

## Expectativas de jóvenes de escuela secundaria de la ciudad de Paraná (Entre Ríos) sobre el futuro: sentidos sobre la educación y el trabajo

Virginia Kummer; Andrea E. Hernán; Esteban D. Castaño; María F. Gareis; Tamara Suiva; María A. Diez, Milagros M. Raffa, Agustina Favre

**Autoras/es:** Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Alameda de la Federación 106, (3100) Paraná, Entre Ríos, Argentina.

**Contacto:** [virginia.kummer@uner.edu.ar](mailto:virginia.kummer@uner.edu.ar)

**ARK:** <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s22504559/l57lxorn9>

### RESUMEN

La investigación tuvo como objeto de estudio las expectativas a futuro de jóvenes que se encuentran en el último año de escuela secundaria de la ciudad de Paraná, capital de la provincia de Entre Ríos, durante los años 2023-2024.

En un contexto signado por la segmentación educativa y laboral, la desigualdad de oportunidades, la precariedad e inestabilidad laboral, la transición de la escuela a los estudios superiores y/ o al trabajo, preocupa a los jóvenes, a sus familias y a la sociedad en su conjunto. Metodológicamente, se planteó un diseño multimétodo, con un muestreo polietápico, basado en una muestra intencional de escuelas seleccionadas según modalidad y tipo de gestión. Se abordaron tres dimensiones de análisis: la dimensión de la política educativa (análisis a partir de entrevistas a referentes políticos y documentos oficiales), de las estrategias institucionales (entrevistas a rectores) y la opinión de los estudiantes (cuestionarios y entrevistas).

La modalidad y tipo de gestión de la escuela son dos variables significativas en el análisis. En las tres dimensiones, los resultados dan cuenta de semejanzas con las investigaciones que conforman el estado de conocimiento sobre el tema, aunque también aspectos específicos del universo estudiado. Evidencian también que es un tema que amerita ser instalado en la agenda de la política educativa de la provincia de Entre Ríos.

**Palabras clave:** Expectativas, jóvenes, escuela secundaria, transición, provincia de Entre Ríos

## INTRODUCCIÓN

La investigación que llevamos adelante durante los años 2023 y 2024, tuvo como objeto de estudio las expectativas a futuro y los sentidos sobre la educación y el trabajo de jóvenes que se encontraban en el último año de escuela secundaria de la ciudad de Paraná, capital de la provincia de Entre Ríos.

En un momento histórico y social que profundiza una ruptura que se viene dando desde tiempo atrás en la relación entre educación y trabajo (Jacinto, 2010), en un contexto signado por la segmentación educativa y laboral, la desigualdad de oportunidades, la precariedad e inestabilidad laboral, la transición de la escuela a los estudios superiores y/ o al trabajo, es un tema que preocupa a los jóvenes, a sus familias y a la sociedad en su conjunto.

Metodológicamente, se adoptó un diseño multimétodo, con tres dimensiones de análisis: la dimensión de la política educativa (análisis a partir de entrevistas a referentes políticos del nivel y documentos oficiales), de las estrategias institucionales (entrevista a rectores o responsables de escuela) y la opinión de los estudiantes (cuestionarios y entrevistas). Se realizó un muestreo intencional de escuelas secundarias, seleccionadas según modalidad y tipo de gestión, consideradas variables significativas al momento de identificar diferencias entre las opiniones de los estudiantes, de los funcionarios y rectores entrevistados.

Un convenio, firmado en el año 2022 con las Direcciones de Escuela Secundaria Orientada, de Escuelas Técnico-Profesionales y de Educación Privada del Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos, estableció el marco para el trabajo con las instituciones de la muestra. También permitió disponer de información cuantitativa sobre distintas dimensiones de interés de la investigación -listado de escuelas, matrícula total según tipo de gestión y modalidad de escuela, matrícula por escuela y otros<sup>1</sup>. Este aspecto ha sido de vital importancia para la investigación y valoramos la realización del trabajo de campo como el resultado de la implicación de acuerdos interinstitucionales y del esfuerzo de todos los actores involucrados.

Tales acuerdos se dieron en diferentes niveles de la política educativa. En primer lugar, con los directores del nivel político provincial, en segundo lugar, con los supervisores del nivel y en tercer lugar con los rectores de las escuelas de la muestra. El acuerdo se hizo extensivo a la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) y en este marco, se incluyeron en la muestra final dos escuelas pre-universitarias dependientes de aquella y en otra -también dependiente de UADER- se realizó la prueba piloto del cuestionario. Es necesario referir también a los padres y/ o encargados de los estudiantes de la muestra que autorizaron la aplicación del cuestionario y entrevista.

En el problema objeto de estudio, interesa dar entidad a las voces de los y las jóvenes y observar el modo en que construyen sus nociones sobre el trabajo y los estudios superiores en un contexto en el cual las transiciones al empleo son inestables, poco predecibles y amenazantes.

---

1. Esta información fue obtenida del Departamento de Estadística e Información Educativa de la Coordinación de Evaluación e Investigación Educativa dependiente de la Dirección de Evaluación, Información y Planeamiento Educativo del Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos.

Se trata de un objeto de estudio que cruza saberes provenientes de la psicología, de la sociología y de los estudios sobre juventud. En este último caso, los ejes de análisis actuales no sólo dan cuenta de nuevas problemáticas sino también de novedosas aproximaciones teóricas tanto a nivel internacional como nacional (Bendit y Miranda, 2017). En tal sentido, aportes de la denominada “gramática de la juventud” propuesta por los autores, son retomados en los objetivos de la propia investigación, para intentar comprender el modo en que contextos, normas y espacios institucionales actúan en las experiencias escolares de los jóvenes.

En el caso que nos ocupa, el encuadre conceptual de la investigación recupera los trabajos realizados sobre expectativas a futuro de jóvenes de escuela secundaria de la última década (Córica, 2010, 2012), los relativos al vínculo entre educación y trabajo (Jacinto, 2006, 2010, 2016; Jacinto, Roberti y Martínez, 2022; Martínez, Garino, 2021; Martínez, Garino, 2013; Gluz, Martínez et al., 2021) y aquellos que refieren al problema de la construcción identitaria de los jóvenes en las transiciones (Aisenson et al., 2007, 2012).

En este sentido, la importancia de generar información empírica al respecto es decisiva para indagar entre otros aspectos, tanto el peso de las condiciones estructurales como de los aspectos subjetivos en la construcción de las expectativas a futuro. Corica y Otero (2018), destacan también que es crucial para renovar las categorías analíticas en un campo de estudio en permanente actualización.

En el inicio de la investigación planteamos que las expectativas de jóvenes próximos al egreso de la escuela secundaria difieren según el tipo de gestión, modalidad y el tipo de orientación de la escuela secundaria. Este supuesto articula fuertemente el análisis de los datos en las tres dimensiones analizadas.

Según la clasificación propuesta por Ynoub (2011, p.39) es una investigación que reproduce en parte presupuestos de investigación de otros investigadores, pero aplicados a un universo diferente al estudiado originariamente, del cual se ha obtenido una importante cantidad de información.

## **OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN**

El objetivo general de la investigación fue identificar las expectativas a futuro de jóvenes de escuela secundaria de la ciudad de Paraná, capital de la provincia de Entre Ríos acerca del trabajo y del estudio durante los años 2023-2024.

Los objetivos específicos fueron identificar la vinculación de tales expectativas con el tipo de gestión, modalidad y orientación de la escuela a la cual asisten los jóvenes y establecer la vinculación de tales expectativas con otras variables, como el apoyo percibido por parte de la familia y el acompañamiento de la escuela en la transición.

La principal hipótesis que subyace en el trabajo es que las motivaciones y expectativas de jóvenes próximos a egresar de la escuela secundaria difieren según el tipo de gestión, la modalidad y el tipo de orientación de la escuela secundaria a la cual asisten. Una hipótesis complementaria de la anterior es que también lo es la familia y elementos definitorios tales como los apoyos percibidos por parte del entorno familiar.

## MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

### La conformación de expectativas: una trama de múltiples influencias y motivos

Las expectativas a futuro de jóvenes próximos al egreso de la escuela secundaria se conforman en un entramado de múltiples influencias y motivos –familiares, sociales, culturales, económicos y otros. En algunos casos devienen en proyectos –vinculados al estudio, al trabajo, a ambos- en otros no, en un horizonte epocal incierto, cambiante y efímero. En este contexto, la investigación buscó analizar las expectativas de los y las jóvenes, recuperando su propia voz – aunque no la única- en el contexto de la indagación.

En palabras de Di Piero (2024), “las expectativas implican un balance de *horizontes significativos de oportunidades* de aquello que los estudiantes perfilan como posibles tomando en cuenta las opciones y constreñimientos que vislumbran en la elección de un camino” (p.07).

Al respecto, Corica (2011) sostiene que la esperanza de continuar con los estudios luego de finalizado el nivel secundario, existe en los jóvenes de todos los sectores, sin embargo, las proyecciones son diferentes según el sector socioeconómico y el tipo de gestión escolar, entre otras variables clásicas.

Así pues, las expectativas de futuro de los jóvenes a punto de egresar, se funden en un conjunto de procesos en donde se conjugan estructuras de opciones y deseos personales (Di Piero, 2024). El resultado de esta tensión es una brecha entre las expectativas y las posibilidades futuras, “entre lo deseable y lo posible” (Corica, 2011, p. 74).

Hace ya dos décadas, Korinfeld (2004) sostenía que lo que está en juego, cuando se habla de inserción educativa y laboral, es la inserción social. Se preguntaba: “*Qué ocurre con los jóvenes cuando se acerca el final de la trayectoria escolar? ¿Qué sucede con las diferencias del capital social que portan? ¿Qué papel ha tenido la instancia de la formación a la hora de la toma de decisiones? ¿En qué medida los jóvenes advierten los riesgos, las dificultades y las posibilidades de las situaciones a las que se enfrentan? ¿Cuáles son sus representaciones, expectativas, recursos y estrategias?*”<sup>2</sup>

En este sentido, se considera insoslayable dar cuenta de algunas categorías conceptuales vinculadas con el estudio de las diferentes expectativas juveniles respecto del mundo laboral y la continuidad de los estudios.

### El contexto actual: juventudes en plural

Reconocemos como cuestión fundamental en el análisis de las expectativas juveniles, algunos aspectos clave referidos al contexto actual, en términos históricos, culturales, sociales y tecnológicos, que inciden necesariamente en la configuración y constitución de las identidades y proyectos juveniles.

Se trata de un contexto histórico que algunos investigadores en temas de juventud han concebido como *posindustrial* (Bendit, et. al., 2008; Bendit, 2015; Corica y Otero, 2018; Pérez Islas, 2010), signado entre otras cuestiones por fuertes procesos de individuación, de inseguridades e incertidumbres, de segmentación y fragmentación social y, sobre todo, por una matriz de organización productiva global que ha trastocado las viejas fronteras (objetivas y subjetivas) establecidas en contextos históricos anteriores.

---

2. Korinfeld, D. (2004). Introducción. En S. Rascovan et al. *Juventud, educación y trabajo. Debates en Orientación Vocacional, escuela media y trayectos futuros*. Ediciones Novedades Educativas

Estos autores coinciden en la notoria diferencia existente entre los marcos institucionales de regulación de las condiciones y relaciones sociales y laborales existentes en las *sociedades industriales*, en contraposición a los que se encuentran en la denominada *sociedad post-industrial*. Hasta finales de los años 70 del siglo XX, existían todavía claros *marcadores* institucionales de transición juvenil, de referencia socialmente aceptada. Por ejemplo, en lo que corresponde a la transición que va desde la escuela hacia el mundo laboral (Bendit et al., 2008; Corica y Otero, 2018), había una cierta linealidad y continuidad en la triada estudiar-trabajar-jubilarse. Sin embargo, a partir de finales de los años 70 y principios de los 80 del siglo pasado, y en Argentina con más fuerza en la década del 90, dichas referencias institucionales se fueron desdibujando, emergiendo nuevos marcos de institucionalización establecidos por el avance de las nuevas leyes del mercado neoliberal y el *achicamiento* de las responsabilidades soberanas de los Estados de la región.

Para Castillo Berthier (2008), las políticas económicas neoliberales en América Latina “han forzado una reducción considerable del gasto social ejercido por los Estados, propiciando un empeoramiento y deterioro general de las condiciones de vida de la población” (p.28). En este marco de crisis de las principales instituciones, sostiene Berthier, la libertad individual ha ganado terreno por sobre lo colectivo, dando origen “a procesos de individualización en donde se recrean nuevas formas de ser y estar a través del consumismo, el nihilismo, el narcisismo, el hedonismo y finalmente el egoísmo” (p. 28).

En esta línea de reflexión, Corica y Otero (2018) conciben este nuevo contexto caracterizado por fuertes *procesos de individuación*, en el que se destaca “un debilitamiento de las instituciones sociales y una mayor responsabilidad de los individuos sobre sí mismos para interpretar su realidad, darle sentido y construir un relato que unifique su experiencia” (p.137).

Tomando como referencia los aportes de Pérez Islas (2010), podemos decir que la juventud del contexto actual, en contraposición a los adultos que vivieron sus juventudes en otros momentos históricos, son quienes ahora deben afrontar los constreñimientos de los nuevos escenarios socio-laborales dominados principalmente por la *incertidumbre*. En estos nuevos modelos y relaciones de producción, la incertidumbre pasa a ser el modo básico de experimentar la vida y la acción. A la mayor parte de la juventud de la región le importa poco construir hacia horizontes de largo plazo, si antes que nada, no logran resolver los problemas de la coyuntura inmediata.

En palabras de Pérez Islas (2010), las nuevas generaciones han crecido en lo que Beck (2006) ha llamado la “*sociedad del riesgo*”, caracterizada por el abandono de la *economía de la seguridad* que poseía fronteras demarcadas (trabajador o desocupado), instituciones sólidas (la escuela como motor de movilidad social ascendente) y certezas en las relaciones (se pertenecía a un partido político, a un sindicato, etc.). Ahora, se vive en un contexto de incertidumbre e inseguridad, con fronteras difusas y con instituciones poco eficaces.

De lo anterior, se deriva que conceptualizar la noción de juventud no es, entonces, una tarea sencilla. Desde los años '50 hasta finales de los '80 del siglo XX, la juventud ha tenido tantos rostros como perspectivas teóricas la miran: la juventud reducida a una etapa *etaria*, a una cuestión *generacional*, como una *moratoria social*, o bien como una *condición o proceso social*, en fin, como una fase *sincronizada* lineal y homogénea, en la transición hacia la vida adulta (Bendit, 2004).

Podemos decir que estos diversos constructos de juventud, responden a contextos de *sociedades industriales*, modernas, caracterizadas entre otros aspectos por la presencia de un Estado Protector, garante de los derechos ciudadanos y regulador de las diversas relaciones económicas, entre otras atribuciones. En esta visión sincrónica, el proceso de transición de las personas jóvenes hacia la vida adulta aparece condicionado por una serie de *marcadores* sociales que establecen los pasos en que dicha sociedad, a través de sus instituciones materiales y también, a partir de ciertos mandatos simbólicos-culturales, espera sean dado por los individuos hasta integrarse a la vida adulta (Bendit y Miranda, 2017).

Sin embargo, desde finales de los años '80 del siglo pasado hasta la actualidad, asistimos a una crisis de los modelos de producción, de las instituciones y las relaciones sociales, en el marco de la *sociedad pos-industrial*. Es el tiempo de una sociedad *globalizada*, basada en transformaciones profundas a nivel social, cultural y económico, que genera entre otras cosas fuertes procesos de segmentación, desigualdad y marginación social. Es en este contexto en el cual se ponen en cuestionamiento aquellas nociones tradicionales, lineales y homogeneizantes de la juventud, entendida como fase sincrónica de transición hacia la vida adulta.

Estamos en presencia de una *desincronización* de los anteriores marcadores sociales tradicionales, en los cuales, las dicotomías clásicas: *joven- adulto, soltero-casado, estudiante-trabajador*, han sido rebasadas por una multiplicidad de estados y estatus intermedios y reversibles, más o menos transitorios” (Roberti, 2017, p. 493)

Aunque los marcadores tradicionales siguen operando, aún de manera desdibujada, ya no hay umbrales fijos, ni caminos seguros y fiables. En este tiempo parece claro que más que hablar de juventud, debemos hablar de *juventudes*, en plural, en tanto el concepto abarca trayectorias vitales diversas, diferenciadas y complejas que emprenden activamente las y los jóvenes, en un contexto caracterizado por fuertes procesos sociales de *individuación*.

Emergen ahora “las juventudes” en plural: jóvenes que estudian, que trabajan, que no estudian ni trabajan. Jóvenes de escuelas públicas, de escuelas privadas, jóvenes que conviven con sus progenitores, con familias constituidas, con familias ensambladas. Jóvenes sin hogar. Jóvenes varones, mujeres, trans, travestis, con identidades sexuales diversas. Jóvenes del microcentro, de los barrios periféricos y de las zonas rurales. Jóvenes de clase alta, media y baja. Jóvenes *analógicos*, jóvenes *digitales*. Jóvenes en situaciones de contención o en completa situación de vulnerabilidad. Jóvenes con proyectos, jóvenes viviendo en un contexto de crisis e incertidumbre generalizada.

Sostenemos que la noción de juventud ya no puede ser construida, epistemológica y metodológicamente, como un fenómeno homogéneo, sino más bien como un concepto flexible y difuso en sus contornos, que hace referencia a un proceso de configuración identitaria complejo, el cual se produce en el marco de la relación de tensión que se da entre el contexto histórico y las diversas experiencias individuales (Bendit et al., 2008). Cada joven vive la experiencia de la juventud en relación con determinados constreñimientos, las cuales se traducen de manera desigual y diferenciada, y en cuyas trayectorias se forjan los modos particulares de ser jóvenes: sus prácticas, sus proyectos y expectativas.

## Trayectorias, transiciones y proyectos

En los últimos años, una prolífica producción teórica ha abordado las problemáticas que plantean las transiciones de la escuela secundaria al mundo del trabajo y/o la continuidad de los estudios, “sea desde miradas estructurales, como parte de transformaciones societales más amplias, sea desde el estudio de las trayectorias biográficas y las subjetividades” (Jacinto, 2018, p. 17).

Las transiciones constituyen para los jóvenes, situaciones de incertidumbre (Rascovan, 2004). Terminar la escuela indica el autor, “es transitar una crisis, un reacomodamiento que implica la reestructuración de representaciones vinculadas con el proyecto a futuro, cuyo efecto tiene fuertes implicancias en la constitución subjetiva” (p. 7), un proceso que compromete la propia identidad personal, en el cual la transición está amenazada de exclusión. Por tanto, los problemas vocacionales se ubican justamente en la relación entre sujeto y sociedad y esta manera de pensar pone inmediatamente a la comunidad en el centro del problema.

Boquín (2021) afirma que el proceso de transición plantea un cambio de una situación a otra, ligado a lo que dicha autora define como “una discontinuidad no sólo temporal, sino institucional y personal” (p. 5).

Para Aisenson et al., (2004) las transiciones señalan *rupturas en la vida de las personas*. En tal sentido, ciertas trayectorias están marcadas por la continuidad y otras por rupturas que pueden ser de distinta naturaleza. Schlossberg define a las transiciones como “todo suceso o ausencia de un suceso previsto que tiene como consecuencia la transformación de las relaciones, de las rutinas, las creencias y los roles del individuo” (Schlossberg, Waters y Goodman, 1995, p. 27, como se citó en Aisenson, 2004, p. 33). La autora señala que procesos psicológicos tanto como sociales que están puestos en juego servirán o habilitarán al acceso a “nuevas identidades autovaloradas y reconocidas por los demás” (p. 34).

Investigaciones sobre transiciones de jóvenes egresados de la escuela media, han destacado en sus hallazgos la relevancia de los apoyos familiares, sociales y comunitarios, el tipo de inserción realizada y los procesos identitarios desarrollados durante el proceso de transición. En todos los casos, estos estudios ponen de manifiesto que la construcción de la subjetividad no puede ser analizada por fuera de los ambientes de socialización en los cuales los sujetos están implicados (Bronfen-brenner, 1987; Berger y Luckman, 1977, como se citó en Aisenson, 2004, p. 33).

Aisenson et al. (2004) retoman en este punto los aportes de Dubar, 2000, Guichard, 1995, Boutinet, 1996, quienes han señalado la importancia de los procesos identitarios puestos en juego en la interacción de los sujetos y sus ambientes. Concluyen que la identidad se funda en un proceso en el cual el sujeto tiene un sentimiento subjetivo de unidad personal y de una continuidad temporal, que implica también la posibilidad de incorporar cambios (Erikson, 1980; Aulagnier, 1991, como se citó en Aisenson, 2004, p. 34)<sup>3</sup>.

En tal sentido, la inexistencia de instituciones sólidas en las sociedades pos-industriales, ha devenido en una *liquidez* de las relaciones sociales (Bauman, 2003). En estos nuevos contextos, las trayectorias y transiciones juveniles de la escuela media hacia el

---

3. En un contexto social, económico y cultural que establece nuevos condicionamientos y diversos *regímenes de transición* (Jacinto, 2013), el paso de la escuela secundaria hacia el mundo del trabajo y la continuidad de los estudios, se traduce en procesos y experiencias diversas, pero fundamentalmente desiguales en el modo (plural) de vivir la juventud. Para Aisenson (2011), este momento de transición puede devenir para algunos jóvenes “en una oportunidad para el crecimiento personal o en un riesgo de vulnerabilidad identitaria y social” (p. 176).

mundo del trabajo y la continuidad de los estudios se bifurcan por senderos diversos, diferenciados, complejos y contradictorios. Como señala Miranda (2016), siguiendo los aportes de Furlong (2009), los jóvenes son ahora *navegantes de sus propios recorridos biográficos* (p. 135). Ya no hay mapas de orientación claros ni seguros. Esta situación ha llevado a considerar las trayectorias y transiciones juveniles como no lineales y discontinuas (Bendit et al., 2008; Dávila León y Ghiardo Soto, 2018). Todo ello, en el marco de una sociedad que se presenta como líquida, incierta y desigual (Jacinto, 2018; Kantor, 2008; Vila Mumbrú, 2020).

En estos laberintos sociales y culturales, las y los jóvenes se abren camino en tanto agentes de una estructura social más amplia y profunda (Bendit et. al., 2008). Es en el marco de estos nuevos escenarios y condiciones sociales, donde cada joven se enfrenta individualmente a los diversos desafíos, analizan las posibilidades, toman iniciativas, elaboran y reelaboran estrategias de superación en virtud de determinadas percepciones e intereses. Aisenson (2011) explica muy bien esta cuestión del *ser agentes* cuando señala que “los jóvenes son afectados por el contexto en el cual están insertos, pero a su vez son activos en la significación de los hechos que les suceden y capaces de anticipar y responder de manera personal a los cambios externos y conflictos internos que la transición les genera” (p.161).

Emergen así, una diversidad de posibilidades y formas de transicionar hacia lo por venir. En sus investigaciones sobre transiciones juveniles, Córica (2011) da cuenta de estos modos diversos en que se manifiestan estos procesos diferenciados, principalmente, cuando toma como dimensión de análisis la situación socioeconómica, el tipo de gestión escolar y la condición de género, entre otras variables. Sostiene que “para los jóvenes de sectores socioeconómicos altos, el tiempo liberado que se produce luego de finalizar la escuela secundaria, aparece como momento de disfrute, como una oportunidad de viajar “de vivir experiencias de vida que los hacen crecer, madurar, conocer realidades distintas” (Corica, 2011, p. 83). Contrariamente, para aquellos jóvenes de sectores socioeconómicos bajos, lejos de ser un tiempo de licencia para el disfrute y novedosas experiencias, la transición representa un tiempo de elecciones acotadas y con pocos márgenes para las decisiones hacia el futuro. En otros resultados empíricos, dicha autora observa además que “para los jóvenes de sectores bajos, el tiempo de la transición representa una “zona de riesgo” (p. 89), en el sentido de que se constituye como un momento de vulnerabilidad personal hacia el mundo de las drogas ilegales y el delito.

### **El lugar de la escuela en los proyectos de vida**

Aquí emerge con fuerza la pregunta sobre las posibilidades que brinda la escuela secundaria en relación con los proyectos de vida de los jóvenes. En este sentido señala Langer (2004):

A partir del reconocimiento de lo que funciona como fuertes condicionantes estructurales –económicos, familiares y socioculturales- de las trayectorias sociales y educativas de estos sujetos, intentaré mostrar cómo para algunos estudiantes la escuela se constituye en un ‘espacio que quiebra la racionalidad cotidiana invitando a imaginar nuevos horizontes’. Es decir, si bien la pobreza se constituye en un límite objetivo indiscutible, subjetivamente pueden tener oportunidades de reconstruir futuros, resignificando ciertos proyectos educativos o socio-laborales, tanto dentro como por fuera de la escuela (p. 81).

Kessler (2002) define a la experiencia escolar como “las representaciones y el sentido otorgado a la educación en general; a la visión sobre las escuelas y a la formación recibida; a la relación que se establece en cada estrato entre profesores y estudiantes, entre otras cuestiones” (p.20). El autor sostiene que “Al preguntarnos por los rasgos propios de cada grupo social, necesariamente tendemos a privilegiar la homogeneidad por sobre las diferencias internas en cada estrato, pero de ningún modo postulamos la existencia de una experiencia educativa homogéneamente construida en torno a las vivencias de clase” (p.20). En este sentido, la experiencia escolar de cada joven está condicionada por la forma en que sus instituciones han sido afectadas respondiendo a dos procesos: la segmentación y la desinstitucionalización de la escuela media.

En una reciente investigación, Di Piero (2024), siguiendo los aportes de Braslavsky (1985) y Tiramonti (2004), afirma que “Desde el plano institucional, las expectativas en relación con las trayectorias posibles al egresar, varían sustancialmente entre una escuela y otra en un contexto signado por procesos de segmentación y fragmentación educativa que atraviesan las capacidades institucionales para formular estrategias que favorezcan la continuidad de los estudios” (p. 122).

En cuanto a la categoría de proyecto, Aisenson et. al. (2012), tomando los aportes de Guichard (1993) indica: “(...) sobre la base de un futuro que se desea alcanzar, sobre un conjunto de representaciones de lo que aún no está pero que se desea lograr y se apoya sobre representaciones del presente que se espera sobrepasar” (p, 298). Agrega al respecto que, en tanto representación de una situación presente y pasada, el proyecto:

constituye un conocimiento, una interpretación determinada, una cierta selección de hechos pasados y presentes a la luz de una intención futura. La elaboración representativa de la situación presente orienta la construcción del proyecto, supone una cierta reflexión sobre las estrategias para llevarlo a cabo y sobre los motivos que lo sostienen (p, 298).

La autora afirma que para los estudiantes hay futuro luego de la finalización del secundario: “Las ideas, creencias, ilusiones sobre los proyectos al finalizar la escuela, así como las expectativas sobre el futuro y la percepción de los obstáculos para su cumplimiento, comportan un conjunto de representaciones a lo largo de la vida social” (p. 12). No obstante, como afirma Castillo Berthier (2008) en la comprensión de los respectivos proyectos “no se pueden dejar de lado las influencias que tienen las condiciones estructurales que rodean a cada joven y que, en forma directa o indirecta, acercan las posibilidades de éxito o fracaso en la vida, por lo que la fase juvenil de formación es aún más importante” (p.25).

### **Los jóvenes frente a los desafíos del mundo laboral**

La transición de la escuela secundaria hacia el mundo del trabajo y/o la continuidad de los estudios constituye una experiencia crucial para las y los jóvenes, caracterizada particularmente por trayectorias diversas, diferenciadas y desiguales.

Estos procesos de transición que experimentan las y los jóvenes deben ser comprendidos en un marco social, cultural, tecnológico y económico más amplio y complejo, signado por el avance de la globalización que establece ciertos constreñimientos sobre la soberanía de los estados nacionales y la vida de sus ciudadanos. En palabras de Bendit et. al., (2008), “Las transformaciones de la organización productiva y el mercado laboral inducidas por los procesos de globalización/mundialización, fueron produciendo

do gran inestabilidad y generando una significativa falta de confianza entre las nuevas generaciones” (p, 1).

En sintonía con estas profundas transformaciones, Pintos (2012), sostiene que “en el nuevo mundo dominado por la globalización, ya no existe la gran empresa industrial como ámbito de trabajo estable: surge el empleo flexible en el que el puesto de trabajo se debe adecuar constantemente a las necesidades de la red (de flujos global)” (p, 3).

Al respecto, Corica y Otero (2018), afirman que “estamos ante la disolución del capitalismo keynesiano fordista, frente al advenimiento y consolidación de un capitalismo flexible con sus nuevas pautas e imperativos en distintos órdenes sociales y vitales” (p, 137).

Entre las principales transformaciones sociales y económicas que establece este nuevo fenómeno global, dichas autoras destacan los siguientes: desregulación estatal sobre la economía, apertura de mercado, privatizaciones de empresas públicas, flexibilización de los modos y condiciones laborales, debilitamiento de los distintos organismos del estado (en materia de políticas de salud, educación, trabajo, vivienda, etc), reducción y/o eliminación de las partidas destinadas a las diferentes políticas públicas en general, como en particular, etc.

Específicamente en materia de inserción laboral, no podemos soslayar las diferentes condiciones y desafíos que establece el mercado de trabajo a nivel local y regional. Una amplia literatura vinculada con investigaciones sobre juventud y trabajo (Corica y Otero, 2018; Pérez Islas, 2010; Pintos, 2012; Dávila León y Ghiardo Soto, 2018; Castillo Berthier, 2008), señalan que las trayectorias y transiciones juveniles se desarrollan y proyectan en el marco de un mercado laboral adverso y complejo, caracterizado entre otros aspectos por la fuerte informalidad, precariedad, flexibilidad y temporalidad de los contratos y tipos de trabajos disponibles. En este sentido, Pérez Islas (2010) afirma que:

La nueva estrategia del capitalismo bajo los imperativos paradigmáticos de la privatización, la desregulación y la competitividad en los mercados globales, ha generado tasas inerciales de descenso de la ocupación, de tal manera que la situación laboral de los jóvenes presenta otra vez deterioro con un aumento del desempleo, una creciente concentración de ocupaciones de baja productividad e informales y una caída de los ingresos laborales medios (p.6).

La escasa oferta de trabajo a nivel local sumado a las ya mencionadas flexibles, precarias e informales condiciones laborales, ha generado como sostiene Dávila León y Ghiardo Soto (2018), que muchos de las y los jóvenes de la escuela secundaria, luego del egreso, continúen sus estudios superiores, produciéndose así un alargamiento del período de estudiante y un retraso de la inserción laboral y de autonomía. Hay que decir además que buena parte lo hace “combinando el estudio con el trabajo” (Corica y Otero, 2018), mientras que otros realizan experiencias en las que “alternan períodos de estudio y trabajo” (Miranda y Arancibia, 2017 p. 206).

Por otra parte, en estos nuevos contextos socio laborales locales y regionales, los jóvenes son los más afectados en contraposición a la situación de los adultos, tanto en el ingreso como en la permanencia en el mercado laboral. Cómo señalan Corica y Otero (2018), son quienes, en sus primeros trabajos, deben sortear una serie de requisitos y condiciones de empleo, que van desde ciertas etapas de prueba, hasta trabajos flexibles y rotativos, además de bajas remuneraciones, entre otros aspectos.

Por último, si bien distintas investigaciones en juventudes, destacan ciertos avances de género en cuanto a la inserción laboral en contraposición a décadas anteriores, la diferenciación de especializaciones y sobre todo de retribución salarial por el trabajo realizado, sigue siendo un proceso difícil de revertir (Millenaar, 2017) para las mujeres en general y en especial para las jóvenes de bajos recursos.

## METODOLOGÍA

A nivel metodológico, la investigación se estructuró en base a un diseño de alcance descriptivo (Ynoub, 2007, p. 82) con un abordaje *multimétodo*, en el cual la integración metodológica “puede ser pensada como parte de la superación de las concepciones de enfrentamiento paradigmático hacia otras de pluralismo pragmático” (Santos, Pi Puig y Rausky, 2018, p. 258). En el abordaje mixto o *multimétodo*, las estrategias de combinación aparecen como su fundamento operativo, en un intento de lograr una articulación que pueda dar cuenta de la conexión entre mecanismos, contextos y agentes, tal como señalan Piovani, Rausky y Santos, 2011 (en Santos, et al., p.18). Verd y López (2008) en tanto, enfatizan en la eficiencia teórica y metodológica de los diseños que utilizan métodos mixtos, en el sentido de maximizar los réditos obtenidos a partir de un determinado volumen de datos.

La investigación contempló tres dimensiones de análisis:

- la dimensión de la política educativa (análisis a partir de entrevistas a referentes políticos del nivel, documentos oficiales)
- la dimensión de las estrategias institucionales sobre la preparación para el egreso (entrevista a directores o responsables de escuela, PEI u otros documentos suministrados por la escuela)
- la opinión de los estudiantes (cuestionarios y entrevistas)

Los instrumentos de obtención de información comprendieron entrevistas a funcionarios políticos de las direcciones de nivel correspondiente y a rectores de las escuelas seleccionadas. El abordaje a los jóvenes combinó cuestionarios y entrevistas.

El análisis de la política educativa se sustentó en un enfoque jurídico-normativo y político. En el primer sentido, se analizó la *normativa educativa* y se propuso un ordenamiento jurídico según su rango y las interrelaciones en las que cada una cobra sentido en relación a otras (Ruiz, 2013). A su vez, y en un segundo sentido, la legislación fue analizada como texto y discurso político (Ball, 2002) asumiendo el carácter complejo de la misma y plausible de ser sometido a distintas interpretaciones e incluyendo a los actores, que son quienes instituyen, disputan y construyen significados. Como corolario de lo anterior, los textos no suponen en sentido estricto *una materialización de las políticas educativas* (Gióvine y Suasnábar, 2012) o no lo suponen sin mediaciones.

Durante el transcurso de la investigación, se revisaron fuentes secundarias estadísticas y no estadísticas, provistas por las Direcciones del nivel correspondiente en el nivel provincial y en el nivel nacional. En este último caso, se consultó de modo digital la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE), del Ministerio de Educación de la Nación y el Centro de Documentación sobre Evaluación y Calidad Educativa (CEADEL).

Se incluyó también la consulta a otras fuentes (último Censo Nacional, EPDH y otros). Esta compulsiva tuvo como objetivo analizar la dimensión cuantitativa de la problemática en cuestión –cantidad de estudiantes de la escuela secundaria, según tipo y modali-

dad de escuela, proporción según tasa neta de escolarización de la escuela secundaria y otros- que resultó útil para la descripción de los indicadores de la escuela secundaria.

Con respecto a la población objeto de estudio –jóvenes de escuelas secundarias próximos al egreso- se utilizó un muestreo *polietápico* (Cea D’Ancona, 1996, p. 193) basado en una muestra intencional de escuelas, seleccionadas según criterio del investigador, determinado por la modalidad -orientada y técnico-profesional- y tipo de gestión –escuelas públicas y privadas. Todas las escuelas pertenecen a la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos, con excepción de una escuela pre-universitaria agrotécnica, ubicada en una localidad que queda a 11 km de la ciudad.

La tabulación, el análisis y posterior graficación de los datos obtenidos en el cuestionario a jóvenes fueron analizados en el Programa Microsoft Excel. En todos los casos se utilizaron medidas de estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes).

Durante el trabajo de campo, que se llevó a cabo durante los años 2023 y 2024, se entrevistaron 4 funcionarios del nivel, 8 rectores de escuelas de la muestra, 12 entrevistas a estudiantes próximos al egreso y 559 cuestionarios a estudiantes del último año de escuelas secundarias privadas y estatales, orientadas y técnico-profesionales de la provincia de Entre Ríos, además del análisis del corpus de normativa, tanto nacional como provincial.

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Hemos destacado en la introducción, que se trata de una investigación que retomando los presupuestos y categorías conceptuales explicitados en el encuadre conceptual los aplica a una población y a un corpus de análisis no estudiado con anterioridad, por tanto, dialogamos con aquellos estudios, a la vez que identificamos aspectos no considerados durante la investigación y que merecen ser profundizados en trabajos posteriores.

Consideramos valiosa la amplitud del abordaje del objeto de estudio desde las tres dimensiones de análisis y la diversidad de escuelas. Esto ha permitido la comparabilidad entre escuelas orientadas y técnicas, estatales y privadas. Por lo general, otras investigaciones se centran en estudiar algunas de las dimensiones y en un sólo tipo de escuelas. Sin embargo, reconocemos también que esta misma amplitud ha disminuido la posibilidad de profundizar en algunas de las dimensiones del análisis en el tiempo previsto de la investigación.

La modalidad de escuela secundaria –orientada, técnico-profesional- el tipo de gestión –pública y privada, la ubicación geográfica y la dependencia institucional (Consejo General de Educación, UADER) fueron los criterios que guiaron la selección de las 22 escuelas de la muestra. Las escuelas difieren entre sí, además de los criterios anteriores, por su ubicación espacial, y al mismo tiempo, esta determina diferencias en el nivel socio-económico del alumnado, por lo cual podemos concluir, que la muestra es *heterogénea* y representativa de la población objeto de estudio.

En lo que sigue, se desagregan las conclusiones teniendo en cuenta cada una de las dimensiones analizadas.

## **La agenda de la política educativa para el egreso de la escuela secundaria: políticas de acompañamiento para la finalización y autonomía relativa de las instituciones en la preparación para el egreso**

En la dimensión de la política educativa cobra centralidad la pregunta por la agenda educativa (en el sentido apuntado por Gióvine y Suasnábar, 2012) como analizador de las políticas educativas en un contexto socio- histórico determinado o en palabras de los autores: “*el conjunto de problemas o demandas que los gobernantes han seleccionado como objeto de política pública y se traducen en leyes, disposiciones administrativas, programas, asignaciones presupuestarias, etc.*” (p. 4).

El análisis de los discursos de los funcionarios entrevistados indica que para los funcionarios de educación secundaria de la provincia de Entre Ríos, pensar el egreso es pensar en políticas de acompañamiento para la permanencia y terminalidad efectiva del nivel. Esta referencia no es casual: las tasas de repitencia y sobreedad –precursoras del abandono escolar-muestran, en la provincia de Entre Ríos, indicadores preocupantes que provienen desde tiempo atrás, pero que se agudizaron durante la pandemia<sup>4</sup>.

La implementación de distintos programas –nacionales y provinciales- parece ser la política post-pandemia más significativa para el acompañamiento y permanencia de los jóvenes en la escuela secundaria, pero también para el re-ingreso de quienes abandonan el nivel.

Buena parte del discurso de los funcionarios entrevistados pone énfasis en los indicadores críticos del nivel -aunque sin referir a estadísticas precisas- y en las políticas para la permanencia y el egreso. Resultan escasas o nulas las referencias a las características del mercado laboral actual y en tal sentido, a los atributos que, en términos formativos, debería incluir la educación secundaria. Hay referencias a *políticas educativas* (Veleda, 2023, p. 14), es decir a programas y dispositivos, pero no al modo en que las mismas se resignifican o traducen en el colectivo escolar cotidiano.

Tras el cambio de gestión política -diciembre de 2023-, sólo uno de los funcionarios entrevistados continúa en su cargo, por lo cual la pregunta por la continuidad de estas políticas se torna relevante. Al ser consultados sobre el carácter que debe asumir la formación para un futuro próximo, las respuestas de los funcionarios mencionan la implementación de nuevas orientaciones, que consideran *novedosas* con respecto a algunas más tradicionales (particularmente aquellas vinculadas a programación en distintas variantes). Además de lo anterior, refieren al trabajo articulado a través de proyectos con dos de las universidades con sede en la provincia, (una nacional y otra provincial) en los que participan, de forma voluntaria (no obligatoria) docentes de los últimos años del nivel medio.

El acercamiento a la normativa -como otro instrumento de análisis de la dimensión política- evidenció que el *egreso* es el eje de gran cantidad de Resoluciones del CFE. La cuestión aparece vinculada a la necesidad de orientar las políticas públicas educativas para *lograr el el egreso efectivo* y se presenta como constante en el periodo 2007-2023.

La interpretación de la normativa implicó analizar la legislación nacional y provincial. La Ley Nacional de Educación N° 26206 (2006) incluye referencias al sentido de

---

4. Un Diagnóstico del CIPPEC del año 2023 indica que en la escuela secundaria de la provincia de Entre Ríos “Las mayores tasas de abandono se concentran en los tres primeros años del secundario (grados 7, 8 y 9), cuyos valores están por encima de la tasa promedio de abandono para la totalidad del nivel secundario. Este valor promedio implica que al menos 4 de 100 alumnos que ingresan al secundario en Entre Ríos terminan abandonando sus estudios de manera prematura”. El Informe identifica además claras diferencias por sexo, por modalidad y sobre todo por tipo de gestión. En: <https://www.cippecc.org/wp-content/uploads/2023/09/DT-220-EDU-Diagnostico-del-abandono-escolar-en-Entre-Rios.pdf>

la educación secundaria y su responsabilidad en la preparación para el egreso, tanto para la continuidad de los estudios superiores, como para el trabajo y el ejercicio de la ciudadanía. La normativa provincial lo retoma en la Ley de Educación de Entre Ríos N°9890 (2008) y en los *Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la Educación Secundaria Entrerriana* (2010 y 2011). Es en estos últimos, donde los objetivos, principios y prescripciones sobre la preparación para el egreso de la escuela secundaria, son traducidos, interpretados y re-significados (Ball, 2002) y alcanzan a su vez, un mayor nivel de concreción.

Aprobados durante los años 2010 y 2011 (Res. CGE N°3322/2010 y Res. CGE N°609/2011) formaron parte de una política denominada *Proyecto de Resignificación de la Educación Secundaria Entrerriana*, en la cual cobró relevancia la inclusión de los espacios Prácticas Educativas en el caso de la escuela secundaria orientada y Prácticas Profesionalizantes en escuelas técnico-profesionales. Estos espacios curriculares tienen la especificidad de integrar los saberes y acompañar en la transición de jóvenes próximos al egreso en todos los sentidos planteados por la Ley Nacional de Educación.

Los Diseños Curriculares para la educación secundaria de la provincia de Entre Ríos vigentes, se sitúan en la perspectiva de *que la formación para el trabajo en este nivel es una cuestión que no concierne sólo a la escuela técnica* (Jacinto, 2013). Además de los aspectos comunes entre los dispositivos curriculares enunciados, hay aspectos que los diferencian, principalmente en la carga curricular. Prácticas Educativas es un espacio que se ubica sólo en el sexto año, mientras que Prácticas Profesionalizantes se desarrolla en los tres últimos años de estudio (5to, 6to, 7mo) y están integradas al proceso global de formación del técnico.

El análisis de la legislación y documentos oficiales de la provincia de Entre Ríos para la Educación Secundaria, invita a reflexionar respecto a que también la Educación Técnica Profesional debe incorporar algunos dispositivos, estrategias y contenidos propios de la educación secundaria común que pueden contribuir a acompañar en el egreso cuando este no sea directamente el mercado de trabajo, por ejemplo, procesos de orientación vocacional/profesional.

### **La dimensión institucional: dispositivos, estrategias pedagógicas y autonomía relativa de las escuelas**

En la dimensión institucional, en la cual se analizaron las opiniones de los rectores sobre la preparación que realiza la escuela para el mundo del trabajo y la educación superior, las conclusiones indican que, en general, para los equipos de conducción entrevistados, el acompañamiento para el egreso supone un trabajo de organización pedagógica de actividades, contenidos y prácticas generadas y a desarrollarse al interior de la escuela, mientras que otras se vinculan con propuestas externas o que traspasan las fronteras de la escuela vinculando a los estudiantes con otras instituciones de educación superior (universidades públicas y privadas) y en menor medida, empresas de la zona.

Los rectores entrevistados dan cuenta de la diversidad de las prioridades institucionales 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 institucionales del nivel que, en el marco de su *autonomía relativa* (Andretich, 2016), direccionan las estrategias pedagógicas y plantean prioridades en su Proyec-

to Político Pedagógico Institucional respecto a los sentidos de la preparación para el egreso. El conocimiento del estudiantado que asiste a cada institución, se escuchó con fuerza en las entrevistas y de allí la contundencia en algunas de las definiciones sobre los espacios curriculares de las Prácticas, tanto Educativas como Profesionalizantes.

En el discurso de los entrevistados es posible identificar un esfuerzo por compensar las desigualdades sociales e independizar el logro escolar del origen social del alumno, es decir, en el modo en el cual la disminución del nivel de inequidad varía, en función de los esfuerzos que cada institución realiza por sus alumnos.

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. En este sentido, 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. En las escuelas orientadas, el discurso de los rectores reitera la idea de que acompañar en la transición es, principalmente, acercar a los jóvenes a la oferta educativa del nivel superior.

El análisis de las entrevistas a rectores indica 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).

Aunque en los diseños curriculares de la educación secundaria de la provincia de Entre Ríos esa escisión no es tan profunda, la tradición institucional continúa 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. Además del reconocimiento de la disputa de sentidos que se da en las escuelas como el contexto de la práctica de la política (Martínez, Garino, et al., 2021).

Algunos autores (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 currículum algunos aportes de las escuelas técnicas, fundamentalmente aquellas estrategias direccionadas a la formación para el trabajo y que promueven la articulación teoría y práctica. Asimismo, hemos indicado en párrafos anteriores, 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 (Kummer, Hernán y Raffa, 2024).

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 en los testimonios de los rectores: 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*. Por otro lado, algunos rectores se muestran críticos a las mismas, principalmente quienes pertenecen a las escuelas orientadas, plantean que se trata de una “explotación laboral encubierta”, lo cual parece ser más bien 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. Se trata de

una visión que desconoce además la posibilidad de que los estudiantes puedan *resignificar las disposiciones* hacia un determinado empleo o estudios superiores (Jacinto et al., 2009).

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, del modo en que ha sido señalado por investigaciones en otras jurisdicciones (Martínez, 2020; Fernández, 2020; Maturo, 2018). El tiempo, la organización que requiere y la inseguridad en el traslado y permanencia de los jóvenes fuera del ámbito de la institución y, sobre todo, el *capital relacional* de la escuela, son otras variables que inciden en la concreción de las pasantías.

En todas las entrevistas a rectores -tanto en técnicas como en orientadas- se encuentran presentes 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 distintas facultades, tanto para presenciar charlas como para conocer su oferta educativa. El objetivo es “conocer la oferta” que significa principalmente tener acceso a los planes de estudios y modalidad de inscripción. No obstante, no hay mención a la preparación para los estudios superiores en términos de lo que Coulon (2005) denomina *aprender el oficio de ser estudiante* universitario.

Lo expuesto hasta aquí nos permite afirmar que, en general, la legislación plantea una base común o una pretensión de unidad del nivel secundario en el marco de un sistema educativo y en relación al egreso, habilita espacios 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 a que las diferenciaciones históricas y contextuales emerjan en las prácticas institucionales. De todos modos, los espacios de acompañamiento para la transición y el egreso, aunque dispuestos en la normativa, requieren, a la luz de la evidencia empírica de un mayor protagonismo. Consultados sobre los *espacios de la escuela en los cuales han trabajado sobre lo que van a hacer cuando terminen la escuela secundaria*, un 30% de estudiantes de escuelas orientadas -públicas y privadas- contestó que no ha trabajado este tema en la escuela y en las escuelas técnicas, ese porcentaje asciende al 47%.

En síntesis, el vínculo entre educación secundaria y formación para el estudio o el trabajo 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 (Jacinto, 2013, Martínez, 2020). También el ingreso a la educación superior se está constituyendo en un tema de la agenda académica, como lo evidencia la conformación reciente de la Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria<sup>5</sup>.

Del análisis de las dos dimensiones, surgen algunas líneas para continuar investigando:

---

5. La Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria (REIVU) es un espacio que reúne a investigadores/as de Argentina y Uruguay interesados en la construcción de un campo de estudio específico: el de la primera vinculación del estudiante con la universidad. Se posiciona desde un enfoque de derechos y pone el acento en el reconocimiento de los desiguales puntos de partida para acceder a la educación superior universitaria. Fuente: <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/571>

- La curricularización de la preparación para el egreso en el Proyecto Político Pedagógico de las escuelas, en su triple dimensión: formación para el trabajo, para la educación superior y para la ciudadanía.
- El análisis de los dispositivos y estrategias pedagógicas que se desarrollan en el marco de los espacios curriculares Prácticas Educativas y Prácticas Profesionalizantes.
- La profundización del concepto de *formación para el trabajo* que sostienen los actores institucionales y las implicancias de la preparación para la educación superior.
- El análisis de los nuevos Programas puestos en marcha por la nueva gestión de gobierno, por ejemplo, el ya mencionado Programa Escuela y Comunidad (2024).
- El estudio de nuevos actores sociales involucrados en la política educativa provincial: empresas y fundaciones del sector privado que, tal como ha sido ya puesto de manifiesto por distintos autores (Ball y Youdell, 2008; CTERA, 2016, Williamson y Hogan, 2020) contribuyen, a partir de un diagnóstico sobre la situación crítica de la educación, a instalar *temas en la agenda pública*. No se trata de una situación nueva en la provincia, pero que ha cobrado protagonismo desde el inicio de la gestión política en el año 2023.
- El análisis del accionar del Consejo General de Educación -en sentido amplio: ¿restringido a la producción normativa? Los rectores identifican en este aspecto una ausencia de mediaciones y de acompañamiento.

### **Expectativas y proyectos a futuro de jóvenes próximos al egreso: características generales de la muestra**

Ahora bien, ¿Qué dicen los jóvenes próximos al egreso, encuestados y entrevistados durante la investigación, sobre sus expectativas y proyectos a futuro? ¿De qué modo se articulan decisiones individuales y condicionantes estructurales en las expectativas frente al trabajo y al estudio?

Veamos antes, algunas características generales de los estudiantes de la muestra, que correspondió a un 62% del total de estudiantes matriculados en el 6to año de las escuelas orientadas y 7mo de las escuelas de orientación técnico-profesional en el año 2023 de la ciudad de Paraná.

En las escuelas secundarias orientadas -tanto estatales como privadas- las mujeres representan más de la mitad de la matrícula. En la escuela técnica, que tuvo durante muchos años una matrícula predominantemente masculina, todo parece indicar que, aunque el número de estudiantes mujeres sigue siendo inferior al de los varones, su ingreso -y permanencia- viene en aumento en los últimos años.

Estos datos resultan consistente con los indicados en el ya citado Informe del CI-PPEC que señala que los varones tienen, en la provincia de Entre Ríos, una tasa de abandono de un 17% mayor, en comparación con las mujeres: “Esta discrepancia por sexo -en contra de los varones- es más notable al principio del secundario, puntualmente en los dos primeros años”, aunque el informe señala que el patrón se modifica luego, el mencionado puede ser uno de los motivos de la diferencia en el número de varones y mujeres identificado en las escuelas.

En líneas generales, el porcentaje de quienes están en el último año y tienen sobre-edad, es de aproximadamente 13% en las escuelas orientadas estatales, algo similar (10%) en escuelas de orientación técnico-profesional y mucho menor (1,3%) en las

privadas. Este resultado se condice con las tasas de repitencia que tienen una diferencia contundente entre las escuelas privadas y las estatales. Mientras que en el primer caso el 93% de los estudiantes no ha repetido y si lo ha hecho, ha sido una vez, en las escuelas técnicas ese porcentaje desciende a 87%. Pero es en orientada estatal donde las cifras arrojan un dato preocupante: quienes no han repetido representan el 68% de la muestra, lo cual indica que 32% de los estudiantes ha repetido una o más veces.

En general, se trata de estudiantes que en su mayor parte viven en la localidad de la escuela y recorren una distancia relativamente corta para llegar a esta, con excepción de los estudiantes de escuelas técnicas, de los cuales el 61% vive a una distancia mayor a 20 cuadras de la escuela y de estos, un 23% vive fuera de la localidad de la escuela. Esto se debe, por un lado, a que una de las escuelas de la muestra se encuentra a 11 km de la ciudad de Paraná y por otro, a la importancia que en este caso asume la elección de la orientación o especialidad de la escuela, tal como se desprende de las respuestas a la pregunta sobre los motivos de elección de escuela y orientación.

Mientras que, en las escuelas privadas, la mayor frecuencia de respuesta se dio en la opción porque *es la única que tiene la escuela* (37%), lo que indica que la orientación queda supeditada a la elección de escuela (en privada, la opción más marcada es que fue elegida por *decisión de los padres*, seguido de buenas referencias y cercanía al lugar de residencia)<sup>6</sup> por lo tanto, el estudiante sigue en la línea de lo que la escuela ofrece. En las escuelas de orientación técnico profesional, la elección se da por el gusto hacia las materias, el estudio y la salida laboral a futuro. En el caso de orientada estatal, los motivos son similares a los de las escuelas técnicas, puesto que las mayores frecuencias se dan en el gusto por las materias y “lo que quiero estudiar”.

Los resultados son consistentes con estudios que han destacado la preferencia de los jóvenes- y sus familias- por la escuela técnica de nivel secundario por la particularidad de su formación, según refiere Bloj (2017), pese a que tiene un cursado de doble turno y un año obligatorio más que las “escuelas secundarias orientadas”. Castello (2023) – en un estudio desarrollado en Córdoba- plantea que la elección por esta modalidad es altamente valorada por los sectores medios-bajos y obedece a que el título técnico garantizaría una inserción laboral más pronta y con capacidades reales del oficio aprendido. En relación al horizonte futuro, Bellei et al. (2016), indican, a partir de un estudio empírico, “que la educación técnica conduce a algún lugar”. En este sentido, la escuela técnica aparece como una alternativa viable en un contexto de incertidumbre e inestabilidad laboral.

El núcleo convivencial de los estudiantes de la muestra es la familia o la familia ampliada. En líneas generales y con poca variación entre las escuelas el 80% señaló vivir con familia (padres y hermanos) y aproximadamente un 15% restante con su familia ampliada (padres y hermanos y otros familiares). El 5% restante señala vivir con otros familiares, pareja, otros adultos o solos.

---

6. La importancia de la decisión de los padres para elegir la escuela y por ende, de la familia en la determinación de las estrategias educativas ha sido puesta de manifiesto por Bourdieu (2011, p. 49). Para el autor, capacidad, estrategias y recursos se ponen en juego en la educación de los hijos. En tanto Ball, Bowe & Gewirtz,(1994); Ball & Vincent, (1998); Ball & Vincent (2008) dan cuenta del modo en que los padres de clase media, poseedores de capital cultural y simbólico, elaboran verdaderas estrategias de elección de escuela. De cualquier modo, autores que trabajaron el tema de las expectativas de los padres, han encontrado que madres y padres valoran la educación de sus hijos al margen de que posean escasos o abundantes recursos económicos (Lareau, 1987). Esto se basa en la idea generalizada de que, a mayor educación, mejor será la posibilidad de encontrar un puesto de trabajo y habrá superiores oportunidades económicas en el futuro (la creencia en el valor de la educación y el valor consecuente de la credencial para una vida futura, analizada más adelante en estas mismas conclusiones. Un análisis de los motivos de las familias en la elección de escuela privada en el ámbito local puede consultarse en Kummer (2020).

La importancia de la familia es puesta de manifiesto en otras de las preguntas del cuestionario, puesto que son los padres, madres y el círculo familiar más cercano (hermanos, novio, novia) con quiénes los jóvenes hablan sobre su futuro. Los resultados muestran que, en general, los actores escolares no constituyen los interlocutores para hablar respecto al futuro, tampoco como orientadores o facilitadores de información para tomar decisiones en relación al estudio y/o trabajo.

En general, aunque en privada alcanza el porcentaje más alto (68%) se han sentido acompañados durante el nivel secundario por sus familias. En las escuelas estatales se da el porcentaje más bajo -61%- y en las escuelas técnicas 64%. Un 20% restante -también hablando de modo general- dice haberse sentido “alguna vez acompañado”. Sobre la importancia del núcleo familiar cercano, no sólo en el acompañamiento durante la escuela secundaria sino también en las decisiones a futuro, dimensión en la cual hemos encontrado puntos de encuentro con los hallazgos de Córlica, Otero y Merbilhaá (2017).

El sentirse acompañado por la familia, ha sido recuperado en en las entrevistas, cuyo análisis no deja dudas sobre el andamio que en las trayectorias constituyen las familias (Córlica, 2017) las cuales conforman una verdadera *red de apoyo* (López Blanco, 2006).

En cada testimonio, es recurrente el modo en que la familia aparece como un pilar fundamental en este proceso de transición hacia la continuidad de los estudios y el trabajo: brindando el apoyo necesario en lo económico, acompañando en lo afectivo, así como dándoles las garantías y contenciones necesarias a los jóvenes en relación con las presentes y futuras decisiones.

El nivel educativo de los padres y de las madres varía significativamente entre las escuelas privadas y las públicas. Más de la mitad (51%) de los padres de estudiantes de las escuelas privadas, tienen estudios superiores completos. En los padres de estudiantes de escuelas orientadas estatales, un 38% completó la escuela primaria y un 38% la escuela secundaria. Las cifras son similares en las escuelas técnicas. En cuanto a las madres, un 30% ha completado el nivel superior. En las escuelas privadas las madres con estudios superiores y posgrado son el 50.7% de la muestra.

En cuanto a las diferencias de nivel educativo entre padre y madre, con excepción de la escuela privada en la que las cifras son semejantes, es la madre la que tiene el mayor nivel educativo. En ambos progenitores, el nivel educativo determina profesiones y actividades laborales distintas, tal como queda plasmado en una pregunta posterior, que indagó sobre el tipo de trabajo de padre y madre que, si en la escuela privada lo constituyen mayoritariamente profesionales y empleados jerarquizados de las distintas administraciones del Estado, en las escuelas públicas lo son los empleados de más bajo nivel, cuentapropistas, changarines. La posesión de mayores credenciales educativas según el tipo de gestión de la escuela ha sido señalada también en el informe ya mencionado del CIPPEC (2023, p.21).

Aunque la inclusión de la pregunta acerca de si el estudiante ha trabajado durante la escuela secundaria fue objeto de discusión durante la preparación del cuestionario, tal vez vinculado a un preconceito inicial sobre el trabajo adolescente, los datos son contundentes y merecen ser analizados con detenimiento. De los estudiantes consultados, casi equivalente resulta la frecuencia entre quienes no han trabajado y quienes sí lo han hecho y aún trabajan en escuelas de orientación técnico-profesional. En las escuelas orientadas estatales, aunque el porcentaje desciende, es aún elevado: 36% ha trabajado y en privada lo ha hecho un 26%. Estos resultados muestran que- como expresa Miranda (2010)- el mundo del trabajo “se mete” en el ámbito escolar a través de

la participación de los estudiantes en actividades laborales o domésticas de distinta intensidad y compromiso. En la encuesta refieren a un trabajo temporario (changa) e informal. En su mayoría se han desempeñado como empleados, aunque también se registran casos de emprendimientos. Los trabajos difieren sustantivamente según el género, desempeñándose las mujeres como niñeras, animadoras infantiles, modistas, empleadas domésticas y otros similares.

La realización de actividades (deportes, idiomas, cursos y otros) también difiere según el tipo de gestión de la escuela. Sin duda es la práctica deportiva la actividad más realizada, en un 82% en escuelas privadas, 71% en orientadas y sensiblemente menor en jóvenes de escuelas técnicas (63%) debido tal vez a la cantidad de horas que insume la asistencia a la escuela y el costo de las actividades extraescolares.

### **Expectativas sobre el futuro próximo: una compleja transición**

¿Qué piensan sobre el futuro próximo los jóvenes de la muestra? ¿Cómo piensan acerca de la combinación del estudio y del trabajo? ¿Cuáles son sus sentimientos frente al futuro?

Consultados sobre si en el futuro próximo piensan trabajar, estudiar, estudiar y trabajar, la respuesta indica que en un 50% los jóvenes de escuelas orientadas y técnicas piensan trabajar y estudiar. El porcentaje de quienes *solo estudiaran* se sitúa en las escuelas estatales -orientadas y técnicas- en un 35% mientras que en las escuelas privadas este porcentaje es de casi el 60%. Hay un dato contundente: los jóvenes del último año de la escuela secundaria de la muestra apuestan a continuar con estudios superiores. En privada representa el 94%, en técnico profesional el 87% y en escuelas orientadas estatales un 84%.

Estos porcentajes se aproximan a los resultados del Operativo Aprender del año 2022, que señaló que, a nivel nacional, el 33% del total de los alumnos del último año de secundaria planeaba *sólo estudiar*, el 52% *estudiar y trabajar*, el 12% *sólo trabajar* y el 3% tiene otros proyectos. Otros estudios muestrales recientes y de otras jurisdicciones dan cuenta también de la magnitud del porcentaje de los jóvenes que proyectan estudiar en el nivel superior (Boquin, 2022; Rascovan, 2023; Corica y Otero, 2019).

Esto permite afirmar que, quienes finalizan la escuela secundaria, en general, proyectan extender su trayectoria educativa institucionalizada, pero -como mencionamos antes- el trabajo “se mete” no sólo en la escolaridad secundaria (Miranda, 2010), sino también en la educación superior.

Esta respuesta se completó con otra, que indagó acerca de la utilidad de la escuela secundaria, en la cual la opción *para seguir estudiando* aparece en todos los tipos de escuelas con la mayor frecuencia, seguido *del aprendizaje de cosas importantes* que tuvo en orientada estatal y técnico-profesional la segunda frecuencia, mientras que en la muestra de privada la referencia al grupo de pares -para conocer gente de mi edad- ocupa este segundo lugar, coincidiendo en este caso con los motivos de elección de escuela privada, entre los cuales la referencia al grupo de pares obtuvo una frecuencia elevada.

Otra de las preguntas incluidas en el cuestionario indagó acerca de la utilidad de tener un título de educación superior. Aquí las mayores frecuencias indican que los jóvenes están de acuerdo -parafraseando a Córca (2012, p.75)- en que la educación sigue siendo el medio necesario para acceder a un trabajo, pero este ya no representa garantía de movilidad social ascendente o de “un buen salario”. También aparece en

esta respuesta –y se repite en otras– la idea de gusto o gratificación personal (hacer lo que me gusta) vinculado a una motivación intrínseca más que a la motivación propia de la escuela secundaria, basada en notas y aprobaciones (Tiramonti, 2022).

En esta decisión generalizada de los jóvenes por continuar los estudios superiores, operan factores clave, identificados por investigadores de temas de juventud a nivel regional y local (Corica y Otero, 2018; Di Piero, 2024; Castillo Berthier, 2008). Por un lado, están aquellos que señalan el impacto que tuvo la obligatoriedad de la escuela secundaria, sancionada en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, (2006). Para Di Piero (2024), siguiendo los aportes de Benza y Kessler (2021) en Argentina como en buena parte de la región, las dos primeras décadas del siglo XXI, “de gobiernos progresistas, se incrementó la proporción de trabajadores con educación secundaria, pero también con educación superior”. Este periodo –continúa la autora– “se caracterizó por el aumento masivo de la matrícula de jóvenes en el nivel secundario y universitario, así como una diversificación de la oferta educativa de los estudios superiores, entre otras políticas públicas, lo que llevó “a una ‘deselitización’ de las instituciones universitarias, en el sentido de un cambio en el perfil del estudiante universitario” (p. 107).

No obstante, estas aspiraciones y proyectos de futuro se manifiestan de forma *diferenciada* y desiguales en un *contexto de profunda segmentación y fragmentación educativa*, condicionadas tanto por la situación socioeconómica como por el tipo de gestión escolar, entre otras variables clásicas (Di Piero, 2024; Corica, 2012).

Este fenómeno juvenil por continuar los estudios superiores también puede ser pensado en torno a las propias condiciones y posibilidades, reales y adversas, de inserción laboral que plantea el mercado de trabajo. Como sostiene Castillo Berthier, en épocas de neoliberalismo, “La lucha por la precariedad del empleo y el crecimiento incontrolado de la informalidad son fenómenos cada vez más acentuados en nuestra región”. En este contexto, continúa el autor, son los jóvenes quienes “sufren en carne propia esta situación y la enfrentan desde un binomio paralelo: a mayor formación, mayores oportunidades; a menor formación, mayores riesgos” (p.28). La falta de inserción laboral rápida se entrecruza con una (cada vez) mayor formación por parte de los jóvenes, generando así un alargamiento del periodo juvenil (Corica y Otero, 2018).

La seguridad en la continuidad con un tramo formativo de nivel superior, mayormente universitario en la población analizada, puede verse interpelado por uno de los argumentos sociales de fuerte peso en las sociedades modernas: el de verse convocados a formarse para el futuro a través de mayores niveles de escolarización (Otero, 2006). Sin perder de vista, a su vez, que, en el contexto de incertidumbre e inestabilidad en el mercado laboral, fruto de las constantes modernizaciones y tecnologizaciones, figuran demandas de mayores niveles de calificación y capacitación, motivo por el cual podemos identificar un interés extendido entre los estudiantes en continuar estudiando luego de finalizar la escuela secundaria.

El cuestionario incluyó preguntas vinculadas al mercado laboral, a la búsqueda de trabajo y dimensiones sobre el tema. Al respecto, preguntamos en el cuestionario: *¿Qué considerás importante para conseguir un trabajo?* Las opciones fueron: *la educación, la experiencia laboral, los contactos personales, la apariencia, la suerte*. Ante esta pregunta, los jóvenes de escuelas orientadas privadas indicaron en un 68% que la educación, seguida de experiencia laboral en un 49,3% y contactos en un 25% de respuestas, son de importancia para conseguir un trabajo. En el caso de los jóvenes de escuelas

orientadas de gestión estatal, la elección combinada de educación y experiencia laboral es la más elegida con un 36,8%. El análisis de la frecuencia de cada opción de este tipo de escuelas, sola o combinada, arroja que para la obtención de un trabajo la experiencia laboral es la más elegida (61,8%), le sigue educación (56%) y más distante está la opción contactos personales (24%). La apariencia y la suerte fueron opciones notablemente menos elegidas. Los resultados de las encuestas aplicadas a los jóvenes de escuelas técnicas son similares a los planteados por las escuelas orientadas. Tanto la educación como la experiencia laboral son necesarias para conseguir trabajo, si bien no es menor la cantidad que señala los contactos personales.

Esta pregunta posibilita reafirmar una cuestión que aparece de forma recurrente en la voz de los jóvenes encuestados: los estudiantes siguen creyendo en el valor de la educación para conseguir, en un futuro, un trabajo.

En cuanto a los sentimientos involucrados en la transición, el análisis de las entrevistas realizadas pone de manifiesto que la finalización de la escuela secundaria conlleva sentimientos de ansiedad, miedos e incertidumbre frente a los desafíos del porvenir. En este sentido, encuentra similitudes con los resultados obtenidos por Boquin (2021) y Di Piero et al. (2024) para quienes en esta etapa de transición la ansiedad por el egreso se mezcla con la incertidumbre sobre las actividades que podrían encararse en el marco de un nuevo estilo de vida de menor regulación estatal y familiar.

Tanto el sentimiento de optimismo como el de ansiedad e incertidumbre pueden ser pensados como aspectos inherentes al mismo proceso de transición, el cual plantea un cambio de una situación a otra.

Queda claro que este momento clave dispara en los jóvenes emociones diversas y sobre todo desiguales, lo cual se vincula también con las experiencias precedentes y las trayectorias individuales, redes de relaciones y respectivos posicionamientos en la estructura social y las correspondientes posibilidades y limitaciones que de ello resultan. En tal sentido, encontramos puntos de encuentro con los trabajos de Bendit y Miranda, 2017; Boquín, 2021; Corica, 2011.

Al ser consultados sobre la importancia de algunas dimensiones implícitas en el trabajo o el estudio en el proyecto a futuro (*cambiar la realidad social, hacer lo que me gusta, conseguir un empleo, ganar dinero, conformar a mis padres, para no estar sin hacer nada y aprender algo nuevo*, con una escala valorativa ordinal de cinco puntos) sobresalen las frecuencias que adquieren las respuestas hacer lo que me gusta, ganar dinero y conseguir un empleo, a la cual siguen: aprender algo nuevo, no estar sin hacer nada, cambiar la realidad social y en último término, conformar a mis padres. En el proyecto a futuro se combina la voluntad de conseguir un trabajo y que esto no va reñido con el gusto personal ni con el aprendizaje de cosas nuevas. Por detrás queda la posibilidad de estar *sin hacer nada*, cambiar la realidad o conformar a los padres.

Si los padres ocuparon un lugar fundamental en la elección de la escuela secundaria, en esta nueva instancia de elegir y transitar hacia el estudio y/o trabajo los datos muestran que su peso es menor, pues son otras de las dimensiones que influyen en la decisión a futuro de los jóvenes.

En general, los estudiantes de la muestra han buscado información sobre estudio y trabajo, aunque un porcentaje de 17% de orientada privada, 18,1% de orientada estatal y 21,5% de los jóvenes de la modalidad técnico profesional, no lo habían hecho al momento de realizada la encuesta. Este no es dato menor y da cuenta de un área de

vacancia, un espacio que la escuela puede atender. Consideramos que la acción de las escuelas es importante en esta tarea.

### **La valoración de los jóvenes sobre la preparación recibida en la escuela para el egreso**

La pregunta sobre qué les aportó la escuela en los tres tipos de escuelas señalan la importancia de la escuela en la formación de valores, quedando relegada a frecuencias menores el aprendizaje de contenidos. En un punto intermedio se sitúa el desarrollo de hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje.

En las encuestas y en las entrevistas realizadas, los jóvenes valoran como positiva la preparación recibida por la escuela secundaria para sus respectivos proyectos a futuro, expresados en un sentido amplio, coincidiendo con hallazgos de otras investigaciones (Aisenson et al., 2007, 2014).

Los estudiantes de las escuelas privadas son quienes se muestran más críticos de la educación recibida. Mientras que en las escuelas estatales casi la mitad de los estudiantes valora como “buena” la preparación recibida, en la escuela privada ese porcentaje desciende al 25%. El origen de tales críticas puede identificarse en el capital económico y cultural de las familias y el modo en que la elección de escuela se piensa como una *estrategia de inversión* (Bourdieu, 2011) para un futuro próximo, en el cual el ingreso a la universidad es casi un imperativo de las familias.

En este sentido, se advierte una coincidencia con lo mencionado por Otero (2011) respecto de los trabajos empíricos antecedentes, en los que las trayectorias de jóvenes de los sectores socioeconómicos medio-altos expresan una mayor intensidad en las proyecciones familiares de las elecciones educativas, junto con la prolongación en el sistema educativo y el retraso de la vida activa (Tiramonti, 2006, Southwell et al., 2007, Furlong et al., 2005, Gauthier, 2003, como se citó en Otero, 2011). Como señalan Di Piero et al. (2024), siguiendo los aportes de Dávila León y Ghiardo Soto (2005), las aspiraciones y proyectos “*nacen de condiciones sociales, de los “mundos de vida” que configuran esas condiciones*” (pp. 106, 107).

En general y al ser consultados sobre propuestas para mejorar la escuela secundaria (una pregunta abierta luego de la valoración sobre la preparación recibida) se muestran críticos del tiempo y espacio escolar. Proponen cambios que incluyen modificaciones en los horarios de la escuela y salidas a lugares donde sea posible vincularse con lo que el futuro cercano demanda, sobre todo empresas y facultades, laboratorios y otros. Son críticos de los contenidos *desactualizados* y de la disociación entre teoría y práctica, en este caso, los estudiantes de escuelas de orientación técnico-profesional.

Piensan un tiempo y espacio escolar flexible, de acuerdo a los intereses personales y con una agenda que incluya formas pedagógicas alternativas y contenidos vinculados de educación financiera e inteligencia emocional. Las referencias se repiten en lo que hace a la preparación para la universidad y consecuentemente a los hábitos de estudio que demanda esta transición. Los cambios incluyen componentes actitudinales, tales como mejorar los vínculos al interior de las instituciones.

En una investigación reciente, Di Piero et al., (2024) sostiene que los estudiantes valoran positivamente que la escuela se apropie de los programas internivel y les brinde diferentes actividades, así como la posibilidad de concurrir a ferias, de conocer presencialmente la universidad. Para la autora “la escuela actúa como un espacio de producción de expectativas previamente inexistente y amplía horizontes de lo imaginable”. Similares valoraciones hemos podido identificar en las entrevistas.

Respecto de los espacios útiles para la transición que son parte de la caja curricular de la escuela secundaria en Entre Ríos, la mayoría de quienes fueron entrevistados coinciden en señalar que la asignatura Prácticas Educativas, como así también Prácticas Profesionalizantes, son dos espacios en los cuales han podido abordar aspectos relacionados con sus proyectos a futuro, aún con el señalamiento realizado *ut supra* sobre un importante número que dice no haberlo trabajado. Es una respuesta que advierte sobre una situación que requiere de acciones institucionales que dinamicen los espacios que desde la normativa están previstos para el acompañamiento a la transición al mundo del trabajo y de la educación superior.

En este sentido en la experiencia escolar que construyen los jóvenes en las instituciones se encuentran los procesos subjetivos y los procesos de socialización (Weiss, 2012; Dubet, 2006; citados por Marzioni et al., 2018), esto da marco al presente como al futuro en donde ellos mismos dialogan con sus “expectativas, imaginarios, miedos, utopías y construcciones del futuro. La expectativa entonces se construye en la experiencia presente en donde convergen sus construcciones y situaciones individuales y familiares, junto con las formas grupales de la práctica estudiantil” (p.54).

Consultados sobre los principales problemas que les preocupan a futuro, los jóvenes señalaron la economía como su principal fuente de preocupación, a la cual siguen la inseguridad y el desempleo. Todo parece indicar que todos los temas mencionados: el acceso a la vivienda, la educación, la salud, el desempleo, la inseguridad, están en la perspectiva de los jóvenes, sujetos a la economía en general. Al respecto, ya las investigaciones realizadas al inicio de este siglo, mostraron que los jóvenes tienen percepciones bastante *ajustadas* de lo que sucede en el mercado de trabajo (Filmus, et al., 2001).

Al consultarles a los jóvenes acerca de cómo se imaginan a 10 años, un 85% expresó que se imagina trabajando, haciendo lo que les gusta, ejerciendo su profesión, con su propio emprendimiento, viviendo y trabajando en el exterior, con un buen sueldo, etc. Contrariamente, sólo un 15% de los jóvenes expresó una opinión escéptica respecto del futuro, visto como incierto, difícil, o simplemente, manifestaron la imposibilidad de imaginarlo.

Al indagar sobre los sentimientos sobre el futuro, los jóvenes manifestaron que perciben el futuro como incierto. El fenómeno de la incertidumbre es una característica de esta época. No obstante, este sentimiento generalizado de incertidumbre, es combinado mayoritariamente con otro sentimiento: la confianza. Los jóvenes reconocen que si bien el panorama futuro (objetivo) se presenta como incierto, asimismo tienen la confianza (subjetiva) de que, pese a todo, podrán salir adelante. Esta situación de incertidumbre y confianza frente al futuro, también fue relevada, en mayor o menor medida, en los datos arrojados por las entrevistas.

Para Corica (2011), los jóvenes actuales, en contraposición a las y los adultos que vivieron sus juventudes en otros contextos históricos, son los que se adaptan mejor y afrontan los nuevos escenarios laborales dominados por la incertidumbre. Siguiendo los aportes de Pérez Islas (2010) podemos decir que, en estos nuevos modelos y relaciones de producción, la incertidumbre pasa a ser el modo básico de experimentar la vida y la acción. A las y los jóvenes les importa poco construir hacia horizontes de largo plazo, si, antes que nada, no logran resolver los problemas de la coyuntura inmediata.

## A modo de cierre

La magnitud de la información obtenida deja abierta la posibilidad de continuar con el análisis de variables, cuyo tratamiento no ha sido posible en el marco temporal de la investigación, tal como ha sucedido con el género o con el circuito de escuelas pre-universitarias dependientes de la universidad pública provincial, que han quedado subsumidas en el análisis general.

Los resultados obtenidos evidencian que se trata de un tema poco explorado en el ámbito local y provincial (en las tres dimensiones que analizamos aquí) y que amerita su continuidad en la agenda de investigación. La presentación preliminar de los datos, realizada en el mes de agosto del año 2024, con la presencia de numeroso público y funcionarios políticos del nivel, puso en evidencia que el tema forma parte de la agenda de la política educativa de la provincia de Entre Ríos y que los datos presentados eran valorados en términos de información para la gestión.

Asimismo, se promovió la discusión y difusión de los resultados preliminares y es de esperar que la información primaria, cuantitativa y cualitativa constituya un aporte a la gestión de políticas educativas destinadas a jóvenes que se encuentran próximos al egreso de la escuela secundaria de la provincia de Entre Ríos.

Finalmente, cabe señalar que durante la investigación se contemplaron todos los requisitos correspondientes a los principios éticos de la investigación. Se resguardó el anonimato de todas las personas e instituciones que formaron parte del trabajo de campo, las que se efectuaron con el consentimiento de los participantes. Toda la información generada puede ser consultada por los interesados, de acuerdo con las protecciones establecidas por las leyes N° 17.622/68 y 26.206/06.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D., et al. (2004). El significado de la transición para los egresados de la escuela media. En *Juventud, educación y trabajo: escuela media y trayectos futuros: debates en orientación vocacional*. Pp. 33-40. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Aisenson, D. et al. (2005). Desarrollo identitario de los jóvenes y contextos significativos: una perspectiva desde la psicología de la orientación. *Anuario de Investigaciones*, vol. XIII, 2005, pp. 81-88. <https://www.scielo.org.ar/pdf/anuin/v13/v13a08.pdf>
- Aisenson, D. Et al. (2007). Concepciones sobre el estudio, el trabajo y percepción del contexto en la vida cotidiana de jóvenes que finalizan el nivel medio. 1er Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.12336/ev.12336.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12336/ev.12336.pdf)
- Aisenson, D. B, Aisenson, G., Battle, S. M., Legaspi, L. P., Polastri, G. E.; Valenzuela, V. (2007). Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media. En *Anuario de Investigaciones*, vol. XIV, 71-82. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139943007.pdf>
- Aisenson, D. (2008) El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. *Anuario de Investigaciones*, pp 71-80

- Aisenson, D. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identidad de jóvenes escolarizados. *Espacios en Blanco* (Vol. 21) pp.155-182. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803007.pdf>
- Aisenson, D.; Virgili, N.; Polastri, G.; Azzolini, S. (2012). La noción de "proyecto" en jóvenes que consultaron en un servicio de orientación. Abordaje desde la teoría de las representaciones sociales. En *Anuario de Investigaciones*, vol.19, n° 1. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16862012000100031](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862012000100031)
- Aisenson, D; Aisenson, G.; Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Polastri, G.; Duro, L. (2014) El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. *Anuario de Investigaciones*. Vol. XV, 2008, pp. 71-80.
- Andretich, G. (2016) Apuntes sobre la autonomía. En G. Andretich, *Prácticas políticas del gobierno escolar* (págs.125- 132). EDUNER.
- Andretich, G., Kummer V., Correa B., Brignardello D., Osella J., Bonfantino I. (2017). Trayectorias escolares en la escuela media. Macro y microanálisis situacional de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. Vol.7, N° 7 (2017). <https://ojs-act.uner.edu.ar/index.php/Scdyt/article/view/397>
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Ediciones Paidós.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2-3. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985/14935>
- Ball,S.; Maguirre, M. y Braun, A. (2016) *Cómo as escolas fazem as políticas. Actuação em escolas secundarias*. Editorial UEPG.
- Ball, S. J.; Youdell D. (2008). Hidden Privatisation in Public Education Report. Institute of Education, University of London. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/HiddenPrivatisationInPublicEducation\\_EN\\_G.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/HiddenPrivatisationInPublicEducation_EN_G.pdf)
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. 2da Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós
- Bellei, C.; Canales, M.; Orellana, V.; Contreras, M. Elección de escuela en sectores populares: Estado, mercado e integración social. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, núm. 31, julio-diciembre, 2016, pp. 91-110.
- Bendit, R. (2004). *Construcción de políticas de juventud. Análisis y perspectivas*. Universidad de Manizales-UNICEF. [https://www.youthpolicy.org/uploads/documents/2004\\_Construccion\\_De\\_Policas\\_De\\_Juventud](https://www.youthpolicy.org/uploads/documents/2004_Construccion_De_Policas_De_Juventud)
- Bendit, R.; Hahn, M.; Miranda, A. (comps.). (2008). *Transiciones juveniles: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Ed. Prometeo libros.
- Bendit, R. y Miranda, A. (2013) *Trayectorias y expectativas de los egresados secundarios de Argentina*, en Documentos y aportes en administración pública y gestión estatal, N° 21.
- Bendit, R. (2015). Juventud y transiciones en un mundo globalizado. En: A. Miranda, *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo*. Teseo- FLACSO ARGENTINA.
- Bendit R., Miranda A. (2017). La gramática de la juventud: un nuevo concepto en construcción. *Última Década*, N° 46, julio 2017, Pp.4-43. <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v25n46/0718-2236-udecada-25-46-00004.pdf>

- Biggart, Andy, Furlong, Andy & Cartmel, Fred (2008) Biografías de elección y linealidad transicional: nueva conceptualización de las transiciones de la juventud moderna. En: R. Bendit, M. Hahn, A. Miranda (comps.): *Transiciones juveniles: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Ed. Prometeo libros. Buenos Aires, p. 49 - 71.
- Bloj, C. (2017). Trayectorias de mujeres. Educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina. CEPAL - Serie Asuntos de Género N° 145
- Boquín, M. S. (2021). ¿Cómo piensan sus transiciones las juventudes al momento del egreso de la escuela secundaria? Enhebrando vivencias, significados y expectativas. *Praxis Educativa*, Vol. 25, Núm. 3. La Pampa: UNLPM. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6124>
- Boquin, M. S. (2021). *¿Y ahora qué sigue?: entre expectativas postsecundarias y transiciones juveniles*. Ediciones del CEISO.
- Boquin, M. S. (2022) Una mirada descriptiva sobre las expectativas de inserción laboral y/o educativa de jóvenes que egresan de la escuela secundaria. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 1, núm. 32, pp. 51-65. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384568494004/html/>
- Bourdieu P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social* (2ª edición). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu P. Wacquant L. (2012). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu P. Y Passeron J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (2da ed.). Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- Buendía Eisman L., Colás Bravo M.P., Hernández Pina F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Mc Graw Hill.
- Camilloni A. (2006). El saber sobre el trabajo en el currículo escolar. *Anales de la educación común*, Tercer siglo/año 2 / número 3. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Castello, V. (2023) Elegir la escuela secundaria: estrategias familiares y juveniles en sectores marginados de la ciudad de Córdoba. *Última Década*, N°61, pp. 110-146.
- Castillo Berthier, H. (2008). *Juventud, cultura y política social. Un proyecto de investigación aplicado en la Ciudad de México, 1987-2007*. 2º. Ed, México: Instituto Mexicano de la Juventud. <https://ru.iis.sociales.unam.mx/handle/IIS/5204>
- Cea D'Ancona M. A. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis S.A.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001604.pdf>

- Cervini, R. (2006). Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria. Un modelo multinivel. *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 112, abril-julio, 2006, pp. 68-97. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13201204.pdf>
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. (2016). Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina. Contribuciones de Lucía Caride; María Dolores Abal Medina; coordinación general de Myriam Feldfeber; Miguel Angel Duhalde. CTERA. <https://www.uepc.org.ar/descargas/Tendencias%20privatizadoras%20de%20y%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20en%20la%20Argentina.pdf>
- Corica, A. (2010). Entre lo posible y lo deseable: Expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria. *Actas. UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología*. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5424/ev.5424.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5424/ev.5424.pdf)
- Córica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. Última década N°36, CIDPA Valparaíso, pp.71-95. <https://www.redalyc.org/pdf/195/19523136004.pdf>
- Córica A., Otero A. E. (2018). Transiciones juveniles: un análisis sobre el vínculo educación y trabajo de jóvenes egresados de la educación obligatoria argentina. Última Década, N°48, Pp. 133-168. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56255/59505>
- Córica, A., Otero A. E. (2017). Después de estudiar, estudio...Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media. *Población y sociedad*, Vol. 24 (2)2017, pp.31-64. <https://www.redalyc.org/revista.oa?id=3869>
- Córica, A., Otero, A; Merbilhaá, J. (2017) Soportes familiares en los recorridos educativos y laborales juveniles: expectativas y nuevas demandas. *Temas de la Educación* N°23, N°2. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/1009/1165>
- Coulon, A. (2005). *El Oficio del Estudiante. La entrada a la vida universitaria*. Ed. Antrophos.
- Dabenigno, V., Iñigo L. Y Skoumal G. (2004). Seguimiento de egresados: inserción ocupacional y continuidad educativa de egresados de modalidad comercial. Síntesis de investigaciones educativas. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. [https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/seguimiento\\_egresados\\_04.pdf](https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/seguimiento_egresados_04.pdf)
- Dabenigno, V., Austral R., Goldenstein Jalif, Y. (2007) Aprendizajes y aprovechamientos reconocidos en experiencias de formación para el trabajo en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires. 8° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.
- Dabenigno, V.; Goldenstein J. (2008). Las experiencias de formación para el trabajo. En L. Aguilar; R. Austral; A. Corrado; V. Dabenigno; J. Goldenstein; M.P Otero; A. Padawer, M. Rodríguez, M. Zanelli, M. *La escuela media en foco. Indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura y formación para el trabajo* (pp.119-148). Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Dabenigno, V., Austral, R., Goldenstein Jalif, Y., Larripa, Y. S., Otero, M. P. (2009) *Valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la ciudad de Buenos Aires*. Primer Informe de Investigación. Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Dávila O. y Ghiardo Soto F. (2018). Trayectorias sociales como enfoque para analizar juventudes, *Revista Última Década*, N°50 (2018), pp. 23-43.
- De Marinis P. (2020). Revisión de antecedentes (RA), estado del arte (EA) y marco teórico (MT). En: C. Wainerman. *En estado de tesis. Como elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manantial.
- De Vaus, D. (1996). *Surveys in social research*. Londres: UCL Press. D.A. Instituto Australiano de Estudios de Familia, Melbourne. <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2014/10/de-vaus-1.pdf>
- Di Piero, E. (2018). Escuelas preuniversitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva. *Espacios en blanco* (28), pp. 257-278. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10046/pr.10046.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10046/pr.10046.pdf)
- Di Piero, E. (Comps), (2024). *Ampliar Horizontes. Transiciones desiguales entre los niveles secundarios y superior en pandemia bonaerense*. Imago Mundi. <https://www.edicionesimagomundi.com/producto/ampliar-horizontes/>
- Dirección de Información y Estadística Educativa (2018). *Educación secundaria. Informe cuantitativo. Anexo de actualización datos RA 2017*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Dubar, C. (2001). *La construcción sociale de l'insertion professionnelle*. Armand Colin.
- Dursi C.Y Millenaar V. (2015). Entre la escuela y el trabajo. Estrategias de formación y experiencias en el trabajo de los jóvenes egresados del secundario. *Kairos, Revista de Temas Sociales*, año 19, N° 36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7295738>
- Dursi, C. (2016). Nuevos vínculos entre escuelas técnicas y el mundo productivo: experiencias en el sector de la construcción. *Novedades Educativas*, Buenos Aires. N° 306, p. 15-18.
- Dussel I. (2009). Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad. Elementos para un debate. *Revista de Política Educativa*, 1 pp. 67-91. Buenos Aires, Argentina: UNICEF.
- Dussel I. (2011). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En G. Tiramonti y N. Montes (comps). *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 39-52). Buenos Aires: Manantial.
- Dussel I., Ferrante, P., Pulfer D. (Comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Dussel, I., Brito, A., Nuñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Santillana. Buenos Aires.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'. En *Educación & Sociedad*, 32 (115), pp. 339-356.
- Fernández, N. (2013). Los vínculos entre educación y trabajo: Acerca de los saberes en la formación para el trabajo en estudiantes y egresados de escuelas medias de la Provincia de Neuquén. En A. Hernandez, y S. Martinez. (coords.) *Investigaciones en la escuela secundaria: política y trabajo*. Publifadecs.

- Fernández, N. (2013). Sentidos sobre la educación y el trabajo en estudiantes y egresados de escuelas medias de la Provincia de Neuquén. Sudamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, n° 2, 235-256.
- Fernández, N. (2020). La implementación de las pasantías en las escuelas técnicas: un estudio de casos en la provincia de Neuquén. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 1, núm. 30, 2020, -junio, pp. 201-218.
- Fernández N. et al. (2021). Las Prácticas Profesionalizantes: su puesta en acto en tres provincias argentinas. En S. Martínez et al. *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina: saberes, prácticas y experiencias*. Pp. 257-293. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Ferrari Inchauspe, F. y Orlicki E. (2024). Educación y Trabajo: expectativa y realidad de los jóvenes en Argentina. Observatorio de Argentinos por la Educación. <https://argentinosporlaeducacion.org/informe/educacion-y-trabajo-expectativa-y-realidad-de-jovenes-en-argentina/>
- Filmus, D. F., Kaplan, C., Miranda, A. & Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: la escuela media en épocas de globalización*. Santillana.
- Gadamer, H-G (1959) Sobre el círculo de la comprensión. En *Verdad y Método II, SÍGUEME*, pp 63-70.
- Gallart M. A. (2002). Tendencias y desafíos en la interacción entre la educación y el trabajo. En: De Ibarrolla M. (Coord.). *Desarrollo local y formación*. Montevideo: CINTERFOR-OIT.
- Gallart M. A. (2003). *La formación para el trabajo en la Argentina: situación actual y perspectivas para el futuro*. Santiago de Chile: CEPAL/GTZ.
- Gallart, M.A. (2006). *La escuela técnico-industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- García de Fanelli A. (2010). ¿Educación o problemas educativos? Reflexiones sobre la construcción del campo educativo. En C. Wainerman, M.M. Di Virgilio (Comps). *El quehacer de la investigación en educación* (pp.293-302). Manantial.
- Garino D. (2017). *Escuela secundaria y trabajo: incidencia de los dispositivos de formación para el trabajo en las trayectorias laborales de jóvenes en la ciudad de Neuquén*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Mimeo.
- Garino D., et al. (2021). Relaciones con el saber que traman experiencias. Prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas de Río Negro y Neuquén. En S. Martínez et al. *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina: saberes, prácticas y experiencias*. Pp.257-291. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.<https://www.teseopress.com/investigacioneseducaciontecnicoprofesionalargentina/chapter/capitulo-vii-relaciones-con-el-saber-que-traman/>
- Garino, D. (2024). Aportes de la educación secundaria técnica para pensar la educación secundaria común. *Revista de Educación*, Año XV N°31.2, pp.227- 245. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/7745](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7745)
- Giddens, A (2000), *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2008). Nuevas y viejas interpelaciones a la familia en el discurso escolar. *Propuesta Educativa*, N° 30.
- Gióvine R., Suasnábar, J. (2012). Los textos legales como analizador de las políticas educativas: consideraciones teórico-metodológicas. En: I Jornadas Latinoamericanas de

- estudios epistemológicos sobre Política Educativa. Argentina: Buenos Aires. <https://www.relepe.org/images/ponencia%203%20giovine%20suasnabar%20en%20viar.pdf>
- Gluz N., Martínez S. (Comps) (2018). *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. Publifadecs.
- Graizer O. (2012). La configuración del conocimiento oficial en las instituciones de la Educación Técnico Profesional: regulaciones externas y evaluación. En: M. Southell y N. Gluz *Las políticas educativas después de los noventa*, pp. 45-58 Buenos Aires: CLACSO.
- Gutierrez A. (2005). *Las prácticas sociales, una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor.
- Gutierrez A. (2011). Clases, espacio social y estrategias. Una introducción al análisis de la reproducción social. En P. Bourdieu. *Las estrategias de la reproducción social* (pp. 9-22). Buenos Aires: Siglo XXI Editores. <https://socioturismo.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/07/gutierrez-clases-espacio-social-y-estrategias.pdf>
- Hernández Sampieri, R (2014), *Metodología de la investigación*. Mac Grauw Hill. 6ta.Ed.
- Hirsch, M. M. (2022). Jóvenes y proyectos de futuro. entre la educación superior y el trabajo en Cañuelas, provincia de buenos aires. *Estudios Rurales*, 10(19).
- Homar, A., Altamirano G., et. Al. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos: tensiones entre los discursos de gestión y las definiciones de política educativa de la modalidad. *Revista del IICE* /40 pp. 83-98. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/4134/3734>
- Jacinto, C. (2006). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de inclusión con calidad*. 1a ed. Santillana.
- Jacinto, C. (2009). Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes. En G. Tiramonti y N. Montes (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial/FLACSO.
- Jacinto, C. (Comp.) (2010) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Teseo/ IDES.
- Jacinto, C., Millenaar, V. (2009). Enfoques de programas para la inclusión laboral de jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. *Última década*, N°30, CIDPA Valparaíso, Julio 2009, pp. 67-92
- Jacinto C., Dursi C. (2009). La socialización laboral en cuestión: ¿son las pasantías recursos de socialización laboral alternativa? 9° Congreso Nacional de Estudios del trabajo.
- Jacinto, C. (Comp. (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Teseo/ IDES.
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, año 22, N° 40, pág. 48-63. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041711005.pdf>
- Jacinto, C. (2016). Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas. *Páginas de Educación*, vol. 9, Núm. 2, 1-13. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/51541>
- Jacinto C. (2018). Los “mundos del trabajo” en los procesos de inserción: tránsitos y quiebres entre educación, formación profesional y trabajo. A modo de introducción. En C.Jacinto. Coordinadora. *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de los jóvenes*. Pp. 17- 32. Miño y Dávila Editores.
- Jacinto C. (Coordinadora) (2018). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de los jóvenes*. Miño y Dávila Editores.

- Jacinto C. Martínez S. (2020). Escuela secundaria y trabajo. Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016. En N. Montes, D. Pinkasz. (2020). *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. (pp. 173- 236). FLACSO. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304764-completo.pdf>
- Jacinto C., Brain C. (2020) Articulaciones entre educación secundaria orientada y formación profesional: fundamentos, aprendizajes y líneas de acción a futuro. Mesa multidisciplinaria y multisectorial de formación para el trabajo. OIE Argentina.
- Jacinto C., Roberti E., Martínez S. (2022). Desigualdades multidimensionales en las trayectorias de jóvenes que egresaron de la educación técnica. Género, contexto geográfico y capital social y cultural. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. VOL., 26 No 3 (noviembre, 2022). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/22832>
- Kantor, D (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante Editorial.
- Kaplan, C., Piovani J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En: J. I. Piovani, Salvia. *La Argentina en el siglo XXI: como somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual: Encuesta Nacional sobre Estructura Social*. Pp. 221-265. Siglo XXI Editores Argentina.
- Kessler G. (2002). La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IPE-UNESCO.
- Kessler G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, G. (2016). *La sociedad argentina hoy: radiografía de una nueva estructura*. Siglo Veintiuno Editores.
- Krüger, N. (2012). La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social". *Páginas de Educación*, vol. 5, n° 1, pp. 137-156.
- Kummer, V., Andretich, G., Hernán, A., Osella, J., Cabrol, C., & Correa, B. (2014). Las Tecnologías de la Información y el aporte a la investigación de políticas educativas: la aplicación del SIG a escuelas de EGB3 de la ciudad de Paraná. *Itinerarios Educativos*, 1(6), 172-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8028222>
- Kummer, V. (2016). La escuela secundaria privada en la ciudad de Paraná (Entre Ríos). Composición del campo y criterios de diferenciación. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Entre Ríos. Mimeo.
- Kummer, V. M. (2019). Menos igualdad: la privatización de la educación. Elementos para su análisis. *Políticas Educativas – PolEd*, 13(1). <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/92328>
- Kummer V. (2020). La escuela privada en Entre Ríos: análisis de los motivos de las familias en la elección de escuela secundaria. *Itinerarios Educativos*, num.13, 32-50.
- Kummer, V. M., Hernán, A. E., & Raffa, M. 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). <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/145035>
- Laguzzi G. (2024). Transformaciones en el mundo del trabajo y políticas para la integración social plena de los jóvenes en un mundo cambiante. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Foro Regional de Política Educativa. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/foro-regional-2024>

- Langer, E. D. (2004) Los estudiantes del nivel medio frente a los condicionamientos del contexto de exclusión y marginación socio-laboral. En *Juventud, educación y trabajo: escuela media y trayectos futuros: debates en orientación vocacional*. Pp. 79-92. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Llinas, P. (2009). Sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes de la escuela secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Longo, M. E. (2008), Claves para el análisis de las trayectorias profesionales de los jóvenes: multiplicidad de factores y temporalidades. *Estudios del trabajo* n° 35, pp. 73-95.
- López Blasco, A. (2006) La familia como respuesta a las demandas de individualización: ambivalencias y contradicciones. *Papers* 79, 2006 263-284.
- Machado País, J (2000), Las transiciones y culturas de la juventud: formas y escenificaciones. *Revista Internacional de Ciencias Sociales* N° 164. UNESCO.
- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En C.G. Tello. Los objetos de estudios de la política educativa. Autores de Argentina. Libro digital, EPUB
- Marradi A. Archenti N., Piovani J. I. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Cengage Learning Argentina.
- Martínez, S., Garino, D. (2012). Juventud y trabajo. Una mirada de la educación para el trabajo en épocas distintas en la Argentina. III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina. Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue, Viedma.
- Martínez, S. (2020). *Escuelas secundarias con sentido: trabajo y comunidad*. Topos, editorial del IPEHCS.
- Martinez S., Garino D. (Comps). (2021). *Investigaciones en la educación técnico-profesional en la Argentina: saberes, prácticas y experiencias*. Teseo.
- Marzioni, C.; Pérez, E. y Schneider, D. (2018). La Construcción de los Expectativas de Futuro en jóvenes Estudiantes Secundarios. *Indicios y Marco Interpretativo. Alquimia Educativa*, Vol I, pp. 48-65.
- 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) pp.40-50.
- Merlinsky, G. (2006). La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado. *Cinta de Moebio* 27: 27-33.
- Millenaar, V. (2017). Políticas de empleo con enfoque de género: formación y socialización laboral en oficios no tradicionales para mujeres. *Cadernos Pagu*, N° 51.
- Millenaar V., Garino D., Roberti E., Jacinto C. (Comps). (2024). Interpelaciones a la formación para el trabajo desde el género: desigualdades, políticas y resistencias. Teseo.
- Miranda, A (2010) Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol 15, número 45, pp. 571-598.
- Miranda (2016) Transiciones juveniles, generaciones sociales y procesos de inclusión social en Argentina Post-neoliberal. Contribución al debate sobre la desigualdad y las condiciones de vida de la juventud a partir de dos estudios de transiciones (Argentina 1999 y 2011). *Lineas Críticas*. vol. 22, núm. 47, pp. 130-149.
- Miranda, A. y Arancibia, M. (2017). El futuro está incompleto. La construcción de trayectorias laborales sobre principios del S. XXI. *Trabajo y Sociedad*, num. 28, pp.195-217.

- Miranda A. y Córlica A, (2018). Gramáticas de la juventud. Reflexiones conceptuales a partir de estudios longitudinales en Argentina. En: A. Miranda [et al.]; compilado por A. Córlica, A. Freytes Rey, A. Miranda. *Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina*. Pp. 27-48. [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180412014047/Entre\\_la\\_educacion\\_y\\_el\\_trabajo.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180412014047/Entre_la_educacion_y_el_trabajo.pdf)
- Montes, N., y Catalá, S. (Coords.) (2007). *El nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Montes N., Pinkasz D. (Comps.). (2020). *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. FLACSO.
- Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 2, n° 1, pp. 36-65.
- Narodowski M. Gómez Schettini M. (comps). (2007). *Escuelas y familias: problemas de diversidad cultural y justicia social*. Prometeo Libros.
- Nuñez, P. (2020) Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria en I. Dussel, P. Ferrante, D. Pulfer (compS.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Pp.175-187. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Otero, A. (2006) La configuración de transiciones juveniles. Debates actuales sobre la educación y el trabajo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (2), pp. 149-165.
- Otero, A. (2011). La configuración de transiciones juveniles. Debates actuales sobre la educación y el trabajo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, n° 2, pp. 149-165.
- Paulozzo, M. (2023). El campo curricular como lugar de expresión de políticas de educación pública. *Anales de la Educación Común*, Volumen 4, N°1-2, pp.297-305.
- Pérez Islas, J. A. (2010), Nueva crisis ¿Una reestructuración de la condición juvenil? Construyendo hipótesis en *Curso: Jóvenes, educación y trabajo. Nuevas tendencias y desafíos*, FLACSO-Argentina.
- Pérez, P. E., Busso M. (2018). Juventudes, educación y trabajo. En: J. I. Piovani, A. Salvia. *La Argentina en el siglo XXI: como somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual: Encuesta Nacional sobre Estructura Social* (pp.569-593). Siglo XXI Editores Argentina.
- Pintos, V. (2012). Educación, formación y trabajo ¿Cuál es su relación? Universidad CAECE.
- Piovani J. I. (2018). La entrevista en profundidad. En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani. *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Pp266-278. Siglo XXI.
- Rascovan S. (2004). Las elecciones vocacionales de los jóvenes al finalizar sus estudios. En *Juventud, educación y trabajo: escuela media y trayectos futuros: debates en orientación vocacional*. Pp. 1-21. Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Rascovan S. Et al. (2004.) *Juventud, educación y trabajo: escuela media y trayectos futuros: debates en orientación vocacional*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Rascovan, S. (2014). Las Trayectorias Transicionales. II Jornadas Internacionales “Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación”. <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/SCSE/II-014/paper/viewFile/1974/773>

- Rascovan, S.; Levy, D.; Korinfeld, D. (2016). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. PAIDOS.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional, en *Política y Cultura*, n° 22. <https://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n22/n22a02.pdf>
- 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*, volumen 1, número 3.
- Riquelme G. (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma*. Miño y Dávila.
- Roberti, E. (2016). *Prácticas laborales juveniles y fragmentación social: la difícil transición de la escuela al trabajo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Roberti, E. (2017). Hacia una crítica a la sociología de la transición: reflexiones sobre la paradoja de la desinstitucionalización en el análisis de las trayectorias de jóvenes vulnerables en Argentina. *Estudios Sociológicos*, vol. 35, núm. 105.
- Ruiz, G. (2013). El enfoque jurídico normativo de la política educacional. En C. Tello (Comp). *Epistemologías de la política educativa*. Mercado de Letras.
- Ruiz, G. (2016). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales*. EUDEBA.
- Ruiz, G. (2020). *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. EUDEBA.
- Ruiz G. R. (2020). Marcas de la pandemia. El derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*. 9 (3e), 45-49. [https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020\\_9\\_3\\_003](https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_003)
- Salvia, A. (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Miño y Davila.
- Santos, J., Pi Puig, A. y Rausky, M. (2018). Métodos mixtos y reflexividad: explorando posibles articulaciones. En J. Piovani y L. Muñoz Terra (Coords.), *Condenados a la reflexividad?: Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Biblos. CLACSO.
- Sautu R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Sautu, R. (2016). La formación y la actualidad de la clase media argentina. En: G. Kessler. *La sociedad argentina hoy: radiografía de una nueva estructura* (pp. 163-185). Siglo Veintiuno Editores.
- Scasso, M. (2018). ¿Cuántos jóvenes terminan la educación secundaria en la Argentina? Cómo monitorear las metas de universalización de la educación secundaria. *Revista Propuesta Educativa*, 1(49), año 27, pp. 32-47. <https://www.redalyc.org/journal/4030/403060198004/403060198004.pdf>
- Schwartz, I. (2013). *Pasantías laborales en la escuela secundaria. El caso ORT (2005-2010)*. Tesis de Maestría en Administración de la Educación. Universidad Torcuato di Tella: Buenos Aires.
- Sendón M. A. (2004). Las transformaciones sociales y las trayectorias de los egresados de la escuela media. En *Juventud, educación y trabajo: escuela media y trayectos futuros: debates en orientación vocacional*. Pp. 52-69. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Senén González, S. (2008). *Políticas, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica*. En R. Perazza (Comp.). *Pensar en lo público. Notas sobre la Educación y el Estado*. Aique Educación.

- Seoane, V.; Rapoport, M. & Pereyra León, M. (2011). *Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009: elección de estudios y expectativas juveniles*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003058.pdf>
- Svampa M. (2008). *Los que ganaron: la vida en los countries y en los barrios privados*. Biblos.
- Taylor, C (1997), *La superación de la Epistemología en Argumentos Filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2015). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Terigi, F (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el III foro latinoamericano de educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Organizado por la Fundación Santillana. <https://agmer-parana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/TERIGI-Flavia-Los-desafios-que-plan-tean-las-trayectorias-e.pdf>
- 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) pp. 63-71.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las historias escolares. Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010. Santa Rosa.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. y Toscano, A. G. (2014). La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, (33), pp.27- 46.
- Terigi, F. (2015). Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria. En D. Pinkasz (comp.), *La investigación sobre la educación secundaria en la Argentina en la última década* (pp. 94-108). FLACSO.
- Terigi, F., Briscioli B. (2020). Investigaciones producidas sobre "trayectorias escolares" en educación secundaria (Argentina 2003-2016) En: N. Montes, D. Pinkasz. (2020). *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 119- 173). FLACSO.
- Tiramonti, G. (comp.). (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Tiramonti G. (2007). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-45). Manantial.
- Tiramonti, G., Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós.
- Tiramonti G., Montes N. (Comps). (2011). *La escuela media en debate: Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial.
- Veleda C. (2012). *La segregación educativa: entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. La Crujía.
- Veleda, C. (2023). *La cocina de la política educativa*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Verd, J. M., & Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Síntesis.

- Verd, J.M.; López, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. N°16. Pp. 13-42. <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297124024001.pdf>
- Vila Mumburú, C. (2020). Dispuestos, dispuestas y disponibles. Conocimiento, comprensión y actitud para el trabajo socioeducativo con jóvenes. *Revista de Educación Social (RES)*, (30), p. 12-49.
- Wainerman C.H.-Geldstein Rosa N. (1996). Viviendo en familia: ayer y hoy. En: C. H. Wainerman (comp.). *Vivir en familia*. Pp183-230. Editorial Losada S.A.
- Williamson B. & Hogan A. (2020). La comercialización y la privatización en y de la educación en el contexto de la COVID-19. *Investigaciones Internacional de la Educación*. <https://www.ei-ie.org/es/item/25251:la-comercializacion-y-la-privatizacion-en-y-de-la-educacion-en-el-contexto-de-la-covid-19>
- Ynoub, R. (2007). *El proyecto y la metodología de la investigación*. Cengage Learning.

## **Normativa**

### **Leyes**

- 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). 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.
- Resolución N°3322 (2010) 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°609 (2011). Consejo General de Educación. Provincia de Entre Ríos.
- Resolución N°0492 (2025). Consejo General de Educación. Provincia de Entre Ríos.

**PID 3195**

**Denominación del Proyecto**

Expectativas a futuro de jóvenes de escuela secundaria de la ciudad de Paraná (Entre Ríos): sobre el futuro: sentidos sobre la educación y el trabajo

**Unidad de ejecución**

Universidad Nacional de Entre Ríos

**Dependencia**

Facultad de Ciencias de la Educación

**Contacto:** [virginia.kummer@uner.edu.ar](mailto:virginia.kummer@uner.edu.ar)

**Integrantes del proyecto**

**Directora**

Virginia Kummer

**Codirectora**

Andrea Elisabet Hernán

**Integrantes internos/docentes UNER**

Castaño Esteban Darío, Gareis María Florencia, Suiva Tamara, Diez María Alejandra

Estudiante: Favre Agustina. Becaria vinculada al PID: María Milagros Raffa

**Fecha de iniciación y finalización efectivas**

14/12/2022 y 28/02/2025

Aprobación del Informe Final por Resolución C.S. N°365/25 (07-11-2025)