adultas y Adultos Mayores*. DGCE.

Dubet, F. (2019). La doble mutación de la escuela. En C. Balagué (Comp.), *Desafíos para una educación emancipadora* (pp. 71- 93). Ministerio de Educación de Santa Fe.

Ezpeleta, J. (1997). *Algunas ideas para pensar la formación de educadores de adultos* [Ponencia]. II Seminario Taller sobre Educación de Adultos. La Cumbre.

Fernández Pais, M. y Villa, A. I. (2022). *Pedagogía, sujetos, experiencias y saberes: producción de teoría e intervenciones del campo pedagógico en los umbrales del siglo XXI* [proyecto de investigación en curso]. Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en Argentina. Una expansión controversial. *Revista Encuentro de Saberes*, 6, 33-41. <http://revistas.filos.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/view/3068>

Freytes Frey, A. y Barbetti, P. (2020). Los estereotipos de género en las elecciones y expectativas de estudiantes de Educación Técnica Profesional en Argentina: diferencias regionales y de género. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3), 346-370. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7477442>

Gaggero, H. (2012, 4 y 5 de octubre). *La expansión de la educación técnica durante el gobierno peronista (1943-1955)* [Ponencia]. XIII Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Herger, N. y Sassera, J. (2017). Un acercamiento a la desigualdad socioeducativa en espacios locales. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XV(15), 1-33. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2018-151503>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Hirscht, D. (2015, 24-26 de junio). *Transformaciones recientes de la formación técnico profesional: un análisis de las tendencias globales y su expresión concreta en la Argentina* [Ponencia]. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

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). Aique.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.

Millenaar, V. y Jacinto, C. (2013, 7-9 de agosto). *Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción* [Ponencia]. 11º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2000). *La educación de jóvenes y adultos. Estado de situación en la Argentina*. Ministerio de Educación.

Miranda, A. (2008). Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. *Revista de Trabajo*, 4(69), 185-198. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/242719>

Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2010, 9-10 diciembre). *Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos* [Ponencia]. VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.

Puiggrós, A. (1996). *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Kapelusz.

Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, 22, 7-25. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422004000200002

Riquelme, G. C. (2022). La educación y formación para el trabajo: aportes a las áreas de conducción educativa, las políticas, la planificación y la intervención pedagógica. En V. Acuña- Collado y R. Jr. Catelli (Eds.), *La educación de personas Jóvenes y Adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina. De las políticas a las prácticas* (pp. 196-230). Nueva Mirada.

Rodríguez, L. (1996). Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 5(5), 80- 85. <http://repositorio.filodigital.uba.ar/handle/filodigital/6291>

Rodríguez, L. (1997). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En A. Puiggrós (Dir.), *Historia de la Educación Argentina VIII: dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina* (pp. 289-317). Galerna.

Román, M. (2010, 15-19 noviembre). *Juventud rural en Argentina: Entre la vulnerabilidad y la estructura* [Ponencia]. VII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural. América Latina: realineamientos políticos y proyectos en disputa, Porto de Galinhas, Pernambuco, Brasil.

Sassera, J. (2022). Reformas de la educación secundaria y técnica en las provincias de Argentina: una exploración de las transformaciones curriculares e institucionales recientes. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(32), 23-36. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/167018>

Schultz, Th. (1972). La inversión en capital humano. En M. Blaug, *Economía de la educación* (pp. 85- 95). Tecnos.

Steinberg, C., Cetrángolo, O. y Gatto, F. (2021). *Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*. CEPAL.

Tiramonti, G. (2011). Educación secundaria Argentina: dinámicas de selección y diferenciación. *Cadernos de pesquisa*, 41(144), 692-709. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300003>

Villa, A. I. (2020). Educación formal alternativa: jóvenes, adultxs y territorios. *Confluencia de saberes*, (2), 31-52. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/2809>