

La formación para el trabajo en la educación de jóvenes y adultos

Notas conceptuales y definiciones político-curriculares

M. Alejandra Bowman

Introducción

En el presente capítulo recupero análisis y especificaciones en torno a la formación para el trabajo en la Educación Permanente de jóvenes y adultos (EPJA), que forman parte de un estudio doctoral¹ y posdoctoral² sobre las configuraciones políticas y pedagógicas de la educación y el trabajo en jóvenes y adultos. Para el escrito presento conceptuali-

1 Bowman, M. A. (2015). *La formación laboral y la educación básica en jóvenes con baja escolaridad* [tesis doctoral]. CONICET. CIFYH-UNC.

2 Bowman, M. A. (2016-2018). *Educación y Trabajo en la modalidad de jóvenes y adultos. Un abordaje desde los nuevos formatos de la política de inclusión educativa*. CONICET. CIFYH-UNC.

zaciones sobre el vínculo educación-trabajo que esclarecen perspectivas y posicionamientos teórico metodológicos de base. Posteriormente, se realiza un abordaje de las principales definiciones políticas y curriculares a escala nacional y jurisdiccional sobre lineamientos y regulaciones producidos a partir de la Ley de Educación Nacional (2006) que definió a la EPJA como una “modalidad” del sistema educativo, otorgándole centralidad en el cumplimiento del principio de inclusión educativa y de extensión de la obligatoriedad escolar.

La incorporación de contenidos del mundo del trabajo a la enseñanza fue uno de los ejes principales en torno al cual giraron muchos de los debates en la educación de adultos desde sus orígenes en Argentina y a lo largo del siglo XX.

Actualmente, la formación para el trabajo es un núcleo central — político y curricular— de la modalidad educativa de jóvenes y adultos. Específicamente en la provincia de Córdoba, se trata de un área del currículum de la modalidad con antecedentes en los planes de estudios vigentes hasta 1998 —que incluían contenidos vinculados con la orientación— a los títulos otorgados por las instituciones educativas de nivel secundario de adultos y por el Programa de nivel medio para adultos a distancia (2000).

Para abordar la complejidad del tema del presente capítulo, parto del reconocimiento sobre la educación y la formación para el trabajo como derechos humanos fundamentales para la realización y desarrollo de los sujetos sociales, siendo estas dimensiones vitales que solo pueden ser definidas a través del análisis de situaciones sociohistóricas concretas.

Seguidamente, presento definiciones sobre la relación educación-trabajo y la formación para el trabajo, se trata de conceptualizaciones que responden a campos discursivos diversos, complejos y dinámicos. Luego describo los trazos históricos y políticos que configuraron el marco normativo vigente, desde donde se comprenden y se ubican las propuestas curriculares de la EPJA para la formación para el trabajo, en la provincia de Córdoba.

Educación, trabajo y formación: definiciones de una relación compleja

Las discusiones teóricas y metodológicas en el campo de la relación educación - trabajo transitan por varias direcciones. No obstante, existe un reconocimiento extendido acerca de que se trata de una relación compleja y dinámica, que adquiere rasgos de conflicto en tanto involucra diferentes sujetos, instituciones y subsistemas sociales; es una articulación histórica, multidimensional, radicada, siempre determinada por un espacio y un tiempo (Riquelme, 2006). En este sentido, educación y trabajo son dos campos de la vida social que responden a lógicas diferentes, que están insertos en una trama de relaciones políticas en ocasiones divergentes y paradójicas.

Los estudios tradicionales sobre el vínculo entre educación y crecimiento económico se han centrado en torno a la “relación de causalidad”, existiendo dos posturas sustantivamente diferentes en torno a si la educación debe permanecer a la espera de las demandas de la economía para definir sus metas y perfiles, o si la educación debe ser un campo independiente que tenga como un objetivo más entre otros, la formación orientada al mundo del trabajo. Esta dicotomía implica distintos posicionamientos políticos y definen el lugar que se atribuye a la educación en la formación laboral (Kantarovich, Levy y Llomovatte, 2010).

Según Levy (2012), la educación y el trabajo mantienen relaciones contradictorias, porque los imperativos del capitalismo y los de la democracia tienen dinámicas e intereses contradictorios. La formación para la empleabilidad y el empleo en el capitalismo están ligados a los derechos de propiedad frente a los cuales somos desiguales, esto se polariza en dos visiones acerca de la relación entre las esferas educativa y laboral: o se forma para los imperativos del mercado o se forma para el desarrollo integral del trabajador como ciudadano.

“Lo laboral”³ es una conceptualización polisémica y —en un sentido amplio— se refiere a todas aquellas situaciones o elementos vinculados de una u otra forma con el trabajo. Para elucidar la temática que nos

3 Una connotación implícita en las definiciones genéricas de trabajo aparece en los verbos “laborare” y “obrar”: “El énfasis en el padecimiento de la actividad o, alternativamente, en su resultado y en el carácter creativo de la misma recorre el sentido etimológico de ambas expresiones que se traslada a la mayoría de las lenguas modernas, no apenas a las de origen latino, y a la definición misma de trabajo en cualquier diccionario moderno de nuestro idioma” (Rieznik, 2001, p. 6).

convoca en este capítulo, en el siguiente apartado se aborda el concepto de trabajo y de empleo para señalar, posteriormente, las diferencias más sustantivas entre formación para el trabajo, capacitación laboral y formación profesional.

El trabajo y el empleo

Desde su dimensión antropológica, el trabajo es un rasgo inherente al ser humano, una actividad vital, consciente y creadora, en virtud de la cual el hombre crea su propio mundo, el mundo humano. Es una categoría que representa a los hombres como productores. El ser humano se hace a sí mismo sujeto siendo dueño de su actividad y de su producto, y conforma ese mundo humano en cuanto objetivación de esa actividad vital que es el trabajo (Rieznik, 2001; Bacarelli y Levy, 2006). En este sentido, se entiende por trabajo a toda actividad realizada por el ser humano destinada a transformar, crear o producir algo nuevo (Spinosa, 2006).

No es posible hablar del trabajo en abstracto, sino de múltiples formas de trabajo en contextos sociales diferentes, dando lugar a diversas interpretaciones y sentidos:

El trabajo no es un hecho universal que representa lo mismo en cualquier sociedad, en cualquier tiempo y en cualquier cultura. El trabajo es una construcción social, está referido a un contexto histórico, a una cultura concreta, a unas experiencias y a un modo de vida de los sujetos, así como un sistema de relaciones simbólicas que se desarrollan en su entorno (Alonso, 1999, p. 7).

La temática del trabajo adquirió magnitud en las sociedades capitalistas como consecuencia del valor que tuvo para la producción industrial. Las valoraciones surgidas de la dinámica impuesta por la industrialización, supusieron una ruptura con el orden medieval donde el trabajo era percibido solo a partir de las clases subalternas (Bianchetti, 2005).

El capitalismo se constituye como tal haciendo de la potencia del trabajo una configuración societal específica, creando una clase trabaja-

dora completamente separada de las condiciones e instrumentos de su propio trabajo y que solo puede existir vendiendo su capacidad subjetiva de trabajar (Rieznik, 2001, p. 2).

Según Levy (2010), la dimensión productiva del trabajo no necesariamente está ligada a un salario, sino a los aspectos integrales de la persona vinculados a una definición amplia de la condición de ciudadano, a la participación en la producción y reproducción de los aspectos políticos, sociales y culturales de la vida, entendiendo por trabajo un abanico de actividades mucho más amplio que aquellas a las que se circunscriben al empleo.

El trabajo no es sinónimo de empleo. El concepto de empleo surgió en la Revolución Industrial y se expandió con el capitalismo. Se entiende como una construcción social fundada en las reglas que organizan la protección social y los contratos de trabajo, en la cual la dimensión normativa y —puntualmente— la legislación laboral son parte esencial de su definición (Coutrot, 2000).

El empleo es la “expresión mercantil del trabajo” (Buriyovich y Pautassi, 2006). Baccarelli y Levy (2006) denominan la *forma-empleo* a la determinación específica del modo de producción capitalista cristalizada en la “sociedad salarial” que tuvo su apogeo en las diversas formas del Estado de Bienestar: “el pleno empleo”, el trabajo estable y bien remunerado, entre otras.

Según Messina, Pieck y Castañeda (2008), el trabajo y el empleo se presentan como clasificadores “autoritarios y omnipresentes” de las personas, dando origen a grupos diferentes. La diferenciación entre trabajo manual y trabajo intelectual ha legitimado las desigualdades sociales y salariales. Están tan asociados a la identidad y a la pertenencia social, que a la persona que está “sin trabajo” se le pone en cuestión su propio ser. Una persona que “no trabaja” suele ser condenada a formas diversas de aislamiento y estigmatización.

La formación para el trabajo

La formación para el trabajo constituye un campo relevante y significativo, tanto por ser requerido como urgente y necesario por los jóvenes y adultos de los sectores más excluidos, como por estar pendiente a

nivel social una articulación más igualitaria entre educación y trabajo (Messina, Pieck y Castañeda, 2008). En ese campo conviven programas de educación formal y no formal, destinados a niños, jóvenes o adultos, donde coexisten distintos enfoques y tipo de propuestas de formación.

La formación para el trabajo es un concepto complejo y dinámico que refiere, por un lado, a todas las habilidades, conocimientos y saberes socialmente necesarios que facilitan a los sujetos elegir, acceder y/o permanecer en un trabajo, que mejoran su desempeño en los ámbitos laborales y su desarrollo como ciudadano. Por otro lado, refiere a todas las instancias formativas formales y no formales que ofrecen esos conocimientos indispensables para desempeñarse en el mundo del trabajo, pasando por los más variados contextos, modalidades y estrategias, en los sectores tanto públicos como privados.

En la discusión sobre su función y significado, me aparto de las interpretaciones de la Teoría del Capital Humano⁴ que vinculan estrictamente a la formación como capacitación o calificación de mano de obra, en relación con los requerimientos de la coyuntura del sistema productivo. Asumo una perspectiva desde donde la formación laboral se orienta tanto a las demandas de los aparatos productivos locales, como a las de la población trabajadora, demandas y necesidades diversas, heterogéneas, que no responden a un único perfil, sector de trabajo o tipo de empleo.

La conceptualización abordada se diferencia también de la noción de *capacitación laboral*. Esta se trata de la adquisición de habilidades y competencias para un puesto de trabajo específico ya existente, para desarrollarse en un futuro inmediato. Las capacitaciones desarrolladas, por ejemplo, por una empresa, proveen determinados conocimientos y comportamientos frente a una nueva tecnología o frente a una reestructuración industrial, pero en estricta vinculación con las demandas del mercado y la empresa (Herger, 2005).

Un principio básico de la formación para el mundo del trabajo es que no se agota en la formación otorgada por el sistema escolar, se trata

⁴ Esta teoría se enlaza tanto con la economía ortodoxa neoclásica, como con la teoría de la estratificación y la movilidad social. La educación puede considerarse como una “inversión” que proporciona una “tasa de rentabilidad” determinada, existiendo una “relación positiva” entre el desarrollo económico y las tasas de escolarización en todos los niveles educativos. Al desaparecer la frontera entre capital y trabajo, la desigualdad social puede llegar a ser explicada como el resultado del “aprovechamiento individual” de las oportunidades o como expresión de las preferencias individuales (Larrañaga, 2000).

de una formación que va “más allá de la escuela” (Riquelme, 2010). El impacto del cambio tecnológico, las transformaciones del mundo laboral y las reformas en las políticas son dimensiones que inciden sobre la orientación y el contenido de la formación de forma dinámica, histórica (De Ibarrola, 2004; Gallart, 2008).

De Ibarrola (2002) distingue múltiples ámbitos desde donde se ofrecen oportunidades de formación para el trabajo y destaca tres en particular: escolar —particularmente las instituciones de nivel medio y superior, de naturaleza pública y privada—, no escolar —referidas a otros espacios sociales vinculados a las diversas organizaciones de la sociedad civil—, y laboral —en el interior de los espacios de trabajo ya sean a través de las relaciones laborales informales o de capacitaciones formales programadas—.

Otra fuente de formación para el trabajo desarrollada en las últimas décadas se refiere a los planes y programas para trabajadores desocupados con especial atención a los jóvenes, dependientes del Ministerio de Trabajo de los diferentes países de América Latina. Según Gallart (2008), fueron muy importantes cuantitativamente en la década de los 90, buscaron brindar cursos de capacitación cortos de base local, generalmente combinados con aportes monetarios, seguidos por pasantías en empresas.

De acuerdo con la concepción de trabajo que sustentan los programas, algunos de ellos se han diseñado entendidos como “capacitación lata en oficios” y otros que reivindican la integralidad de sus propuestas. Estos últimos combinan una formación especializada en una tarea o en una competencia con una reflexión más global acerca del campo laboral, del sentido del trabajo y de su lógica en la sociedad actual. Incluso se han construido enfoques interdisciplinarios, que combinan la formación para el trabajo con formación para la ciudadanía, educación básica y/o con un enfoque de educación comunitaria o de derechos de los niños o jóvenes.

La formación profesional (FP) es un concepto diferente al de formación para el mundo del trabajo, no obstante, se vinculan estrechamente. La FP se refiere a las instituciones de capacitación laboral, constituidas por cursos de corta duración que preparan para ocupaciones específicas, una formación predominantemente práctica, estructurada en contenidos que pueden encadenarse, pero que no pertenecen al currículo de la

educación formal. Es una oferta que “suele fluctuar entre cierta rigidez de los programas oficiales y una masa anárquica de cursos difíciles de evaluar” (Gallart 2006, p. 3).

La FP se orienta por un “criterio de profesionalidad” basado en el sector socioproductivo y está referenciada en las condiciones socioeconómicas de un país, ya que se inscribe y tiene su razón de ser en el mundo del trabajo y la producción, a partir de ello está fuertemente sesgada por las características del momento histórico por el que atraviese la relación capital/trabajo (Gándara, 2010).

La FP tiene gran importancia en América Latina, depende de grandes instituciones como el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) en Brasil y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en Colombia, y cubre una proporción importante de la población adulta. En la Argentina, en la década del 70, se crearon Centros de Formación Profesional (CFP) a lo largo y a lo ancho del país, dependientes en ese entonces del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), actualmente funcionan bajo dependencia de los gobiernos provinciales.

Según Gallart (2008), en nuestro país, el principal actor de la formación para el trabajo es el Estado, que es quién financia buena parte de las actividades de formación, tanto en la educación formal como no formal, por medio de los presupuestos educativos y del Ministerio de Trabajo. Gestiona en sus propias instituciones la educación técnica y la formación profesional y supervisa la formación impartida por instituciones privadas.

El segundo actor es el sector empresarial, ya que son las empresas los lugares del cambio tecnológico y del trabajo productivo. Otro grupo importante de actores son las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) que actúan en el campo social. Y el otro, y muy importante actor de la formación, está constituido por los usuarios de la misma, invirtiendo —en muchos casos— sus propios recursos económicos.

Durante la década del 90, las reformas educativas y laborales de corte neoliberal complejizaron y fragmentaron los sistemas públicos de educación y formación para el trabajo. En un contexto de crecimiento del desempleo y la pobreza, los programas de formación laboral ocuparon un “lugar central” como componentes de las políticas activas de empleo. La capacitación laboral fue considerada uno de los medios más adecua-

dos para incrementar las posibilidades de inserción en el mercado de trabajo de distintos grupos con dificultades laborales (Herger, 2005).

La formación para el trabajo constituyó uno de los objetivos prioritarios de las políticas públicas relacionadas con el empleo y la educación luego de la crisis total de 2001. El concepto “formación” se convirtió en un punto clave en la agenda política:

Desde las políticas estatales de En casi todos los programas de empleo o sociales no deja de expresarse la necesidad de incluir algún componente de formación y/o capacitación para los beneficiarios; incluso desde el ámbito educativo ha cobrado relevancia la necesidad de que los jóvenes y adultos que reciben planes sociales terminen la educación básica y media (Bacarelli y Levy, 2006, p. 4).

Los últimos 25 años, se desarrollaron políticas activas de empleo que vincularon “formación para el trabajo”, “formación profesional” y —en años recientes— incorporaron el componente de “terminalidad educativa” para la finalización de la escolaridad básica obligatoria, a través de múltiples experiencias llevadas a cabo en todo el territorio nacional. Esta agenda gubernamental ha comenzado a desarticularse a partir del nuevo escenario social, político y económico que instauró el gobierno nacional que asumió en diciembre de 2015.

La formación para el trabajo y la educación de jóvenes y adultos: trazos históricos y político-curriculares

Marcas sociohistóricas del vínculo educación y trabajo

Durante la segunda mitad del siglo XIX, la educación de los países latinoamericanos fue organizada sobre el eje de los sistemas escolares y las escuelas fueron entendidas como espacios privilegiados para la enseñanza, el aprendizaje y la producción de los saberes públicos. El desarrollo de cada sistema educativo fue relativamente consonante con la conformación del Estado Nacional que requería instituciones que materializaran el concepto de nación en todos los rincones del país. La necesidad de dotar de una identidad común a una población inmigrante otorgó

un fuerte contenido político orientado a la “homogeneización” de la escuela.

En la preocupación de Sarmiento por impulsar las escuelas de adultos encontramos que durante el período que ocupó la presidencia de la Nación Argentina (1868-1872) creó escuelas nocturnas que comenzaron a funcionar en algunos colegios nacionales: Colegios Nacionales de Salta, Entre Ríos, Mendoza, Buenos Aires, Santiago del Estero, Catamarca, Tucumán y Corrientes. Eran principalmente cursos para obreros también denominados Cursos Libres (Tello, 2005, p. 5).

Para la “escuela común” que se organiza en el siglo XIX, fue fundamental “disciplinar” a los futuros trabajadores, enseñarles el valor de la organización del tiempo y de la obediencia para ser “sujetos productivos”. No obstante, los conocimientos básicos sobre el mundo del trabajo ocuparon un “lugar marginal” tanto en el tiempo dedicado como en el lugar que ocupaban respecto a los saberes académicos: “Se repetía así una jerarquía social y cultural de los conocimientos en esa sociedad: valían mucho más los saberes vinculados a lo racional y la alta cultura letrada que los saberes del mundo del trabajo, populares y prácticos” (Dussel y Southwell, 2012, p. 1).

De forma temprana, desde el sistema educativo se respondió a la función de formación para el trabajo a través de la diferenciación entre una escuela secundaria general y una escuela técnica. La primera, privilegiaba la formación para el ingreso a la universidad, y la segunda, para el mundo laboral. De esta manera, 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 no solo abarcó la educación técnica, sino que también atravesó de diferente forma a la educación de adultos y a los sistemas de formación profesional (Jacinto, 2013).

A principio de siglo XX, fueron las Sociedades Populares de la Educación a través de las escuelas de “puertas abiertas” quienes incorporaron la educación para el trabajo a través de materias prácticas con una visión clara de las necesidades del sujeto destinatario y con conciencia sobre el

fin social de la escuela nocturna (Rodríguez, 1992). Estas experiencias de la sociedad civil tuvieron auge entre 1890 y 1930, constituyéndose desde orígenes muy diversos: asociaciones barriales, de vecinos, sindicatos, docentes, funcionarios, partidos políticos como el socialismo y el anarquismo, entre otros.

Durante muchos años, las escuelas de adultos oficiales se rigieron por las regulaciones de las escuelas infantiles establecidas en la ley 1420 (1884). En 1922, el Consejo Nacional de Educación oficializa la enseñanza de materias especiales a través de las “escuelas complementarias” —muchos años después que las escuelas de puertas abiertas— y, en 1934, se cambia la ley 1420 —puntualmente el art. 12—, estableciendo la capacitación para el trabajo como uno de los objetivos de la educación de adultos (Rodríguez, 1992).

El peronismo (1946-1955) se caracterizó por la estructuración de la cultura técnica, organizada como “los saberes del pobre”, adjudicándoles un lugar de mayor jerarquía en función de los saberes humanistas que reinaban en el currículum oficial (Pineau, 2003). Una de sus mayores transformaciones en el sistema educativo, fue la creación de un circuito paralelo al “tradicional” de enseñanza técnica en manos del Estado, destinado a jóvenes y adultos obreros que por tener que trabajar no podían concurrir a la escuela “común”. El acceso de las masas populares a la Universidad Obrera fue otra de las marcas distintivas que imprimió a la cultura.

Formar al joven y adulto trabajador consistía en formar un sujeto transformador, un obrero calificado con capacidad para incluirse en el proceso de industrialización. De esta manera, el Estado legitimó al sujeto de la EPJA —adolescentes, jóvenes, adultos sin escolarización provenientes de sectores marginados— como trabajador y le dio prioridad en la política educativa otorgando así nuevos sentidos pedagógicos para la modalidad (Levy, 2012).

De esta forma el peronismo había sido capaz de dar una respuesta satisfactoria a un problema bastante silenciado hasta entonces: la relación educación - trabajo. A partir de entonces la necesidad de una vinculación “productiva” entre el sistema educativo y el “mundo del trabajo” fue un problema omnipresente (Pineau, 2003, pp. 380-381).

En años recientes, en el marco de las profundas transformaciones de la educación y del mundo del trabajo, se comenzaron a discutir los dos modelos paralelos e históricos de educación general versus educación técnica que predominó durante el siglo XX. Se comenzaron a revisar las “posturas generalistas” acerca del significado de la formación para el trabajo en la escuela, colocando a “los saberes del trabajo” en un lugar importante en la primera de las modalidades. Hoy se trata de formar una “visión amplia, reflexiva y crítica” sobre el mundo del trabajo. En este sentido, el enfoque de que la formación para el trabajo concierne solo a la escuela técnica se va superando (Jacinto, 2010).

Estas transformaciones en torno a lo que significa formar para el trabajo deben ser analizadas a la luz de los lineamientos vigentes de las políticas educativas que instalaron la necesidad y la urgencia de articular la formación para el mundo del trabajo con la educación básica obligatoria como parte de los objetivos fundamentales de inclusión educativa y participación ciudadana.

Lineamientos políticos sobre educación y formación para el trabajo

En octubre de 2003, el Gobierno Argentino en acuerdo con el Sistema de Naciones Unidas incluyó entre los Objetivos de Desarrollo del Milenio “Promover el Trabajo Decente”. Este postulado fue planteado como meta fundamental para la adopción de políticas macroeconómicas y sociales que exigía una nueva arquitectura política, una articulación explícita entre las políticas económicas, laborales y sociales. Esto se enmarcó en un proyecto de crecimiento económico centrado en la generación de “empleo de calidad” como pilar para promover la “inclusión social” y “afianzar la gobernabilidad democrática” (Golbert y Roca, 2010).

El “retorno de lo público” implicó una reconfiguración en relación con las instituciones estatales, redefiniendo a los sujetos destinatarios de las políticas públicas como “sujetos de derechos”. El Estado en sus tres dimensiones se agrandó en cuanto al número de agentes, pasó a disponer de mayores recursos tributarios, extrapresupuestarios, fortaleciendo su capacidad de intervención para regular el mercado y aumentar el gasto público destinado a financiar nuevas políticas sociales (Neffa, 2012).

En relación al mundo del trabajo, la ejecución de la política de empleo llevada a cabo por Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad So-

cial (MTEySS), en el periodo posconvertibilidad⁵, se realizó desde un modelo conceptual basado en el desarrollo territorial.

La integralidad de las políticas públicas se presentaba como una “deuda” en relación con los programas estatales fragmentados y superpuestos de los años 90.

La política de empleo se sostuvo en tres pilares fundamentales: los servicios públicos de empleo, la formación profesional y el desarrollo económico local. El “enfoque territorial”⁶ permitía explicar el papel de los contextos en que están insertas las comunidades y del espacio social como factor de desarrollo. En esta línea, oficialmente, se asumió la función de fortalecer la construcción de estrategias colaborativas y de diseñar herramientas que se adapten a las dinámicas de los espacios locales.

En relación al campo educativo, las principales normativas que regulaban el sistema educativo nacional fueron modificadas a través de un proceso que se inició en el año 2005, con la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional n.º 26.068 (LETP) y la Ley de Financiamiento Educativo n.º 26.075 (LF). La Ley de Educación Nacional n.º 26.206 (LEN), sancionada en 2006, fue parte de este proceso en el que se produjeron múltiples medidas inclusivas como la Garantía Nacional al salario docente, la fijación del ciclo lectivo en 180 días, la ley para otorgar fondos y aumentar el incentivo salarial docente, la Ley de Educación Sexual y Salud Reproductiva, la Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes, la Asignación Universal por Hijo, entre otras.

La LEN introdujo la extensión de la escolaridad obligatoria incluyendo a todo el Nivel Secundario —ampliándola de 10 a 13 años—. Para cumplir con este mandato, se abrió la posibilidad de llevar a cabo experiencias que respondieran a las exigencias de los contextos a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajustaran a los requerimientos comunitarios, urbanos y rurales,

5 Proceso emergente en Argentina (2002-2003) como respuesta a una profunda crisis integral a escala nacional. Expresa rupturas y continuidades respecto del modelo anterior: la convertibilidad (1991-2001), característico del régimen neoliberal. Promovió una experiencia “neodesarrollista” desde donde el Estado emerge como actor fundamental, movilizandolos recursos y desplegando una serie de medidas y acciones de transferencia en busca de lograr adhesión y gobernabilidad (Varesi, 2010).

6 “Se puede hablar en enfoque, abordaje o perspectiva territorial cuando se indica a una manera de tratar fenómenos, procesos, situaciones y contextos que ocurren en un determinado espacio (que puede ser demarcado o delimitado por atributos físicos, naturales, políticos u otros) donde se producen y se transforman” (Schneider y Peyré, 2006, p. 13).

mediante acciones que permitiesen alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales (LEN, Art.16).

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 de la posconvertibilidad.

En el artículo n.º 138 de la LEN, el Estado asume la responsabilidad específica de garantizar la alfabetización de las personas jóvenes y adultas y la finalización de la educación primaria y secundaria. Esta responsabilidad tiene como fundamento la consideración de todas las personas como sujetos de derecho y su educación como una responsabilidad indelegable del Estado.

La LEN define a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como una “modalidad del sistema educativo” cuyos objetivos son, por una parte, la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la normativa a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y, por otra parte, se propone brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida (Art. 46). Respecto a estos propósitos, la Ley de Educación Provincial de Córdoba (2010), agrega un objetivo: “brindar capacitación técnico profesional a la población adulta, con el fin de lograr el constante mejoramiento de su formación individual y su integración social” (Ley 9870, art. 53).

En el año 2008, se instruyó la creación de la Mesa Federal de Educación de Jóvenes y Adultos a través de la Resolución n.º 22/07. Esta Mesa estuvo integrada por las máximas autoridades de la modalidad en cada provincia. Las principales cuestiones que se destacaron en dicha resolución fueron: el trabajo intersectorial, las formas innovadoras de escolarización para jóvenes y adultos, la inclusión de todos los sectores sociales y la participación de todos los niveles de gestión del sistema educativo.

La resolución aprobó y estableció el documento “Lineamientos para un Plan Federal de EDJA 2007-2011”, para implementar el art. 138 de la LEN, hacia el desarrollo de nuevas acciones de inclusión educativa articuladas e integradas a otros actores y ámbitos de gobierno, especial-

mente de Trabajo y Producción, Desarrollo Social, Justicia y Derechos Humanos y Salud.

La Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se constituyó en el organismo nacional a cargo de desarrollar los planes de acción y coordinar las acciones federales ante la necesidad de garantizar el acceso a la educación a aquellos sectores postergados y excluidos que no completaron la educación básica obligatoria.

En ese contexto se elabora la Resolución CFE n.º 118/10 y sus dos documentos anexos: “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Documento Base” y “Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”. Se trata de un marco importante para la modalidad porque estableció una agenda prioritaria de definiciones político-técnicas para avanzar en nuevas formas de organización institucional y curricular en las jurisdicciones.

Un aspecto destacado en dicha normativa fue la exigencia al nivel primario y secundario de la educación obligatoria dependientes de las jurisdicciones, de poner en vigencia planes y programas “para la inclusión efectiva” de la población estudiantil comprendida entre 14 y 17 años y permitir el reconocimiento y acreditación de las trayectorias de los alumnos de la EPJA, cuya pertinencia asegure la validez nacional de las certificaciones y títulos. En este marco de discusión, se abordó la problemática del docente de la modalidad, proponiendo la definición de políticas específicas que amplíen las ofertas de formación docente inicial y continua, y la elaboración de un cuerpo normativo que regule los requerimientos de formación para el ingreso y ascenso a los cargos docentes de la modalidad. La formación de los formadores de los docentes en la modalidad fue otra necesidad manifestada por la mayoría de las jurisdicciones, cuestión que debía atenderse en forma prioritaria.

En la provincia de Córdoba, en acuerdo con la estructura y las orientaciones más generales que propone la LEN sobre EPJA, la Ley de Educación Provincial n.º 9870 (2010) explicitó la necesidad de entablar “convenios de colaboración” con autoridades de otros sectores. Estos convenios colaborativos se constituyen en una base fundamental para articular programas de educación para jóvenes y adultos con acciones de otros organismos gubernamentales referidos al área, como también con el mundo de la cultura, de la producción y del trabajo.

En suma, los principales lineamientos políticos de la EPJA se orientan al trabajo intersectorial, a la transversalidad de la modalidad, al vínculo entre las comunidades educativas y las distintas carteras políticas en pos de articular esfuerzos que permitan ajustar las estrategias a las necesidades de los sujetos, generar espacios significativos de participación y potenciar el uso de los recursos.

Dispositivos políticos y curriculares para la formación para el trabajo en la EDJA de la provincia de Córdoba

En la EPJA, históricamente, se concentran demandas de atención específica de parte de múltiples entidades, tanto del sector de la producción, del empleo, de los sindicatos, de organizaciones de la sociedad civil. Desde el plano jurídico-normativo, la vinculación entre la Educación y el Trabajo se considera un eje estratégico para el desarrollo y la formación integral del sujeto joven y adulto.

La relevancia otorgada a la articulación con sectores del mundo laboral y productivo reedita las discusiones acerca de los sentidos que asume la EPJA en la formación para el trabajo de jóvenes y adultos atravesados por condiciones de desigualdad y la falta de oportunidades. Este eje —que ha sido constitutivo de la modalidad— es reivindicado y revitalizado desde las directrices internacionales y desde la política pública nacional y provincial, a través de la creación de dispositivos y estrategias que promueven convenios colaborativos y articulaciones entre las acciones y los componentes formativos que proponen.

En la provincia de Córdoba, la creación de la ex Dirección de Regímenes Especiales en el año 1999, significó para la modalidad la concentración de todos los niveles y ofertas en un organismo único de gestión, y la creación del Programa de Nivel Medio Para Adultos a Distancia (2000) orientado inicialmente para trabajadores en actividad mayores de 21 años, ampliado posteriormente a beneficiarios del Plan Jefes y Jefas de Hogar (2002) y a los sindicatos, a través de la firma de convenios con las entidades solicitantes. Este programa exigió articulaciones y adecuaciones relacionadas con las problemáticas de los sujetos de la modalidad, con diversas instituciones —sindicatos, organizaciones intermedias, ministerios, universidades— y con políticas públicas vinculadas a la finalidad educativa.

El impulso nacional sobre la modalidad en la provincia de Córdoba se tradujo en la elaboración y aprobación del Currículo de Nivel Primario para Jóvenes y Adultos (2008)⁷; la creación de la Dirección General de Enseñanza de Jóvenes y Adultos y de la Coordinación de Educación en Contexto de Encierro (2009) con la finalidad de ocuparse de anexos y centros educativos localizados en los establecimientos penitenciarios; y el desarrollo de la Propuesta Curricular para el Nivel Secundario de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Córdoba (2011)⁸.

La Subdirección de Educación de Jóvenes y Adultos se transformó en Dirección de Jurisdicción en el año 2009 y alcanzó el rango de Dirección General de Enseñanza de Adultos en 2010. En 2012 fue denominada Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos. Se trata de un órgano jurisdiccional que concentra, organiza y gestiona la oferta educativa de la modalidad, articula con otras áreas gubernamentales de orden nacional, provincial y municipal, y con organismos no gubernamentales del mundo de la cultura, de la producción y del trabajo, entre otros.

La propuesta curricular provincial de educación de jóvenes y adultos se basa en el Anexo II de la Res. CFE 118/10 “Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” y la Res. CFE 254/15 Anexo I, que establecen elementos directrices organizativos a ser tenidos en cuenta por las provincias en el diseño y/o modificación de las estructuras curriculares de los respectivos niveles.

La Resolución CFE n.º 254/15 Anexo I “Marcos de referencia para la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos. Lineamientos para construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales”, asume como base la Res. 118/10. Se dirige a guiar la política curricular institucional en relación a las capacidades actuales de organización e implementación de las plantas orgánico-funcionales existentes en las ofertas de la modalidad, promoviendo cambios graduales y progresivos, según los diversos avances jurisdiccionales tendiendo a la unidad del sistema educativo argentino.

7 “El diseño curricular de nivel primario de jóvenes y adultos fue aprobado por Resolución 378/08, constituyendo una culminación de inquietudes, apuestas y trabajo de diferentes equipos de trabajo desde la década anterior” (Acin, 2013, p. 191).

8 A través de la Resolución 84/11 del Ministerio de Educación de la Provincia, se aprobó la estructura curricular y los contenidos para el ciclo básico de la educación secundaria para jóvenes y adultos. Según la Resolución 740/12 se aprobó la estructura curricular para el ciclo orientado.

El enfoque pedagógico que propone se sustenta en el desarrollo y construcción de “capacidades”. Se establecen distinciones respecto de su grado de generalidad y concreción, distingue entre “Capacidades Generales” y “Capacidades Específicas”, las mismas deben construirse en relación a “situaciones problemáticas reales” y “proyectos de acción” en torno a los tres ejes básicos que propone el Anexo II Res 118/10:

1. las interacciones humanas en contextos diversos;
2. Educación y Trabajo;
3. la educación como fortalecimiento de la ciudadanía.

La propuesta provincial se organizó en torno a diferentes espacios curriculares y áreas de trabajo introduciendo cambios en el diseño general y en el interior de estos espacios con el objetivo de considerar la complementariedad y articulación de la educación general y de la formación técnico-profesional.

En el nivel primario, se creó el Área de Formación para el Trabajo, no solo como un área para abordar contenidos sobre el mundo del trabajo sino como el área desde la cual se desarrollará el vínculo y la articulación con las organizaciones del contexto sociocultural donde está inserta la institución. Los contenidos seleccionados para el área están estructurados alrededor de tres ejes, a partir de los cuales se articulan diversos contenidos:

1. la constitución del sujeto en el trabajo;
2. la organización del trabajo;
3. derecho al trabajo.

Cada uno de estos ejes está diseñado a partir de tres dimensiones básicas para la comprensión del mundo del trabajo:

Una dimensión vinculada a las significaciones y experiencias de los sujetos respecto del mundo del trabajo. Otra vinculada a la comprensión de las diferentes formas de organización del trabajo, su relación con la producción y las formas hegemónicas actuales. Y una tercera dimensión que está orientada a comprender los aspectos normati-

vos del mundo del trabajo y las problemáticas principales que podemos reconocer en el contexto actual” (*Acercando oportunidades*, Dirección General de Enseñanza de Jóvenes y Adultos, 2010).

En el nivel secundario, se modificaron aquellos espacios relacionados con el mundo del trabajo al incorporar el Área Técnico Profesional, que en el Ciclo Básico (primer año) está conformado por dos espacios curriculares: Formación para el Trabajo y Taller de Orientación Vocacional-Ocupacional —que sustituyen al Espacio Curricular de Opción Institucional (ECOI) y a la Educación Tecnológica—. En relación con esto se expresa:

La nueva propuesta se asienta en la profundización del trabajo en áreas, la introducción al mundo del trabajo (Área técnico-profesional), la articulación con organizaciones sociales y de la producción, y el impulso a la actualización de los contenidos de los proyectos institucionales de cada centro educativo” (Propuesta Curricular del Ciclo Básico del nivel secundario presencial de jóvenes y adultos, 2011, p. 16).

El Área Técnico-Profesional también fue incorporada a la estructura curricular del Programa de Educación a Distancia —en el Ciclo básico con los contenidos del Módulo 4 y en el ciclo de especialización con los contenidos del módulo 4 y 11, los cuales determinan la Orientación del Programa— y al Ciclo Orientado para el Nivel Secundario presencial de jóvenes y adultos —segundo y tercer año—, a través de 3 ejes:

1. las relaciones socioeconómicas productivas y el mundo del trabajo;
2. la perspectiva legal del mundo del trabajo;
3. la formación y preparación para un campo profesional-ocupacional específico.

Este último eje articula los Espacios de Vinculación con el Sector de Orientación (EVSO) que fortalecen la vinculación con el sector socio productivo y los campos ocupacionales relacionados con la Orientación elegida por el centro educativo (Res.148/13, Anexo II). Los EVSO se

caracterizan por tener cuatro dispositivos de vinculación: prácticas socio educativas/de voluntariado social; cursos de formación profesional, proyectos institucionales didácticos productivos en respuestas a demandas de la localidad o región; y las pasantías.

Desde esta propuesta curricular, se intenta propiciar la vinculación de los jóvenes y adultos con el trabajo a través del desarrollo de espacios curriculares específicos relacionados con las temáticas, problemáticas y modos de intervención en el mundo del trabajo que varían en especificidad, según los ciclos. Se propone como objetivo fundamental, que los alumnos desarrollen capacidades que les faciliten el reconocimiento de las características y necesidades socioculturales y productivas de la comunidad en la que tiene lugar su proceso educativo, formación que debe servir como base para ulteriores procesos formativos y/o futuros desempeños laborales de los estudiantes.

Notas finales

A partir de la Ley Federal de Educación, en el proceso de Transformación Educativa de la década del 90, la EPJA se incluyó en la estructura del sistema educativo nacional como “Otros Regímenes Especiales”, junto a la Educación Artística y la Educación Especial. Varios especialistas destacaron el impacto de las políticas neoliberales en la desarticulación y el abandono de oferta de educación formal de jóvenes y adultos, primero, al eliminarse la responsabilidad del Estado nacional en la prestación del servicio y, luego, al deteriorarse la prestación —particularmente— en las jurisdicciones con mayores dificultades económicas. En este sentido, desde un análisis del papel del Estado en relación con la educación de adultos, Lorenzatti (2003) planteó la hipótesis del “abandono político” por observar una carencia de regulaciones con respecto a la modalidad, y la ausencia de inclusión y especificación en la normativa de la reforma educativa de los 90.

Otra senda política comenzó a delinearse a partir de la LEN (2006). El desafío de universalizar la educación secundaria desde el mandato de la obligatoriedad y la inclusión educativa, exigió la participación y la movilización del conjunto del Sistema Educativo. Esto hizo relevante la cooperación de todos los niveles y modalidades en los espacios locales para acompañar las nuevas políticas públicas desde una visión integrada

del sistema, que haga frente a las fragmentaciones y la multiplicidad de escenarios educativos del país.

La EPJA inicia en el año 2008, una etapa de reconstrucción institucional que permitió avanzar en nuevos desafíos para la modalidad y su integración al sistema educativo argentino. La modalidad se fue convirtiendo en un protagonista educativo clave en el desafío de la extensión de la obligatoriedad escolar y en parte vital del engranaje que conforma la maquinaria política de la inclusión educativa.

En la provincia de Córdoba, el papel de la EPJA respecto a su contribución curricular para la formación para el trabajo se desarrolla a partir de la incorporación del Área de Formación para el Trabajo en el nivel primario y del Área Técnica Profesional en el nivel secundario. Este proceso se concreta a partir de políticas intersectoriales de articulación entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo (nacional y provincial). En este plano se producen interacciones y convenios con los programas de empleo que tienen componentes de terminalidad educativa, asumen a la EPJA como principal oferente de los trayectos necesarios para la finalización de la escolaridad obligatoria de jóvenes y adultos.

Desde la actual retórica neoconservadora, se enuncian discursos y se desarrollan prácticas que apuntan a profundizar la flexibilidad laboral impactando de lleno en la relación salarial como variable fundamental del ajuste. Asimismo, la educación y la ciencia están siendo entregadas como moneda de cambio en el mercado; se atribuye al sector privado el atributo de insuperable asignador de recursos bajo el supuesto de que puede ser el mejor —y más efectivo— agente de formación.

Las medidas desarrolladas por el nuevo gobierno nacional implicaron un cambio sustancial en el modelo económico y productivo vigente hasta fines del año 2015. Esto se ve reflejado en la desregulación del mercado y el achicamiento del Estado, un paradigma revitalizado y reinstalado en gran parte de América Latina. Se visualiza un desmantelamiento de las políticas públicas en materia laboral y educativa implementadas por las gestiones precedentes, bajo la premisa argumentativa del necesario ajuste de las condiciones financieras del país como plataforma del crecimiento. Se reconfigura así -de forma dramática- el lugar del Estado en materia política, modificando drásticamente el escenario

socioeconómico y las oportunidades educativas de los sectores populares en condiciones de desigualdad social.

El cambio en los modelos productivos, las transformaciones del mundo laboral y las reformas en las políticas públicas son dimensiones que inciden sobre la orientación y el contenido de la formación para el trabajo y la educación de forma dinámica. La inquietud que emerge en este contexto de ajuste y de avance manifiesto del neoliberalismo es cómo se reconfigura la dimensión político-organizativa de la modalidad EPJA y de qué manera esto trastoca los desafíos político-curriculares de los marcos normativos detallados en el presente capítulo.

Frente a este “nuevo-viejo” orden discursivo, es importante abrir interrogantes sobre los procesos de recontextualización del mundo del trabajo, del empleo y de la educación como articuladores sociales y las consecuencias de este escenario de achicamiento en torno a la reubicación del Estado, principal garante de la inclusión social y el ejercicio de la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- Acin, A. (2013). *La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)* [tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. Barcelona, España.
- Alonso, L. (1999). “Crisis de La Sociedad Del Trabajo y Ciudadanía” en *Política y Sociedad*, 31, Universidad Autónoma de Madrid.
- Bacarelli, D. y Levy, E. (2006). *La cuestión de la formación de trabajadores y su relación con el modelo de productividad y distribución de la riqueza. Algunas reflexiones* [material elaborado por la mesa de políticas sociales Instituto de Estudios y Formación de la CTA].
- Ball, S. (2002). “Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas” en Narowdosky, M. (Comp.), *Nuevas tendencias en políticas educativas: estado, mercado y escuela*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Granica S.A.
- Binachetti, G. (2005). *Educación y Trabajo: un debate fundamental para reconquistar el valor de lo social*. Buenos Aires, Argentina.
- Coutrot, T. (2000). “Trabajo, empleo, actividad” en Gentili, P. y Frigotto, G. (Comps.), *La Ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

- De Ibarrola, M. (2004). *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social*. Instituto Internacional de Planeación de la Educación, RedETIS, IDES, Buenos Aires, Argentina.
- De Ibarrola, M. (Coord.) (2002). *Desarrollo Local y Formación*. Montevideo, Uruguay: CINTERFOR-OIT.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2012). “Saberes y trabajos: miradas sobre una relación compleja” en *El Monitor de la Educación. Dossier La relación entre educación y trabajo*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Gallart, M. A. (2008). *Competencias, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina*. Montevideo, Uruguay: OIT/Cinterfor.
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?* Montevideo, Uruguay: Cinterfor-OIT.
- Gándara, G. (2010). *La relación educación - trabajo, dimensiones estructurantes*. Documento de trabajo n.º 75. Programa CEA, OIT.
- Golbert, L. y Roca, E. (2010). *De la Sociedad de Beneficencia a los Derechos Sociales*. Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
- Herger, N. (2005). “Educación y formación de los trabajadores en la década del 90 y a partir del 2001: rupturas y continuidades” en *Seminario Efectos distributivos del gasto social en educación y formación de trabajadores*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Jacinto, C. (2013). “La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso” en *Propuesta Educativa 40*, vol. 2. FLACSO. Buenos Aires, Argentina.
- Jacinto, C. (2010) “Reformulaciones recientes acerca de la formación para el trabajo en la educación secundaria general” en Almandoz, M. R. (Comp.), *Educación y Trabajo. Interrelaciones y Políticas*. Buenos Aires, Argentina: IIPE.
- Kantarovich, G., Levy, E. y Llomovatte, S. (2010). *Educación y trabajo, en Nuevas Infancias y Juventudes. Una propuesta formativa*. EHU - Escuela de posgrado, UNSAM. Argentina.
- Larrañaga, M. (2000). “Análisis teóricos de la desigualdad” en *VII Jornadas de Economía Crítica sobre la fragilidad financiera del capitalismo; crecimiento, equidad y sostenibilidad: cómo cerrar el triángulo*. Albacete, España.
- Levy, E. (2012). “Desafíos políticos de la Educación de Jóvenes y Adultos: articulaciones posibles con la formación de trabajadores” en Finnegan, F. (Comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial AIQUE.
- Levy, E. (2010). “Educación, trabajo y políticas sociales en Argentina” en Castorina, J. y Orce, V. (Coord.), *Diálogos y reflexiones en investigación: contribuciones al campo educativo*. Buenos Aires, Argentina: Edit. FFyL-UBA.

- Lorenzatti, M. del C. (2003). “Regímenes Especiales: una definición política para la educación de jóvenes y adultos” en *Coloquio Nacional: a diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos?* Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Messina, G., Pieck, E. y Castañeda, E. (2008). *Educación y trabajo: una mirada a la práctica en sectores marginados de América Latina*. OREALC/UNESCO. Santiago de Chile, Chile.
- Neffa, J. (2012). “La evolución de la relación salarial durante la post-convertibilidad (2002-2010)” en *IV Congreso anual de la Asociación de economía para el desarrollo de la Argentina*.
- Pautassi, L. y Burijovich J. (2006). “Capacidades institucionales para una mayor equidad en el empleo” en Rico, M. y Marco F. (Coords.), *Mujer y Empleo. La reforma de la salud y la salud de la reforma en Argentina* (pp. 301-336). Buenos Aires, Argentina: CEPAL y Siglo XXI Editores.
- Pineau, P. (2003) “La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983” en Puigrós, A. (Dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Rieznik, P. (2001). “Trabajo, una definición antropológica”, Dossier: Trabajo, alienación y crisis en el mundo contemporáneo en *Razón y Revolución*, n.º 7.
- Riquelme, G. (2010). *Educación y Formación para el trabajo: la perspectiva de los adultos*. Clase virtual elaborada para el Curso de Posgrado Virtual “Jóvenes, Educación y Trabajo: Nuevas Tendencias y Desafíos”. Programa de Juventud de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina.
- Riquelme, G. (2006). “La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos” en *Anales de la Educación común*. La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Rodríguez, L. (1992) “La especificidad en la educación de adultos: Una perspectiva histórica en Argentina” en *Revista Argentina de Educación*, n.º 18.
- Schneider, S. y Peyré, I. (2006). “Territorio y enfoque territorial: de las referencias cognitivas a los aportes aplicados al análisis de los procesos sociales rurales” en Manzanal, M., Neiman, G. y Lattuada M. (Orgs.), *Desarrollo Rural. Organizaciones, Instituciones y Territorio*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Ciccus.
- Varesi, G. (2010). “La Argentina Posconvertibilidad: Modelo de acumulación” en *Revista Latinoamericana de Economía*, vol. 41, n.º 161.

Documentos consultados

Ley de Educación Nacional (2006).

Ley de Educación Provincia de Córdoba (2010).

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y MTEySS de la Nación. Acercando oportunidades. Taller de capacitación en Formación para el trabajo (2010). Dirección General de Enseñanza de Jóvenes y Adultos.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). Propuesta Curricular del Ciclo Básico de Nivel Secundario Presencial de Jóvenes y Adultos Dirección General de Enseñanza de Adultos.
- Resolución CFE n.º 22/07. Anexo I. Lineamientos Plan Federal de Educación Permanente de jóvenes y adultos (2007-2011). Implementación del Artículo 138 de la Ley de Educación Nacional.
- Resolución CFE n.º 118/10. Anexo I y II. Documento Base y Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
- Resolución CFE n.º 254/15. Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.