

# Educación, sociedad y universidad: los primeros años de la Escuela Universitaria de Oficios de la Universidad Nacional de La Plata (2008-2017)

Education, Society, and University: The First Years of the Universidad Nacional de La Plata's School of Trades (2008-2017)

María Eugenia Vicente<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0003-0748-678X

DOI: 10.47428/22.1.4

Recibido: 18/4/2024. Aceptado: 18/6/2024.

## Resumen

El objetivo de este estudio es analizar la experiencia educativa de la Escuela Universitaria de Oficios de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, a lo largo de sus primeros años, en vínculo con las estrategias educativas, de gestión y sociales orientadas a sostener las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y adultos. Primeramente, se presenta un conjunto de lineamientos sociopedagógicos donde se inscribe la propuesta orientada por los temas sobre trayectorias sociales, formación de jóvenes y adultos, educación y trabajo. Posteriormente, son expuestas las decisiones metodológicas, centradas preferentemente en la recuperación y sistematización de datos secundarios, tanto estadísticos como orales. A

---

<sup>1</sup> Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (FAHCE, UNLP). Magíster en Dirección de Recursos Humanos (UCES). Doctora en Ciencias Sociales (Flacso). Posdoctoranda en Trabajo Social (UNLP) e investigadora del Conicet. Profesora adjunta de la Cátedra Administración de la Educación y las Instituciones Educativas (FAHCE, UNLP); y docente a cargo de seminarios de posgrado. Docente-investigadora categoría III del Programa de Incentivos-SPU del Ministerio de Educación. Investigadora integrante de proyectos de investigación y desarrollo (Facultad de Trabajo Social y Facultad de Humanidades, UNLP). Correo electrónico: eugevicente@yahoo.com.ar

continuación, se realiza un recorrido por las etapas iniciales de la Escuela, dispuestas en dos períodos: la etapa de surgimiento (2008-2011) y la etapa de consolidación (2012-2017). Finalmente, se arriban a las conclusiones orientadas a aportar conocimiento sobre los dispositivos de formación profesional en la universidad dirigidos a fortalecer los lazos comunitarios, sostener las trayectorias educativas y enriquecer las trayectorias laborales de jóvenes y adultos.

### **Palabras clave**

Educación, universidad, sociedad, formación profesional

### **Abstract**

This study aims to analyze the educational experience of the Universidad Nacional de La Plata's School of Trades, in Argentina, throughout its first years, in connection with the academic, management and social strategies aimed at sustaining the educational and labor trajectories of young and adult persons. First, a set of socio-pedagogical guidelines are presented, and the themes of social trajectories, training of young people and adults, education, and work guide the proposal. Subsequently, the methodological decisions are explained, preferably focused on the recovery and systematization of secondary data, both statistical and oral. Below is a tour of the initial stages of the school, arranged in two periods: the emergence stage (2008-2011) and the consolidation stage (2012-2017). Finally, conclusions are reached to provide knowledge about vocational training devices at the university to strengthen community ties, sustain educational trajectories, and enrich the work trajectories of young people and adults.

### **Keywords**

Education, University, Society, Professional training

## Introducción

En términos conceptuales, Riquelme (2022) señala que por educación y formación para el trabajo se comprende la educación básica, secundaria y secundaria técnica y la formación profesional de nivel más básico, como también aquella que comprende a la formación profesional superior. Al referir «para el trabajo» se está marcando la orientación de contenidos y saberes para el acceso, desempeño y desarrollo en el mundo laboral. Por este último se entiende la realidad social y productiva de un país, condicionada por las perspectivas y posibilidades de desarrollo y crecimiento en determinados periodos históricos, signados por las condiciones políticas y económicas estructurales de cada nación. Todo ello condiciona las dinámicas del mercado de trabajo, espacio relativo y conflictivo en el que los trabajadores se juegan sus reales posibilidades de obtener un empleo o el quedar por fuera del empleo formal, en las masas de empleo informal o en la marginalidad social.

Una dimensión clave, que permea a la educación y formación para el trabajo, es la estructura social y las necesidades educativas derivadas de los segmentos sociales y la realidades y contextos espaciales que condicionan los perfiles y situaciones de partida o llegada, es decir, posibilitan acceso y permanencia al sistema educativo y el logro de credenciales o certificados.

En Argentina, la segmentación socioeconómica se encuentra atravesada por la situación urbana de los lugares donde habita la población. Diversos factores de la configuración social y espacial de los territorios (tanto urbanos como periurbanos) retroalimentan la desigualdad social: la distribución y acceso de la población a los servicios básicos tales como las redes de agua, gas y cloacas (que inciden en las condiciones sanitarias de vida), la calidad y tipos de vivienda. Otros factores son la previsión en las políticas de saneamiento y zonificación adecuadas (por ejemplo, presencia de basurales o anegamientos en áreas residenciales), la pavimentación o transitabilidad de las vías de comunicación y calles, el adecuado funcionamiento del transporte público y la seguridad física y de la propiedad de la población. Es decir, la diferenciación territorial incide en las relaciones oferta y demanda de educación y formación para el trabajo, y más aún pues las realidades provinciales son construcciones históricas y políticas de desarrollo social, económico y cultural de esas jurisdicciones políticas administrativas (Riquelme, 2022).

Al respecto, se señala 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 (Gaviria y Ospina Serna, 2010). Así, en Argentina, 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 (Tenti Fanfani, 2003; Southwell, 2011; Montes y Ziegler, 2012; y Terigi, 2008).

Respecto de las instituciones de nivel superior, en la actualidad, se reconoce un crecimiento constante en cuanto a la presencia de instituciones educativas del nivel superior en nuevos territorios y en la cobertura de nuevos grupos sociales (los sectores populares, las comunidades originarias, la población residente en áreas rurales). Como así también, las definiciones de las políticas públicas e institucionales en las universidades nacionales durante la primera década del siglo XXI, referidas a las condiciones del trabajo docente, la incorporación de sistemas de tutorías, la ampliación de becas para estudiantes universitarios, que favorecieron, en conjunto, las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, para el egreso en las carreras superiores (García de Fanelli, 2015). Así, el acceso a la Educación Superior se ha convertido en un tema central en las últimas décadas, a la vez que se puede observar que ha habido una expansión sostenida a nivel global. Aun así, persisten diferencias lo cual se traduce en una importante variabilidad regional en el cumplimiento de este derecho. La expansión de la participación en la educación superior a escala global es el resultado del reconocimiento del Derecho a la Educación Superior como derecho humano y bien social impulsado por Unesco en las sucesivas Conferencias Mundiales y Regionales (CRES). En el caso de América Latina, la concreción se produce en la CRES de Cartagena en 2008, en el marco de gobiernos de la región que asumieron la posición de fomentar políticas públicas que promovieran el financiamiento y la expansión del sector. A su vez, esas políticas gubernamentales se orientaron hacia la disminución de la brecha de desigualdad y la búsqueda de una mayor equidad (Chiroleu y Marquina, 2017).

En este sentido, una mirada sobre los países de la región permite identificar acciones orientadas hacia una mayor democratización de los sistemas de educación superior para incorporar a sectores tradicionalmente excluidos de la vida universitaria, y de esta forma reducir la brecha de desigualdad social. Aun así, si bien se extendió la participación de la población estudiantil proveniente de hogares cuyos ingresos se ubican en los percentiles más bajos, esta mayor presencia aún no reduce las brechas significativamente (Ezcurra, 2019).

Como se mencionó al comienzo, dichas brechas son producto de las desigualdades sociales y educativas en tanto 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, jóvenes y adultos. También se considera que esto ocurre en un contexto específico, en un territorio como un escenario que 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).

Ante este escenario, 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 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. Se trata de 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. Se aboga por un progreso colectivo a partir de establecer la formación de una ciudadanía democrática que genere oportunidades para quienes no las tienen y logre funcionar en red, promoviendo una alianza estratégica entre las instituciones universitarias y de estas con el Estado, con los sectores productivos y con la sociedad civil (Tauber, 2020).

En este marco, en 2008 se crea la primera Escuela Universitaria de Oficios (EUO) en Argentina, en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), que a partir del reconocimiento de las desigualdades educativas y el condicionamiento de la participación en el mercado laboral, desarrolla una estrategia de formación orientada 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. La EUO depende de la Prosecretaría de Políticas Sociales (PPS) de la UNLP, y es un dispositivo de la educación formal alternativa, destinado a jóvenes y adultos que permanecen en los barrios o sostienen actividades vinculadas a distintos campos laborales, que tal vez no han concluido sus estudios secundarios, que necesitan formarse con calidad en un oficio o mejorar sus condiciones de empleabilidad para sostener su proyecto de vida en forma individual o colectiva<sup>2</sup> (Gallardo, Moralejo y Vailati, 2013).

---

2 En la actualidad, la EUO ofrece los siguientes cursos: Auxiliar en instalaciones sanitarias y de gas, Asistente administrativo contable, Carpintería general, Auxiliar

En esta oportunidad, el presente artículo tiene la intención de realizar un recorrido descriptivo por la propuesta socio pedagógica de la EUO, a través de mostrar cómo se articula con el sostenimiento de las trayectorias sociales, el reconocimiento de la educación contemporánea de Jóvenes y Adultos, y la inscripción en la discusión sobre educación y trabajo. De este modo, el desarrollo del trabajo se centrará en describir los primeros años de la EUO, dispuestos en dos etapas: la etapa de surgimiento (2008-2011) y la etapa de consolidación (2012-2017). Primeramente, se presentan un conjunto de lineamientos socio pedagógicas donde se inscribe la propuesta orientada por los temas sobre trayectorias, formación de jóvenes y adultos, educación y trabajo. Posteriormente, son expuestas las decisiones metodológicas, centradas, preferentemente, en la recuperación y sistematización de datos secundarios, tanto estadísticos como orales. A continuación, se realiza un recorrido por las etapas iniciales de la EUO, mencionadas anteriormente. Finalmente, se arriba a las conclusiones orientadas a aportar conocimiento sobre los dispositivos de formación en la universidad dirigidos a fortalecer los lazos comunitarios, sostener las trayectorias educativas y enriquecer las trayectorias laborales de jóvenes y adultos.

## 1. Encuadre conceptual

### 1.1. Sobre la relación educación-trabajo

Uno de los fundamentos centrales de la propuesta se inscribe en la discusión sobre educación y trabajo. Al respecto, en el campo de estudio del vínculo entre educación y trabajo, la propuesta se posiciona desde un abordaje integral y social del tema, reconociendo que los procesos de formación y de inserción laboral responden a múltiples necesidades de un desarrollo económico, social y cultural equitativo, que se corresponde con una concepción de trabajo amplia y de políticas públicas orientadas a la inclusión social (Vicente, 2022).

La resignificación de la educación y la formación profesional instala con fuerza las miradas amplias sobre la relación entre la formación de adultos y la búsqueda de calidad de vida, 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 empleo. Los programas sociales, en general, y los educativos, en particular, propician 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 (Riquelme y Herger, 2005).

---

en seguridad e higiene industrial, Electricidad de inmuebles, Auxiliar de taller de mecánica de motos, Pastelería, Instalación y mantenimiento de redes informáticas.

---

En este punto, la EUO desarrolla una propuesta que se inscribe en la denominada «educación alternativa» (Villa, 2020) que implica que el establecimiento de servicios educativos tiene un formato trashumante, instituciones educativas en continuo movimiento adaptándose a las necesidades de regiones cambiantes. Rodríguez (2013) reconoce que dentro y fuera de las instituciones educativas, en diferentes planos de lo real —en lo social, lo político, lo económico— se producen procesos de transmisión cultural y formación de sujetos en lógicas que tensionan las perspectivas hegemónicas. En particular, las alternativas cumplen un papel deconstructivo de la lógica establecida, tienen capacidad de poner en evidencia la lógica de la configuración discursiva establecida, tiene potencialidad problematizadora. En particular, no desde el lugar de una «crítica» o una «negación», sino por el contrario, la alternativa es del orden de la afirmación, propone una cierta organización de sentido. De lo dicho se deriva también que la alternativa no puede tampoco ser establecida si no es especificando el plano de análisis témporo-espacial: local, barrial, regional, nacional, global; coyuntural o estructural; de mediano o largo plazo.

Al respecto, otro de los ejes centrales de la propuesta de la EUO implica la disposición al servicio de las necesidades locales, respondiendo a una estrategia de territorialización. El desarrollo local como estructurador del mercado de trabajo y en las propuestas de formación tiene su importancia en el aprovechamiento y la potenciación de los recursos y capacidades propios de la región o localidad. Esta perspectiva pone de manifiesto la naturaleza territorial de estos procesos, ya que se considera que los principales factores del desarrollo están en el mismo territorio que rodea al sujeto. Por ello, el trabajo y la educación tiene lugar en un espacio geográfico determinado, un territorio que conjuga determinadas relaciones de producción y estructura económica, una trama socio institucional que se refleja en las características del Estado local, una historia y cultura propias y, además, una inserción específica en el sistema nacional y global.

## 1.2. Sobre las trayectorias sociales

Otro de los puntos nodales sobre los que versa la propuesta de la EUO remite al reconocimiento de las trayectorias socio educativas, que intentan superar tanto las visiones que adjudicaban el éxito o fracaso escolar a factores individuales como aquellas que colocaban el énfasis en las características de capital cultural y simbólico, únicamente (Krichesky y Benchimol, 2008). Más bien, en la reconstrucción de la complejidad que configuran a las trayectorias socio educativas, se presta especial atención al rol de las instituciones educativas en tanto factor que, en muchos casos, podría ser desencadenante de situaciones de fracaso o condicionamiento para el desarrollo educativo de dichas trayectorias (Terigi, 2008; Tiramonti, 2011).

De este modo, se instala una mirada sobre las situaciones de escolarización más que sobre las características individuales o sociales de origen de los sujetos, emergiendo el concepto de «vínculos de escolarización», en tanto concepto superador del binomio estar-no estar escolarizado (Ponce de León y Legarralde, 2014) Al respecto, 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 son variables aun en un mismo recorrido de vida, conformando procesos dinámicos en un tiempo determinado (Méndez, 2010). En la propuesta 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, 1985).

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, 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).

### **1.3. Sobre la educación de jóvenes y adultos**

A partir de la Ley de Educación Nacional (LEN, 2006), por primera vez se brinda estatuto de modalidad a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), otorgándole mayor jerarquía y adquiriendo una centralidad que había perdido en décadas anteriores, tanto en términos de financiamiento, como de regulaciones 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 DD.HH. 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, entendiéndolo 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. 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 (Guastavino y López, 2017).

En este punto, la EUO parte del reconocimiento explícito respecto de la necesidad de políticas socio educativas integrales orientadas a jóvenes y adultos, comprometidas con el ámbito local y rectoras del tejido social. Una educación involucrada con los sectores más vulnerados de la comunidad se vuelve garantía y aporte para la construcción de una realidad histórica sostenida en los derechos sociales, en el marco de procesos de retroalimentación y desarrollo constante. En este encuadre institucional se inscribe el dispositivo de la EUO, cuya preocupación principal 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, permita la permanencia de ellos en el proceso de formación.

## 2. Apuntes metodológicos

El presente estudio se orienta a aportar conocimiento sobre educación, sociedad y trabajo en la universidad, a través de la reconstrucción de los primeros años de la Escuela Universitaria de Oficios de la Universidad Nacional de La Plata, en Argentina. Así, el objetivo de este estudio es analizar la experiencia educativa de la EUO a lo largo de sus primeros años en vínculo con las estrategias educativas, de gestión y sociales orientadas a sostener las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y adultos.

El *enfoque metodológico* adoptado es de tipo cualitativo, orientado a encontrar vinculaciones y significaciones entre un conjunto de fuentes de datos privilegiando el análisis y la reflexión de los vínculos y concepciones

que configuran la experiencia educativa de la EUO en un contexto histórico y situado determinado (2008-2017).

Como *fuentes de datos* se tomó la decisión metodológica de aprovechar distintos datos cualitativos y cuantitativos que ofrece el sitio oficial de la EUO<sup>3</sup>, con motivo de sistematizarlos, ordenarlos y vincularlos de modo coherente. Las fuentes de datos utilizadas son:

1) Indicadores estadísticos sobre egresados de la EUO: se utilizaron tres informes estadísticos, que comprenden desde los primeros egresados hasta los últimos datos disponibles. Se trata del Informe 2011-2015, Informe 2016 e Informe 2017. Las estadísticas se basan en muestras que corresponden al 52% de los egresados de cada año. La población de egresados entre 2011 y 2017 es de 2201 egresados, y la muestra está constituida por 1188 egresados. De dichos informes se utilizaron datos sobre los índices de retención, cantidad de inscriptos y egresados a lo largo de los años (2008-2017).

2) Documentos institucionales y ponencias: como documento oficial se utilizó el Plan Estratégico 2007-2010 de la Universidad Nacional de La Plata a efectos de reconstruir, principalmente, el encuadre institucional en el que se inscribió el surgimiento de la EUO. Asimismo, se utilizaron diversas ponencias publicadas en el sitio oficial de la EUO-UNLP de las que fueron extraídos datos respecto de los cursos que se dictaron en dichos años, y las características de los perfiles socioeducativos de los estudiantes.

3) Relatos y entrevistas: se utilizaron entrevistas realizadas al director de la EUO (Gallo, 2015) y a la prosecretaria de Políticas Sociales de la UNLP (Abdala, 2021); como también un conjunto de relatos de los tutores y egresados, publicados en un libro electrónico titulado *Cuenta conmigo* (Bonicatto y Urrutia, 2015). De allí, nos interesó conocer las estrategias de gestión desarrolladas, el anclaje en el territorio y la experiencia de acompañamiento de las trayectorias, principalmente en la etapa de consolidación del dispositivo. Es de aclarar que las entrevistas y relatos fueron realizados en un contexto diferente al de esta investigación, por lo tanto, se constituyen en fuentes secundarias. Las narrativas que se retoman de estas fuentes orales pertenecen a los siguientes actores: prosecretaria de Políticas Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, director de la Escuela Universitaria de Oficios, tutores, estudiantes y egresados de la Escuela.

La *sistematización de los datos*, no se orienta a conocer lo que ocurre o ha ocurrido únicamente, sino cuestionarnos el porqué de los acontecimientos y prácticas, produciendo, por tanto, un conocimiento que sirve como

---

<sup>3</sup> Sitio web: <https://unlp.edu.ar/institucional/politicassociales/oficios/documentos-43360/>

guía para la acción transformadora, en la medida que se basa en una comprensión más amplia y más compleja de la experiencia y de la práctica que le sirve de referencia (Jara Hollyday, 2015). Para ello, el recorrido por las distintas etapas de la EUO permite reflexionar acerca de:

- ¿Cómo se despliega una experiencia educativa que permita el sostenimiento de trayectorias educativas y laborales?

- ¿Qué características tiene una experiencia educativa que reúna las condiciones contextuales, prácticas y políticas acerca del vínculo entre sociedad, educación y universidad?

- ¿Qué estrategias educativas constituye la experiencia educativa que nos permita reflexionar sobre diversos modos de pensar la universidad como reestructuradora del tejido social?

Respecto de la *interpretación de los datos*, es de advertir que los datos secundarios se caracterizan por no haber sido elaborados para responder a los propósitos específicos del presente trabajo, sino que corresponden al registro de una observación realizada en contextos de producción diferentes a los cuales se los pretende inscribir en esta oportunidad. Entonces, para que dichos datos formen parte de este corpus de estudio, primero, fueron seleccionados siguiendo criterios teóricos y, luego, interpelados analíticamente (Bazzano y Montera, 2016). Al respecto, se reconoce que en el análisis de experiencias educativas la atención mayor no está dirigida hacia la formulación, estructura y objetivos de esos proyectos, sino hacia los procesos que dichos proyectos producen desde el día en que se piensan y ponen en práctica (Jara Holliday, 2019). De este modo, la reconstrucción de la EUO no solamente implicó su descripción en relación a sus características a lo largo del tiempo, en este caso, 2008 a 2017; sino también demostrar los procesos que posibilitaron dicha experiencia. Para ello, los datos fueron interpelados analíticamente a través de los siguientes ejes de análisis:

1) Sobre la relación educación y trabajo: de qué modo se instala la EUO en el reconocimiento del vínculo entre educación y trabajo, qué condiciones posibilitan ese vínculo y qué concepción se sostiene al respecto.

2) Sobre las trayectorias sociales: cómo se organiza la experiencia educativa de la EUO que permita repensar las concepciones lineales de trayectorias para inscribirse en el reconocimiento del entramado social que configuran dichas trayectorias.

3) Sobre la educación de jóvenes y adultos: qué estrategias y prácticas educativas se desarrollan en pos del reconocimiento de los sujetos de derecho en el marco de la educación a lo largo de la vida.

Finalmente, la *organización y procesamiento de los datos* guarda estrecha relación con los primeros años de la puesta en acción y consolidación de la EUO. Las dimensiones de análisis responden a las características

propias de cada etapa: primera etapa de surgimiento, que comprende desde el 2008 al 2012 (encuadre institucional y propuesta; y puesta en marcha de la propuesta), y segunda etapa de consolidación, que comprende desde el 2013 al 2017 (la estrategia de gestión, el anclaje en territorio y el acompañamiento de trayectorias).

### **3. Desarrollo**

#### **3.1. Etapa de surgimiento (2008- 2012)**

##### ***3.1.1. Encuadre institucional y propuesta***

En 2008 se crea la EUO en un encuadre institucional de la Universidad Nacional de La Plata que reconocía la necesidad de vincular la vida académica con la realidad social que la contiene (UNLP, 2007). Se destaca que el debate respecto de la vinculación entre universidad y sociedad no es un campo carente de conflicto, se evidencian diferentes perspectivas en función del acento que la resolución de estos vínculos enfatice en relación al mercado, el Estado, las comunidades académicas, los procesos globales, regionales y las necesidades de las comunidades, entre otros. En este debate, la UNLP sostenía como propósitos integrar a la Universidad con el resto de la sociedad, en el proceso de conocimiento, comprensión, concertación, decisión y construcción del tejido social y de la plataforma ambiental y económica en la que se asienta la región a la que pertenece. Asimismo, se proponía desarrollar políticas de consolidación de las relaciones de la educación superior con el sistema socioeconómico productivo integradas a las demás funciones de las instituciones de la educación superior. Como así también, orientar programas y proyectos de interés social al abordaje de una problemática socioambiental, sociocultural y socioeconómica en forma conjunta e interdisciplinaria con las organizaciones destinatarias del medio y buscar como principal finalidad promover la expansión de las capacidades sociales y el mejoramiento de la calidad de vida de la población. Finalmente, entre sus propósitos destaca el de promover la oferta formativa articulada entre el conocimiento académico de la educación superior, orientado a capacitar a sectores de la sociedad no involucrados en la educación formal, pero necesitados de herramientas para insertarse, permanecer y progresar en el mundo del trabajo, junto con propiciar estrategias metodológicas que permitan a los ciudadanos nuevas oportunidades educativas.

A partir de dichos lineamientos y de la consideración explícita respecto de la necesidad de políticas sociales integrales, comprometidas con el ámbito local y rectoras del tejido social, la UNLP se posiciona en esta iniciativa de cambio. Una educación involucrada con los sectores

más vulnerados de la comunidad se vuelve garantía y aporte para la construcción de una realidad histórica sostenida en los derechos sociales, en el marco de procesos de retroalimentación y desarrollo constante. En este encuadre institucional se inscribe el surgimiento de la EUO, cuya preocupación principal se orientaba 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. Las reflexiones al respecto respondían a las preguntas: ¿cuáles eran las características de los jóvenes y adultos que habitan los barrios?, ¿qué fortalezas e intereses tenían?, ¿qué características debían tener los docentes de los cursos?, ¿qué experiencias se podían analizar para fortalecer lazos? (Serrichio *et al.*, s. f.).

En función de ello, la EUO propuso un esquema de formación modular con tres niveles, un nivel básico que se dicta en los clubes de barrio, Centros Comunitarios de Extensión Universitaria, o sede barrial referenciada. Un segundo nivel de cursos de formación profesional (en este nivel lograrán la matriculación para aquellas disciplinas que así lo requieran) y un último módulo de cursos de formación profesional continua que serán dictados en las sedes de la Universidad. Todas las actividades se realizan en los territorios del Gran La Plata, Provincia de Buenos Aires. Este proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra sostenido y fortalecido por la implementación de un dispositivo de tutorías, a cargo de un equipo de licenciadas en psicología (pertenecientes al Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la misma universidad). Esta modalidad de trabajo se convalida a partir del análisis de lo que sucede con los jóvenes en los barrios y de la experiencia de los Centros de Formación Profesional y de los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria.

En este sentido, desde el inicio de la propuesta, las tutorías cobran un rol preponderante que interviene en el sostenimiento de las trayectorias de formación de los estudiantes. Al respecto, las tutorías se han planteado dos objetivos: por un lado, acompañar al estudiante en su proceso de formación, en el marco de un abordaje integral, fortaleciendo la permanencia en las actividades propuestas por la EUO. Por otro lado, aportan a la elaboración de futuros proyectos ocupacionales y la profundización de la capacitación iniciada, reconociendo otros posibles recorridos formativos y laborales.

De este modo, con el fin de realizar un acompañamiento personalizado y de colaborar con la consecución de la capacitación, se promueve que el alumno pueda generar redes en su comunidad que lo sostengan aun después de finalizado el curso. Se le brinda al alumno una ayuda económica de transporte para que pueda acercarse al lugar donde se dicta el curso como

también una merienda a mitad del horario total. De esta forma, se intenta reducir la deserción producida por falta de recursos para movilizarse hasta la institución. Sobre el punto de deserción/retención de los estudiantes ahondaremos más adelante en el presente artículo.

### 3.1.2. Puesta en marcha de la propuesta

El análisis del esquema productivo y proyectivo de la región en relación a la demanda territorial y del mercado formal de la economía permitió conformar una oferta de formación basada en diseños aglutinados en seis familias de actividad retomando los debates y propuestas del sistema de formación profesional desarrollados por el Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social Instituto Nacional de Educación Técnica de la Nación (INET), la Dirección General de Cultura y Educación (DGCE) y el Consejo Federal de Educación (salud y ambiente; construcción; metalmecánica y metalurgia; electricidad, electrónica y electromecánica; actividades agropecuarias y recupero de viejos oficios) (Serrichio *et al.*, 2012). Así, en el segundo cuatrimestre de 2011, se comenzó con el proceso de implementación de la propuesta y se avanzó en 2012 (Serrichio, *et al.*, s.f.):

Tabla 1. Cursos dictados en 2012 y características de la matrícula

Curso	Matrícula		Edades	Nivel de instrucción	
	Inscriptos (n)	Egresados (n)		Primaria completa (%)	Secundaria completa (%)
Auxiliar de Gasista y Plomería sede 1	30	24	14 - más de 50 años.	87%	15%
Auxiliar de Gasista y Plomería sede 2	32	25	14 - más de 50 años.	100%	26%
Cocinero	27	17	21 - más de 50 años	100%	70%
Electricista nivel 2	16	13	16 - más de 50 años.	100%	12%
Maestro pizzero y rotisero	17	12	21 - más de 50 años.	100%	53%
Auxiliar Electricista Industrial	s/d	s/d	18 - más de 50 años.	100%	s. d.

Curso	Matrícula		Edades	Nivel de instrucción	
	Inscrip- tos (n)	Egresa- dos (n)		Primaria completa (%)	Secundaria completa (%)
Electricista Montador (nivel 1)	20	18	16 - más de 50 años.	100%	38%
Manteni- miento de edificios	16	14	16 - 40 años.	100%	12%
Auxiliar de Gasista y Plomería 1.er Nivel	33	21	s. d.	s. d.	s. d.
Reparación de PC	18	11	15 - más de 50 años.	100%	s. d.

Fuente: elaboración propia con base en datos de Serrichio *et al.*, (s.f.).

En el encuadre conceptual hemos anotado que 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 (Méndez, 2010). Así, como se puede notar en la Tabla 1, la diversidad de perfiles de estudiantes es una marca distintiva en la EUO: amplitud de edades y variaciones en sus trayectorias por el nivel educativo secundario. El sostén pedagógico que ofrece el dispositivo de formación en oficios permite incluir variados recorridos que, sin ser condiciones excluyentes, permiten transitar la formación por la universidad en el marco de un sostenido acompañamiento de las trayectorias alrededor de un objeto de conocimiento. Al mismo tiempo, podemos advertir la relevante retención en los cursos a través de la cantidad de egresados en relación con los inscriptos a los cursos. Esto nos ayuda a pensar en, por un lado, una lógica alternativa que deconstruye una configuración tradicional de la formación con matices de exclusión (se puede notar en los bajos porcentajes de finalización del nivel secundario) y revierte esta situación en el sostenimiento de los estudiantes en estas trayectorias (se puede apreciar esto en la cantidad de egresados por ingresante). Asimismo, se torna necesario reconocer la configuración de este escenario en el marco de la educación permanente, como parte de un proyecto integral orientado a garantizar el derecho a la educación a lo largo de la vida (ello se puede advertir en la variedad de edades de quienes asisten y egresan de la EUO). Al mismo tiempo, estos datos cobran relevancia si se los vincula con los

lineamientos iniciales, donde se constituye como campo problemático las trayectorias escolares inconclusas y las características socio territoriales de la inclusión laboral. Ambas cuestiones generaron un orden específico en la agenda y preocupaciones de la EUO para dar lugar al cuestionamiento de condicionantes para que los estudiantes puedan ingresar, permanecer y egresar en la universidad conociendo un oficio.

### **3.2. Etapa de consolidación (2013-2017)**

Las intervenciones institucionales para el sostenimiento de las trayectorias socio educativas, cobran un valor preponderante con respecto a décadas anteriores, cuestión que la EUO no está exenta. Así, se reconoce la complejidad que configuran a las trayectorias socio educativas, prestando especial atención al rol de las instituciones educativas (Terigi, 2008; Tiramonti, 2011). Desde este plano, también se resignifica el concepto mismo de institución. El debate modernidad- posmodernidad incluyó una crítica de las instituciones educativas; se las impugnó por sus efectos homogeneizantes y reguladores y se las acusó de haber perdido su capacidad de interpretar a los sujetos. Por ello se recupera la concepción de la institución como tejido intertextual, referido al conjunto de prácticas y procesos de diverso tipo que pueden ser estudiados como lugares dinámicos de identificación en el que se articulan la historia vivida, la cultura institucional y la cultura experiencial (Carli, 2012).

Al mismo tiempo, se reconoce que en cada nivel educativo existen expectativas bien distintas acerca de lo que deben hacer, pensar y valorar los estudiantes. Particularmente, en el nivel universitario, lo que ocurre dentro del sistema, los problemas de no entender lo que se lee, de desorientación, de falta de comprensión de los contenidos, de dificultad para cumplimentar por escrito los trabajos requeridos, problemas observables en los estudiantes, no son problemas sólo de ellos, sino problemas emergentes del sistema (Carlino, 2011).

En el caso particular de la EUO, a continuación, se reconstruyen algunas características institucionales orientadas a lograr el sostenimiento de las trayectorias, cuyos resultados se pueden advertir en el sostenimiento de las altas tasas de retención, como lo indica la Tabla 2.

**Tabla 2. Inscriptos, egresados y porcentaje de retención (2013- 2017)**

Año	2013	2014	2015	2016	2017	Totales
Inscriptos	194	316	454	697	730	2.663
Egresados	135	219	422	593	614	2.201
Retención (%)	68	70	93	85	84	83 %

Fuente: elaboración propia con base en Informe Anual 2011-2015, Informe Anual 2016 e Informe Anual 2017 (EUO-UNLP)

De acuerdo con los datos, es posible señalar que el promedio de retención de estudiantes entre 2013 y 2017 es de 83%, oscilando entre 68% de retención en 2013 y 93% de retención en 2015. Al mismo tiempo, es posible advertir que dichas tasas de retención son acompañadas por un crecimiento constante de matrícula de inscripción y egresados, pasando de contar con 49 egresados en 2011 a 614 egresados en 2017. Atendiendo al encuadre conceptual anteriormente expuesto sobre el rol fundamental de las intervenciones institucionales en los procesos de formación, a continuación, nos detendremos en reconstruir algunos posibles motivos que explicarían el crecimiento de esta propuesta con una sostenida retención de estudiantes.

### **3.2.1. La estrategia de gestión**

En la etapa de consolidación cobra un valor preponderante la estrategia de gestión que sostiene la estructura pedagógica de la EUO. Al respecto, las narrativas de sus protagonistas enuncian:

Trabajamos desde una concepción en la que entendemos que la gestión no solo es articular recursos para lograr determinados resultados, sino que la gestión tiene una doble dimensión. En este sentido, retomamos a referentes como Magdalena Chiara y Mercedes Di Virgilio, quienes sostienen que en el propio proceso se constituye demanda. Esta idea de gestión nos parece muy interesante porque te saca de la idea que gestionamos lo que queremos, sino que te pone en diálogo rápidamente con un otro, con una otra, entendiendo que en los procesos de gestión no solo se articulan recursos, sino que se constituyen nuevos problemas y nuevas demandas que la población va manifestando. Desde esta perspectiva, el abordaje territorial tiene un soporte metodológico y conceptual que permite una dinámica de diálogo, de interacción, de registro del otro, de la otra (Prosecretaría de Políticas Sociales de la UNLP).

Lo que nosotros buscamos es generar inclusión. Una vez que generamos esto, puede aprender con cualquier curso lo mismo. Da igual que el curso sea de costura o de albañilería, porque en 4 meses o en 8 meses va a aprender la base de un oficio, va a tener herramientas para seguir

aprendiendo el oficio. [...] En este caso particular, lo que sí cambia es la lógica de ese pibe que pasó por la Escuela, le cambia la cabeza. Sabe dónde buscar, con quién relacionarse; sabe que la Universidad existe, tiene un teléfono de contacto de la Universidad, que no es poca cosa. Hablan con las tutoras, aunque ya no estén más en el curso. Entonces generan un vínculo, una relación distinta que antes no tenían. Y después muchos de esos chicos se insertan con el oficio que fueron aprendiendo como aprendices, pero con una carga distinta que la que tenían al principio (director EUO- UNLP).

Atendiendo a los relatos de los protagonistas, es posible detectar una primera característica orientada a fortalecer el vínculo entre las trayectorias de los actores y la institución: la estrategia de gestión que, en tanto componente primordial de la política de la EUO, se desarrolla a través de las características propias de una gestión social. Se trata de un tipo de estrategia de gestión que, desde el ámbito educativo, busca desarrollar metodologías de trabajo colectivas adecuadas al contexto social y cultural de los territorios en los que se insertan las instituciones educativas (CFE, 2007). La implementación de la EUO fue definida como un espacio para ser cogestionado entre los ámbitos académicos, organizaciones sociales y gubernamentales interesados en la construcción de alternativas a las problemáticas de inserción educativas y laborales. Se plantea así un trabajo en conjunto desde áreas de investigación y formación pertenecientes a la UNLP y las organizaciones que podrían involucrarse, como ONG y sindicatos, la Dirección General de Escuelas a través de la Dirección de Formación Profesional, los diferentes Municipios de La Plata y alrededores, la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires y la Escuela Naval Universitaria. Así, la cooperación entre organizaciones ha permitido complementar esfuerzos y dar cuenta de las preocupaciones sobre la temática desde perspectivas y lógicas diferentes (Bonicatto *et al.*, 2012). Esta configuración de gestión se complementa con una trama donde en el propio proceso se constituye la demanda, en un devenir entre los actores del territorio y la universidad. Así, podemos sostener, la gestión de la EUO constituye un entramado eminentemente social y situado, donde las necesidades se construyen en colectivo y todos los participantes son protagonistas activos de las elecciones finales de los trayectos de formación y el despliegue para su sostenimiento.

### **3.2.2. *El anclaje en territorio***

En vínculo con la característica de gestión, a continuación, se presenta una segunda característica que, podríamos afirmar, aporta a la consolidación de una intervención institucional orientada al sostenimiento de las trayectorias: el anclaje en el territorio. Según sus protagonistas:

Caminaba por la Granja (mi barrio) y de pronto leí un folleto que anunciaba un curso de costura. Me anoté y concurrí. No solo era un curso. Era un logro personal de aprendizaje. Una salida laboral. Pero por sobre todas las cosas, un lugar de encuentro social, conociendo nuevas personas y sus vidas. Una vez leí que uno nunca deja de aprender en la vida. Con mayor o menor facilidad. Tratando de superarnos. Todas fuimos con esfuerzo. (Alumno EUO. Curso de operador de máquina recta y *overlock*).

Siempre que me dirigía al curso, me iba con esas ganas de querer aprender más, porque me gusta el estudio. Lo bueno que no estaba tan alejado de mi casa aquel lugar y siempre me iba con mis amigos hasta allí. La verdad que brindaron un curso interesantísimo siempre había las herramientas que se necesitaban para hacer más fácil el laburo a la hora de aprender. (Egresado EUO. Curso PC y gasista).

Sobre el territorio, como categoría constitutiva de una política de formación, se señala que hacia fines del siglo XX cobra especial importancia en la organización de la estructura económica y social, el criterio espacial de la organización de las intervenciones públicas. Esto significa que se integran a los diferentes sectores y actores de la estructura socioeconómica el territorio y se considera al ámbito local como espacio privilegiado para el desarrollo de los procesos sociales más significativos como, por ejemplo, los procesos de formación. De esta manera, para el mercado laboral y espacio de formación cobra un gran valor el entorno territorial como factor de producción y resignificación colectiva, consideración que se expresa en acciones orientadas a desarrollar el tejido productivo local, potenciar los encadenamientos productivos facilitados por la cercanía y aprovechar las ventajas competitivas derivadas de los recursos que aporta la vinculación conocimiento-territorio y la articulación de los actores públicos y privados (Rofman, 2016).

### ***3.2.3. El acompañamiento de las trayectorias***

Acorde a lo expuesto anteriormente, los procesos de gestión social y de territorialidad que configuran el diseño y desarrollo de las propuestas de formación institucional se constituyen en algunas estrategias principales que contribuirían a fortalecer el vínculo entre las diversas trayectorias y la Universidad. Asimismo, y tal como veremos a continuación, otra de las estrategias que contribuye a sostener este vínculo, lo constituye el acompañamiento (bajo la figura de tutoría) a lo largo del proceso de formación, a saber:

Casi hasta tres generaciones se juntaban en el grupo. Desde veinteañeros hasta un sexagenario que rompía el promedio como era mi caso. La camaradería nos unía y las diferencias no se encontraban... y

el mate seguía corriendo. Profesores de excelente nivel aportaron sus conocimientos teóricos y las diapositivas nos mostraban la extraordinaria maquinaria que sostiene y hace andar un animal de 600 kilos. (Alumno EUO. Curso de podología equina).

Y así dos semanas, charlando con la gente del barrio que pasa por la puerta, yendo a la escuela, contándoles quiénes somos y entusiasmandolos con los cursos. Y todo empieza a transcurrir ahí, en un aula, dos veces por semana, chicos, grandes, de acá, de allá, todos distintos, pero encontrándonos para construir nuestros proyectos de vida. (Tutora EUO-UNLP).

Cuando rendí el primer examen del curso de reparación de PC (hace un mes o poco más) tuve el pequeño inconveniente de no aprobar y muchas cosas se me cruzaron por la cabeza. Por ejemplo, algo que empecé a tener latente es el miedo a que me pase algo parecido con matemática en la secundaria, es decir, tenía miedo que la materia fuera tan difícil o compleja para mí, que terminaría repitiendo el mismo nivel más de una vez y tardaría mucho más de la cuenta en recibirme de técnico en reparación. Después me fui dando cuenta que no era tan grave y que fue un pequeño error que tenía solución, ya que lo que estoy estudiando verdaderamente despierta mi interés y me cautiva (a diferencia de matemática o física, de la secundaria) y, por lo tanto, no voy a fracasar en esto porque me propongo salir adelante y sé que lo puedo hacer. Finalmente, llegó el recuperatorio y termino aprobándolo exitosamente, con lo que los presentimientos, que me comían un poco la cabeza, terminaron por desaparecer. (Alumno EUO. Curso de armado y reparación de PC).

Tal como se muestra en las narrativas, las distintas trayectorias no se encuentran ordenadas en términos graduales, como en la escuela tradicional, sino que en palabras del propio alumno «casi tres generaciones se juntaban en el grupo». Este modo de posibilitar los encuentros pedagógicos cuestiona los esquemas tradicionales de orden y organización escolar, para instalarse con estrategias integrales y colectivas tramadas alrededor de un determinado objeto de conocimiento, excediendo los límites etarios. Asimismo, podemos observar las posibilidades que ofrece la EUO en términos de resignificar las trayectorias educativas escolares previas que, en las narrativas se expresan como «empecé a tener latente el miedo a que me pase algo parecido con matemáticas en la secundaria». Las huellas escolares que dejan las experiencias educativas en las trayectorias de los sujetos pueden ser resignificadas en los espacios de la EUO, donde se superan temores de repetir o abandonar porque, como mencionábamos anteriormente, las formas educativas que ofrece la EUO se anudan de modo diferente al tradicional, superando barreras etarias y ofreciendo posibilidades de revisar lo aprendido en un marco de confianza y cooperación con el objetivo de «encontrarse para construir sus proyectos de vida», en palabras de la tutora.

## Conclusiones

El objetivo de este estudio fue analizar la experiencia educativa de la EUO a lo largo de sus primeros años en vínculo con las estrategias de educativas, de gestión y sociales orientadas a sostener las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y adultos. Para ello, se realizó un recorrido analítico por la propuesta sociopedagógica de la Escuela Universitaria de Oficios de la Universidad Nacional de La Plata en Argentina. De dicho recorrido, podemos señalar algunos hallazgos.

En primer lugar, sobre la relación educación y trabajo, la Escuela desarrolla prácticas y estrategias que conforman una trama socio pedagógica donde la universidad —en este caso, a través de la EUO— se resignifica en territorio y construye sus intervenciones junto a los actores-destinatarios de la formación, integrando sentidos institucionales y sociales. Las desigualdades, reconocidas en plural, como se señaló al comienzo del artículo, se constituyen en oportunidad para reconstruir derechos vulnerados, como el acceso a la educación superior y la inserción laboral con relevancia social.

En segundo lugar, sobre el sostenimiento de trayectorias educativas y laborales, 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.

En tercer lugar, sobre la concepción de jóvenes y adultos y su vínculo con la universidad, el análisis del dispositivo de formación de la EUO permitió conocer una propuesta donde la universidad, la sociedad y la educación se conjugan en un territorio en particular y cuestiona las tradicionales concepciones estancas donde la universidad era destinada a las élites, las relaciones con la sociedad eran reducidas y la educación cumplía un rol reproductor de las desigualdades de origen. Más bien, al hablar de entramado, hacemos referencia a un conjunto de acciones y decisiones que despliega la Escuela que se inscriben en la idea de justicia social a través del sostenimiento de trayectorias inconclusas, la permanencia y egreso en la universidad, el reconocimiento de la formación a lo largo de la vida, y la construcción de propuestas de formación en cogestión con los mismos

destinatarios de dicha formación. Queda pendiente para futuras líneas de indagación la reconstrucción de la historia de la EUO hasta nuestros días, sabiendo que nos permite conocer cómo se entrelaza la universidad, la sociedad y la educación.

### Referencias bibliográficas

- Abdala, P. (2021) La política pública para ser buena y de calidad necesita del territorio. Entrevista a María Bonicatto. *Cuadernos de extensión Universitaria de la UNLPam*, 5(5), 163-171.
- Argentina. (2006). *Ley Nacional de Educación n.º 26.206*.
- Bazzano, M., Montera, C. (2016) *La utilización de datos secundarios en la investigación social*. Cuaderno de Cátedra n.º 6, Metodología de la Investigación, Carrera de Sociología, UBA. <https://metodologiadelainvestigacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/117/2014/08/Cuaderno-de-Ctedra-N-6.pdf>
- Bonicatto, M., Bermúdez, L., Calvo, M. V., Iparraguirre, M., Moratti, F., Serrichio, S., Tiramontini, M. (7-8 de junio, 2012). La Universidad en la implementación de Políticas Públicas. *X Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria y II Jornadas Regionales de Extensión Universitaria*.
- Bonicatto, M., Urrutia, M. M. (Comps.) (2015). *Cuenta conmigo: concurso de cuentos y relatos Juana Azurduy*. EDULP.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- Carlino, P. (2011). Ingresar y permanecer en la universidad pública. *El Eco de Tandil*. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/paula-carlino-ingresar-y-permanecer-en-la-universidad-2011pdf-pcH4U-articulo.pdf>
- Chiroleu, A., Marquina, M. (2017). Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. *Policy Reviews in Higher Education*, 1(2), 139-160.
- Consejo Federal de Educación. (2007). *Escuelas de gestión social. Resolución n.º 33/07*.
- Doeringer, P., Piore, M. (1985). *Internal Labor Markets and Manpower analysis*. Routledge.
- Ezcurra, A. M. (2019). *Derecho a la Educación: Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

- Gallardo, J., Moralejo, D., Vailati, Y. (13-15 de noviembre, 2013). La orientación laboral en el marco de la Escuela Universitaria de Oficios de la Universidad Nacional de La Plata. *4.º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP. Conocimiento y práctica profesional: perspectivas y problemáticas actuales*.
- Gallo, L. (2015). Entrevista al Director de la Escuela Universitaria de Oficios, Sergio Serrichio. *Trayectorias Universitarias*, 1(1), 69-75.
- García de Fanelli, A. (2014). Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 275-297.
- Gaviria, M. B., Ospina, H. F. (2010). ¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social? *Infancias imágenes*, 8(1). <https://doi.org/10.14483/16579089.4489>
- Guastavino, F., López, L. (5-6 de octubre, 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*.
- Jara Holliday, O. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador. *Docencia* (55), 33-39.
- Jara Holliday, O. (2019). La sistematización de experiencias: nuevas rutas para el quehacer académico en las universidades. En A. Ghiso (Comp.), *Sistematización de prácticas y experiencias educativas* (37-52). Municipio de Medellín.
- Krichesky, G., Benchimol, K. (2008). *La educación argentina en democracia. Cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada*. UNGS.
- Méndez, A. (Dir.) (2010). *Processus. Concepts et méthode pour l'analyse temporelle en Sciences Sociales*. Academia Bruylant.
- Montes, N., Ziegler, S. (2012). La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En M. Southwell (Comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (161-182). Homo Sapiens Editores-Flacso.
- Ponce de León, A., Legarralde, M. (3-5 de diciembre, 2014) De los “desertores” a los alumnos con escolaridad en riesgo. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*.

- Riquelme, G. (2022). La educación y formación para el trabajo: aportes a las áreas de conducción educativa, las políticas, la planificación y la intervención pedagógica. En V. Acuña Collado y R. Catelli (Eds.), *La Educación de Personas Jóvenes y Adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina De las políticas a las prácticas* (196-230). Nueva Mirada Ediciones.
- Riquelme, G., Herger, N. (2005). Educación y Formación para el Trabajo en Argentina: resignificación y desafíos en la perspectiva de los Jóvenes y Adultos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(39), 1-23.
- Rodríguez, L. (2013). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Appeal.
- Rofman, A. (2016). *Participación, políticas públicas y territorio: aportes para la construcción de una perspectiva integral*. UNGS.
- Serrichio, S., Arcidiacomo, M. L., Gallardo, J., Tramontini, M. (10-12 de septiembre, 2012). La Escuela de Oficios de la UNLP. Fortalecimiento de derechos desde la capacitación. *5.º Congreso Nacional de Extensión Universitaria*.
- Serrichio, S., Bonicatto, M., Gallardo, J., Vailati, Y., Tiramontini, M. (s.f.). *La implementación de la Escuela Universitaria de Oficios de la UNLP: una oportunidad para sostener diseños educativos situados*. Escuela Universitaria de Oficios. <https://unlp.edu.ar/wp-content/uploads/65/19865/ba61398335e109bf8151d077161450f7.pdf>
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (35-69). Flacso-Homo Sapiens.
- Steinberg, C., Fiuza Casais, P., Fridman, D., Lotito, O., Meschengieser, C., Tófaló, A. (2015). Desigualdades sociales, territoriales y educación básica en Argentina: una aproximación desde una perspectiva multidimensional. En A. Pereyra (Comp.), *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense* (427-459). UNIPE.
- Tauber, F. (2020). *Las acciones y el rol de las Universidades en el contexto de la pandemia*. Universidad Nacional de La Plata. [https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/98940/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/98940/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso* (11-33). OSDE, Unesco-IIPE, Altamira.

- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-72.
- Tiramonti, G. (2011). Educación secundaria Argentina: dinámicas de selección y diferenciación. *Cad. Pesqui.* 41(144), 692-709.
- UNLP. (2007). *Plan estratégico de gestión 2007-2010*. Universidad Nacional de La Plata. [https://unlp.edu.ar/gestion/plan\\_estrategico/plan-estrategico-de-gestion-2007-2010-30879/](https://unlp.edu.ar/gestion/plan_estrategico/plan-estrategico-de-gestion-2007-2010-30879/)
- Vicente, M. E. (17-19 de agosto, 2022). La educación alternativa como estrategia político pedagógica para abordar la relación entre formación y trabajo: el caso de la Escuela Universitaria de Oficios de la UNLP. *IV Coloquio de la Sociedad Argentina de Investigación Educativa*.
- Villa, A. I. (2020). Educación Formal Alternativa: jóvenes, adultxs y territorios. *Confluencia de saberes*, (2), 31-52.