

Políticas de formación para el trabajo en la Universidad: el caso de la Escuela Universitaria de Oficios de la UNLP

María Eugenia Vicente

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS); Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

eugevicente@yahoo.com.ar

Resumen

Para el nivel universitario, se reconoce que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado y legitimado. En función de ello, se plantea la necesidad de analizar las contribuciones de la universidad en orden no sólo a facilitar la masividad, reduciéndose a la ampliación de acceso, sino en constituir la como popular. En este marco, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se posiciona en una clara consideración respecto de la necesidad de políticas sociales integrales, comprometidas con el ámbito local y reconstructoras del tejido social, planteándose de qué manera puede acompañar el abordaje de problemas de agenda pública, desde un aporte calificado, y en vínculo con los equipos de gestión estatal y las organizaciones sociales.

Así, la UNLP significa y organiza sus recursos, saberes, tecnologías puestos a disposición del territorio para su mejora y desarrollo. Las áreas de Extensión Universitaria, la Pro Secretaría de Políticas Sociales y el Consejo Social constituyen áreas claves en ese sentido. Dentro de la Pro Secretaría de Políticas Sociales, se ubica la Escuela Universitaria de Oficios (EUO), orientada a potenciar la capacidad transformadora de las políticas públicas inclusivas, en la consolidación del pleno

ejercicio de los derechos humanos. La Escuela constituye un espacio educativo para la inclusión laboral, a través de la capacitación en oficios artesanales e industriales destinados a todas las edades y atendiendo a las situaciones particulares de escolarización y de trabajo previos.

De este modo, la ponencia se propone analizar la política de formación para el trabajo de la EUO, reconstruida a través de las siguientes dimensiones: I) la segmentación educativa, II) las características de Educación de Jóvenes y Adultos, y III) el rol de la universidad en este contexto, explicado a través de la propuesta de la EUO. Como conclusión, se presentan algunas lecturas orientadas a comprender la EUO en tanto política de formación universitaria, producto de una interpretación concreta de las desigualdades educativas y del condicionamiento de la participación en el mercado laboral.

Palabras Clave: Educación y trabajo- Políticas universitarias- Formación profesional

Introducción

Diversos estudios actuales (Pérez Gómez, 2009; Langer, 2011; Asprella, 2013; Rockwell, 2011; Causa, Vicente y Asprella, 2020) señalan que la exclusión educativa es un proceso histórico, cultural, social y eminentemente simbólico y civilizatorio de las instituciones educativas modernas que lleva a la negación de la pluralidad humana. Así, a comienzos del siglo XXI, se define como premisa política, social y educativa irrenunciable, a la educación como derecho, estableciéndose la obligatoriedad del nivel secundario y la gratuidad de acceso al nivel universitario, entre otras. En este sentido, la incorporación de los grupos sociales tradicionalmente excluidos de estos niveles de escolaridad no es posible facilitarla en un sistema educativo que ofrece a estos nuevos estudiantes su incorporación a través de la misma estructura organizacional tradicional. Desde esta mirada, se cuestiona la idea de homogeneidad para procesar la igualdad, sino, más bien, se advierte que la igualdad y la garantía de la educación como derecho no radica necesariamente en el cánón homogeneizador de las diversas trayectorias

sociales, amplias y plurales. Por el contrario, los estudios que han acompasado las definiciones políticas sobre el derecho a la educación, sostienen que, en las instituciones educativas, como en cualquier institución social surcada de contradicciones e intereses enfrentados, existen espacios de relativa autonomía que pueden utilizarse para desequilibrar la tendencia a la reproducción conservadora del statu quo. Con lo cual, la pregunta por lo que acontece en las instituciones educativas, requiere de una respuesta múltiple, que no se limita a formas escolares universales ni a prescripciones impuestas a los propios sujetos sociales.

En este marco conceptual, para el nivel universitario, se reconoce que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. En función de ello, se plantea la necesidad de analizar las contribuciones de la universidad en orden no sólo a facilitar la masividad, reduciéndose a la ampliación de acceso, sino en constituir la como popular. En función de ello, la UNLP se posiciona en una clara consideración respecto de la necesidad de políticas sociales integrales, comprometidas con el ámbito local y rectoras del tejido social, planteándose de qué manera puede acompañar el abordaje de problemas de agenda pública, desde un aporte calificado, y en vínculo con los equipos de gestión estatal y las organizaciones sociales. Así, la UNLP significa y organiza sus recursos, saberes, tecnologías puestos a disposición del territorio para su mejora y desarrollo. Las áreas de Extensión Universitaria, la Pro Secretaría de Políticas Sociales y el Consejo Social constituyen áreas claves en ese sentido. Dentro de la Pro Secretaría de Políticas Sociales, se ubica la Escuela Universitaria de Oficios (EUO), orientada a potenciar la capacidad transformadora de las políticas públicas inclusivas, en la consolidación del pleno ejercicio de los derechos humanos.

En esta comunicación se presenta la propuesta la Escuela Universitaria de Oficios (EUO) de la Universidad Nacional de La Plata, que vincula la formación con el trabajo y es analizada desde la perspectiva de la educación alternativa. En 2008, se crea la Dirección General de Políticas Sociales, dependiente de la Secretaría de Extensión, cuya estructura organizacional se define a través de tres líneas estratégicas: gestión territorial,

participación en el diseño e implementación de políticas públicas y fortalecimiento de la red de inclusión social. En esta última línea se encuadra la EUO, que constituye un espacio educativo para la inclusión laboral, a través de la capacitación en oficios artesanales e industriales destinados a todas las edades y atendiendo a las situaciones particulares de escolarización y de trabajo previos (Serrichio, 2015).

En este sentido, nos proponemos realizar un recorrido sobre la función social y pedagógica de la EUO, comprendiéndola desde marcos y encuadres conceptuales amplios, sociales y territoriales que exceden las tradiciones organizacionales y curriculares escolares. Por ello, planteamos tres nodos que nos permiten comprender el sentido social de la propuesta de la Escuela: la segmentación educativa, las características de Educación de Jóvenes y Adultos, y el rol de la universidad en este contexto, explicado a través de la propuesta de la EUO.

Primer nodo: la segmentación educativa

Se asume que el acceso a la educación y a un puesto de trabajo, aun reconociendo a las prácticas individuales, están limitados por las condiciones objetivas de inserción socioeconómica de las personas y sus familias (Kruger, 2012). Es decir, las expectativas, los intereses y las estrategias desarrolladas por los distintos actores del sistema conducen a la creación de reglas que determinan la situación actual de segmentación educativa. Ello implica que la escuela se encuentra condicionada por la estructura socioeconómica y estrechamente comprometida con los intereses dominantes y, como resultado, se generan diferentes circuitos escolares. Con lo cual, la marginalidad de muchos jóvenes se encuentra asociada a factores estructurales que determinan oportunidades diferenciales de integración social. Este fenómeno no puede entenderse como el resultado de acciones individuales independientes y que las distintas modalidades de acceso y los logros académicos no son producto de las preferencias y esfuerzo individuales, sino que debe interpretarse en relación a las tendencias

macrosociales que configuran la relación entre el sistema educativo y el sistema productivo y político.

Se asume que el acceso a la educación y a un puesto de trabajo, aun reconociendo el desarrollo de prácticas individuales, están limitados por las condiciones objetivas de inserción socioeconómica de las personas y sus familias (Kruger, 2012). Es decir, las expectativas, los intereses y las estrategias desarrolladas por los distintos actores del sistema conducen a la creación de reglas que determinan la situación actual de segmentación educativa. Ello implica que la escuela se encuentra condicionada por la estructura socioeconómica y estrechamente comprometida con los intereses dominantes y, como resultado, se generan diferentes circuitos escolares. Con lo cual, la marginalidad de muchos jóvenes se encuentra asociada a factores estructurales que determinan oportunidades diferenciales de integración social. Este fenómeno no puede entenderse como el resultado de acciones individuales independientes y que las distintas modalidades de acceso y los logros académicos no son producto de las preferencias y esfuerzo individuales, sino que debe interpretarse en relación a las tendencias macrosociales que configuran la relación entre el sistema educativo y el sistema productivo y político. Asimismo, las desigualdades de la estructura social, expresadas en las condiciones de vida y en la segmentación del mercado de trabajo, tienen correlato en las configuraciones territoriales del país y en las jerarquías existentes entre los distintos grados de urbanización y ruralidad. La distribución de la población y de los bienes y servicios públicos responden a estos patrones segmentados que refuerzan las desventajas de los sectores sociales más postergados. Al respecto, se reconoce que lo espacial reviste importancia para los procesos educativos y de formación para el trabajo, en tanto la desigual distribución de la oferta de servicios educativos –las escuelas y los centros de formación– afecta el acceso de la población a los mismos, especialmente los grupos en situación económica y social más desfavorable.

En el reconocimiento de las desigualdades sociales, también, se instala el reconocimiento de la desigualdad educativa. Si la escuela debe ser un lugar democrático y justo, se piensa en los sujetos que la habitan como sujetos de derechos: niñas, niños y

jóvenes que no pierden su voz ni su curiosidad al pasar por la puerta de la escuela; a los que se les habilita la palabra y se los invita a preguntar. Un lugar que no busca “respetar” las diferencias, sino que se las concibe como valor para la construcción democrática, y así, lejos de pensarlas como los determinantes de un futuro prescripto se las trata como potencia de futuros imaginados. Desde este lugar entendemos la justicia escolar, donde las diferencias no se convierten en desigualdades y la desigualdad nunca es vista como “natural”: las diferencias son los ámbitos fértiles para actuar y las desigualdades son actos de injusticia (Albergucci, 2018).

En este sentido, las desigualdades sociales y educativas deben expresarse en plural, ya que son el resultado de múltiples desigualdades entrelazadas que cercenan el acceso y el cumplimiento de los distintos derechos económicos, sociales y culturales y, en particular, el derecho a la educación de niños y jóvenes. Si se entiende que las múltiples desigualdades sociales y educativas están entrelazadas, también es necesario considerar que esto ocurre en un contexto específico, de territorio como un escenario permite entender a estos espacios sociales, geográfica y políticamente delimitados, como espacios sociales donde operan diversos actores interrelacionados. Las relaciones que se establecen entre ellos resultan de una construcción social particular, atravesada por la historia de las posiciones de esos actores –individuales y colectivos– e instituciones del Estado, de la sociedad civil y del mercado en ese espacio territorial específico (Steinberg, et. al 2015).

En este marco, las desigualdades derivadas de la segmentación socioeconómica tienen incidencia no solo en el acceso al derecho a la educación de la población, sino en la configuración de los sistemas educativos y en las dinámicas de los mismos (Riquelme, 2018; Sassera, 2014). La segmentación socioeducativa se profundizó en las últimas décadas, pues a los distintos segmentos existentes (público-privado, orientaciones y modalidades de la educación secundaria), se sumaron nuevos vinculados a políticas que fraccionaron cada vez más la educación secundaria, la educación de jóvenes y adultos y la educación y formación para el trabajo, inclusive al interior del sector público. Este proceso de diferenciación entre instituciones educativas tiende a transformar las

diferencias en desigualdades, que pueden identificarse en la última década en los modelos flexibilizados de educación secundaria dirigidos a la atención de grupos con trayectorias educativas dificultosas, que algunas investigaciones nombran como “variaciones de los formatos escolares” (Southwell, 2011; Terigi, 2011). Estas propuestas buscan adecuarse a las posibilidades de cursada de esta población y las diversas trayectorias escolares previas de los estudiantes; aunque resultaría necesario plantear cómo se tienen en cuenta estas diversas trayectorias en un sentido pedagógico (Míguez, 2017).

En este marco, la preocupación principal de la EUO se orienta a consolidar una propuesta que incluya a jóvenes y adultos cuyas trayectorias laborales y educativas se han desvinculado del sistema educativo o necesiten fortalecimiento en sus conocimientos de oficios, y, al mismo tiempo, permitiera la permanencia de ellos en el proceso de formación. Para ello, se propone, en primer lugar, un esquema de formación gradual que inicie en el barrio donde vive el joven o adulto, reconociendo la importancia de la pertenencia territorial para fortalecer confianzas y evitar desplazamientos temidos. En segundo lugar, se parte de un análisis de la situación de cada barrio y de cada grupo de jóvenes o adultos para ajustar la propuesta pedagógica. En tercer lugar, se trabaja en conjunto con el equipo docente para que sea su responsabilidad el ajuste permanente de la propuesta a la realidad del joven/adulto y no se genere la situación inversa. En cuarto lugar, se jerarquiza el rol del acompañamiento a los estudiantes en un nuevo intento de formarse (considerando que la mayoría de los inscriptos han sido expulsados de las escuelas donde concurrían o simplemente han desertado)

Segundo nodo: la Educación de Jóvenes y Adultos

En Argentina, los indicadores educativos muestran continuas mejoras en las tasas de asistencia, es decir, un mayor acceso al sistema educativo que se localiza fundamentalmente en la universalización del nivel primario y una mayor tasa en el nivel

secundario. Sin embargo, los problemas de retraso, abandono y bajo nivel de los aprendizajes logrados continúan siendo preocupantes en el sistema educativo argentino, alertando sobre los límites de la “expansión cuantitativa”, que reproduce la discriminación social y económica de la sociedad (Riquelme; 2000). Los análisis acerca de la situación de la población activa han verificado una definida elevación del nivel educativo formal de los trabajadores y la expulsión de los menos educados. En un contexto de alto desempleo se facilita el aumento de los certificados solicitados, lo que lleva a disminuir fuertemente las posibilidades de aquellos con bajo nivel educativo.

En el marco de interpretación contemporánea de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA, en adelante), las normativas y posiciones conceptuales sobre el tema advierten sobre 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”, junto con la educación especial y la educación artística. 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. El objetivo de la educación de adultos, según la ley, era: “el desarrollo integral y la calificación laboral de aquellas personas que no cumplieron con la regularidad de la Educación General Básica y Obligatoria, o habiendo cumplido con la misma, deseen adquirir o mejorar su preparación (...)” (Cap. VII, inc. B, art. 30). También establece la obligación de brindar educación a las personas privadas de su libertad y a las que realicen el servicio militar obligatorio. De este modo, la EPJA es principalmente entendida como una compensación a las trayectorias educativas “no tradicionales”, con una fuerte impronta de “calificación laboral”. Así, el tratamiento de la LFE desjerarquizó y quitó especificidad a la EPJA, careciendo de lineamientos básicos que promuevan la generación de espacios institucionales específicos para la modalidad, e inhibiendo la generación de política nacional para el nivel, quedando éste librado a las posibilidades provinciales con su consecuente heterogeneidad (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2010; Guastavino y López, 2017).

No obstante, a partir de la Ley de Educación Nacional (LEN) sancionada en 2006, por primera vez, se brinda estatuto de modalidad a la EPJA, otorgándole mayor jerarquía y adquiriendo una centralidad que había perdido en décadas anteriores, tanto en términos de financiamiento, como de regulaciones posteriores y desarrollo de política pública. A su vez, el paradigma de la obligatoriedad es central para definir la EPJA en esta ley: el artículo 47 establece que se llevarán adelante articulaciones entre los programas de la modalidad en el Ministerio de Educación con los Ministerios de Trabajo, Desarrollo Social, Justicia y DDHH y Salud, así como con otras áreas vinculadas al “mundo de la producción y el trabajo” con el objetivo de lograr garantizar la obligatoriedad y el acceso universal a la modalidad. Así, se intenta invocar su identidad, única, que demanda 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.

Lo expresado anteriormente implica superar visiones compensatorias y remediales, y afianzar a la EPJA en una nueva identidad enmarcada en la Educación Permanente, entendiendo que este concepto hace referencia al de “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. En este sentido, la educación es pensada como posibilidad a lo largo de la vida de los sujetos, y no únicamente como instancia de “reacomodación” de trayectorias escolares fallidas (Guastavino y López, 2017).

En este marco, la EUO se inscribe en la resignificación de la educación y formación con miradas amplias sobre la relación entre la formación de adultos y la búsqueda de calidad

de vida, con una mayor participación como ciudadanos y la consolidación de la vida asociativa. Así, las aspiraciones educativas y las necesidades de competencia van mucho más allá de la formación ligada al trabajo. Los programas sociales, en general, y los educativos, en particular, deberían propiciar la existencia de espacios institucionales y comunitarios y la capacidad de la población para organizarse y usar dichos espacios para crear o recrear instancias participativas. Es así que la propuesta no sólo atiende a la práctica formativa del oficio, sino que se orienta a fortalecer y reincorporar las trayectorias educativas al sistema formal. Como así también, organiza su diseño y desarrollo curricular en base a núcleos de participación en la vida asociativa y comunitaria, anclada en el territorio, en pos de fortalecer la identidad cultural, la reconstrucción del tejido social y la legitimidad de historias sociales reales.

Tercer nodo: el rol de la Universidad

Las preocupaciones centrales de la educación superior en la última década, en el marco de una visión integral y holística del rol de la Universidad, se enfocan sobre aspectos fundamentales para su crecimiento, como la defensa de la calidad, la relevancia y la pertinencia social, la búsqueda de la masividad en el acceso, la permanencia y la culminación con éxito de las carreras de grado y la educación posterior a lo largo de toda la vida. Así, consolidar una Universidad inclusiva que asuma un rol protagónico en la construcción de una sociedad en la que la educación implica que el conocimiento y los demás bienes culturales se distribuyan democráticamente, contribuyendo a la tolerancia y a la solidaridad, formando parte de las transformaciones sociales, y buscando una identidad propia en un desarrollo social sustentable. Se aboga por un progreso colectivo a partir de establecer la formación de una ciudadanía democrática que genere oportunidades para quienes hoy no las tienen y logre funcionar en red, promoviendo una alianza estratégica entre las instituciones universitarias y de éstas con el Estado, con los sectores productivos y con la Sociedad Civil (Tauber, 2020).

Las trayectorias por el sistema educativo y el mundo del trabajo no son lineales, sino que se constituyen en el seno de diversos recorridos heterogéneos, entre trayectos de vida y, variables, aún en un mismo recorrido de vida, conformando procesos dinámicos en un tiempo determinado (Bidart y Brochier, 2010). En este marco, se reconoce una mirada superadora del supuesto clásico que concibe a los mercados laborales como continuos, que la relación laboral es única y principalmente mercantil, y que el trabajador debe ajustarse al contexto laboral donde la obtención del título académico representa la interiorización en el individuo de valores y actitudes útiles al sistema productivo (Doeringer y Piore, 1971). En este marco, la EUO se orienta a empoderar a los sujetos, partiendo de sus intereses, necesidades, problemas y demandas en orden a crear instancias y estrategias de transformación para sus inserciones laborales, involucrando la posibilidad de retomar estudios inconclusos. En función de ello, tal como apuntamos anteriormente, se plantea un esquema de formación gradual que inicia en el barrio donde vive el joven o adulto, reconociendo la importancia de la pertenencia territorial para fortalecer confianzas y vínculos. En este sentido, el proceso de formación parte de un análisis de la situación de cada barrio y de cada grupo de jóvenes y adultos para ajustar la propuesta pedagógica. El equipo docente, que desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje orientado a sostener las trayectorias socio educativas, se fortalece con un dispositivo de tutorías que tienen como misión principal la de mantener la permanencia en las actividades propuestas por la EUO como, así también, promover que el estudiante pueda generar redes en su comunidad que lo sostengan aun después de finalizado el curso, y fortalecer la inclusión laboral de los estudiantes (Gallardo, Moralejo y Vailati, 2013).

Reflexiones finales

Desde la propuesta de la EUO, es posible pensar la relación educación y trabajo a través de un concepto de trayectoria que remite a un proceso que no sólo contiene pasos o etapas vitales, sino que refleja relaciones, intereses y estrategias de participación en el

territorio social y productivo. En este marco, la educación de Jóvenes y Adultos juega un papel fundamental y diferencial en las trayectorias de los trabajadores y estudiantes configurando diferentes recorridos a lo largo de sus vidas, posibilitando sus vínculos con el sistema educativo y el mundo del trabajo. Es por ello que podemos pensar en una política sostenida por la EUO que entiende una concepción de trayectorias sociales colectivas que, a partir del reconocimiento de las desigualdades educativas y el condicionamiento de la participación en el mercado laboral, se desarrolla una estrategia de formación que, partiendo de la significación del territorio, se orienta a sostener a los estudiantes en espacios colectivos en los que se tejen redes y vínculos con la comunidad desde el inicio y en instancias posteriores al cursado. Sobre este punto se advierte que la propuesta aporta a la ampliación de oportunidades no solamente en relación al acceso a la universidad de sectores sociales que antes quedaban afuera, sino también a la posibilidad de aportar herramientas y sentidos de pertenencia, además de la adquisición de saberes útiles al desarrollo del oficio.

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.
- Asprella, G (2013) “La interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas (políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana)”. En Tello, C. *Epistemologías de la política educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas: Mercado de Letras.
- Bidart, C. y Brochier, D. (2010) “Las bifurcaciones como cambios de orientación en un proceso” en Ariel Mendez (Comp.) *Procesus, Concepts et méthode pour l’analyse temporelle en Sciences Sociales*. Belgique: Academia Bruylant.
- Causa, M., Vicente, M. E. y Asprella, G. (2020) *La escuela secundaria como objeto de estudio: trayectorias juveniles y el derecho a la educación*. 3ras. Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, La Plata.
- Doeringer, P. B.; Piore, M. J. (1971) *Internal Labor Markets and Manpower analysis*. DC: Hert and Co.
- Gallardo, J. Moralejo, D. y Vailati, Y. (2013) La orientación laboral en el marco de la Escuela Universitaria de Oficios de la Universidad Nacional de La Plata. 4º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP. Conocimiento y práctica profesional: perspectivas y problemáticas actuales, La Plata.
- Guastavino, F.y López, L. (2017) *La educación de jóvenes y adultos a partir de la ley nacional de educación: Aproximaciones a su historización*. XIV Jornadas Rosarinas de Antropología Socio- Cultural. Rosario.
- Kruger, N. (2012) La segmentación educativa en Argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. *Páginas de Educación*, 5(1), [on line].
- Langer, E. (2011). *Nuevas aproximaciones teóricas a la noción de “resistencia” y sus contribuciones al análisis de las regulaciones en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI*. Memorias del VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, La Plata.

- Míguez, D. (2017) Sensibilidades e identidades. Cómo saber cuánto y qué cambió en la escuela secundaria. En Pinkasz, D. (Comp.) (2015) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2015) *Políticas de revinculación y terminalidad escolar de la educación secundaria*. Serie La Educación en Debate, no. 23. Buenos Aires: DINIECE.
- Pérez Gómez, A. (2009) *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Buenos Aires: CLACSO.
- Riquelme, G. C. (2000) La educación formal y no formal de los trabajadores: diferenciales para el área metropolitana, regiones y por ingresos. Programa MECOVI-Argentina. Buenos Aires: INDEC. BID-BM-CEPAL.
- Riquelme, G. C. (2018) *Deuda social educativa con jóvenes y adultos: entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sassera, J. S. (2022) Desigualdad espacial, segmentación educativa y diferenciación institucional: aportes de representaciones cartográficas en una localidad. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 17(1), 153- 172.
- Serrichio, S. (2015) Entrevista al Director de la Escuela Universitaria de Oficios. *Trayectorias Universitarias*, 1(1), 69-75.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (35 – 69). Buenos Aires: FLACSO – Homo Sapiens.
- Steinberg, C., Fiuza Casais, P., Fridman, D., Lotito, O. Meschengieser, C y Tófaló, A. (2015) Desigualdades sociales, territoriales y educación básica en Argentina: una aproximación desde una perspectiva multidimensional (pp. 427-459). En Pereyra, A. *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense*. Gonnnet: UNIPE.
- Tauber, F. (2020) Las acciones y el rol de las Universidades en el contexto de la pandemia. Universidad Nacional de La Plata [On line].
- Terigi, F. (2011) Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. *Quehacer Educativo*, (18), 15- 22.