



SABER, arte y técnica

Minerva. Saber, arte y técnica

AÑO 9 • VOL. 2 • DICIEMBRE 2025

Dossier Educación Media a Distancia

<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s25456245/8vrrr8q5g>

ISSN en línea 2545-6245

ISSN impreso 2591-3840

IUPFA

La propuesta del CEMAD: un modelo renovado de articulación entre educación, trabajo y terminalidad secundaria en las fuerzas de seguridad

GUILLERMINA LAGUZZI*

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Argentina
guillermina.laguzzi@oei.int

RECIBIDO: 25 DE AGOSTO DE 2025

ACEPTADO: 23 DE OCTUBRE DE 2025

Abstract

La vinculación entre educación y trabajo constituye un desafío estructural en Argentina, especialmente en el nivel secundario. En este marco, el Colegio de Enseñanza Media a Distancia (CEMAD), creado en 1995 en el Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina, se consolidó como una política innovadora para garantizar la terminalidad educativa y la profesionalización del personal de seguridad. Su propuesta flexible, inclusiva y modular permitió compatibilizar estudio y trabajo, reconociendo trayectorias previas y ofreciendo un currículum pertinente a las necesidades laborales. A lo largo de los años, el CEMAD trascendió el objetivo inicial de cumplir con un requisito normativo y se constituyó en un espacio de aprendizaje permanente, proyectando a muchos egresados hacia la continuidad de estudios superiores. Esta experiencia evidencia cómo la articulación entre educación secundaria para adultos y formación para el trabajo puede contribuir tanto a la inclusión educativa como a la construcción de trayectorias laborales progresivas, constituyéndose en un ejemplo transferible para repensar la relación entre educación secundaria, trabajo y desarrollo profesional en Argentina.

Palabras clave: formarse en servicio; educación secundaria; formación profesional; proyección laboral

The CEMAD Initiative: A New Approach to Linking Education, Work, and Secondary Completion within the Security Forces

Abstract

The connection between education and work constitutes a structural challenge in Argentina, particularly at the secondary level. Within this framework, the Colegio de Enseñanza Media a Distancia (CEMAD), created in 1995 at the Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina, was consolidated as an innovative policy aimed at ensuring educational completion and the professionalization of security personnel. Its flexible, inclusive, and modular approach made it possible to reconcile study and work, while recognizing prior learning paths and offering a curriculum aligned with labor needs. Over the years, CEMAD transcended its initial objective of fulfilling a regulatory requirement and became a space for lifelong learning, enabling many graduates to pursue higher education. This experience demonstrates how the articulation between secondary education for adults and vocational training can contribute both to educational inclusion and to the development of progressive career trajectories, thus serving as a transferable example for rethinking the relationship between secondary education, work, and professional development in Argentina.

Keywords: in-service training; secondary education; vocational education and training; career development

1. Pensar las relaciones entre educación y trabajo desde el nivel secundario

Hablar de la relación entre educación y trabajo es hablar de un problema estructural que atraviesa a nuestras sociedades desde hace décadas. ¿Qué tipo de formación necesita quien ya trabaja? ¿Cómo acompañar la trayectoria de quienes quieren mejorar sus condiciones laborales o iniciar nuevos recorridos? ¿Qué rol deben asumir las instituciones del Estado, especialmente aquellas que tienen funciones críticas como la seguridad?

En este marco, la Formación Profesional (FP) ocupa un lugar estratégico. No se trata únicamente de adquirir competencias para el trabajo inmediato, sino de garantizar que las personas puedan proyectar su desarrollo en un mundo laboral en transformación. Esto es particularmente relevante en instituciones como las fuerzas de seguridad, donde la formación tiene un impacto directo en el servicio que se presta a la ciudadanía y en la legitimidad de la función pública.

Una experiencia que permite pensar estos temas desde una política concreta es el Colegio de Enseñanza Media a Distancia (CEMAD) del Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina (IUPFA), creado en 1995 para responder a una necesidad urgente: acompañar la obligatoriedad del título secundario para el

ingreso y ascenso en la Policía Federal Argentina. Lo que comenzó como una solución a una exigencia normativa terminó consolidándose como una propuesta formativa con una mirada más amplia, dirigida no solo a los y las policías en ejercicio, sino también a sus familias.

A treinta años de su creación, este Colegio puede ser leído como una apuesta por construir trayectorias educativas y laborales progresivas, donde la educación secundaria no es un punto de llegada, sino un hito más en una trayectoria de *formación permanente*.

El objetivo de este artículo es doble, por una parte, analizar la experiencia del CEMAD para reflexionar sobre cómo la articulación entre educación básica y formación para el trabajo puede contribuir a mejorar las competencias y calificaciones de las fuerzas de seguridad; por otra parte, nos proponemos extraer algunas lecciones que el caso del CEMAD aporta para el campo de la articulación entre educación y trabajo en Argentina.

2. Educación secundaria y Formación profesional

La relación entre educación y trabajo ha sido históricamente compleja y tensionada en el sistema educativo argentino. A lo largo del tiempo, el sistema formal osciló entre modelos de larga duración con orientación académica y disciplinar, y propuestas más estrechamente vinculadas a la capacitación laboral (Terigi, 2008). Esta tensión se manifiesta de manera particular en el nivel secundario, donde coexisten dos finalidades, no necesariamente contradictorias: la preparación para estudios superiores y la inserción en el mercado de trabajo.

Desde sus orígenes, la escuela secundaria se concibió como portadora de los saberes propios de la cultura ilustrada, mientras que la formación para el trabajo se limitaba a las habilidades manuales. A mediados del siglo XX, esta división se institucionalizó en dos ramas: una humanista o “bachillerato” y otra de formación técnica o profesional (Tiramonti, 2022). De este modo, el sistema educativo argentino consolidó una jerarquía de saberes que privilegió la formación académica y teórica, relegando los saberes técnicos y prácticos a circuitos alternativos como la Formación Profesional (Puiggrós, 2003). En esta tensión, la escuela técnica ocupó históricamente un lugar ambivalente. Como advierte Gallart (1987), fue concebida simultáneamente como formación para el trabajo y como vía de acceso a los estudios superiores, pero esa doble finalidad —nunca plenamente resuelta— contribuyó a reproducir la fragmentación del sistema. Aun cuando buscó integrar a los sectores populares, la educación técnica se configuró como un circuito paralelo al de la secundaria académica, reproduciendo desigualdades más que superándolas.

Dussel y Pineau (1995) analizan este proceso en *De cuando la clase obrera entró al paraíso*, mostrando cómo la expansión de la escuela técnica durante el peronismo significó el ingreso de los sectores trabajadores al sistema educativo, pero bajo una forma de inclusión diferenciada y jerarquizada. La formación

técnica fue presentada como el “paraíso” posible para la clase obrera, un espacio que reconocía su valor productivo, pero mantenía su distancia del saber legítimo representado por la educación académica. En lugar de desarmar la división entre cultura del trabajo y cultura escolar, el modelo técnico la institucionalizó en una modalidad propia. Así, la educación técnica y la formación profesional se consolidaron como trayectorias destinadas a sectores sociales específicos, más vinculadas a la empleabilidad inmediata que a la ampliación de horizontes educativos. En ese marco, la escuela secundaria tradicional mantuvo un perfil elitista y escasamente articulado con el trabajo, mientras que la formación profesional quedó asociada a una oferta compensatoria para jóvenes y adultos de sectores populares que requerían una inserción laboral temprana (Gallart, 1987; Pineau y Dussel, 1995; Puiggrós, 2003).

La educación secundaria adoptó así un perfil más elitista y desvinculado del trabajo, mientras que la formación profesional se ofreció como recorrido paralelo, destinado sobre todo a jóvenes y adultos de sectores populares que no accedían a estudios superiores y requerían una inserción laboral temprana (Jacinto y Millenar, 2013). Esto reforzó una segmentación estructural: la secundaria común como vía “legítima” hacia la universidad y ocupaciones no manuales, y la FP como opción de segunda categoría, asociada a contextos de exclusión educativa y laboral.

Un punto de inflexión normativo lo constituyó la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), que estableció la obligatoriedad del nivel secundario y definió su función como la de ofrecer una formación integral, articulando conocimientos generales con la preparación para la vida ciudadana, el trabajo y los estudios superiores. El artículo 11 reconoce explícitamente el derecho a una educación que combine saberes teóricos y prácticos, y que desarrolle capacidades para la inserción laboral y el ejercicio pleno de la ciudadanía.

En paralelo, la Ley de Educación Técnico Profesional 26.058 (2005) creó un subsistema específico, integrando formalmente a la formación para el trabajo en la órbita educativa. Allí la Formación Profesional se concibe como un dispositivo flexible, orientado al desarrollo de competencias laborales y adaptado a los requerimientos del mercado de trabajo. Esta ubicación institucional, sin embargo, también reforzó la separación estructural respecto de la secundaria común, al mantener la primera como espacio de formación académica general y la segunda como trayecto alternativo, utilitario y fuertemente asociado a perfiles socioeconómicos más bajos, aspecto presumido por las políticas públicas, pero sobre el cual no existe información sistemática.

Cabe recordar que, en sus inicios, la Formación Profesional se desarrolló mayormente por fuera del sistema educativo formal, vinculada a las organizaciones sindicales, a la formación en oficios dentro de las fábricas, siempre con el propósito de conectar con el mundo del trabajo y el empleo. La incorporación al subsistema de ETP supuso un avance en términos de reconocimiento, aunque no logró desarmar del todo la lógica de los “dos circuitos”.

Durante décadas, la educación argentina sostuvo una segmentación rígida entre la formación general y la técnico-profesional, producto tanto de lógicas históricas como de prejuicios culturales que jerarquizan el saber académico por sobre el técnico. Esta división no solo marcó diferencias institucionales, sino que también reprodujo desigualdades de clase, asociando la secundaria común a los sectores medios y altos, y la FP a los sectores populares.

En las últimas dos décadas, diversas políticas públicas han buscado fortalecer la Formación Profesional y ampliar el derecho a la educación secundaria. Sin embargo, estos avances no siempre se tradujeron en un verdadero diálogo entre ambas modalidades. El desafío actual consiste en construir una articulación integral que supere la lógica de circuitos paralelos, desarme jerarquías entre saberes, y habilite trayectorias flexibles, inclusivas y progresivas, en un marco de aprendizaje a lo largo de la vida que favorezca tanto la continuidad educativa como la inserción laboral (Jacinto, 2010).

A pesar de los consensos pedagógicos y normativos, la reconfiguración estructural del nivel secundario sigue siendo un proceso complejo y objeto de debate. Diversos especialistas lo caracterizan como una “carrera de obstáculos”: muchas materias, numerosos docentes, currículum clasificado y humanista, múltiples exámenes y una débil vinculación con el mundo del trabajo (Dubet y Martuccelli, 1997; Tenti Fanfani, 2007; Rivas, 2017). Aunque ha habido transformaciones –mayor acceso, revisiones de la disciplina y la autoridad, cambios curriculares, esfuerzos institucionales de acompañamiento–, persisten rasgos de la matriz tradicional, aún en proceso de desarme.

Revisar la vinculación efectiva de la escuela secundaria con el mundo laboral es, entonces, una dimensión fundamental para avanzar hacia un desarrollo más inclusivo. Ello implica políticas que exceden lo educativo y que, articuladas armónicamente, podrían generar un círculo virtuoso entre educación, integración laboral y desarrollo productivo nacional.

3. Trayectorias educativas discontinuas y el valor del “aprender haciendo”

Uno de los fenómenos más persistentes del sistema educativo argentino es la discontinuidad en las trayectorias, especialmente en el nivel secundario. Esta se manifiesta en repitencia, abandono, sobreedad y baja terminalidad. Pese a que la secundaria es obligatoria desde 2006, no todos logran completarla en tiempo y forma, y muchos abandonan sin haber encontrado en ella un sentido formativo relevante. Según datos de Argentinos por la Educación (2023), de cada 100 estudiantes que inician la primaria, solo 61 concluyen la secundaria en el plazo esperado, y apenas 13 lo hacen a tiempo con los aprendizajes necesarios en áreas clave como Lengua y Matemática.

En este contexto, las propuestas pedagógicas que integran la dimensión práctica –el “aprender haciendo”– y la vinculación con proyectos de vida o

intereses laborales concretos ayudan a reenganchar a jóvenes con trayectorias interrumpidas (Prince, 2004). La posibilidad de aprender a través de actividades significativas –resolución de problemas técnicos, creación de productos, participación en ámbitos de trabajo reales o simulados– ofrece motivación para retomar y continuar los estudios (D'Aloisio *et al.*, 2019) especialmente en las fuerzas de seguridad (González, 2018).

En términos pedagógicos, el enfoque de *formación por competencias* busca vincular el sistema educativo con el productivo, enfatizando capacidades prácticas para desempeñarse en el mundo laboral. Se define como la movilización integrada de conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas en contextos reales de trabajo, adaptándose a estándares tecnológicos y sociales vigentes (Catalano *et al.*, 2004).

Las competencias integran saberes teóricos, prácticos y actitudinales para desempeños efectivos en situaciones laborales específicas. El enfoque por competencias es especialmente relevante para intervenir en el ámbito de la formación para el trabajo porque busca superar la dicotomía entre formación académica y demandas productivas, aunque su implementación y orientación varían según los actores (empresas, sindicatos, Estado) (Cuadra-Martínez *et al.*, 2018).

Una de las consecuencias más destacadas, en el ámbito de las políticas públicas, es que promueve la certificación de competencias laborales, el reconocimiento de aprendizajes previos y la formación continua.

Este enfoque es predominante en la Formación Profesional, pero empieza a incorporarse, como novedad, en la secundaria orientada. El trabajo como organizador del conocimiento no implica limitarse a la enseñanza de un oficio, sino ofrecer contextos y desafíos pedagógicos donde el saber tenga aplicación, utilidad y conexión con la experiencia cotidiana del estudiante.

Diversos estudios destacan la alta valoración que este tipo de aprendizaje tiene entre estudiantes y trabajadores que participan en formación profesional (Jacinto, 2008; Jacinto y Millenaar, 2010). Los hallazgos señalan no solo logros cognitivos, sino también un impacto socioemocional relevante: mayor interés por aprender, reconocimiento personal y ocupacional, potenciación en el trabajo con pares, identificación con un perfil ocupacional y experiencias de intercambio intergeneracional. Estas instancias son reconocidas, además, como espacios de participación social y acceso a derechos.

Cada vez más se reconoce, entonces, que una secundaria que integre la formación para el trabajo y la cultura del hacer no solo favorece la empleabilidad, sino que mejora la inclusión y la terminalidad escolar, al dotar de sentido a la escolarización. Ello implica repensar las relaciones entre currículum, evaluación y estrategias de acompañamiento, para atender a la diversidad de trayectorias en lugar de forzar a todos los estudiantes a recorrer un único camino formativo

4. El caso del CEMAD: una política pensada desde el trabajo

El Colegio de Enseñanza Media a Distancia (CEMAD) fue creado el 26 de octubre de 1995 mediante una Resolución de la Jefatura Policial y un Convenio con el entonces Ministerio de Educación y Justicia. En ese marco, se estableció la División Educación a Distancia, bajo la órbita de la Dirección General de Instrucción de la Policía Federal Argentina. En 1999, la dependencia administrativa del CEMAD pasó al Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina (IUPFA), consolidando su orientación hacia la formación y capacitación del personal policial. La creación del colegio respondió a la necesidad de desarrollar propuestas educativas específicas para el ámbito de la seguridad. Posteriormente, en 2003, se presentó ante el Ministerio de Educación un nuevo plan de estudios para la carrera de Perito Auxiliar en Técnicas Policiales.¹

La propuesta del CEMAD para cursar la escuela secundaria no fue pensada como una oferta general, sino como una política institucional específica, situada en una realidad concreta: la necesidad de los policías federales en actividad de contar con un título secundario para continuar su carrera profesional. A esto se sumaba una preocupación por la formación de calidad, con docentes calificados y modalidades que permitieran compatibilizar el estudio con la exigencia del servicio.

El formato virtual, el acompañamiento docente y tutorial, y la posibilidad de adaptar los tiempos de cursada fueron claves para garantizar el acceso. Pero también fue importante el reconocimiento de las trayectorias previas y la inclusión de materias con contenidos pertinentes para el perfil profesional de las y los cursantes.

A lo largo de los años, el programa fue consolidándose como un espacio no solo de terminalidad, sino también de proyección educativa: muchos de sus egresados continuaron luego con tecnicaturas, carreras universitarias o formaciones específicas dentro y fuera del ámbito de la seguridad. Esto da cuenta de un diseño que no se limitó al cumplimiento de una norma, sino que pensó la educación como parte de un proceso profesional y vital más amplio.

4.1. El modelo pedagógico del CEMAD: competencias y currículum

Las percepciones sobre las competencias y los modos de adquirirlas son clave para diseñar políticas formativas sensibles a las necesidades reales de la profesionalización policial (Constantino *et al.*, 2021). En este campo, la coexistencia de saberes académicos, entrenamiento técnico y socialización en terreno configura un espacio dinámico, marcado por tensiones entre tradición e innovación. La identidad policial se construye a lo largo de toda la carrera y no se restringe a la formación inicial: la escuela constituye apenas un punto de partida (Constantino *et al.*, 2021). En este escenario, garantizar trayectorias educativas completas y

¹ <https://www.universidad-policial.edu.ar/cemad.html>

viables para los y las agentes resulta un desafío central, que exige propuestas pedagógicas adaptadas a la realidad de los adultos que estudian y trabajan.

En términos de modelo pedagógico, el CEMAD constituye una experiencia valiosa de educación secundaria para adultos. Su enfoque inclusivo, flexible, tecnológico y centrado en el sujeto que aprende lo posiciona como una alternativa innovadora en el campo de la educación formal. No se trata únicamente de “enseñar a distancia” ni de ofrecer un mecanismo para finalizar la secundaria, sino de pensar la formación desde la realidad concreta del adulto que estudia.

Algunas claves organizadoras diferencian esta propuesta: la centralidad en el sujeto adulto y en la compatibilización de estudio, trabajo y vida personal; la habilitación de ritmos y tiempos de aprendizaje individuales; y la existencia de dispositivos de tutorías y acompañamiento docente, que resultan fundamentales para sostener trayectorias heterogéneas.

Otro rasgo distintivo es la organización curricular modular y flexible. En efecto, el CEMAD desafía la lógica de la secundaria tradicional, caracterizada por la homogeneidad y la rigidez. Frente a estructuras pensadas para adolescentes en situación escolar regular, esta propuesta ofrece materiales diseñados para el autoaprendizaje, estrategias de acompañamiento personalizadas y formatos de evaluación contextualizados (Soria *et al.*, 2023).

Es por ello que el currículum se estructura en módulos temáticos integradores que permiten cursar por tramos, avanzar de manera progresiva y obtener certificaciones parciales, aspecto crucial para estudiantes cuyas trayectorias pueden presentar interrupciones.

Un *diseño curricular integrado* se caracteriza por articular contenidos de diferentes áreas del conocimiento en torno a ejes temáticos, proyectos o problemas reales, promoviendo un aprendizaje significativo, contextualizado y centrado en el estudiante. Este enfoque favorece el desarrollo de competencias y habilidades transversales, fomenta la colaboración entre docentes y se adapta a las trayectorias personales de los estudiantes, especialmente útil en la educación de jóvenes y adultos, donde la flexibilidad y la conexión con la realidad son claves.

A diferencia del *diseño por asignaturas*, que organiza los contenidos de forma fragmentada y separada por disciplinas, el diseño integrado propone una visión holística del conocimiento. Mientras que el primero prioriza la transmisión de contenidos específicos por parte de cada docente, el integrado pone el foco en la construcción conjunta del saber, promoviendo la participación activa del estudiante y evaluaciones más amplias que consideran tanto el proceso como el producto del aprendizaje (Zabala, 2000).

4.2. El lugar del CEMAD en las trayectorias educativas de sus estudiantes

La preocupación por las trayectorias escolares desplaza la mirada pedagógica de su preocupación tradicional, por las disciplinas y el currículum, para atender

al itinerario real de cada estudiante. Tal como señala Pinkasz (2015), pensar en el alumno y su trayectoria exige dejar de lado, al menos momentáneamente, las clasificaciones propias de la escuela graduada. Comprender los obstáculos que se presentan, los desajustes entre lo que los estudiantes portan y lo que encuentran en la institución, permite elaborar abordajes diversos y situados, tanto desde las propuestas institucionales como desde la enseñanza misma.

De este modo, la secundaria para adultos ofrecida por el CEMAD no solo aporta una certificación, sino que se constituye en un espacio de reconocimiento personal y ocupacional, de participación social y de acceso a derechos, contribuyendo a la democratización del derecho a la educación y al trabajo digno (Tedesco, 2009).

En primer lugar, están quienes accedieron por una necesidad inmediata: cumplir con el requisito del título secundario para mantener su puesto, ascender o ingresar a la institución. Para muchos de ellos, volver a estudiar no fue fácil. El tiempo, la carga horaria laboral, las condiciones familiares y la distancia con la escuela eran obstáculos reales. Sin embargo, la posibilidad de estudiar desde el lugar de trabajo, con flexibilidad y acompañamiento, les permitió terminar una etapa pendiente y proyectar nuevas metas.

En segundo lugar, muchas familias de policías –hijos, hijas y parejas– también encontraron en esta propuesta una oportunidad para completar sus estudios. En esos casos, la terminalidad educativa no era una obligación laboral, sino una decisión personal, a veces postergada por años. El acceso a un secundario de calidad, gratuito y compatible con sus rutinas abrió puertas para continuar con tecnicaturas, cursos y nuevas búsquedas.

Finalmente, están quienes, luego de terminar el secundario, optaron por continuar con formaciones profesionales dentro de la misma institución: tecnicaturas vinculadas a áreas como criminalística, seguridad, investigación, gestión pública. Estas trayectorias muestran cómo una política educativa pensada desde lo institucional puede generar dinámicas de formación continua, habilitando recorridos que combinan trabajo, estudio y desarrollo profesional. En todos los casos, el valor no reside sólo en obtener un título, sino también en poder construir un camino formativo de calidad, reconocido por otros actores del mercado de trabajo, distintos de la propia institución.

4.3. Vínculo con el trabajo y aprendizaje permanente

El título secundario obtenido en el CEMAD habilita mejores oportunidades dentro de la carrera policial –ascensos, concursos internos– y, en muchos casos, permite acceder a estudios superiores. Desde una perspectiva más amplia, se inscribe en el marco del *aprendizaje a lo largo de la vida*, promovido por organismos internacionales como la UNESCO. Desde esta perspectiva, la educación secundaria para adultos debe entenderse no como un punto final, sino como una etapa dentro de un proceso continuo de formación que abre nuevas formas de participación social, educativa y laboral (UNESCO, 2021).

En este sentido, propuestas como la del CEMAD instalan una cultura del aprendizaje permanente, indispensable en un mundo del trabajo caracterizado por la necesidad de adaptación constante. Al situarse en el cruce entre educación formal, inclusión y empleo, esta experiencia constituye una articulación innovadora entre educación y trabajo, que no solo certifica conocimientos sino que también proyecta futuro.

Para que este modelo sea reconocido y sostenible, necesita apoyarse en una trayectoria institucional consolidada. Los 25 años de experiencia del IUPFA en educación a distancia evidencian una base sólida en términos de diseño pedagógico, cultura educativa y respaldo institucional para ofrecer formación secundaria a adultos (Messina *et al.*, 2023). Esta continuidad le otorga legitimidad y sustentabilidad, reforzando su carácter de propuesta innovadora dentro del sistema educativo.

5. El CEMAD y los desafíos actuales de la formación para el trabajo

La experiencia del CEMAD permite extraer aprendizajes que trascienden su marco específico y que resultan claves para repensar la educación secundaria de adultos y su vínculo con el trabajo.

En primer lugar, muestra que la pertinencia de la formación es central: los planes de estudio, las tecnologías, y las metodologías de enseñanza y evaluación deben actualizarse y ajustarse a las necesidades reales de quienes trabajan y los sectores en que se desempeñan, reconociendo sus saberes previos y acompañando trayectorias diversas.

En segundo lugar, evidencia que la educación secundaria para adultos no puede pensarse como un tramo aislado, sino como parte de un entramado mayor que articula educación básica, tecnicaturas, formación continua y desarrollo de carrera. En este sentido, la existencia del CEMAD en el marco del IUPFA es ejemplar, puesto que combina funciones universitarias, de capacitación y formación secundaria, facilitando la integración de niveles y modalidades a lo largo de la trayectoria de los trabajadores.

Finalmente, la propuesta asume una perspectiva de inclusión educativa y social no asistencialista. Toda política educativa tiene, en efecto, un sentido social, en tanto busca ampliar derechos y democratizar el acceso al conocimiento. Sin embargo, en este caso, la lógica que la orienta no parte del déficit o la carencia, sino del reconocimiento del valor formativo y profesional de los saberes. El CEMAD no concibe la terminalidad del nivel secundario como un dispositivo compensatorio, sino como una política educativa y laboral que amplía oportunidades de desarrollo profesional dentro de las fuerzas de seguridad. Su propósito es garantizar una formación de calidad, que reconozca la experiencia laboral previa y promueva la profesionalización continua de las y los trabajadores, integrando inclusión y excelencia educativa en un mismo horizonte. En este sentido, el CEMAD constituye un ejemplo concreto de cómo una política institucional puede responder a una demanda inmediata y, al mismo tiempo, proyectarse sobre otros sectores de

la actividad. Su modelo no solo fortalece la profesionalización de las fuerzas de seguridad, sino que ofrece aspectos transferibles a otras experiencias de educación secundaria: pertinencia, flexibilidad, reconocimiento de trayectorias y articulación con el mundo del trabajo.

En definitiva, el CEMAD muestra que, cuando la educación secundaria para adultos se diseña desde la realidad del trabajo y se articula con proyectos de desarrollo profesional, puede convertirse en una herramienta de transformación institucional y social. Su modelo muestra que es posible superar la lógica de la compensación escolar para construir un verdadero derecho a la formación a lo largo de la vida. Ese es quizás su aporte más relevante: evidenciar que una política pública bien pensada no solo mejora la profesionalización de un sector estratégico como la seguridad, sino que también abre un horizonte de futuro para repensar la relación entre educación y trabajo en la Argentina contemporánea.

6. Conclusiones

La experiencia del Colegio de Enseñanza Media a Distancia (CEMAD) constituye un aporte sustantivo para la reflexión sobre la articulación entre educación y trabajo en el nivel secundario, especialmente en el marco de la educación de jóvenes y adultos. Su creación respondió a una necesidad concreta vinculada a la profesionalización de las fuerzas de seguridad, pero rápidamente trascendió ese objetivo inicial al configurarse como una política educativa que integra inclusión, pertinencia y proyección laboral. En este sentido, el CEMAD demuestra que la obligatoriedad del título secundario no puede pensarse de manera aislada, sino en relación con trayectorias formativas y laborales más amplias, en las que el derecho a la educación se conecta con la posibilidad de acceder a empleos de calidad y de sostener procesos de desarrollo personal y profesional a lo largo de la vida.

Su modelo pedagógico se aparta de la lógica rígida de la secundaria tradicional, ofreciendo un formato más adecuado a las necesidades de adultos que trabajan y estudian simultáneamente. Ello le otorga un valor adicional para pensar la escuela secundaria como un espacio de formación permanente, capaz de reconocer trayectorias previas, habilitar ritmos personalizados y proyectar a sus egresados hacia la continuidad de los estudios. En este marco, el CEMAD puede considerarse una experiencia exitosa donde la vinculación educación-trabajo puede materializarse en una propuesta institucional concreta, orientada no solo a cumplir con exigencias normativas, sino también a construir oportunidades de futuro.

En definitiva, el caso del CEMAD pone de relieve que la educación secundaria para adultos puede ser concebida como una política de profesionalización y de reconocimiento de derechos, más que como una estrategia compensatoria. Su relevancia no se limita al ámbito de la seguridad, sino que ofrece claves transferibles a otros sectores y contextos: pertinencia de la formación, integración de saberes, flexibilidad en los recorridos y articulación con proyectos laborales y vitales. Por ello, constituye una experiencia que invita a repensar los sentidos de la escuela secundaria en la Argentina contemporánea y a construir una educación que se vincule activamente con los desafíos del presente y el mundo del trabajo.

7. Bibliografía

- Argentinos por la educación (2023). *Desgranamiento y aprendizajes desiguales: Las dos caras de la misma moneda*. Buenos Aires: Argentinos por la educación. <https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/04/Traectoria-Escolares.pdf>
- Bettio, F. A. (2020). *La formación de los funcionarios encargados de hacer cumplir la ley como política pública. El caso de los oficiales de la Policía Federal Argentina (Tesis de maestría)*. FLACSO. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/17034/2/TFLACSO-2020FAB.pdf>
- Constantino, G., Gutiérrez, M. y Page Poma, F. (2021). Profesionalizaciones divergentes en las policías y fuerzas de seguridad federales argentinas. *Delito y Sociedad*, 30(51). <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/284/2842206006/index.html>
- Cuadra-Martinez, D. J.; Castro, P. J y Juliá, M. T. (2018). Tres Saberes en la Formación Profesional por Competencias: Integración de Teorías Subjetivas, Profesionales y Científicas. *Formación Universitaria*, 11(5). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500019>
- D'Aloisio, F., Arce Castello, V. y Arias, L. A. (2019). Trayectorias escolares de jóvenes de sectores populares cordobeses: Un análisis transversal desde sus narrativas biográficas. *Cuadernos De Educación*, 17(17).
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo. En A. Puiggrós (dir.) y S. Carli (coord.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)* (pp. 107-176). Editorial Galerna.
- Gallart, M. A. (1987). *La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo*. Buenos Aires: CENEP, Serie Cuadernos del CENEP N° 33-34.
- González, F. (2018). "Volver a la escuela" para alcanzar el "buen trabajo". El ingreso a las fuerzas policiales y de seguridad como articulador de futuros laborales posibles en jóvenes varones estudiantes del Plan Fines2 en Argentina. *Última Década*, 26(48), 169-200. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362018000100169>
- Jacinto, C. (comp.) (2010). *La formación profesional y la construcción de trayectorias de inserción laboral de los jóvenes: tensiones y desafíos*. Buenos Aires: IIPPE-UNESCO.
- Jacinto, C. G. y Millenaar, V. (2013). Educación, capacitación y transiciones laborales. ¿Rupturas provisorias en las trayectorias de los jóvenes provenientes de hogares de bajo capital educativo? *Revista Sudamérica*, 2, 63-90. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/858/0>
- Messina, L. B., Treballe, M. E. y Vidal, L. F. (2023). 25 años de educación a distancia en el IUPFA. *Minerva. Saber, arte y técnica*, 8(2), 58-64. <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s25456245/f3zajgv9r>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2020). *Transiciones laborales de jóvenes en América Latina*. <https://www.ilo.org>
- Pinkasz, D. (comp.) (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: FLACSO, sede Argentina. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171108062824/pdf_453.pdf
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Puiggrós, A. (2003). *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna.
- Rivas, A. (2017). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000–2015)*. Buenos Aires: CIPPEC.

- Ruiz, M. C. (2024). El rol del asesor pedagógico dentro de las instituciones de formación superior de las Fuerzas de Seguridad. Dos casos de estudio: Gendarmería Nacional Argentina y Policía Federal Argentina. *Espacios en blanco*, 2(34), 113-128. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-403>
- Soria, R. A., Juan, M. S. y Tedesco, M. Á. (2023). La experiencia de la educación a distancia en las ofertas policiales dependientes de la Unidad Académica de Formación Profesional y Permanente del IUPFA. *Minerva. Saber, arte y técnica*, 7(2), 66-79. <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s25456245/0m5qss40h>
- Tedesco, J. C. (2009). *Educación y justicia social en América Latina*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: Por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 17(29), 63-70. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Tiramonti, G. (2018). 30 años de educación en democracia. *Propuesta Educativa*, 2(50), 9-23. [PropuestaEducativa50-dossier-tiramonti.pdf](#)
- Tiramonti, G. (2022). *El gran simulacro. El naufragio de la educación argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- UNESCO (2021). *Reimaginar nuestros futuros juntos: Un nuevo contrato social para la educación. Informe final de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación*. París/Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

Cita sugerida: Laguzzi, G. (2025). La propuesta del CEMAD: un modelo renovado de articulación entre educación, trabajo y terminalidad secundaria en las fuerzas de seguridad. *Minerva. Saber, arte y técnica*, 9(2). Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina (IUPFA), pp. 24-36.

***LAGUZZI, GUILLERMINA**

Especialista en Educación y Trabajo. Responsable de Proyectos Regionales en la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) Argentina. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Se especializó en Política Educativa e Innovación. Fue docente de grado y posgrado en universidades nacionales y ha coordinado diversos proyectos de investigación y consultoría para distintos organismos internacionales como OEA, BID, AECID y OIT.