

Políticas públicas en educación y trabajo en EPJA: el caso del Programa Secundaria con Oficios en la provincia de Buenos Aires

Public policies on education and employment in EPJA: the case of the Secondary School with Trades Program in the province of Buenos Aires

Noelia Bargas ¹
Mariel Onnainty ²
Diana Vila ³
M. Eugenia Cabrera ⁴

Resumen: Presentamos los resultados de una investigación sobre el "Programa Secundaria con Oficios", desarrollado en la provincia de Buenos Aires. Fue una política pública de la Dirección de Adultos desde 2017, que proponía la finalización del nivel secundario en sedes del Plan FinEs o en Centros Educativos de Nivel Secundario y la formación laboral en oficios, en articulación con Centros de Formación Profesional. Adoptamos una lógica cualitativa y realizamos entrevistas a diferentes referentes del programa en dos distritos de la provincia de Buenos Aires. En este artículo, problematizamos los sentidos políticos-pedagógicos de la propuesta, la adecuación curricular realizada, las

¹ Doctora en Ciencias Sociales y Humanas. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Investigadora categoría V. Docente de la Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: bargasnoelia@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0423-2875>

² Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: onnaintymariel@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6547-6882>

³ Magíster en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Investigadora Categoría IV. Docente de la Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: diana_vila@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2508-4116>

⁴ Magíster en Política y Gestión de la Educación. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Investigadora Categoría III. Docente de la Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mecabrera1967@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8253-6507>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 23, n.º 46, octubre 2025-marzo 2026. Págs. 182-194.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(46\)11](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(46)11) / Recibido: 16/03/2025 / Aprobado: 04/08/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

características del trabajo en pareja pedagógica y la vinculación de los saberes del campo del trabajo con las asignaturas de la formación general. A este abordaje lo situamos en el marco de los debates y desafíos que ha atravesado históricamente el campo de la educación de adultos en Argentina.

Palabras clave: educación de adultos, formación profesional, enseñanza, política educativa

Abstract: We present the results of a research project on the "Secondary Education with Trades Program," implemented in the province of Buenos Aires. It was a public policy from the Adult Education Directorate since 2017, which proposed secondary school completion at FinEs Plan locations or Secondary Education Centers, along with vocational training in trades, in conjunction with Professional Training Centers. We adopted a qualitative approach, and conducted interviews with various program representatives in two districts of the province of Buenos Aires. In this article, we examine the political and pedagogical implications of the proposal, the curricular adaptations implemented, the characteristics of the pedagogical pairing, and the connection between knowledge from the labor field and general education subjects. We situate this approach within the framework of the debates and challenges that the field of adult education in Argentina has historically faced.

Keywords: adult education, professional training, teaching, educational policy

1. Introducción

En este artículo, compartimos los resultados 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*.⁵ Este programa, aprobado a fines de 2017 (Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE], 2017), proponía articular la formación general de nivel secundario con la enseñanza de oficios. Nuestras indagaciones abarcan la puesta en práctica del programa entre 2018 e inicios de 2020, ya que fue suspendido durante la pandemia⁶ y, en 2020, modificó su nombre a Secundaria con Formación Profesional (Resolución N° 1871/2020 de la DGCyE).

⁵ La investigación tiene continuidad con otras indagaciones realizadas por el equipo, en las que abordamos diferentes aspectos de las propuestas escolares para la finalización del nivel secundario de jóvenes y adultos (FinEs, CENS y Bachilleratos Populares) en la provincia de Buenos Aires. El proyecto de investigación se inscribe en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, con una vigencia de tres años, 2021-2024.

⁶ Con la pandemia del COVID-19, 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.

La propuesta de formación,⁷ sostenida por el Programa Secundaria con Oficios (PSCO), exigió nuevos desafíos para la tarea de enseñanza y para la coordinación y organización institucional de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), de las sedes del Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs) y los Centros de Formación Profesional (CFP), responsables de llevarla a cabo.

2. Metodología

La decisión de caracterizar y problematizar esta política pública para la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), que busca articular la formación general de nivel secundario con la enseñanza de un oficio, permite acercarnos a una problemática vigente en la educación escolar de adultos, ya que retoma debates históricos tanto sobre el nivel secundario como sobre la especificidad de la enseñanza con población adulta trabajadora (Rodríguez, 1996). En los últimos años, este campo fue objeto de políticas específicas. Efectivamente, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) y los diferentes acuerdos federales, se produjo cierto fortalecimiento de la educación de jóvenes y adultos y las políticas de extensión de la obligatoriedad escolar, basadas en el reconocimiento del derecho a la educación de toda la población. Dichas políticas en contextos atravesados por desigualdades sociales y educativas (Finnegan, 2022). Asimismo, diversos movimientos y organizaciones populares vienen llevando adelante proyectos educativos propios.

Considerando la naturaleza del objeto de estudio, se adoptó una lógica cualitativa, de modo que la recolección de información, el proceso analítico y la construcción de categorías teóricas se fueron integrando en un proceso en espiral. Se trabajó con un enfoque hermenéutico y con el método de análisis comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967, en Sirvent, 2006) para analizar las interpretaciones de los sujetos. Las técnicas de recolección de la información fueron las entrevistas semiestructuradas.

Realizamos un total de veinticinco entrevistas en profundidad entre docentes, instructores, inspectores, tutores, coordinadores y estudiantes de los distritos de San Miguel y Luján (provincia de Buenos Aires), que nos permitieron acercarnos a comprender los significados y las perspectivas de los sujetos sobre el programa, así como sus decisiones sobre la cotidianeidad de su puesta en práctica.

⁷ La formación 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 (Resolución N.º 6321/95), adecuadas según Resolución N.º 2280/17. 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.

3. El PSCO: Aportes para pensar la noción de trabajo

El Programa Secundaria con Oficios (PSCO) plantea la vinculación entre la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos y la Formación Profesional y sostiene que es necesaria:

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, habilitando a que las instituciones vinculadas certifiquen las trayectorias correspondientes al nivel o modalidad. (DGCyE, 2017, p. 2)

Abordar la relación entre la educación de adultos y el trabajo nos interroga acerca de la concepción sobre el trabajo presente en el programa, en el marco de la reconfiguración que aquel viene experimentando en las últimas décadas a nivel global. Esta reconfiguración se caracteriza por una creciente desproletarización del trabajo industrial, a partir de la automatización y la flexibilización, al tiempo de una subproletarización, producto del trabajo informal y precarizado, que, lejos de las tesis sobre la eliminación de la clase trabajadora en el capitalismo, nos habla de una *clase-que-vive-del-trabajo* (Antunes, 2000).

En este contexto, a partir de un mercado laboral cada vez más excluyente y competitivo, caracterizado por una crisis del trabajo asalariado y como parte del desempleo estructural, fueron emergiendo otras formas de trabajo. En este sentido, Lisboa Franzoi *et al.* (2010) señalan que una mirada de la actividad laboral posibilita analizar las mediaciones, en el contexto contemporáneo, de movimientos de capital que precarizan el trabajo y movimientos del trabajo en la búsqueda de su reinversión para la emancipación. Esta reinversión involucra experiencias diferentes a las del mercado formal de trabajo, las cuales están fundadas, generalmente, en otros principios y valores (Lisboa Franzoi *et al.*, 2010), que no son los estrictamente económicos. Los procesos de producción de conocimientos que allí se generan aportan a comprender al trabajo como principio educativo (Bueno Fischer y Rodrigues, 2022) y desafían el modelo dominante de concebir la formación, ya que involucran innumerables saberes que no suelen ser considerados al analizar la relación entre educación y trabajo. Tal como señala Graizer (2024), el trabajo asalariado se constituye en la principal referencia de los saberes del trabajo y se excluyen las experiencias alternativas de organización del trabajo y los saberes que estas involucran.

En el apartado siguiente, sobre la puesta en práctica del programa, analizaremos, en la segunda parte, qué mirada sobre el trabajo está presente en el Programa SCO y los saberes considerados en la formación.

4. Sobre la puesta en práctica del Programa Secundaria con Oficios (PSCO)

Desde 2019, nos acercamos a la experiencia en un distrito de la provincia de Buenos Aires y, a fines de ese año, comenzamos a analizar la propuesta de forma-

ción en otros dos distritos. El Programa Secundaria con Oficios (PSCO), para la modalidad de EPJAAM (Educación Permanente de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores), surge en 2017 y contempla una oferta educativa que tiene como objetivo vincular la educación secundaria de jóvenes y adultos con la formación profesional y articular la terminalidad del nivel con el aprendizaje y la certificación de un oficio.

En el Manual Operativo (Dirección General de Cultura y Educación [DGCYE], 2018) del PSCO, se expresa que los destinatarios:

Serán jóvenes y adultos mayores de 18 años que tienen certificados sus estudios obligatorios de nivel primario; que no acrediten nivel secundario o bien que el mismo esté incompleto; y personas en actividad laboral registrada, ocupados en actividades informales o desempleados con necesidad de encontrar trabajo y posibilidad de continuar sus estudios". (p. 3)

Entre los objetivos, se especifica la intención de: "Consolidar una propuesta educativa orientada a contener, formar e insertar en el mundo del trabajo a los jóvenes y adultos excluidos del sistema formal de educación y del mercado laboral" (p. 2).

De acuerdo a lo propuesto por el programa, se deberían crear y sostener diálogos entre instituciones (CENS, FinEs y CFP) que poseen recorridos propios y particulares formas de trabajo. A esto, se agrega la necesidad de crear condiciones para que se dé la conformación de parejas pedagógicas entre profesores e instructores, a fin de abordar la doble formación que propone el programa. Esta tarea implicó la intervención de distintos actores con diferentes niveles de responsabilidad para llevar a cabo la política (inspectores de EPJA, directores de CENS y CFP, profesores de CENS y FinEs, tutores de FinEs, coordinadores e instructores) en cada sede elegida.

Consideramos que lo que sucede en el trabajo interinstitucional y en las aulas es resultado tanto de las normativas que prescriben y regulan, como de las decisiones que surgen del intercambio entre los sujetos que actúan en la cotidianeidad de las instituciones.

En el trabajo de campo, pudimos reconocer diferentes formas que fue adoptando la puesta en práctica del programa, según cada distrito y, específicamente, según cada una de las sedes y/o escuelas.

A continuación, compartiremos elementos identificados en la puesta en práctica (Braun *et al.*, 2017) del PSCO, referidos a ciertas decisiones pedagógicas que se tomaron para organizar la enseñanza. También, problematizaremos aspectos vinculados con la noción de trabajo presente en el programa y los saberes que son considerados en el proceso de formación.

4.1. Decisiones en la enseñanza

En la puesta en práctica del PSCO, identificamos decisiones que se fueron tomando en relación a la enseñanza, en el marco de las condiciones de escolarización en las que se desarrolló la propuesta.

Evidenciamos una gran autonomía en la constitución del cuerpo de profesores que iban a participar del programa. En el caso del FINES, las autoridades seleccionaron personal docente con experiencia de varios años de trabajo en el plan y, al mismo tiempo, se tomaron decisiones para lograr la estabilidad del plantel. Se valoró la experiencia de estos profesores, así como la disposición y la apertura para trabajar en diferentes contextos y afrontar nuevas situaciones, que se distancian del trabajo tradicional en las aulas del nivel.

En simultáneo, hubo intervenciones para evitar la rotación y la inestabilidad del cuerpo docente, propias del modo de contratación del Plan Fines, a fin de constituir un plantel con cierta permanencia, que tenga continuidad y adquiera cierta identidad para configurarse como "los profesores que trabajan en el oficio".

En el caso de los CENS, caracterizados por tener una conformación docente más estable, las autoridades indagaron acerca de la disposición de su plantel para participar de la experiencia del programa. En este caso, vemos el trabajo llevado adelante por inspectores, directores o tutores, según los casos, para identificar a aquellos docentes con disposición y/o voluntad de articular con los instructores de los oficios. En este sentido, las personas entrevistadas afirman que hubo docentes que, en la puesta en práctica, "buscaron la manera" (de articular), que "se conectaron", que eran "más abiertos", "piolas", que buscaban "puntos en común", para llevar a cabo el trabajo con otro compañero. Como señala en una entrevista la inspectora de uno de los distritos estudiados:

¿Qué profes del CENS estarían dispuestos? Nosotros ya sabíamos todo y cómo íbamos a trabajar. Entonces yo los reunía en el CENS, cada secundaria con oficios, por ejemplo, "Madera". Bueno... teníamos Lengua y Literatura, tengo los contenidos mínimos, acá el eje vertebrador de los contenidos de "Madera", lo que tenía que trabajar en el oficio, el instructor acá es el que nos va a guiar. Entonces saquemos, tenemos que trabajar la parte de Geometría en madera, ¿Qué es lo que necesita el instructor para poder dar? Entonces era muy protagonista el instructor de Formación Profesional para que, a partir de ese trayecto formativo, otros docentes pudieran hacer un recorte y acortar algunas cuestiones al oficio. ¿Qué es fácil? No es fácil. Pero el tema era si los profes son creativos, si tiene ganas. (Inspectora)

El criterio de preservar al cuerpo docente del programa, como estrategia pedagógica que permite el acompañamiento del grupo de estudiantes y la construcción de un vínculo pedagógico en los tres años de la formación, implicó tener en cuenta las incumbencias del título de los profesores, en tanto les permita estar a cargo de diferentes asignaturas y la voluntad expresa del docente para participar de espacios curriculares afines, en ese período. La estabilidad del plantel es vista por los responsables como un aspecto que permite el "fortalecimiento" de la propuesta y responde a reconocer la necesidad de tener un equipo docente regular y con pertenencia institucional para sostener el programa. Esta decisión se construye, de alguna manera, "en contra" de los condicionamientos derivados de la alta rotación de docentes, propia del modo de contratación (en forma cuatrimestral), establecido por el Plan FinEs. En este sentido, la inspectora agrega:

Yo dije, el FinEs... para generar proyectos de articulación, que siempre me están cambiando los docentes, iba a ser un obstáculo eso... Y además que tiene que ser un proyecto a mediano plazo. (Inspectora)

En esta búsqueda de constitución de un grupo, se encuentra presente una preocupación por condiciones necesarias para la enseñanza, ya identificada en el nivel secundario común, en el sentido de reconocer que:

Las situaciones educativas que se espera que se generen en la escuela secundaria requieren un equipo consolidado de docentes, reconocidos por todos los alumnos como docentes de la escuela; mayor pertenencia institucional de los profesores y compromiso con el proyecto colectivo de trabajo. Ello depende de la posibilidad de concentrar horas en la institución y de contar con tiempo para el trabajo con otros. (Terigi, 2018, p. 169)

Otro de los aspectos presentes en la puesta en práctica del programa fue la constitución de una pareja pedagógica. La normativa establece lo siguiente:

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. (DGCYE, 2018, p. 4)

El fragmento revela la complejidad inherente en esta articulación en el aula entre ambos responsables de la formación. En este sentido, observamos que el trabajo en pareja pedagógica se expresó de diferentes maneras en las distintas sedes. Efectivamente, vimos que la selección de las asignaturas para realizar las articulaciones dependía de diversos factores, la carga horaria de las materias, la posibilidad para vincular los contenidos curriculares y la disposición de los profesores para realizar esta tarea. En algunos casos, la búsqueda de estos acuerdos la realizaban los directivos, inspectores, tutores del Fines y los mismos instructores que generaban diálogos con los diferentes docentes del nivel secundario.

Una instructora entrevistada afirma:

[yo] Tenía más carga horaria que los profesores, que las materias de los profesores. La idea era que el Instructor esté acompañado con el Profesor; o sea, había horas que estaba sola, y había horas que uno se tenía que quedar con el profesor como compartiendo. Más vale que no les vas a pisar, pero eso también depende del profesor. Por ejemplo, con la profesora de Literatura re bien, con la de Geografía también. Y por ahí yo también podía aportar algo, alguna cosa, o sea, la idea era que entre los dos, por ahí, yo pueda. Por ejemplo, de Literatura yo decía algo, yo podía aportar algo de lo mío. Por ejemplo, con la de Inglés, me sacó "fletando", me dijo que no quería, me dijo "no, por mí andá" O sea, no me lo dijo así pero yo entendí que no tenía ganas de que yo estuviera presente cuando ella daba clases,

entonces me fui. [...] Y la idea a veces es poder combinar, de repente... más sí podía combinar con la chica de Biología, con M, que bueno sí podíamos atar algún tema en común. O de repente el de Carpintería con el profe de Matemática, bueno ya si tienen que sacar medida, ángulo... esa era la idea, poder retroalimentarse con las materias del Fines. (Instructora)

En las diferentes sedes, vimos distintas formas en que los profesores e instructores respondían a la necesidad del Programa de "articular" ambos campos de saberes en el aula. Observamos tres formas de existencia de este vínculo entre profesores e instructores:

- a) Una absoluta autonomía de la asignatura con respecto al oficio que respondía a la baja carga horaria de la asignatura en el diseño curricular del CENS/FinEs y/o por la negativa del profesor para compartir su espacio con un instructor o por la dificultad para encontrar de qué manera hacer este trabajo conjunto.
- b) Una articulación que se estableció de forma temporal. En este caso, los docentes dialogan en el día a día sobre los contenidos a trabajar en las siguientes clases, evalúan, seleccionan y deciden cuáles temáticas que aborda el oficio pueden ser trabajadas desde la materia a cargo de ese profesor.
- c) Una búsqueda de articulación más continua que implicó el interés por realizar una adecuación del diseño curricular a fin de acompañar los contenidos del oficio, desde una planificación decidida en forma conjunta entre ambos educadores.

Si bien estas formas de articulaciones fueron variando, en los casos en que se buscaba llevarla adelante, era el contenido del oficio el que orientaba la planificación de las clases y la selección y/o adecuación curricular de las asignaturas de la formación general. En este sentido, el profesor de CENS o FinEs que "articulaba" buscaba adecuar el contenido de su asignatura al requerimiento del oficio que establecía el instructor. Es decir que el currículo de las asignaturas de la formación general quedaba, en parte, "subordinado" a su pertinencia o compatibilidad con relación a lo que debía aprenderse en la enseñanza del oficio. En la entrevista, la Inspectora señala que debían "cambiar un poquito los contenidos, porque la gente que está en Literatura tenía que trabajar con el instructor del Centro (CFP) y darle... no le podía dar Hamlet".

Algunos de los entrevistados afirmaron que ciertas asignaturas tendían a ser más fácilmente "articulables", es decir que el contenido del oficio podía ser abordado desde la formación general con mayor fluidez, especialmente, en el caso de Matemáticas, Informática, Física y Lengua. Así lo expresa un instructor entrevistado:

En Física era muy fácil articular, porque como son ejercicios, los puedes llevar a problemas de la vida cotidiana; era muy fácil. Y de hecho la electricidad se ve en la Física. En la gastronomía por ejemplo trabajás las fracciones, las tortas, las divisiones... era fácil. (Instructor N.º 2)

En el análisis realizado, vemos una alta autonomía de los docentes para readecuar el contenido de las asignaturas de formación general, a partir de los saberes y criterios de cada uno de los responsables, sin contar con espacios institucionales que orientaran este proceso ni ámbitos de reflexión colectiva.

Esta situación generó diferentes complejidades que requieren ser identificadas y analizadas, entre las que podemos mencionar el sentido político del recorte curricular que se realiza y sus consecuencias en la formación general recibida por esos estudiantes.

La propuesta del PSCO interpela el modelo organizacional para la enseñanza (Terigi, 2011) y habilita interrogantes acerca de los saberes pedagógicos que tienen disponibles (Terigi, 2012) los docentes para llevar a cabo la vinculación con el mundo del trabajo que se propone. Asimismo, promueve debates y reflexiones acerca de la responsabilidad del Estado en la generación de condiciones para que la propuesta pedagógica, que desafía los formatos tradicionales de la enseñanza, sea efectiva.

4.2. Noción de trabajo presente en el programa y saberes considerados en la formación

El PSCO parece asumir el histórico discurso dominante que asocia la falta de empleo a la falta de certificación del nivel educativo y la formación laboral como requisito para la inserción en el mercado de trabajo. La propuesta pedagógica del programa no se encuentra asociada a procesos de mayor autonomía ni organización colectiva de los sujetos participantes. Efectivamente, en el PSCO, encontramos elementos de continuidad con las políticas neoliberales y los principios y valores que estas promulgan. En este sentido, uno de los supuestos principales del programa es que, a partir de ofertas acotadas al campo educativo, es posible garantizar el acceso al mundo del trabajo, como si la formación actuara como una variable independiente con respecto a un mercado laboral cada vez más excluyente y competitivo. Es así que la propuesta de formación en oficios y los contenidos que se ponen en juego para ello apuntan prioritariamente a una salida laboral "rápida", de tipo instrumental, para emprendimientos individuales, en sintonía con las concepciones vinculadas al "emprendedurismo" y con la idea de "sujeto-emprendedor" como la vía de configuración de nuevas inserciones en el trabajo y nuevas formas de trabajo, incluso como un modo de "ser" de las sociedades contemporáneas. De esta manera, la forma de sujeto emprendedor se extiende al conjunto de la existencia como norte de incorporación a las relaciones económicas (Presta, 2018 y Bröcklin, 2018, citados por Graizer, 2024).

En la puesta en práctica del programa, identificamos que las iniciativas laborales que son valoradas ponen en evidencia la concepción de trabajo que subyace en la propuesta y el modo de vinculación entre distintos campos del saber. En reiterados testimonios, se mencionan los logros laborales de los estudiantes refiriendo a llevar adelante sus propios "emprendimientos", valorando, por ejemplo, la vinculación entre la informática y el oficio de Gastronomía como estrategia de promoción de los productos:

Muchas de las alumnas pusieron emprendimientos; por ejemplo, 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 hacía 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 otro caso, se afirma:

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. (Instructora)

A partir de este enfoque predominante, que identificamos en el PSCO, podemos decir que el eje de la propuesta estuvo puesto en la formación para una salida laboral de tipo individual. De este modo, al interrogarnos sobre cómo ha jugado la relación entre educación y trabajo en la propuesta, entendemos que el sentido otorgado a la formación laboral evoca una continuidad con las políticas focalizadas de los noventa en tanto supone que las ofertas de formación "acotadas" podrán garantizar el acceso al trabajo, en el marco de un mercado laboral cada vez más fragmentado y excluyente.

5. Cuestiones para seguir pensando

Situamos el estudio de la puesta en práctica del Programa Secundaria con Oficios en el campo más general de la educación de adultos (EDA) en Argentina, caracterizado por recibir población que proviene de sectores trabajadores, algunos de ellos excluidos de escuela secundaria común, otros que retoman su escolarización en el marco de programas de terminalidad educativa y de políticas públicas de transferencia de ingresos asociadas a la asistencia escolar.

En el análisis de esta política pública, para la modalidad de EPJAAM en la provincia de Buenos Aires, identificamos la necesidad de problematizar cuáles serían las condiciones necesarias para llevar a cabo una política que busca interpelar las formas de enseñanza habituales en el nivel secundario y abordar los contenidos para la formación en el trabajo, en un proceso que articula dos instituciones y variados sujetos. Nos interrogamos acerca de qué condiciones institucionales son requeridas y cuáles estuvieron efectivamente disponibles para que el programa pudiera lograr sus objetivos de formación.

En el campo de la puesta en práctica, indagamos lo que ha significado, en términos pedagógicos, esa forma de construcción artesanal de la pareja pedagógica. La articulación realizada por educadores con distintas formaciones y trayectorias ha resultado, en algún caso, de una tradición vinculada al "hacer", como identificamos en la tarea de los instructores y en la formación general guiada por el currículo prescripto, como con los profesores. Ellos son formados para la enseñanza en el nivel secundario y, en su práctica docente cotidiana, procuran realizar

adecuaciones curriculares para responder al nuevo formato requerido, que, en muchos casos, resultaban diversa y domésticamente (Ezpeleta, 2000) interpretadas. Un aspecto central a problematizar es identificar cuáles serían los saberes técnicos-conceptuales significativos para una formación integral de los estudiantes. Cuestión que implica explicitar un posicionamiento político-pedagógico sobre la selección curricular necesaria, las nuevas formas de trabajo colaborativo, la formación de los educadores para llevar a cabo esta propuesta, las condiciones institucionales y el financiamiento requerido.

Asimismo, es necesario interrogarnos sobre qué concepción del trabajo se parte, qué tipo de trabajador se busca formar y qué saberes son considerados necesarios para la formación de la población a la cual está destinada la propuesta. En esta dimensión, resulta relevante profundizar qué supuestos existen en los oficios seleccionados, los criterios para elegirlos en cada sede y los vínculos sostenidos con los sujetos, sus saberes previos y las expectativas en torno a esta formación.

También, resulta un debate central contemplar la necesidad de que existan de espacios efectivos de acompañamiento institucional para la planificación de actividades en forma colectiva; la reflexión crítica sobre las prácticas y sobre los saberes docentes construidos a lo largo de la experiencia en el nivel, así como el sentido de la formación laboral llevada a cabo por los instructores. Estos aspectos están atravesados por las representaciones dominantes sobre los jóvenes y adultos de sectores trabajadores, destinatarios de la formación, que orientan las decisiones sobre la enseñanza.

El PSCO se pone en práctica en un contexto social y económico caracterizado por su alta heterogeneidad y precariedad laboral, que expulsa del mercado formal a amplios sectores de la población. En este contexto, llevar a cabo propuestas integrales de formación que permitan la comprensión crítica del presente en todas sus dimensiones y la fortaleza de la construcción colectiva para la satisfacción de necesidades resulta un desafío central para las políticas públicas.

Referencias bibliográficas

Antunes, R. (2000). La centralidad del trabajo hoy. *Papeles de Población*, 6(25). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202505>

Argentina, Buenos Aires. (2006, 14 de diciembre). *Ley de Educación Nacional N.º 26206*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

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 E. Miranda y N. Iamfri (Orgs.), *La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela* (pp. 45-61). Miño y Dávila.

Bueno Fischer, M. C. y Rodrigues, D. do S. (2022). Relações seres humanos-natureza: trabalho, cultura e produção de saberes. *Revista Trabalho Necessário*, 20(43), 01-26. <https://doi.org/10.22409/tn.v20i43.55637>

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE]. (1995). *Resolución N.º 6321/95*. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/1995/6321/202870>

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE]. (2017). *Resolución N.º 711/17*. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/VJJkaeSm.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE]. (2017). *Resolución N.º 2280/17*.

Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE] (2018). *Manual operativo para la implementación del Programa Secundaria con Oficios*. <https://es.scribd.com/document/422322114/Manual-de-Implementacion-de-Secundaria-Con-Oficios>

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE]. (2020). *Resolución N.º 1871/20*. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-con-junta/2020/1871/217072>

Ezpeleta, J. (2000). Reforma educativa y prácticas escolares. En G. Frigerio, M. Poggi y M. Giannoni, *Políticas, instituciones y actores en educación* (pp. 221-232). Novedades Educativas.

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 V. Acuña-Collado y R. Catelli Jr. (Eds.), *La Educación de Personas Jóvenes y Adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina* (pp. 127-155). Nueva Mirada. <https://www.upla.cl/noticias/wp-content/uploads/2022/06/La-Educacion-de-Personas-Jovenes-y-Adultas-como-estrategia-para-enfrentar-las-desigualdades.-De-las-Policas-a-las-Practicas.pdf>

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

Lisboa Franzoi, N., Moreira Hypolito, Á., Fischer, M. C., Del Pino, M., Valdete dos Santos, S. (2010). Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. *Educação & Realidade* 35(1), 167-186. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227076011>

Rodríguez, L. (1996). Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del IICE*, V(8), 80-85.

Sirvent, M. (2006). *El proceso de investigación* [Ficha de cátedra]. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Terigi, F. (2011). Sobre la universalización de la escuela secundaria. *Revista Pasar la palabra*, (4), 2-7. https://elvs-tuc.infod.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/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. Fundación Santillana. <https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/07/archivo-Terigi.pdf>

Terigi, F. (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En S. Roldán, L. Machado, L. da Silva, D. Garino, *Conversaciones en la Escuela Secundaria. Política, trabajo y subjetividad* (pp. 161-183). Publifadecs. <https://www.aacademica.org/lucila.dasilva/9.pdf>