El acompañamiento hacia el egreso en escuelas secundarias orientadas y técnico profesionales

Support for graduation from secondary schools and technical-professional schools

A. E. Hernan, V. M. Kummer y M.M. Raffa

andrea.hernan@uner.edu.ar virginia.kummer@uner.edu.ar milagrosmaria.raffa@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6437-2899> ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0983-558X>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1499-6645>

Resumen

El artículo indaga sobre la dimensión institucional en la transición de los jóvenes de escuelas secundarias al mundo del trabajo y/o la educación superior. Se basa en entrevistas a ocho rectores de escuelas del nivel de la ciudad de Paraná (Entre Ríos, Argentina) de instituciones de gestión estatal y privada, preuniversitarias, de modalidad orientada y técnico-profesional y de diversa localización. Se analizan las prioridades institucionales en la preparación para el egreso, el abordaje curricular del mismo (centrado en un espacio específico o transversal a toda la currícula) y el tipo de actividades desarrolladas con tal fin. Los resultados muestran que la modalidad de la escuela –secundaria orientada o técnico-profesional– es una variable discriminante en el análisis. Mientras que las primeras privilegian el acercamiento a instituciones de nivel superior no universitario o universitario, a partir de la participación en ferias de carreras y trabajos de orientación educativa-profesional, las escuelas de orientación técnico profesional ponen énfasis en que los jóvenes vivencien los contextos laborales a partir de pasantías y prácticas profesionales simuladas. En el primer caso, la preparación para el egreso se realiza desde el espacio de Prácticas Educativas mientras que, en el segundo, se aborda desde el espacio de Prácticas Profesionalizantes que se presenta como transversal a toda la formación.

Palabras clave: escuela secundaria- formación para el trabajo- educación superior-Prácticas educativas-Prácticas Profesionalizantes.

Abstract

This article explores the institutional dimension of young people's transition from secondary school to the world of work and/or higher education. It is based on interviews with eight school principals in the city of Paraná (Entre Ríos, Argentina) from state-run and private pre-university institutions, both oriented and technical-vocational, and from diverse locations. The article analyzes institutional priorities in preparation for graduation, the curricular approach to graduation (focused on a specific area or transversal to the entire curriculum), and the type of activities developed for this purpose. The results show that the type of school—oriented secondary or technical-vocational—is a discriminating variable in the analysis. While the former prioritize access to non-university or university-level higher education institutions through participation in career fairs and educational-vocational guidance programs, technical-vocational schools emphasize young people's experience of the workplace through internships and simulated professional practices. In the first case, preparation for graduation is carried out through the Educational Practices area, while in the second, it is addressed through the Professionalizing Practices area, which is presented as transversal to the entire training.

Keywords: secondary school- job training-higher education-Educational Practices- Professionalizing Practices.

Introducción

Este trabajo se enmarca en la investigación “Expectativas de jóvenes de escuela secundaria de la ciudad de Paraná (Entre Ríos) sobre el futuro: sentidos sobre la educación y el trabajo”¹; que analiza la dimensión político-institucional en el acompañamiento al egreso, así como también las expectativas y sentidos sobre el futuro de los propios estudiantes. Este artículo brinda algunos resultados y reflexiones sobre la pregunta ¿Cuáles son las estrategias y prioridades institucionales sobre la preparación para el egreso de los estudiantes del último año de la escuela secundaria?

Para dar cuenta de la pregunta se realizaron entrevistas a ocho rectores, rectoras² y una vicerrectora de las instituciones que formaron parte de la muestra. Los criterios para la elección de la muestra fueron la representatividad en relación a la cantidad de escuelas y matrícula del nivel de la ciudad; de modo que dos corresponden a escuelas de gestión privada y seis a escuelas de gestión estatal, siendo tres del total, rectores de escuelas de orientación técnico-profesional, una de ellas preuniversitaria, dependiente de la universidad pública provincial existente en la región.

Centrar la mirada en la institución y su relación con la preparación para el egreso se direcciona en tres sentidos; el primero, referido a la prioridad de la preparación para el egreso; el segundo, al carácter de tal preparación, si está presente de modo transversal/integral en el curriculum o si está enfocada en la especificidad del trabajo de una unidad curricular y, finalmente, cuáles son las actividades que se proponen desde la institución.

El análisis realizado remite a un tema más complejo: las posibles articulaciones entre educación secundaria y formación profesional y registra una producción teórica —Jacinto, 2013; Jacinto y Brain, 2020; Jacinto y Dursi, 2009; Jacinto y Millenaar, 2013; Camilloni, 2006 y otros— que indaga sobre el sentido de la escuela secundaria (Jacinto, 2013) y sobre el significado actual que asume el término trabajo a la luz de los cambios de las últimas décadas, en un mundo globalizado en el cual las transiciones al empleo son inestables y poco predecibles. Sin duda en el análisis cobra relevancia el tipo de

escuela secundaria —según se trate de orientada o técnico-profesional—, uno de los ejes abordados en la investigación de referencia.

Desarrollo

Cuestión de prioridades: educación superior, ingreso al mundo del trabajo, ciudadanía o el egreso efectivo

La legislación nacional y provincial, así como los Diseños Curriculares de la Educación Secundaria de Entre Ríos vigentes³, expresan la necesidad de integración entre distintos campos de saber (Kummer et al., 2024). Asimismo, se plantea la finalidad del nivel en tres dimensiones: formación para el trabajo, la educación superior y la ciudadanía.

Los rectores entrevistados dan cuenta de la diversidad de las prioridades institucionales⁴ existentes en el acompañamiento de los jóvenes en la etapa de finalización de la educación secundaria. La diferencia entre las prácticas de acompañamiento y preparación para el egreso muestra una vez más la presencia de una gran diversidad entre las culturas institucionales⁵ del nivel, que refieren a particularidades de un conjunto de instituciones que, en el marco de su autonomía relativa (Andretich, 2016), direccionan las estrategias pedagógicas y plantean prioridades en su Proyecto Político Pedagógico Institucional respecto a los sentidos de la preparación para el egreso.

En relación a esto, nos encontramos con escuelas que privilegian el contacto de los estudiantes con contextos laborales, el acercamiento a las instituciones de educación superior, la formación ciudadana, mientras que una de ellas pone énfasis en la efectiva terminalidad de los jóvenes del nivel educativo.

Sin duda, las escuelas en las que la prioridad está en la formación para el trabajo y el acercamiento a contextos laborales son las escuelas técnico-profesionales, tanto en la gestión estatal como privada.

El peso de la tradición de la educación técnica sigue presente en los proyectos institucionales de las escuelas de la modalidad, lo cual se entiende dado que éstas otorgan un título profesional. Así lo planteaba un rector: “Nosotros como escuela de la modalidad técnico-profesional, tenemos que garantizar, o intentarlo, que las capacidades y competen-

cias asociadas al perfil profesional, por consiguiente, al título, estén logrados” (Rector de escuela de modalidad técnico profesional estatal).

Las escuelas secundarias técnicas conciben al trabajo ⁶ como articulador de su propuesta pedagógica (Garino, 2024), cuestión interpretada además por uno de los rectores entrevistados como la necesidad de que esta implique “vivenciar una situación laboral lo más real posible”. Ese acercamiento al contexto laboral se efectiviza a partir de distintas estrategias: empresas simuladas, pasantías, participación en las olimpiadas nacionales de educación técnica, concurrencia a muestras vinculadas a la producción de la especialidad técnica y otras.

Este tipo de estrategias, priorizadas en la educación técnico-profesional, no están presentes en las entrevistas a los rectores de las otras escuelas o, sí lo están, se trata de actividades aisladas, a excepción de una escuela orientada de gestión privada, con orientación en Economía y Administración, en la cual la vicerrectora refiere a la existencia de una empresa simulada activa al interior de la escuela.

El otro conjunto identificado corresponde a las escuelas cuya centralidad en la preparación y acompañamiento al egreso está puesta en el acercamiento de los estudiantes a la universidad. Una primera observación aquí es que los rectores hacen referencia predominantemente a las universidades y en general no aluden a las instituciones de educación superior no universitaria. Esto puede comprenderse por las características de la oferta de educación superior en la ciudad de Paraná —y en distintos departamentos de la provincia— con la presencia de dos universidades públicas nacionales (UNER, UTN), una amplia oferta de universidades privadas (UCA, UCU y otras con modalidad predominantemente virtual) y una universidad provincial (UADER) ⁷ que fue absorbiendo esta última la mayor parte de los institutos de formación docente y técnica dependientes del Consejo General de Educación de la provincia.

Según los rectores, las actividades más recurrentes orientadas a este acompañamiento son las salidas escolares a facultades de la ciudad o visita a muestras de carreras. El objetivo es “conocer la oferta” que significa tener acceso a los planes de estudios y modalidad de inscripción. No obstante, no hay en estos casos, mención a la preparación para los estu-

dios superiores en términos de aprender el oficio de ser estudiante de ese nivel, del modo en que lo plantea Coulon (2008). El tránsito de la educación secundaria a la educación superior requiere que los estudiantes logren autonomía, competencias académicas y reconocimiento de las diferentes culturas institucionales para alcanzar un proceso de afiliación institucional real, que posibilite la permanencia en las instituciones del nivel superior.

Entonces la mayor diferencia entre las propuestas institucionales en cuanto a la preparación para el egreso está dada por la modalidad de escuela y en menor medida por el tipo de gestión. Las entrevistas realizadas dan cuenta de que aún persiste la diferenciación entre formación académica y técnica que ha caracterizado históricamente la oferta de educación pos-primaria de nuestro país (Camilloni, 2006; Jacinto, 2013; Jacinto y Brain, 2020). En los diseños curriculares del nivel de la provincia de Entre Ríos esa escisión no es tan profunda, no obstante, la diferenciación institucional persiste más allá de lo que los marcos normativos prescriben. Esta cuestión nos permite reflexionar sobre los alcances y los límites de la legislación y los diseños curriculares para transformar por sí solos las prácticas escolares.

Algunas autoras (Camilloni, 2006; Jacinto, 2013; Jacinto y Brain, 2020; Garino, 2024) han referido a la necesidad de que las escuelas orientadas recuperen e incluyan en su curriculum algunos aportes de las escuelas técnicas, fundamentalmente aquellas estrategias direccionadas a la formación para el trabajo y que promueven la articulación teoría y práctica. Al mismo tiempo, en un escrito anterior en el que analizamos la legislación y los diseños curriculares (Kummer et al., 2024) planteamos la necesidad de que la escuela técnica incorpore algunos dispositivos y contenidos propios de las escuelas orientadas, tales como instancias de orientación vocacional-profesional y el trabajo en torno a la preparación para la continuidad de los estudios superiores.

Más allá de las dos prioridades referenciadas hasta aquí, una tercera, referida a la formación ciudadana, se presenta con énfasis en la voz de un entrevistado. Con un desempeño reciente como rector de una escuela ⁸, la entrevista no permite dis-

tinguir si esa visión es personal o representa a la institución en su conjunto. Lo expresa de esta manera:

Para mí es muy importante formar para la ciudadanía (...) el tema del respeto, del “permiso”, el “buen día”, el “muchas gracias”, que son valores que se van perdiendo. Por eso yo digo que en la educación secundaria no tenemos que dejar de lado eso, formar para la ciudadanía (rector de una escuela estatal céntrica, comunicación personal, 26 de septiembre de 2024)

Las palabras del rector evidencian una concepción de ciudadanía pasiva– acrítica (Rigal, 2008) que se circunscribe a que los jóvenes tengan “buenos modales”, cercana a una visión moralizante de la escuela, vinculada a la vida social, pero sin problematizarla y ajena de su componente político. El vínculo entre educación secundaria y formación ciudadana —uno de los objetivos presentes en el origen de la escuela secundaria— surgió ante preguntas generales sobre la preparación para el egreso, pero no fue consultado directamente a los entrevistados.

Finalmente, en el discurso de una rectora sobresale la preocupación por lograr que los jóvenes conozcan distintos espacios culturales —en términos de ampliación de horizontes culturales— y finalicen la escolaridad secundaria, aunque refiere también al acercamiento a la educación superior y a espacios formativos como las radios -por la orientación de la escuela en Comunicación- como prácticas vinculadas a la preparación para el egreso. La matrícula de esta escuela, formada por estudiantes de un nivel socioeconómico bajo y muy bajo, presenta indicadores de repitencia, sobreedad, abandonos intermitentes y reiteradas inasistencias, Hay también estudiantes con discapacidad que poseen un proyecto individualizado de inclusión. Por todo esto, la prioridad institucional está en el seguimiento de las trayectorias estudiantiles, arbitrando los medios para que progresen en el nivel y logren completarlo.

Nosotros lo único que hacemos es seguir las trayectorias, o sea, realmente hemos tenido años anteriores, sobre todo lo que fue después de la pandemia, mesas especiales, pedimos la autorización para acompañar a ese chico o algo que es muy prioritario: o, por ejemplo, los chicos que tienen muchas inasistencias, según

nuestra normativa, la 1770, es que siguen viniendo a la escuela, pero se los va acompañando o evaluando en todo ese proceso que ellos siguen acá en la escuela (rectora de una escuela secundaria orientada estatal céntrica con estudiantes de nivel socio- económico bajo, comunicación personal, 4 de octubre de 2024).

En esta última escuela, vemos que el nivel socioeconómico del alumnado, vinculado de modo estrecho con el capital cultural, en el sentido apuntado por Bourdieu (2011)⁹ tiene directa relación con las estrategias institucionales orientadas a la conclusión de la educación secundaria y en poder brindar a los estudiantes un acercamiento a distintos ámbitos o ambientes culturales que en general, están alejados de su cotidianeidad.

Lo expuesto hasta aquí nos permite afirmar que la legislación plantea una base común o una pretensión de cierta unidad del nivel secundario en el marco de un sistema educativo y en relación al egreso, habilita para que todas las escuelas preparen para el trabajo, los estudios superiores y la ciudadanía. No obstante, los márgenes de libertad concedidos en un sistema heterónimo, contribuyen para que las diferenciaciones históricas y contextuales emerjan en las prácticas institucionales.

La preparación para el egreso: ¿cuestión transversal de la institución o curricular circunscrita a una materia?

Más allá de los aspectos privilegiados por cada escuela, en los Diseños Curriculares de la provincia de Entre Ríos existen dos espacios curriculares cuyo objetivo particular es acompañar en el egreso: Prácticas Educativas para las escuelas orientadas y Prácticas Profesionalizantes en las escuelas técnico profesionales.

En las escuelas secundarias orientadas, el espacio curricular Prácticas Educativas tiene como propósito:

Que los estudiantes consoliden, integren y/o amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando”. Ello implica “un proceso de orientación vocacional y laboral que les permita reflexionar sobre su futuro y su proyecto de vida y los motive a investigar

sobre los distintos campos ocupacionales y propuestas de estudios superiores para lo cual el docente debe ayudarlos en la búsqueda de información” (Resolución N°3322/10, Tomo II, página 317).

Por su parte, las Prácticas Profesionalizantes se define como:

Aquellas estrategias formativas integradas en la propuesta curricular, con el propósito de que los alumnos consoliden, integren y amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se está formando, organizadas por la institución educativa, referenciadas en situaciones de trabajo y desarrolladas dentro y/o fuera de la escuela (Resolución CGE 1277/10, Anexo III, página 13).

La principal cuestión en común entre ambos espacios es la posibilidad de vinculación de los jóvenes con el contexto laboral y/u otras instituciones fuera de la escuela. Asimismo, desde lo prescripto hay una intencionalidad explícita de promover la continuidad entre la formación brindada por la orientación que los estudiantes están cursando y las posibilidades que ésta abre en el mundo académico o laboral, a partir de profundizar capacidades y saberes específicos del perfil profesional al interior de las propuestas curriculares.

Tanto para las escuelas técnicas como para las escuelas orientadas, la normativa provincial establece que el docente de estos espacios accede a través de presentación de proyectos que se concursan anualmente y debe poseer un título afín a la orientación o especialidad.

Los rectores entrevistados, valoran de los docentes a cargo de los espacios en las escuelas orientadas, el conocimiento del proyecto institucional, de las características de los estudiantes y del contexto, mientras que, en el caso de las escuelas de orientación técnico-profesional, la experiencia laboral de los docentes en la especialidad de la escuela.

Ahora bien, el interés en este punto, es analizar si el propósito institucional de acompañar en la preparación para el egreso recae exclusivamente en los espacios de Prácticas Educativas y Prácticas Profesionalizantes, o si se trata de una cuestión transversal de todo el currículo de la escuela.

Del análisis de los discursos de los rectores en-

trevistados, surge que se cumple con mayor fuerza en las escuelas técnicas el trabajo de integración y consolidación de capacidades vinculadas a la especialidad. En este sentido, la rectora de una escuela agrotécnica pre- universitaria (dependiente de la universidad pública provincial) comentaba que el espacio se articula con otros dos: Proyectos Productivos y la cátedra Intervención Social y Rural. A partir de esta integración, los estudiantes elaboran un proyecto en relación a un proceso productivo, que luego es presentado ante el curso, docentes, autoridades de la UADER, productores locales, entre otros actores relevantes: “Los chicos definen cómo van a llevar el proyecto, tienen que evaluar presupuesto, recursos, el cómo, los empleados, etc. (...) Todo un mix, que no es menor a nivel académico” (Rectora de una Escuela Agrotécnica pre-universitaria, comunicación personal, 25 de septiembre de 2024).

Siguiendo esta línea, el profesor coordinador de Prácticas Profesionalizantes de la escuela técnica de gestión privada, comentaba que en este espacio se realizan “experiencias de práctica profesional simuladas” al interior de la escuela:

La escuela misma puede obrar como una empresa que contrata servicios (...) Y en esas actividades el docente como que se transforma, pasa a tener otro rol. Es un rol más de ‘gerente’ o ‘supervisor’ de una obra, y los estudiantes tienen que asumir el compromiso de poder resolver los problemas que se plantean desde alguien que los contrata, o alguien que les pide un asesoramiento. Que eso está orientado directamente a su desempeño profesional (profesor coordinador del espacio de Prácticas Profesionalizantes de una escuela técnica privada, comunicación personal, 27 de septiembre de 2024).

La cuestión de la formación para el trabajo como una cuestión transversal y de articulación entre distintos espacios disciplinares se evidencia en las escuelas técnicas. En palabras de un rector entrevistado: “nosotros como escuela de la modalidad técnico-profesional, tenemos que garantizar, o intentarlo, que las capacidades y competencias asociadas al perfil profesional, por consiguiente, al título, estén logrados” (Rector de una escuela técnica estatal, comunicación personal, 9 de septiembre

de 2024). Otra rectora indica:

la escuela técnica los va preparando desde el primer año para el mundo profesional. Porque ellos egresan con un título técnico (...), donde hay un perfil de egresado con las competencias profesionales (rectora de una escuela técnica de gestión privada, comunicación personal, 27 de septiembre de 2024).

A diferencia de lo que ocurre con las escuelas técnicas, en las escuelas orientadas el espacio de Prácticas Educativas es utilizado, en general, para acompañar, orientar e informar a los estudiantes sobre la oferta educativa del nivel superior, especialmente universitario.

Una rectora (la escuela tiene orientación en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales) relata a propósito de lo anterior:

Este año han trabajado de manera bastante paralela, complementándose, porque Nico (docente de la orientación en Naturales) es el primer año que tiene esa cátedra y entonces ha ido sumándose un poco a ese panorama que ofrece la cátedra de Trini (en la orientación Sociales), muy parecido. Es cierto que Nico ha trabajado más esto de traer propuestas a la escuela, traer profesionales, traer gente que está estudiando en la universidad. Eso él. Y Trini los ha sacado más hacia afuera, hacia la comunidad, pero bueno, los dos trabajan con la misma perspectiva. Y ahora en estos últimos meses, he visto que han salido varias veces juntos, digamos, que hay un trabajo articulado (rectora de una escuela orientada estatal, comunicación personal, 4 de octubre de 2024).

Otra rectora refiere:

sobre los proyectos de futuro con los que más trabajan los estudiantes del sexto año es con los profesores de Prácticas Educativas que por ahí desde la institución donde se encara esta mirada, bueno, hacia un poco lo que era antes la orientación vocacional, hacia bueno, donde van a dirigir sus proyectos de vida, etcétera. (...) Pero específicamente están trabajando bastante con las ferias de carreras (rectora de una escuela secundaria orientada estatal, comunicación personal, 4 de octubre de 2024).

Además de Prácticas Educativas en el acompañamiento hacia el egreso, esta última rectora menciona la importancia del espacio de Orientación (referenciado como Orientación y tutoría):

por ahí también los estudiantes se pueden acercar, hablan con el tutor específicamente, no solamente si tienen algún conflicto sino también para esto, para buscar asesoramiento, para buscar un acompañamiento, información incluso (rectora de una escuela secundaria orientada estatal, comunicación personal, 4 de octubre de 2024).

Podemos decir entonces que, aunque con matices, las escuelas orientadas tienden a trabajar el tema del egreso desde el espacio de Prácticas Educativas, informando en torno a la oferta educativa en el Nivel Universitario y acompañando -desde prácticas propias de la orientación vocacional- la elección de los estudiantes. Por su parte, en las escuelas técnicas, la formación para el egreso es transversal, específica al título técnico profesional de la especialidad. El espacio de Prácticas Profesionalizantes se constituye en una instancia de integración y consolidación de lo aprendido, lo cual se materializa en un proyecto final, en pasantías o en prácticas profesionales simuladas al interior de la escuela. Es decir, las diferencias entre los espacios lo son finalmente, de la modalidad de la escuela.

Propuestas y actividades

La pasantía: del dicho al hecho

En general, los rectores refieren a varias dificultades para efectivizar el pretendido vínculo con las empresas de la zona: la inseguridad —que conlleva que un estudiante “salga” de la escuela—, la poca cantidad de empresas de la ciudad de Paraná en relación al número de estudiantes, la necesidad de “hacer coincidir” la salida de la escuela con la obra o empresa que se quiere visitar.

La situación anterior la relata el profesor coordinador de la Prácticas Profesionalizantes de la escuela privada de modalidad técnico-profesional de la ciudad de Paraná:

Está la dificultad de los lazos con empresas (...) no hemos podido afianzar una relación, por ejemplo, con una empresa como para que hagan pasantías (...) Hay muchos aspectos que se plantean a la hora de que un chico se vaya de la escuela, esté afuera de la

escuela (...) A parte que tenés cursos de veinte y pico de alumnos, entonces ubicarlos en distintas empresas es complejo (...) En Electrónica también es complejo, por el tipo de tarea que desempeñan. En general son empresas autónomas, no hay grandes empresas que contraten tantos Técnicos en Electrónica (...) Tampoco es simple ingresar, independientemente de la cuestión que las escuelas también tienen en cuenta, de seguridad y riesgos que pueden pasar los chicos en un ambiente que no es la escuela (comunicación personal, 27 de septiembre de 2024).

La extensión de la cita permite identificar la mayor parte de los factores que inciden en la organización y realización de pasantías por parte de las escuelas.

La inseguridad no es sentida sólo por la escuela, sino también por las empresas. La escuela del testimonio anterior tiene la especialidad en Construcción y una asignatura que es Visita de Obra. La rectora de la escuela indica:

Los chicos visitan una obra, pero tiene que coincidir el día de la materia con la hora... Entonces eso complejiza un poco. Y este año ha sido más difícil pedir que ingresen los chicos a una obra (...) A veces la empresa nos pide que le enviemos el seguro escolar, el seguro del docente, obviamente tienen que ir desde la escuela con los elementos de seguridad (rectora de una escuela privada modalidad técnico-profesional, comunicación personal, 27 de septiembre de 2024).

Otro rector de escuela orientada aludió también a la situación de inseguridad:

Si yo tengo un chico que quiere estudiar -doy un ejemplo- tiene una visión de decir "quiero estudiar enfermería", yo voy al centro de salud o voy a la (menciona el nombre de una clínica privada de la ciudad) y esos convenios muchas veces es difícil, porque también meter una persona así sea a observar, es una responsabilidad para la institución porque le pasa algo... Por eso me parece que tendría que haber un convenio macro o entre el CGE y distintas instituciones para decir bueno, por ejemplo, la Municipalidad de Paraná y el CGE (rector de una escuela estatal céntrica,

comunicación personal, 26 de septiembre de 2024).

La existencia de un marco normativo que articule el vínculo entre la escuela y el afuera, que no existe al momento, evitaría la situación que bien describe Laguzzi (2024) en el sentido de que no sólo deja a la institución a merced de su capital relacional, sino que no se contemplan las responsabilidades recíprocas de salir, docentes y estudiantes del contexto escolar e insertarse en una situación de trabajo, con los riesgos que ello implica tanto para la institución educativa como para quien los recibe.

La situación que relata la autora es tan cierta que un rector se "hacía cargo" —durante la entrevista— de la falta de convenios por el desconocimiento de la localidad. Asimismo, este Rector dice que el objetivo es que los alumnos hagan pasantías en alguna empresa, fuera de la escuela para "vivenciar" una situación laboral lo más real posible. Ve como una fortaleza que el profesor de las Prácticas Profesionalizantes —que tiene a su cargo las prácticas en los tres últimos años— es quien se encarga de hacer los convenios de pasantías, buscar las empresas e identificar espacios donde existe disponibilidad de vacantes.

El mismo Rector comenta que algunas pasantías son remuneradas —refiere a una especie de incentivo—, en las empresas de la zona y que de algún modo direccionan al estudiante luego de alguna consulta. Podemos identificar en el discurso un matiz muy interesante que introduce un tema novedoso, el de la formación en lo que denomina habilidades blandas. Dice que "(...) no es el interés enviarlos a las empresas para que los estudiantes hagan tareas de su especialidad estrictamente sino más bien enfocar en habilidades blandas, por ejemplo, que tomen contacto con los procesos de selección que realiza una empresa mediante la inserción en el Departamento de Recursos Humanos" (rector de una escuela técnica estatal, comunicación personal, 9 de septiembre de 2024). Según el rector, esto ayuda más a la transición que cualquier otra actividad en la cual se inserte el estudiante.

Entre los rectores consultados —sobre todo de escuelas secundarias orientadas estatales— hay quienes se muestran críticos de la pasantía. Hay referencia al carácter de "explotación laboral encubierta" aunque también una visión restringida de lo

que una experiencia en un contexto real de trabajo puede brindar a los estudiantes en términos de socialización, adquisición de saberes, competencias y actitudes de lo que supone un ambiente laboral. Desconoce además la posibilidad de que los estudiantes puedan resignificar las disposiciones hacia un determinado empleo o estudios superiores (Jacinto y Dursi, 2009).

Una de las rectoras consultadas refiere a lo dicho – el carácter de “explotación laboral encubierta”- y dijo que prefiere que el espacio de Prácticas Educativas esté dedicado a otras actividades, más aún cuando la mayor matrícula se orienta a estudios superiores:

Mayoritariamente nuestros estudiantes van a la facultad, a nosotros nos parece una picardía orientarlos hacia las pasantías, sino más bien se trata de establecer un nexo entre esto que ellos conocen ahora y lo que se van a encontrar (en la facultad) (rectora de una escuela secundaria orientada estatal, 4 de octubre de 2024).

Retomando lo dicho ya a propósito del capital relacional de cada escuela, una rectora señala: “No, no llevábamos a cabo pasantías ni tampoco tenemos vínculos específicamente con asociaciones”.

Independientemente de la valoración diferenciada de las pasantías como estrategia formativa, la vinculación con espacios donde desarrollarlas parece ser la mayor dificultad con la que se encuentran los equipos de conducción de las escuelas, situación que ha sido puesta de manifiesto también en otras investigaciones de otras jurisdicciones (Maturo, 2018; Martínez, 2020; Fernández, 2020). De este modo, el tiempo, la organización, el capital relacional de las escuelas inciden en la concreción (o no) de las pasantías.

Alternativas a la pasantía: la práctica profesional simulada

Los rectores hacen referencias a otras actividades desarrolladas en la escuela que tienen el objetivo de lograr la socialización laboral de los jóvenes y que no se enmarcan en las pasantías. Entre ellas mencionan prácticas profesionales simuladas, participación de encuentros vinculados al campo profesional de la especialidad, participación de olimpiadas técnicas, proyectos al interior de la escuela. Algunas de estas actividades se desarrollan en espacios fuera de la ins-

titución y otras al interior. Respecto a las prácticas desarrolladas en la misma la escuela, una rectora nos relata:

Nos hemos enfocado en realizar experiencias de práctica profesional simuladas. Históricamente la escuela ha sido construida por los mismos alumnos, y permanentemente está en obra. Entonces, por ejemplo, para los Maestros Mayores de Obra, es un lugar propio de una práctica profesional (rectora de una escuela privada de orientación técnico-profesional, comunicación personal, 27 de septiembre de 2024).

Entre los rectores de las escuelas técnico-profesionales hay vínculos establecidos y refieren a que se “están ensayando” distintas alternativas y hay algunos convenios en puerta. Uno de los rectores relata que se invita a los chicos de la orientación Maestro Mayor de Obra y se propone una práctica de asesoramiento junto con el equipo de mantenimiento de la escuela (una escuela agrotécnica pre-universitaria). Esta misma escuela refiere a la participación en distintas actividades fuera de la institución, que ponen al estudiante en situación de observar distintas organizaciones económicas y actores institucionales:

Se trata de vincular con distintas organizaciones y con lo que es el mundo agro hoy. Desde los encuentros en la cuenca lechera, las olimpiadas nacionales que hubo de lechería (...) ahora le toca a Entre Ríos el Concurso Nacional de Queso, Dulce de Leche y Manteca. Todo lo que son encuentros en escuelas agrotécnicas (...) También vinculaciones con propuestas que genera el Municipio (...) Y los acercamos a todos los distintos productores de la zona. Y desde ahí como que se va formando esa conciencia de cómo me pienso a futuro (rectora de una escuela agrotécnica pre-universitaria, comunicación personal, 25 de septiembre de 2024).

La realización de Olimpiadas Técnicas Nacionales es señalada también como una actividad altamente productiva en términos de formación para el estudiantado, debido a que los pone en situación de resolver un problema en forma colectiva:

Nos han hecho reflexionar mucho las olimpiadas. Eso en los últimos años nos ha

dado la pauta hacia dónde van las Prácticas Profesionalizantes, y por eso hemos ido reflexionando y ajustando nuestras propias Prácticas Profesionalizantes. En las olimpiadas, los chicos tienen una semana completa en donde no desarrollan ninguna materia y a nosotros nos envían, desde el INET, un problema, un ejercicio. Allí los chicos tienen que aplicar todas capacidades que han desarrollado para resolver ese problema (profesor coordinador de espacios de la Prácticas Profesionalizantes en una escuela técnica privada, comunicación personal, 27 de septiembre de 2024)

Aunque el tipo de práctica simulada se presenta con fuerza en las escuelas de orientación técnico-profesional, en una de las escuelas orientadas –de la muestra– con orientación en Economía y Administración, los alumnos del último año realizan en el espacio de Prácticas Educativas un microemprendimiento, donde forman parte de todas las etapas del proceso de producción ¹⁰.

En otra de las escuelas orientadas estatales, además de contemplar la visita a feria de carreras y las charlas en distintas Facultades, se está por implementar un proyecto de radio, dado que la orientación es en Comunicación. Asimismo, la rectora hizo mención a proyectos de extensión que se realizan desde la UNER (Facultad de Trabajo Social y Ciencias de la Educación), en donde se realizan ciclos de cine, de teatro y en relación a Salud Mental. Además, la escuela cuenta con doce horas cátedra para talleres de multimedia digital, redacción y comunicación y radio comunitaria, en directa relación con la orientación de la escuela.

Uno de los principales dilemas que señalan los rectores tiene que ver con el proyecto a futuro de los adolescentes que no seguirán carreras relacionadas con la terminalidad de la escuela. En general, entienden que esto no tiene para el joven ningún beneficio:

Si él mañana es médico, que se yo, ingeniero químico, nada que ver, o en alimento, nutricionista, es algo distinto. Es decir, a mí me ha pasado como profesor que por ahí los alumnos (yo he sido muchos años profesor del último año) me dicen: “no, profe, no me mates con esto, ¡si yo me voy a estudiar medicina! (rector de una escuela técnico-profesional

estatal comunicación personal, 4 de octubre de 2024).

En esta expresión radica una de las grandes tensiones vinculadas al sentido de la escuela en relación al egreso, qué se entiende por la formación para el trabajo cuando el proyecto futuro son los estudios superiores.

La relación con instituciones de educación superior

En todas las entrevistas a rectores —tanto en técnicas como en orientadas— se encuentran referencias a los vínculos de la escuela secundaria con instituciones del nivel superior, principalmente universitario. La mención a la visita de feria de carreras en tanto actividad propia de la preparación para el egreso, se repite en todos los entrevistados. Otra actividad mencionada en la mayoría de las entrevistas es la visita a Facultades, tanto para presenciar charlas como para conocer su oferta educativa.

Los estudiantes de las escuelas técnicas, tal como cuentan los rectores, visitaron los laboratorios de la UTN y se acercaron a procedimientos que no han podido realizar en la escuela secundaria:

Nosotros en el laboratorio de ensayos que tenemos, no tenemos ninguna prensa para hormigón (...) la UTN lo tiene. Entonces, bueno, los chicos (...) fueron, vieron cómo es un ensayo de compresión, aprobar ruptura, bueno, eso es lo que se trata de hacer. A ver, la idea, el esquema que se está planteando institucionalmente es: buscar afuera del establecimiento, fruto de convenios, buscar las cosas que a nosotros nos faltan para sostener y completar, por así decirlo, el perfil profesional de cada especialidad (rector de una escuela técnica estatal, comunicación personal, 9 de septiembre de 2024).

Además, se da un trabajo articulado con el nivel superior, al trabajar conjuntamente desde un espacio curricular escolar y una cátedra o Facultad: “También trabajamos asiduamente las Ciencias de la Tierra con la Facultad y con Bioingeniería; todo lo que es el mundo de la soberanía alimentaria, ferias de productos, charlas (Rectora de una escuela agrotécnica preuniversitaria, comunicación personal, 25 de septiembre de 2024).

Otro rector también refiere a ello:

Se hizo un aula donde se trabajó con archivos relacionados con la guerra de las Malvinas, que estuvo coordinado por (...) la cátedra Didáctica de Ciencias de la Educación y se hizo una visita a la Facultad de Trabajo Social, coordinado por la cátedra Metodológica de Investigación Social (rectora de una escuela orientada estatal, comunicación personal, 4 de octubre de 2024).

Tanto la visita a Facultades como la asistencia a ferias de carreras evidencian una intención de democratizar el ingreso a los estudios universitarios. Sin embargo, existe también la conciencia de que la permanencia en la universidad implica cuestiones complejas que trascienden el mero ingreso.

El vínculo de las escuelas con el CGE en relación a la transición al egreso

Los rectores expresan la distancia entre lo que los marcos normativos plantean y las posibilidades de concretar lo que establecen, es decir, entre el texto político y la puesta en acto (Ball et al, 2016) o entre el curriculum prescripto y el curriculum real.

Respecto a lo que el organismo central (Consejo General de Educación de Entre Ríos ¹¹) ofrece para que las escuelas acompañen en la preparación para el egreso, una de las rectoras plantea: “lo único que recibimos son normativas y ejes para organizar nuestra educación” (rectora de una escuela orientada estatal, comunicación personal, 4 de octubre de 2024).

En una línea similar se expresa otra rectora:

No, mirá, está la normativa, está el diseño curricular que te da los lineamientos generales, que te dice básicamente qué tienen esas dos vertientes: desde el lado de la pasantía y desde la parte de articulación universitaria. Pero después en la práctica, nunca nadie hizo nada, nunca nadie corroboró nada (rectora de una escuela orientada estatal, comunicación personal, 4 de octubre de 2024).

Las rectoras dan cuenta del conocimiento de los marcos normativos y, según queda expresado en la cita anterior, consideran el accionar del CGE como restringido a la producción normativa, y refieren a la ausencia de mediaciones y de acompañamiento.

En algunas de las entrevistas hay referencias a un pedido de información durante al año 2024 desde la Dirección política del nivel acerca de la exis-

tencia de pasantías o convenios con organizaciones y qué características tenía el espacio de Prácticas Educativas. También refieren a que en alguna oportunidad - sin precisar el año- hubo alguna capacitación destinada a los docentes responsables del dictado de la materia Prácticas Educativas.

En cuanto a las escuelas técnicas, una rectora comenta que han existido capacitaciones:

Este año lo que sí, hemos tenido unas capacitaciones (...) donde se trabajaba la relación de las empresas con las escuelas, donde hubo también ejemplos o muestras de algunas escuelas que habían hecho como una pasantía o un acuerdo con empresas para que los estudiantes realicen sus Prácticas Profesionizantes. Pero nos basamos y trabajamos con la normativa (para este espacio curricular), nada más (rectora de escuela privada técnico-profesional, comunicación personal, 27 de septiembre de 2024).

El rector de una escuela técnica estatal destaca que el año pasado surgió algo nuevo; en el calendario escolar incorporaron la articulación interciclo e internivel “que nos vinculemos y tratemos de trabajar con la primaria y con el carácter propedéutico del título si es que vos querés seguir estudiando. (...) este año ya estamos comenzando a articular” (rector de una escuela estatal técnico-profesional, comunicación personal, 9 de septiembre de 2024).

Las consultas que se hicieron desde la Dirección Provincial de Educación Secundaria y estas capacitaciones se enmarcan en el Programa Escuela y Comunidad ¹², que se implementará a partir del año 2025 en todas las escuelas secundarias, tanto privadas como estatales.

En una publicación previa (Kummer et al., 2024), analizamos que en los discursos de los funcionarios políticos ¹³ el énfasis estaba puesto en el egreso efectivo y en las diferentes estrategias institucionales y pedagógicas definidas desde la política educativa provincial orientadas básicamente a la permanencia de la matrícula, en un contexto en el que los efectos de la pandemia COVID 19 tuvo incidencia directa en el abandono escolar de una importante cantidad de estudiantes del nivel. En la provincia de Entre Ríos, transcurridos cuatro años de tal situación, la implementación de un nuevo programa desde el Consejo General de Educación,

cuyo énfasis está puesto en la articulación de la escuela con otras organizaciones laborales y sociales, evidencia que la índole de las preocupaciones deja de ser el egreso efectivo para ser la vinculación con el mundo laboral y de la educación superior.

En próximas indagaciones podremos conocer los modos de implementación y los resultados de este programa, aunque un primer juicio anticipatorio sobre este, a partir de lo expresado por los rectores de las escuelas secundarias, es que políticas de articulación escuela media-comunidad son conside-

Algunas reflexiones finales

A partir del análisis de las entrevistas a rectores, es posible afirmar que a pesar de las casi dos décadas de la afirmación de Camilloni (2006), en las prácticas curriculares no se ha eliminado la oposición entre la formación académica y la formación técnica que históricamente ha distinguido a cada tipo de escuelas de la educación pos- primaria.

Aunque en los diseños curriculares de la educación secundaria de la provincia de Entre Ríos esa escisión no aparece de modo marcado, el peso de la tradición institucional persiste más allá de lo que los marcos normativos prescriben, lo cual lleva a la cuestión de los alcances y límites de la normativa educativa (leyes, decretos, resoluciones, diseños curriculares) para transformar por sí solos las prácticas escolares.

Del discurso de los entrevistados queda claro que los espacios educativos destinados a la preparación para el egreso dependen de las condiciones normativas, regulatorias e institucionales.

El peso de la tradición de la educación técnica sigue presente en los proyectos institucionales de las escuelas de la modalidad, lo cual se entiende dado que estas escuelas otorgan un título profesional. En las escuelas secundarias orientadas, por el contrario, los proyectos institucionales de preparación para el egreso tienden a un proceso más informativo de las ofertas académicas de la región para el nivel superior que de integración o consolidación de los saberes adquiridos en la formación secundaria.

En cuanto a las experiencias de pasantías

—como recurso de socialización laboral alternativa en el sentido planteado por Jacinto y Dursi (2009) cobra múltiples significados. Por un lado, un “saber hacer” técnico vinculado directamente a la especialidad de la escuela, pero también un “espacio de adquisición de saberes sociales y relacionales en torno al trabajo (...) un reforzamiento de la disposición a trabajar” en el sentido que lo plantea uno de los rectores entrevistados quien hace referencia a la adquisición de habilidades blandas. Es que en este punto y del modo en que lo señalan las autoras mencionadas ut supra, la propia definición de los saberes del trabajo está en permanente cambio. Los saberes considerados profesionalizantes —señalan— no son meramente técnicos, sino que incluyen el desarrollo de competencias y la calificación social por sobre la calificación técnica (Stroobants, 1995 en Jacinto et al., 2009, p.4).

En síntesis, el vínculo entre educación secundaria y formación profesional forma parte de una agenda en construcción en la provincia de Entre Ríos y es de esperar que cobre relevancia en los próximos años, a la luz de los cambios de época que proponen imperiosamente una reformulación sobre la formación para el trabajo en la escuela secundaria, tanto orientada como técnico-profesional.

Notas

¹ PID N°3195. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos

² Máxima autoridad a nivel escolar.

³ Respecto a esto se destaca la Ley Nacional de Educación N°26206/2006, la Ley Provincial de Educación N°9890/2008, la Resolución del CGE Provincial N°3322/ 2011, Diseño Curricular de Escuelas Orientadas de la provincia y la Resolución CGE N°0609/2011, Lineamiento de Diseño Curricular de escuelas secundarias modalidad técnico profesional.

⁴ El concepto refiere a un constructo elaborado a partir de las preguntas de la entrevista a rectores. Comprende las respuestas sobre los espacios curriculares destinados a la preparación para el egreso, los contenidos, las actividades, propuestas y forma de selección de los docentes a cargo de los espacios en el contexto de lo establecido en el Proyecto Político Pedagógico Institucional de cada escuela.

⁵ Definida a partir de los aportes de Beltrán Llavador (2020), es entendida como el conjunto de los aspectos que la singularizan dotando de identidad y particularidad a cada organización escolar.

⁶ En este escrito, el concepto de trabajo se asimila a la distinción efectuada por Neffa (1999) quien a su vez retoma los aportes de Meda (1995), para diferenciar los conceptos de actividad, trabajo y empleo. Mientras que la actividad refiere a un concepto amplio, que abarca todo el dinamismo de la vida humana, el trabajo, es un modo de actividad –multidimensional- un esfuerzo por producir algo que es exterior a sí mismo, hecho en dirección de otros y con una finalidad utilitaria y no asimilable al concepto de empleo. Este último es una relación que vincula el trabajo de una persona con una organización dentro de un marco institucional y jurídico, definido independientemente de aquella, y que se constituyó antes de su ingreso en la empresa (p.12). Aunque vale a los fines analíticos, se trata de conceptos que requieren un análisis más profundo a la luz de las transformaciones económicas de las últimas décadas y de las reflexiones teóricas de las que han sido objeto

⁷ La UADER fue creada en el año 2000, mediante la sanción de la Ley Provincial N° 9250, que dispuso la transferencia de más de veinte instituciones de enseñanza superior no universitaria (institutos y escuelas terciarias) a una nueva estructura universitaria. En la investigación de referencia, dos escuelas de la muestra dependen de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER y son por tanto pre-universitarias.

⁸ A fines del año 2023 hubo concurso de cargos directivos para el nivel secundario en la provincia. Tres de los rectores entrevistados habían asumido sus cargos en febrero del año 2024 y manifestaron en tal sentido, estar involucrándose paulatinamente en el conocimiento de las distintas dimensiones de la escuela.

⁹ En Las estrategias de la reproducción social, Bourdieu realiza una crítica al economicismo y su concepto de “capital humano” al señalar que ignora “entre otras cosas, que el rendimiento escolar de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia y que el rendimiento económico y social del título escolar dependa del capital social, también heredado, que puede ser puesto a su servicio” (2011, p. 214 y siguientes).

¹⁰ Se trata de una escuela que articula educación y producción y que en su último año propone a los estudiantes la realización simulada de un emprendimiento en el cual llevan adelante todas las actividades inherentes a la marcha del mismo: ventas, contabilidad, packaging, además de la elaboración en cocina de los productos que luego se venden al interior de la misma escuela (alfajores y tortas).

¹¹ El Consejo General de Educación de Entre Ríos organiza y dirige técnica y administrativamente la educación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo provincial. A diferencia de otras provincias, donde la definición del poder ejecutivo determina la cartera ministerial, en Entre Ríos la gobernación propone un presidente y tres vocales políticos para que conformen, junto al vocal electo por los gremios docentes, el Consejo General de Educación. Al comienzo del primer ciclo lectivo del mandato, será el Senado provincial el órgano que acepte o no la propuesta/proyecto que este equipo para dirigir la educación entrerriana. Sumado a esto, quien preside el CGE ocupa, a su vez, el cargo de Directora o Director General de Escuelas (DGE) y es quien preside el grupo de Directoras y Directores Departamentales de Escuelas (DDE). En cada uno de los 17 departamentos de la provincia, se define a una o un representante político como máxima autoridad de las instituciones educativas estatales del territorio.

Notas

¹² Oficialmente se presentó el 19 de diciembre del 2024 en los espacios oficiales de comunicación del Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos. El programa Escuela y Comunidad plantea como pilares fortalecer la vinculación de los estudiantes con el mundo del trabajo y estudios superiores, crear experiencias educativas innovadoras, por ejemplo, a través de la estrategia del Aprendizaje Basado en Proyectos, asegurar que cada egresado cuente con competencias académicas, técnicas y socioemocionales alineadas con las necesidades locales, regionales y desafíos actuales, y posibilitar que los estudiantes realicen acciones de formación complementaria que les posibilite tener una doble certificación al finalizar la secundaria.

¹³ Las entrevistas se realizaron en el año 2023 por lo que, con el cambio de gestión política, los funcionarios entrevistados ya no se encuentran en el cargo.

Referencias

- Andretich, G. (2016). Apuntes sobre la autonomía. En G. Andretich, *Prácticas políticas del gobierno escolar* (pp.125- 132). EDUNER- Editorial de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Ball, S. Maguirre, M. y Braun, A. (2016). *Cómo as escolas fazem as políticas. Atuação em escolas secundarias*. Editora UEPG.
- Beltrán Llavador, F. (2010). Organización de instituciones educativas, imposibilidad y desórdenes. *Reproexpres*.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo Veintiuno.
- Camilloni, A. (2006). El saber sobre el trabajo en el currículo escolar. *Anales de la Educación Común*, 2(3) 112-117. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/88>
- Coulon, A. (2008) *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Edufba
- Fernández, N. (2020). La implementación de las pasantías en las escuelas técnicas: Un estudio de casos en la provincia de Neuquén. *Espacios en Blanco, Serie Indagaciones*, 1(30), 201–218. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384561670012/>
- Garino, D. (2024). Aportes de la educación secundaria técnica para pensar la educación secundaria común. *Revista de Educación*, 15(31), 227–245. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7745
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, 22(40), 48–63. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/93774>
- Jacinto C. y Brain C. (2020). *Articulaciones entre educación secundaria orientada y formación profesional: fundamentos, aprendizajes y líneas de acción a futuro*. [Informe técnico]. Mesa multidisciplinaria y multisectorial de formación para el trabajo. OIE.
- Jacinto, C. y Dursi C. (2009). La socialización laboral en cuestión: ¿son las pasantías recursos de socialización laboral alternativa? [Ponencia]. 9° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires, Argentina. https://bases.flasco.org.ar/uploads/productos/0044_04.pdf
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2009). Enfoques de programas para la inclusión laboral de jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. *Última década*, N°30, Julio 2009, 67-92. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56040>
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2013) Educación, capacitación y transiciones laborales. ¿Rupturas provisorias en las trayectorias de los jóvenes provenientes de hogares de bajo capital educativo? *Sudamérica*, N°2, 63-90. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/858/0>
- Kummer, V., Hernán, A., y Raffa, M. (2024). La escuela secundaria y la transición hacia el egreso: normativas y discursos de la política educativa de Entre Ríos (Argentina). *Políticas Educativas – PolEd*, 18(2),1-17. <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/145035>
- Laguzzi G. (21 de octubre de 2024). Transformaciones en el mundo del trabajo y políticas para la integración social plena de los jóvenes en un mundo cambiante. [Presentación en el panel Planificar la educación en el siglo XXI: tecnologías digitales y mundo del trabajo]. Foro Regional de Política Educativa 2024, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO. <https://www.youtube.com/watch?v=Q0IWI7VxmQg>
- Martínez, S. (2020). *Escuelas secundarias con sentido: trabajo y comunidad*. Topos, editorial del IPEHCS. <https://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/16009>
- Maturo, Y. (2018). La escuela técnica y la pasantía en empresas. Aspectos generales sobre su puesta en acto y sus efectos en las expectativas laborales de los alumnos. *Praxis Educativa*, 22, (1), 40-50. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/2154>
- Neffa J. C. (1999). Actividad, trabajo y empleo: algunas reflexiones sobre un tema en debate *Orientación y Sociedad*, 1, 127-162. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/13870/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Rigal, L. (2008) Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(3), 22-43.
- Referencias legislativas- Leyes y Decretos
- Ley de Educación Nacional, N° 26.206 (2006). Argentina: Poder Ejecutivo Nacional. Boletín Oficial N° 31062.
- Ley de Educación Técnico Profesional, N° 26.058 (2005). Poder Legislativo.
- Ley de Financiamiento Educativo N°26.075 (2005). Honorable Congreso de la Nación Argentina.

Ley de Pasantías Educativas N°26.427 (2008). Congreso de la Nación Argentina.
Ley Provincial de Educación de Entre Ríos N°9890 (2008), Senado de Entre Ríos
Resoluciones
Resolución N°0440/2022. AcontecER: Hacia la reconfiguración de la escuela secundaria entrerriana”. Consejo General de Educación. Provincia de Entre Ríos.
Diseño Curricular de la Educación Secundaria, Tomo I y II (2010). Consejo General de Educación, Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación. Gobierno de Entre Ríos.
Resolución N°122 (2022). Consejo General de Educación. Provincia de Entre Ríos.
Resolución N°1000 (2013). Consejo General de Educación. Provincia de Entre Ríos.
Resolución N°609 (2011). Consejo General de Educación. Provincia de Entre Ríos.

ISSN: 2362-3349

Raffa et al. (2025). *El acompañamiento hacia el egreso en escuelas secundarias orientadas y técnico profesionales. DOSSIER: Escuelas de Enseñanza Técnica: Inflexiones histórico-políticas, reconfiguraciones necesarias y agenda del presente. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 2(20) 190-204*

Recibido: 10 de marzo de 2025

Aprobado: 26 de mayo de 2025

Publicado: 1 de julio de 2025

Facultad de Humanidades y Arte - UNR