

Visibilizando los equipos de orientación en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos de la provincia de Mendoza. Historia, modelos y sus buenas prácticas. Artículo Gabriela Inés González, Melisa Flores Magni y Sergio Alejandro Abraham Saffi. Praxis educativa, Vol. 30, N° 1 enero-abril 2026. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-20. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2026-300110>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



ARTÍCULOS

Visibilizando los equipos de orientación en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos de la provincia de Mendoza. Historia, modelos y sus buenas prácticas

Making the Guidance Teams Visible in the Secondary Education of Youth and Adults in the province of Mendoza. History, models and their good practices

Tornando Visíveis as Equipes de Orientação na Educação Secundária de Jovens e Adultos da província de Mendoza. História, modelos e suas boas práticas

Gabriela Inés González

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

gabygonzalezbarros@gmail.com

ORCID [0009-0003-7449-8200](https://orcid.org/0009-0003-7449-8200)

Melisa Flores Magni

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

melydi89@gmail.com

ORCID [0009-0004-1363-8617](https://orcid.org/0009-0004-1363-8617)

Sergio Alejandro Abraham Saffi

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

ale.abrahamsaffi21@gmail.com

ORCID [0009-0004-6397-3683](https://orcid.org/0009-0004-6397-3683)

Recibido: 2024-12-12 | **Revisado:** 2025-08-17 | **Aceptado:** 2025-11-27

Resumen

Este trabajo pretende mostrar cómo se ha desarrollado la Orientación Educativa en la Educación de Jóvenes y Adultos de la provincia de Mendoza, República Argentina.

Se trata de una línea de investigación realizada en la última década en la Universidad Nacional de Cuyo que permite reconocer la importancia de esta modalidad dentro de la Educación Secundaria, y el rol preponderante que han ocupado los integrantes de los Equipos de Orientación para optimizar las prácticas docentes y trayectorias de los estudiantes. En este recorrido se ha realizado investigación cualitativa desde fuentes documentales, entrevistas a informantes claves y estudio de casos que permiten sistematizar experiencias consideradas “buenas prácticas” por su relevancia e impacto institucional y comunitario. La intencionalidad es resaltar la importancia de conformar equipos de Orientación interdisciplinarios con formación pedagógica, psicológica y social en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, necesarios para garantizar el derecho a la educación.

Palabras claves: Orientación Educativa, Buenas prácticas, Equipos interdisciplinarios, Educación secundaria, Jóvenes y Adultos.

Abstract

This work aims to show how Educational Guidance has been developed in the Education of Youth and Adults in the province of Mendoza, Argentine Republic.

This is a line of research carried out in the last decade at the National University of Cuyo that allows us to recognize the importance of this modality within Secondary Education, and the predominant role that the members of the Guidance Teams have played to optimize practices, teachers and student trajectories.

In this journey, qualitative research has been carried out from documentary sources, interviews with key informants and case studies that allow the systematization of experiences considered “good practices” due to their relevance and institutional and community impact.

The intention is to highlight the importance of forming interdisciplinary Guidance teams with pedagogical, psychological and social training in the Lifelong Education of Youth and Adults, necessary to guarantee the right to education.

Keywords: Educational Guidance, Good Practices, Interdisciplinary Teams, Secondary Education, Youth and Adults.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo mostrar como tem sido desenvolvida a Orientação Educacional na Educação de Jovens e Adultos na província de Mendoza, República Argentina.

Esta é uma linha de investigação realizada na última década na Universidade Nacional de Cuyo que nos permite reconhecer a importância desta modalidade no Ensino Secundário e o papel predominante que os membros das Equipas de Orientação têm desempenhado na optimização das práticas docentes e trajetórias estudantis.

Neste percurso foram realizadas pesquisas qualitativas a partir de fontes documentais, entrevistas com informantes-chave e estudos de caso que permitem a sistematização de experiências consideradas “boas práticas” pela sua relevância e impacto institucional e comunitário.

A intenção é destacar a importância da formação de equipas de Orientação interdisciplinares com formação pedagógica, psicológica e social na Educação Permanente de Jovens e Adultos, necessárias à garantia do direito à educação.

Palavras-chave: Orientação Educacional, Boas práticas, Equipas interdisciplinares, Ensino secundário, Jovens e Adultos.

Antecedentes en la temática

En este trabajo, se narran los resultados de una secuencia de proyectos de investigación relacionados con la orientación educativa en la provincia de Mendoza, aprobados y financiados por la Secretaría de Internacionalización, Investigación y Posgrado (SIIP), de la Universidad Nacional de Cuyo. En este extracto, específicamente, se muestra la producción realizada en Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.

Esta línea de investigación comienza a trabajarse en el período 2013-2015, sistematizando los orígenes y modelos de intervención asumidos en la orientación educativa, producto de entrevistas y análisis de documentos. En una segunda etapa (2016-2018), se realiza un acercamiento a las problemáticas de los servicios de orientación, a través de entrevistas y encuestas, con el abordaje de distintos niveles, jurisdicciones y modalidades de gestión, cada uno con realidades y situaciones diversas. En esta instancia, las mayores dificultades se detectan con relación a la política educativa, a la gestión institucional, a la indefinición de perfiles profesionales y a la falta de concreción de los proyectos de orientación.

En la tercera etapa (2019-2022) del proyecto, se reconocen “buenas prácticas” en la orientación educativa, a través del estudio de casos, entendiendo que, más allá de los contextos conflictivos y las situaciones de emergencia sanitaria vivenciadas durante la pandemia por COVID-19, las instituciones cuentan con experiencias muy valiosas que deben mostrarse, ponerse en evidencia, a fin de generar conocimiento teórico-práctico relevante como aporte a la reflexión de los equipos. En la actualidad (2022-2024), se indagan las políticas públicas a nivel nacional y provincial que regulan, normatizan y atraviesan a la orientación educativa en la República Argentina.

Concretamente, en este desarrollo, el objetivo es revalorizar la función de los equipos, servicios o departamentos de orientación en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, resignificar los roles interdisciplinarios de sus integrantes y mostrar algunas experiencias consideradas “buenas prácticas” por su impacto en la institución y en la comunidad.

Para tal fin, se realiza el siguiente recorrido:

- 1) En un primer momento y con la finalidad de contextualizar, se rememoran, brevemente, algunos sucesos históricos que le dieron origen y sentido a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) en la República Argentina.
- 2) Luego, se narra la conformación de departamentos de orientación de EPJA en la provincia de Mendoza, a partir del análisis de documentos, voces de informantes claves y profesionales de la orientación.
- 3) A partir de ello, se sistematizan algunas “buenas prácticas” de los Centros Educativos de Nivel Secundario de Jóvenes y Adultos (CENS) desde los relatos —orales o escritos— de sus propios/as participantes, que dejan entrever ciertas tensiones al intentar dar respuesta a variadas problemáticas y muestran la necesidad de intensificar las acciones integrales de los equipos de orientación con diferentes modelos de intervención en orientación educativa, según los contextos.
- 4) Finalmente, y a modo de conclusión, se ponen al descubierto ciertas características de la intervención orientadora que constituyen prácticas interesantes por cuanto evidencian y revalorizan el buen desempeño de los equipos de orientación, permitiendo elaborar conocimiento teórico-práctico que fomente la reflexión de los equipos.

Encuadre teórico-metodológico

Desde la perspectiva de este equipo de investigación, se entiende a la orientación educativa como un proceso de intervención, acompañamiento y asesoramiento a personas, instituciones y comunidades, desde un abordaje integral, sistémico e interdisciplinario, con el objeto de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos para que se constituyan en seres transformadores de sí mismos y de su entorno. Al trabajar desde esta concepción, se ponen en práctica algunos principios que sirven de eje para guiar las acciones, tales como: prevención, desarrollo, atención a la diversidad, autonomía y promoción social (Martín y Solé, 2011; Morchio *et al.*, 2009; Molina Contreras, 2004).

En el trabajo cotidiano, es posible abordar diferentes modelos de intervención, tal como mencionan algunos autores (Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008; Matas Terrón, 2007; Negro Moncayo, 2006):

- de counseling o asesoramiento individual y personalizado, como en entrevistas o conversaciones cara a cara, que requieren de cierta privacidad y, en algunos casos, confidencialidad;
- de consulta y formación indirecta, en instancias en que es necesario capacitar a docentes o directivos para que ellos mismos realicen la orientación a los destinatarios finales;
- de servicio, brindada por equipos interdisciplinarios de profesionales que aportan una mirada sistémica y global a las situaciones complejas existentes;
- de programas y proyectos, que promueven un abordaje grupal y preventivo de las problemáticas situadas de una institución, permitiendo hacer una retroalimentación constante y revisar los pasos a seguir. Este modelo, además, propicia la participación de todos los actores institucionales.

Es posible asumir diferentes perspectivas en función de la formación de los profesionales, como la psicométrica, clínico-psicológica, psicopedagógica, sociológica o pedagógica-didáctica (Arencibia, 2002), cuyas finalidades difieren según los contextos y necesidades en cualquier ámbito de educación formal y no formal.

En el ámbito escolar, la orientación educativa está a cargo de los servicios o departamentos de orientación, constituidos frecuentemente por un equipo interdisciplinario de profesionales que buscan promover y garantizar el derecho a la educación, desde una perspectiva inclusiva. Los sujetos de aprendizaje requieren, en muchas ocasiones, de mediación para recorrer sus trayectorias educativas, pero también los/as docentes y la institución en su totalidad suelen necesitar asesoramiento y capacitación.

En la actualidad, la conformación de los servicios de orientación en las instituciones educativas de la provincia de Mendoza es bastante disímil en función del nivel educativo, incluso en las modalidades dentro de un mismo nivel (como en la educación secundaria). Esta divergencia lleva a desarrollar diversos modelos de intervención, desde aquellos de abordaje individual y de atención personalizada; otros de abordaje indirecto, donde se capacita al personal de la institución para que brinden la orientación necesaria; hasta los proyectos desarrollados por equipos interdisciplinarios (Arencibia, 2002; Negro Moncayo, 2006).

En este contexto complejo, se explicita cómo se fue organizando la orientación educativa en la modalidad de jóvenes y adultos de escuela secundaria, las dificultades y desafíos con relación a las trayectorias educativas, a la capacitación de personal y a la construcción colaborativa de un currículum flexible para todo estudiante que atravesase este tipo de educación. En este sentido, es importante resaltar algunas experiencias exitosas consideradas “buenas prácticas”.

Hablar de buenas prácticas implica transpolar el concepto de otro ámbito hacia el de orientación educativa, ya que es un constructo utilizado en diversos contextos, como las

políticas sociales y educativas (Escudero Muñoz, 2009), el ámbito de la educación especial (Arnaiz Sánchez, 2011), el uso de la tecnología, aulas virtuales y educación a distancia (de Pablos Pons *et al.*, 2010; Valverde Berrocoso *et al.*, 2013) y las prácticas de enseñanza-aprendizaje (Achilli, 2000; Edelstein, 2011), siempre asociado a la idea de planificación, mejora, innovación y evaluación que permite la retroalimentación.

Su utilización en el campo de la orientación educativa pretende identificar y compartir conocimientos y experiencias valiosas, así como el logro de algunos objetivos, con la expectativa de que, tomadas como herramientas conceptuales y operativas, favorezcan la reflexión profesional y los modos de abordar proyectos (Escudero Muñoz, 2009), teniendo en cuenta que la diversidad de contextos, sujetos y condiciones, puede ser un factor condicionante. Mirar las buenas prácticas no puede cifrarse como algo objetivo, predeterminado, ni externo a la acción de los sujetos y sus contextos. Por el contrario, requiere observar procesos que ponen al descubierto ciertas tensiones e implican interpretación y reflexión por parte de los actores y, llevan a pensar acciones que son contrastadas y validadas en la práctica.

Tampoco se trata de experiencias que deban ser replicadas con exactitud en todas las instituciones o ámbitos de orientación educativa, como suelen pretender, en ciertas ocasiones, las reglamentaciones político-administrativas. Se trata de identificar patrones y características de la intervención facilitadoras del buen desempeño de los servicios de orientación. Desde este punto de vista, se afirma que las buenas prácticas de los equipos de orientación deberían ser coincidentes con abordar un modelo institucional de orientación educativa tal como lo plantea Korinfeld (2003), que realice la planificación de proyectos preventivos, en forma interdisciplinaria, atendiendo los diferentes sujetos y contextos, desde una mirada reflexiva y abierta a la autoevaluación permanente.

Esta perspectiva promueve la investigación de la práctica de orientación educativa en la cotidianeidad institucional, la apertura de espacios de debate que incluyan la palabra de todos los actores sociales y la participación en la elaboración de criterios para la discusión, análisis y reflexión de las prácticas de enseñanza-aprendizaje (Vollman y Fernández Farías, 2011), posibilitando intervenciones de orientación más efectivas, adecuadas a las necesidades y a la demanda. Por tanto, esta línea de investigación, centrada en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, es preponderantemente cualitativa y se han utilizado diferentes estrategias a lo largo de todos los períodos de su desarrollo, como el análisis documental, consulta con informantes claves, entrevistas y relato de experiencias (Vasilachis, 2011).

Breve abordaje histórico de la EPJA

En Argentina, en 1968, desde una perspectiva desarrollista, se crea la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DiNEA) y, en 1970, con carácter experimental, los CENS, destinados a trabajadores de más de 21 años, que no hubieren alcanzado el nivel medio (Res. N° 1316/70). Antes de esta fecha, habían tenido otras denominaciones, tales como: escuelas complementarias, escuelas nocturnas, escuelas sindicales, escuelas fábricas. Según Baraldo (2016), la iniciativa de crear los centros de adultos “constituyó la primera experiencia estatal de educación secundaria de adultos trabajadores, resultando de particular interés al contemplar una relación directa con las organizaciones sindicales en tanto instituciones convenientes” (p. 179).

De 1976 a 1983, el país vivió doce años en una dictadura cívico-militar que detuvo la expansión de la educación de adultos. Esta etapa estuvo marcada por la “interrupción de las experiencias educativas de Educación Popular promovidas desde la extensión universitaria y la militancia política, así como, el deterioro general en la educación formal y no formal de

jóvenes y adultos” (DiNIECE, 2010, p. 31). Fue recién en 1983, con la restitución de la democracia, cuando se aprueban los objetivos, planes de estudio y el Reglamento Orgánico para los CENS dependientes de la DiNEA (Res. N° 206/1983). Muy similar a la propuesta de 1970, estaban destinados a quienes desarrollaran una actividad laboral, con la diferencia de posibilitar el ingreso a jóvenes desde los 18 años.

A partir de 1989, se transitan en el país una serie de reformas basadas en políticas neoliberales y neoconservadoras que repercuten en la educación de adultos, como se expresa a continuación. En 1991, la Ley de transferencia de los servicios educativos a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (N° 24.049/91). Esta permitió que los servicios educativos nacionales pasaran a jurisdicción de las provincias, entre ellos la educación de jóvenes y adultos, y en consecuencia se disolvió la DiNEA como organismo regulador y coordinador de este tipo de oferta educativa. En palabras de Donvito y Otero (2020):

La descentralización de los servicios educativos y la disolución de la DiNEA provocaron un retroceso en la conformación de una enseñanza de nivel medio específica para adultos. Suponemos que esto se debe, fundamentalmente, a que la descentralización traspasó a cada provincia los problemas, los estudiantes y los docentes, pero no los recursos económicos para afrontarlos, dejando en una situación de mayor vulnerabilidad a las provincias más pobres. (p. 13)

En 1993, la Ley Federal de Educación (N° 24.195/93) establece los principios generales y la estructura del sistema educativo a nivel nacional, lo cual incluye a la educación de jóvenes y adultos, en el Cap. VII, como uno más entre “Regímenes Especiales”, al igual que la educación especial y la artística. Para algunos autores (Brusilovsky y Cabrera, 2005; Montesinos *et al.*, 2010), esta consideración respondió a un “paradigma compensatorio”, ya que prevaleció la preparación para el trabajo ante la formación integral y ciudadana, quitándole a la educación de jóvenes y adultos cierta jerarquía y especificidad con la cual había sido pensada en sus orígenes:

El carácter compensatorio de la Educación Secundaria de Adultos y la hegemonía del enfoque laboral sobre la formación integral del adulto tienen su fundamentación en el contexto económico y laboral de la década del 90, principalmente sobre el crecimiento del desempleo. (Donvito y Otero, 2020, p. 13)

Es en este marco que, en la provincia de Mendoza, los CENS pasan a depender de la Dirección de Educación Media (dependiente de la Dirección General de Escuelas), quedando diluida su función específica como una versión de la educación común con la finalidad de ofrecer una certificación de estudios y acceso al mercado laboral.

Recién en el año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), es cuando se visibiliza y se reconoce a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. En el Título II: Sistema Educativo Nacional, Cap. IX, se le otorga la impronta de “modalidad” dentro del sistema educativo argentino, al igual que a la educación técnico profesional, la educación artística, la educación especial, entre otras, diferenciándose de la educación secundaria orientada y atendiendo sus necesidades específicas. Por su propia denominación, se destaca el carácter permanente que tiene esta forma de enseñar y aprender, siendo parte de un proyecto político que garantiza el derecho a la educación de las/os ciudadanas/os a lo largo de toda la vida. De esta manera, esa mirada compensatoria que fuera otorgada a la EPJA por la Ley Federal de Educación es superada por un enfoque basado en la garantía de derechos.

Además, la LEN extiende los años de obligatoriedad a toda la educación secundaria (anteriormente, eran obligatorios sólo los dos primeros: octavo y noveno año), por tanto, la EPJA garantiza el cumplimiento de esa obligatoriedad (Art. 46). Impulsa el reconocimiento de saberes previos de los estudiantes adultos, estableciendo mecanismos de evaluación y certificación que permiten reconocer formalmente sus aprendizajes y experiencias laborales, facilitando el acceso a títulos oficiales y la posibilidad de continuidad educativa, permite diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura, y desarrollar acciones educativas presenciales o a distancia (Art. 47).

En su implementación, la LEN puso en evidencia la demanda de terminalidad de estudios. Por tanto, se efectúa un Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Plan FinEs), destinado a “ofrecer a jóvenes y adultos del país la implementación de un plan específico, adaptado a sus posibilidades y necesidades, para la finalización de sus estudios primarios y secundarios” (Res. 917/08), con sedes en 2000 escuelas secundarias, 474 CENS y sedes sindicales, empresariales o comunitarias en todo el país y un sistema de tutorías por áreas básicas o de materias específicas.

Por otro lado, frente a la necesidad de organizar la EPJA por encima de las jurisdicciones, con lineamientos generales y unificadores, es el Consejo Federal de Educación (CFE) quien asume tal responsabilidad. Este organismo fue posibilitando, en las provincias, la discusión de una serie de documentos base que concluyeron, entre otros, con los “Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales” (Res.254/15).

En Mendoza, se crea, en el 2008, la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (DEPJA) perteneciente a la Dirección General de Escuelas, la cual tiene rango de Ministerio. Dicha dirección comprende: alfabetización; educación básica (CEBJA) y educación secundaria (CENS). Cuenta con centros de gestión estatal, de gestión privada, de gestión social y centros en contextos de privación de libertad. En este contexto, se concluye y se publica, en 2015, el Diseño curricular provincial de Nivel Secundario, modalidad de EPJA, que venía siendo trabajado colaborativamente por docentes, especialistas de áreas, directivos y servicio de orientación, desde varios años anteriores (Res. 2545/15).

En la revisión de literatura vinculada con la educación de jóvenes y adultos en nuestro país, hallamos numerosos documentos que narran investigaciones y estudios al respecto, desde miradas históricas, sociopolíticas, pedagógicas y didácticas en contexto, así como análisis internacionales en comparativa con nuestro país (DiNIESE, 2011; Finnegan, 2016; Olivares, 2024). Sin embargo, son escasas las publicaciones existentes sobre las prácticas de acompañamiento a estudiantes o docentes desde equipos de orientación a través de tutorías o asesoramiento psicológico, pedagógico o social en la educación de jóvenes y adultos. Sólo se ha encontrado la narración de algunas experiencias en memorias o actas de congresos o encuentros de orientadores en Argentina y Latinoamérica (Almonacid *et al.*, 2019; Cabrera, 2021; Flores Magni, 2018; Flores Magni y Ortubia, 2019; Serini *et al.*, 2018).

Constitución de los equipos de orientación en escuelas secundarias de modalidad de jóvenes y adultos en Mendoza

En equipos seccionales

En la provincia de Mendoza, las escuelas secundarias de la modalidad se organizan en siete sedes de supervisión distribuidas por zonas geográficas. Actualmente, cada una de estas sedes cuenta con un equipo seccional de orientación, conformado por asesor pedagógico, orientador social, orientador psicopedagógico y orientador psicológico.

Para relatar esta secuencia de creación de los equipos de orientación en CENS resultó fundamental escuchar las voces de algunos de sus protagonistas, quienes aportaron datos

anecdóticos y veraces desde el interior de los sucesos. De este modo, se contactó a dos informantes claves, quienes proporcionaron datos relevantes por los cargos desempeñados al interior de la DEPJA. En primer lugar, a una licenciada en Psicología, quien cumplió tareas de asistente técnico territorial para los planes de mejora institucional de la DEPJA en el año 2009, fue profesional del equipo de orientación de la Sección N° 2 de CENS entre los años 2010-2014 y referente del Plan de Mejora para la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos entre los años 2012-2014. En segundo lugar, una profesora en Ciencias de la Educación, quien se desempeñó como integrante de la Comisión Curricular de DEPJA desde 2006 al 2012, aproximadamente, y fue una de las primeras asesoras pedagógicas en una sección de supervisión.

La información proporcionada por ambas informantes claves es complementaria. En el diálogo, mencionan la creación de los servicios de orientación de las sedes de supervisión durante la gestión del Prof. Jorge Galleguillo como director de Línea en la EPJA, en 2010, con la aprobación de la Res. N°54-DEPJA-2010. Estos estaban constituidos por psicólogo/a, psicopedagogo/a y trabajador/a social, con 15 h cátedras cada uno. Su función era acompañar a los supervisores, aunque dependían desde el punto de vista técnico de un referente de la Dirección de Orientación, Apoyo Psicopedagógico y Comunitario (DOAPC) y un referente de la DEPJA. Con anterioridad a esta normativa, sólo dos secciones de supervisión habían conformado equipos de orientación con financiamiento de proyectos. En el año 2015, al asumir un nuevo gobierno provincial, cambian las autoridades en la Dirección de Jóvenes y Adultos, desaparece el equipo coordinador central y los equipos de orientación pasan a depender directamente de las supervisiones.

En relación con las tareas desempeñadas por estos profesionales, se encontró un documento elaborado por la Prof. Olga Pagliarulo y el Prof. Guillermo Medina (supervisora y asesor de la sección N° 1, respectivamente), del año 2009, titulado “Gestión Institucional. Funciones del director y del Departamento de Orientación Pedagógica Psicosocial”. De alguna manera, sirvió de antecedente a las funciones realizadas por los equipos orientadores de las secciones, que serían creados el año siguiente, ya que la resolución mencionada no es muy detallada respecto a las funciones de los equipos.

Aunque esta resolución dejaba afuera la figura del/de la asesor/a pedagógico/a, este rol ya existía con anterioridad en dos de las secciones, quienes trabajaban en forma separada del resto del equipo, bajo la coordinación de sus supervisores/as y sin normativa provincial que reglamentara su trabajo, según nuestras informantes. Paulatinamente, se suma este perfil profesional a las secciones que faltaban de acuerdo con la disponibilidad horaria y económica que tuvieran las sedes de supervisión.

Con el objeto de reconstruir la historicidad y rastrear documentación interna —resoluciones, documentos y proyectos— sobre el trabajo en los equipos de orientación de las sedes de supervisión, se realizaron entrevistas a otros integrantes de los equipos seccionales de orientación, de las supervisiones N° 1, 2, 4, 6 y 7. Con relación a la conformación de equipos seccionales a partir de la resolución del 2010, reconocen su importancia dado que sólo existían cargos aislados en diferentes supervisiones:

Ha sido una deuda histórica con la modalidad, porque siempre hasta la creación de estos servicios, las situaciones o los conflictos que surgían en los centros de Jóvenes y Adultos, intervenía en ese momento la DOAITE¹ y muy mínimo lo que se podía hacer desde esos lugares... (Entrev. N° 5)

¹ Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares.

En todas las voces consultadas, se encuentra similitud en las tareas de los equipos de orientación a pesar de sus diferencias históricas y geográficas. En líneas generales, se promueve la implementación de las políticas educativas nacionales y provinciales, se brinda apoyo y acompañamiento en lo pedagógico y administrativo a los centros que dependen de la supervisión, se realizan itinerancias a todos los CENS de la sección, siempre con la finalidad de promover la permanencia y egreso efectivo. Entre algunas de las acciones que se realizan en las instituciones, mencionan:

- Dictar talleres de distintas temáticas, como evaluación, semipresencialidad, rol del preceptor, entre otras.
- Proponer, generar y habilitar espacios de diálogo y encuentro.
- Atender situaciones emergentes de algunos/as estudiantes, haciendo entrevistas personalizadas y trazando trayectorias escolares.
- Promover la participación estudiantil a través de la conformación de Consejos Escolares de Convivencia (CEC).
- Prevenir situaciones relacionadas con inclusión de personas con discapacidad, normas de convivencia y con la falta de estrategias de aprendizaje.
- Capacitar a los equipos de orientación, institucionales o docentes.
- Acompañar en la implementación del diseño curricular (evaluación interdisciplinar, autoevaluación).

Es decir, las voces de nuestras entrevistadas nos permiten inferir que los departamentos de orientación seccionales implementan un modelo prioritariamente indirecto, tendiente a la capacitación de los equipos de las escuelas en función de las demandas contextuales. Resulta significativo destacar que estos equipos realizan un trabajo interdisciplinario y elaboran anualmente un proyecto de asesoramiento y acompañamiento a los servicios de orientación de las instituciones, planificando metas preventivas.

En equipos institucionales

Al interior de las instituciones —los CENS—, los equipos de orientación no están conformados, en la mayoría de los casos, por los mismos roles existentes en los equipos de sede. Su conformación no fue uniforme ni específica de un momento histórico, sino que consistió en un proceso que se fue dando paso a paso, a partir de las necesidades y demandas de los diferentes profesionales de la orientación. Como antecedente, encontramos la creación de equipos interdisciplinarios de orientación con cobertura en todos los CENS de la provincia en el año 1996, bajo la denominación DOASyS (Dirección de Orientación y Asistencia Psicopedagógica y Social), con financiamiento del Banco Mundial. Este proyecto tuvo existencia hasta el año 2001, aproximadamente. Posteriormente, algunas instituciones mantuvieron algunos de sus roles con horas de proyecto institucional, pero esto se fue diluyendo por la falta de políticas educativas al respecto.

Los/as entrevistados/as son recurrentes en mencionar que durante muchos años los equipos institucionales no contaron con resolución propia que reglamentara sus acciones y funcionamiento, a diferencia de los equipos de las escuelas secundarias orientadas que contaban con su propia resolución desde 2007. Este marco legal fue utilizado como referencia para la actuación de los equipos de la modalidad de jóvenes y adultos.

Sin embargo, recientemente, ha sido aprobada una resolución (Res. N° 175-25-DGEMZA-DEPJA) que finalmente reglamenta el trabajo de estos equipos.² Esta

² Denominada: “Marco General para los roles y funciones de los profesionales dentro de los Equipos Orientación en la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”.

normativa surge como resultado de un proceso participativo y consensuado, redactado por los propios profesionales. El análisis e interpretación de esta resolución podría ser el objeto de un futuro desarrollo académico e investigativo.

El hecho de haber utilizado durante tantos años la normativa de los equipos de orientación de escuela secundaria orientada llevó a nuestros entrevistados a reflexionar sobre las diferencias existentes:

La primera gran diferencia es el sujeto de aprendizaje, en el caso de las secundarias específicamente son adolescentes y especialmente menores de edad y en el caso de adultos son jóvenes y adultos, pero en su gran mayoría son mayores de edad. Esto implica que las problemáticas a abordar son diferentes y que la forma de abordarlas también es diferente. (Entrev. N° 3)

Otra diferencia se refiere a la cantidad de horas institucionales que poseen los cargos de los equipos orientadores:

La escuela secundaria en general tiene equipos muy bien organizados con 12 horas cada profesional, en cambio, en los equipos de CENS, tienen entre 5, 6 u 8 horas y a veces solo cuentan con un asesor pedagógico como único integrante. (Entrev. N° 4)

En esta comparativa, se revaloriza el trabajo profesional en CENS, donde la libertad y autonomía para ejercer la profesión contrasta con la rigidez que caracteriza a la educación secundaria. Al respecto, se escucha:

El seguimiento en las escuelas secundarias es “más infantil”, al trabajar con carpetas, ver si están completas, y no se realiza mucho más que un acta acuerdo con los padres, en cambio, en CENS se trabaja desde un paradigma de la complejidad, teniendo en cuenta las múltiples situaciones de un estudiante. (Entrev. N° 2)

Tal como se destacó en la síntesis histórica, en la provincia de Mendoza los CENS tienen diseño curricular provincial propio desde el año 2015. Fue elaborado de manera participativa con la contribución de todos sus actores. En este proceso, los/as asesores/as pedagógicos/as jugaron un papel clave en la promoción del trabajo colaborativo y en la implementación efectiva de los diseños. Al indagar sobre el rol que asigna el diseño curricular a los profesionales de la orientación, se señala:

El diseño lamentablemente no especifica los roles del servicio en los cambios mencionados, sin embargo, se infiere de su lectura que las instituciones necesitan recibir el apoyo de los equipos orientadores para su implementación, tarea que todas las secciones realizan en forma cotidiana. (Entrev. N° 3)

Desde la mirada de este equipo de investigación, se considera una demanda urgente revalorizar el trabajo de los equipos profesionales de orientación educativa en centros de adultos. A pesar de enfrentar cargas horarias insuficientes, abordan una amplia gama de situaciones sociales, culturales y contextuales complejas, atravesadas por políticas educativas inexistentes o carentes de solidez teórica y práctica, así como por una falta de comprensión de las necesidades reales de las instituciones y de los sujetos que las habitan.

Buenas prácticas de orientación en la modalidad de jóvenes y adultos

Tal como fuera señalado en el encuadre teórico, las buenas prácticas en orientación educativa son experiencias valoradas por el logro de sus objetivos y el impacto que tienen en la comunidad que las circunda. Estas experiencias no sólo reflejan la puesta en práctica de herramientas conceptuales y operativas, sino que también surgen de la mirada de los equipos sobre sus desafíos, interpelaciones y particularidades de su contexto.

En este sentido, los/as autores/as de esta investigación se cuestionan: ¿qué lleva a los equipos de orientación a implementar acciones tan dispares y aisladas?, ¿cuánto influye en las acciones realizadas la formación de los profesionales que componen los equipos de orientación?, ¿se trata de prácticas transitorias ante situaciones contextuales específicas?, ¿o existe un escenario coyuntural e implícito común a toda la modalidad, que pone en tensión su existencia, que interpela los roles y funciones del equipo orientador, que los impulsa a ser creativos y a planificar estrategias adaptadas a las características de cada institución?

A partir de estos interrogantes, aparecen, como categorías emergentes, ciertas tensiones latentes en todas y cada una de las experiencias que a continuación se relatan. Las cuales, en líneas generales, parecen estar vinculadas, por un lado, con las dificultades para lograr la inclusión de la mayor cantidad de estudiantes, favorecer trayectorias completas y mantener la matrícula necesaria para sostener una institución y, por otro, con la falta de consistencia de las políticas educativas para brindar lineamientos sustanciales a los equipos orientadores.

Como producto de entrevistas y relatos escritos u orales, se narran a continuación experiencias, proyectos e intervenciones, planteadas a modo de tensión, tanto a nivel individual, grupal y comunitarias, destinadas a diferentes actores, siempre con la finalidad de optimizar las trayectorias escolares. En todos los casos, se resguarda la identidad de las instituciones y de los/as entrevistados/as³.

¿Inclusión educativa o trayectoria interrumpida?

El equipo de orientación de un CENS ubicado en un barrio del oeste de Mendoza, (I1) relata una experiencia de acompañamiento personalizado a una estudiante con discapacidad cognitiva, con la participaron activa de la orientadora psicopedagógica y la asesora pedagógica de la institución. Según indican: “el proceso comenzó con un diagnóstico inicial realizado mediante una entrevista con la estudiante, cuyo propósito fue pensar de forma colaborativa las estrategias a implementar” (I1-E1, entrevista personal, 2019)

Según refieren las integrantes del equipo: “A partir de este diagnóstico, elaboramos junto a la estudiante un plan de acción que implicaba compromisos tanto de su parte como de la institución, con el objetivo de acompañar su trayectoria de forma viable y sostenida” (I1-E1, entrevista personal, 2019).

Explican que la flexibilidad del diseño curricular vigente en los CENS fue clave:

Permitió abordar los contenidos desde nudos problematizadores, lo que facilitó la comprensión y apropiación de saberes complejos. En paralelo, tuvimos que intensificar el trabajo en materias básicas como Lengua y Matemáticas, poniendo especial énfasis en la lectura, la escritura y las operaciones matemáticas fundamentales. (I1-E2, entrevista personal, 2019).

El equipo detalló cómo se diseñaron configuraciones de apoyo específicas para la adquisición de la lectura y la escritura, habilidades no logradas en su escolaridad previa en la escuela especial. Subrayan que: “durante todo su recorrido educativo en el CENS, se

³ Se enumeran las instituciones y las personas entrevistadas (Ej: I1-E1; I1-E2, etc.)

desarrollaron materiales mediados a partir de un trabajo interdisciplinario constante, con un acompañamiento personalizado por parte nuestra y del cuerpo docente”. (I1-E2, entrevista personal, 2019).

En la etapa final de la trayectoria educativa de la estudiante, el equipo implementó estrategias de orientación vocacional: “a medida que la alumna se acercaba a la finalización de sus estudios, se comenzaron a implementar estrategias de orientación vocacional, como el autoconocimiento y el mapeo de posibilidades laborales para facilitar su futura inserción en el mundo del trabajo”. (I1-E2, entrevista personal, 2019).

Al destacar los resultados obtenidos, expresan:

Además de completar su trayectoria en la educación secundaria, la estudiante logró desarrollar capacidades que le permitieron afrontar situaciones cotidianas con mayor autonomía (...), el proceso también impactó positivamente en su autoestima, evidenciándose una transformación personal que la llevó a convertirse en una mujer más segura y autónoma. (I1-E1, entrevista personal, 2019).

Desde la mirada de estos/as autores/as, entendemos que, en esta experiencia, donde la tensión estaba puesta en dejar a una estudiante con discapacidad a la deriva, se evidencia una buena práctica al poner en juego aquellos principios de la orientación educativa vinculados con la autonomía y el desarrollo. Esto, desde un modelo de intervención individualizado (*counseling*) de trabajo con la heterogeneidad, con una perspectiva pedagógico-didáctica y humanizadora, que colabora con la finalidad de la inclusión educativa y promueve el egreso efectivo.

¿Formación de preceptores o formación de tutores?

El equipo de orientación de un CENS ubicado en la zona este de la provincia de Mendoza (I2), relata una experiencia de orientación centrada en la capacitación en servicio y acompañamiento a preceptores, con el objetivo de fortalecer su rol tutorial y mejorar el seguimiento de las trayectorias educativas de estudiantes. Según lo relatado por un/a integrante del equipo de orientación:

La metodología consistió en asignar a cada preceptor/a la responsabilidad de acompañar a un grupo de estudiantes pertenecientes a una misma cohorte desde el inicio del ciclo básico, con la intención de sostener ese acompañamiento durante los años posteriores. Paralelamente, cada integrante del equipo de asesoría pedagógica se encargó de acompañar y supervisar el trabajo de uno o dos preceptores. (I2-E1, entrevista personal, 2021).

Esta organización ha permitido, de acuerdo a lo señalado por los/as orientadores/as, una planificación conjunta entre preceptores/as y asesores/as pedagógicos/as, facilitando la construcción de estrategias contextualizadas y adecuadas para cada estudiante. Ellos expresan: “como resultado, se logró un conocimiento más profundo de las características, necesidades y problemáticas de los distintos grupos de estudiantes, lo que favoreció intervenciones más pertinentes para optimizar sus trayectorias escolares”. (I2-E2, entrevista personal, 2021).

En otro momento de la charla, se aclara:

Esta experiencia se inició durante la etapa de pandemia, momento en el que se volvió especialmente necesario implementar formas de acompañar a los estudiantes, fue importante pensar acciones cercanas al estudiantado, a través de acciones como la revinculación, la adaptación de normativas, el envío de materiales impresos a las casas y el seguimiento constante del proceso educativo. (I2-E2, entrevista personal, 2021)

El/la orientador/a entrevistado/a menciona también el impacto positivo que tuvo esta experiencia en la comunidad participante, ya que impulsó al equipo de orientación a continuar con esta práctica en los años siguientes: “como vimos que daba buenos resultados, continuamos haciéndolo en forma continua y sistemática hasta la actualidad, aunque hemos tenido que hacer varios ajustes en función de diferentes grupos y situaciones contextuales”. (I2-E1, entrevista personal, 2021)

El análisis de esta buena práctica muestra la necesidad del trabajo desde un modelo de intervención indirecta, desde un modelo de consulta o de formación, especialmente en casos donde el acompañamiento de actores intermedios, como los preceptores, puede convertirse en una estrategia institucional potente para garantizar la continuidad de las trayectorias educativas. Ante las insuficientes cargas horarias de los equipos de orientación, un enfoque articulado entre asesores pedagógicos y preceptores no solo permite una mejor distribución del acompañamiento, sino también una construcción colectiva de saberes pedagógicos situados. Tanto el equipo de orientación como los/as preceptores se transforman en tutores/as de los estudiantes.

¿Orientadores que acompañan a la gestión o una gestión que orienta?

El equipo de orientación de un CENS de la zona centro de la provincia de Mendoza (I3) ha desarrollado un modelo de trabajo que maximiza el impacto de sus intervenciones a pesar de contar con horas limitadas. Con solo cuatro profesionales y un total de diez horas semanales distribuidas entre ellos, este equipo ha logrado una presencia significativa en la vida escolar gracias a un fuerte trabajo colaborativo con el directivo. Según relata un/a de sus integrantes:

El estilo de gestión participativo del director le permite conocer a cada estudiante desde la entrevista inicial con cada inscripto/a, conociendo sus situaciones personales a fin de trabajarlas después con el servicio de orientación (...), tiene un vínculo estrecho con todos los actores institucionales, es un director que camina la escuela, está fuera de la oficina, está cerca de todos. (I3-E1, entrevista personal telefónica, 2022)

En cuanto a la distribución de tareas, dice: “el director se encarga de comunicar y fortalecer los acuerdos pedagógicos con los docentes, dejando al equipo de orientación la tarea de realizar intervenciones directas y grupales con los estudiantes a partir de proyectos, talleres, encuentros”. (I3-E1, entrevista personal telefónica, 2022)

Al indagar sobre la implementación de los talleres, el/la orientador/a refiere:

Estos talleres no solo cubren los proyectos preventivos sugeridos por la DEPJA como ESI, consumos problemáticos y lectura para la comprensión, sino que también exploran temas de interés para los estudiantes. (...) A través de talleres, buscamos abordar diversas temáticas y crear un ambiente acogedor para que los estudiantes se sientan parte de la institución. (I3-E1, entrevista personal telefónica, 2022)

En referencia al trabajo con docentes, expresa:

Aunque menos formalizado, también tiene un lugar en este marco de trabajo conjunto con la gestión. Las acciones suelen surgir de manera espontánea, cuando los/as profesores/as se acercan al equipo con inquietudes o necesidades específicas. De esta manera, cuando los integrantes del equipo de orientación no asisten a la institución, es el director quien toma el rol de orientador a partir de acuerdos previos conjuntos. Esta flexibilidad permite que las respuestas sean más inmediatas y ajustadas a las circunstancias particulares de cada situación. Este enfoque colectivo permite prevenir problemáticas más graves y construir un fuerte sentido de pertenencia. (I3-E1, entrevista personal telefónica, 2022)

Según la voz de uno/a de sus actores,

lo que realmente define al equipo de orientación de este CENS es el compromiso con un enfoque humanizado, adaptado a las necesidades específicas de cada estudiante. No buscamos formalizar ni escolarizar a los adultos que asisten al centro, reconocemos que estos estudiantes son, en muchos casos, trabajadores, madres y padres, y nuestro objetivo no es complicarles la vida, sino facilitarles su trayectoria educativa. (I3-E2, entrevista personal telefónica, 2022)

Más adelante, agrega, con relación a la gestión educativa provincial:

A pesar de que las políticas educativas suelen ser formales y burocráticas, y no están interesadas en mejorar las condiciones laborales de los orientadores, la gestión del director y el trabajo colaborativo permite que este equipo mantenga un espíritu de apoyo, comprensión y flexibilidad, asegurándonos que cada estudiante reciba la atención que necesita para continuar con sus estudios. (I3-E2, entrevista personal telefónica, 2022)

Como equipo investigador, entendemos que prácticas como la de esta institución interpelan los roles de los/as orientadores/as y ponen en valor un principio fundamental de la orientación educativa, referido al trabajo cooperativo e interdisciplinario desde una perspectiva institucional (Korinfeld, 2003). El objetivo de orientadores/as y equipo de gestión se centra en promover las trayectorias educativas, a pesar de escasos recursos y cargas horarias exiguas para el personal.

¿Orientar a la institución o a la comunidad?

Este relato describe las acciones de un CENS que se ubica en una zona urbano-marginal del Gran Mendoza (I4). Un/a integrante del equipo de orientación nos dice:

En nuestro CENS, hemos descubierto que lo más importante es el vínculo que hemos creado con la comunidad. De hecho, nuestra mejor práctica, como institución y como equipo de orientación, es la relación que mantenemos con los egresados. Hemos logrado que, una vez que los estudiantes obtienen su título, muchos de ellos regresan para compartir su experiencia a través de charlas y talleres con los estudiantes actuales, generando espacios de contención, intercambio de saberes y aprendizajes logrados. (I4-E1, relato oral vía WhatsApp, comunicación personal, 2024)

En referencia a las formas de incorporar a los egresados a la institución, afirma:

Hemos logrado la creación de un cuerpo de egresados que participa en el Consejo Escolar Comunitario (CEC). Ellos son parte de la toma de decisiones y de las discusiones, lo cual es vital para nosotros. Para el CENS, esto es muy beneficioso, ya que muchos de nuestros egresados trabajan en barrios cercanos y son referentes en sus comunidades. (I4-E1, relato oral vía WhatsApp, comunicación personal, 2024)

En cuanto a la vinculación con la comunidad:

Algunos/as de estos/as egresados/as son referentes comunitarios, trabajan en los barrios aledaños y son muy conocidos/as ya que sostienen socialmente la situación y el acompañamiento de muchas familias (...), con su ayuda se ha logrado una mejor vinculación entre el CENS y la comunidad. (I4-E1, relato oral vía WhatsApp, comunicación personal, 2024)

Subyace como finalidad la necesidad de aumentar la matrícula:

En este sentido, también se ha podido difundir la oferta educativa, de la mano de ellos/as, se ha podido recorrer las zonas cercanas a la escuela, casa por casa para convocar a más estudiantes, mostrando que esta es una escuela que contiene, que escucha, que hace parte, que considera al otro, es una escuela abierta para la comunidad (...). Esto nos permite llegar a más gente y captar nuevos estudiantes. (I4-E1, relato oral vía WhatsApp, comunicación personal, 2024)

Luego, comenta otros proyectos que llevan a cabo en la institución, pero siempre con la lógica del trabajo social:

También llevamos a cabo varios proyectos socioeducativos que intentan trabajar algunas necesidades de la población escolar, como la articulación con instituciones y empresas que ayudan con alimentos. Esto posibilita una especie de “sinergia de colaboración”, ya que se hacen distintas actividades como la elaboración de meriendas o pizzas para llevar a los merenderos de la zona o para que los/as mismos/as estudiantes consuman en los recreos. (I4-E1, relato oral vía WhatsApp, comunicación personal, 2024)

Desde sus emociones, el/la orientador/a expresa:

Lo más bonito es que hasta los/as mismos/as profesores participan, se ponen el delantal, hacen cosas que van más allá de lo académico, que tienen que ver más con lo cotidiano de sus vidas, y eso nos parece que es muy positivo desde lo social (...) porque estas actividades permiten fortalecer el sentimiento de pertenencia institucional y los vínculos interpersonales en pos del desarrollo personal de los/as estudiantes. (I4-E1, relato oral vía WhatsApp, comunicación personal, 2024)

Desde el análisis de los/as autores/as de este artículo, esta experiencia pone al descubierto cómo influyen las diferentes profesiones de los orientadores que integran el equipo, en la búsqueda de estrategias creativas para lograr el aumento de matrícula y mitigar la amenaza siempre latente del cierre de la institución. Asimismo, evidencia que la

orientación educativa no sólo se circunscribe al interior de las escuelas, sino que abre sus fronteras a la comunidad circundante creando redes, y pone en práctica el principio de intervención social, promoviendo un desarrollo recíproco y sostenible.

¿Estudiar para trabajar o trabajar para estudiar?

Esta experiencia es narrada por el equipo de un CENS del Gran Mendoza, ubicado en el departamento de Maipú, que tiene como aula anexa un nodo situado en una bodega (I5). En relación a su experiencia en ese ámbito laboral dicen: “Este proyecto surgió ante la necesidad de la empresa de formar a sus empleados y lograr que concluyan la escuela secundaria aquellos que por diferentes razones no lo han podido lograr” (I5-E1, entrevista personal, 2023) —aunque nos aclaran que existen experiencias similares en otras instituciones—.

Ante esto, la institución se ha enfrentado con un sinnúmero de desafíos para desarrollar una escuela en un entorno de trabajo. Tal como expresan:

Enfrentarnos a este nuevo contexto nos obligó a repensar la escuela. Tuvimos que adaptar por completo las opciones pedagógicas y los formatos educativos de la EPJA a la dinámica de una empresa, a los horarios de los trabajadores y a las pausas que demanda la producción. (I5-E1, entrevista personal, 2023)

En cuanto al trabajo pedagógico, relatan:

(...) el trabajo con el diseño curricular provincial (DCP) de jóvenes y adultos resulta ser una buena práctica que implica un trabajo conjunto con los/as docentes de cada uno de los años, se elaboran materiales de autoaprendizaje para estudiantes, mediados pedagógicamente, que atienden las características del sujeto de aprendizaje, se adaptan y, de esta manera, favorecen el trabajo bajo una lógica productiva, acompañando el desarrollo de saberes necesarios para culminar el secundario. (I5-E1, entrevista personal, 2023)

Luego, enumeran una serie de acciones que llevaron a cabo para adaptar los saberes a los tiempos de los trabajadores:

Elaboramos documentos guía con explicación sobre la construcción de materiales de autoaprendizaje y mediación pedagógica, eso implicó hacer reuniones periódicas con docentes para acompañar ese proceso de construcción, luego elaboramos instrumentos de validación del material, hicimos el monitoreo en la aplicación y utilización de esos materiales y ayudamos en la reconstrucción periódica de las cartillas con el fin mejorarlas y adaptarlas a las necesidades de cada grupo de estudiantes. (I5-E2, entrevista personal, 2023)

Para terminar esta sintética charla, el/la orientador/a entrevistado/a expresa: “Lo conmovedor de estas experiencias de escuela inserta en ámbitos laborales es que los/as estudiantes-trabajadores logran una promoción en sus puestos de trabajo una vez culminados sus estudios secundarios. Esto significa una mejora en su vida laboral y salarial” (I5-E2, entrevista personal, 2023). Experiencias como esta, reivindican el sentido original de la creación de CENS y muestran la perspectiva pedagógico-didáctica de la orientación educativa, a la vez que potencian los principios de desarrollo personal e intervención social.

Conclusiones y reflexiones finales

El recorrido realizado en este artículo ha posibilitado ver la relación entre la historicidad de la creación de equipos de orientación y sus buenas prácticas en la provincia de Mendoza. La misma diversidad en sus orígenes y constitución se ve reflejada en la flexibilidad y adaptación de los equipos a las situaciones particulares y contextuales. Esto es lo que posibilita ensayar diversas acciones en la toma de decisiones, en la resolución de conflictos y problemáticas emergentes.

Es evidente que existen situaciones desfavorables —como la escasez de horas cátedra para los integrantes de los equipos, las normativas desactualizadas y la indefinición de roles y funciones— lo que en conjunto denota un panorama complejo. No obstante, también se reflejan fortalezas como: el trabajo interdisciplinario con distintos profesionales, el acompañamiento a las trayectorias, el trabajo comunitario y el compromiso constante.

Al mismo tiempo, las políticas públicas mercantilistas y exitistas miden los resultados del trabajo educativo en términos cuantificables, por tanto, la educación de jóvenes y adultos no es rentable ni sostenible. Ante este paradigma, orientadores/as —y toda la comunidad educativa— deciden apostar por la inclusión por absoluta convicción, pero también como resistencia a las amenazas de desaparición, y eligen suplir la escasez de cargas horarias con el trabajo interdisciplinario, deciden luchar contra las políticas educativas ignorantes de los principios de la orientación educativa con verdadero compromiso profesional.

La historicidad en la creación de la modalidad y de los equipos de orientación ha tenido avances y retrocesos en función de los vaivenes político-partidarios. Sin embargo, en la actualidad, la DEJPA se ha propuesto impulsar las primeras normativas específicas para la modalidad con el fin de dar forma y legitimar prácticas que ocurren en los centros educativos de jóvenes y adultos y que no estaban reglamentadas. Ejemplo de ello son las resoluciones de formatos educativos y opciones pedagógicas, de asistencia, y de roles y funciones de los equipos de orientación que han sido recientemente aprobadas y podrían ser objeto de análisis en otro artículo.

Resulta interesante pensar que los/as profesionales orientadores trabajan en pos de la superación educativa de jóvenes-adultos, proponen ofertas escolares flexibles, se adaptan a diferentes realidades y contextos, buscan comprender las necesidades de los/as sujetos y las comunidades a fin de colaborar con la garantía de la educación como derecho. Se trata de impulsar el desarrollo integral de las personas, más allá de las situaciones sociales, culturales, económicas y políticas, que generalmente están atravesadas por el desempleo, la precariedad laboral y la pobreza.

En muchas situaciones, los/as integrantes de los equipos no son del todo conscientes de la repercusión de su trabajo, que no sólo tiene un impacto en la vida personal de los/as estudiantes, sino en el desarrollo social y comunitario. En el quehacer cotidiano, en las demandas del día a día, se pierden de vista los avances significativos, las construcciones logradas, los acuerdos sostenidos a lo largo del tiempo. Prueba de ello es la dificultad que tuvimos para recabar narraciones de buenas prácticas: “¿lo que nosotros/as hacemos?”, “¿les parece que es bueno contar nuestra experiencia?”, “gracias por considerar que nuestro trabajo es valioso”.

Es fundamental que los equipos orientadores reconozcan y aprecien el trabajo que realizan en pos del bienestar y desarrollo de los/as estudiantes, pero también que puedan poner en valor el esfuerzo colectivo, la perseverancia y el compromiso con el derecho a una educación integral e inclusiva. En este sentido, la práctica profesional de la orientación debe trascender la perspectiva individual de cada orientador/a y de cada institución para abrazar una visión holística, colaborativa e interdisciplinaria, más allá de las adversidades geopolíticas.



Splash, óleo. Jimena Cabello

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2000) *Investigación y formación docente*. Ed. Laborde.
- Almonacid, M. C., De la Reta, N., Frías, J. y Gómez, D. (6 de septiembre de 2019). *Una propuesta flexible para acompañar las trayectorias de nuestros estudiantes*. En Resúmenes del Encuentro de Servicios de Orientación de Escuelas Secundarias (Orientadas, Técnicas y de Jóvenes y Adultos) “Compartiendo las buenas prácticas”. Mendoza. <https://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=13879>
- Arencibia, J. S. (2002). *Manual de Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la ULPGC.
- Arnaiz Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Baraldo, N. (2016). Escuela media, conocimiento y trabajadores. Los CENS de la DINEA en los 70. *Polifonías Revista de Educación*, V(9), 178-202. <https://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/?q=node/19>
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2005). Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 12(38), 277-311. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503811>
- Cabrera, A. (27-29 de octubre de 2021). *Trayectorias educativas de estudiantes de la modalidad educativa secundaria para jóvenes y adultos: aspectos subjetivos y contextuales que las configuran*. En Actas IV Congreso Iberoamericano de Orientación: La Orientación Indagada (modalidad virtual). AIdOEL, PROGRESA, UDELAR.
- de Pablos Pons, J., Colás Bravo, P. y Villaciervos Moreno, P. (2010) Políticas Educativas, Buenas Prácticas con TIC en la Comunidad Autónoma Andaluza. *TESI*, 11(1), 180-202. <https://doi.org/10.14201/eks.5842>
- Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza. Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. (2025). Resolución 175/25. “Marco General para los roles y funciones de los profesionales dentro de los Equipos Orientación en la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”. <https://www.mendoza.edu.ar/resolucion-175-depia-roles-y-funciones-equipos-de-orientacion-modalidad-de-jovenes-y-adultos/>
- Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza. Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. (2015). Resolución N° 2545/15. Diseño Curricular Provincial de Nivel Secundario, modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Mendoza. https://bases.mendoza.edu.ar/aplicaciones/legales/gestion/documentos/149541_2545--.pdf
- Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza. (2010). Resolución N°54-DEPJA-2010. Creación de Equipos Seccionales de Orientación para Centros de Educación de Jóvenes y Adultos.
- Donvito, A. y Otero, M. R. (2020). Educación secundaria de adultos en Argentina: un estudio de las transformaciones curriculares. *Praxis Educativa*, 24(1), 1-23. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/3889>
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 107-141. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712871005.pdf>
- Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial. *Encuentro de saberes*, 6, 33-42. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/view/3068/101>
- Flores Magni, M. (15-17 de noviembre de 2018). Los Servicios de Orientación en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de Mendoza. En *Memorias III Congreso Iberoamericano de Orientación. La Orientación en el Campo de la Educación*. AldOEL. Córdoba, p. 94-95.
- Flores Magni, M. y Ortubia, M. L. (6 de septiembre de 2019). Trayectorias escolares de los y las estudiantes con discapacidad de la EPJA. En *Resúmenes del Encuentro de Servicios de Orientación de Escuelas Secundarias (Orientadas, Técnicas y de Jóvenes y Adultos) "Compartiendo las buenas prácticas"*. Mendoza. <https://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=13884>
- Grañeras Pastrana, M. y Parras Laguna, A. (Coord.). (2008). *Orientación Educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, política social y deporte. Gobierno de España.
- Korinfeld, D. (2003). La intervención de los equipos técnicos en la escuela y el campo de la salud mental. *Discursos y Prácticas de la Orientación Educativa*, 47, 6-22. Novedades Educativas.
- Martín, E. y Solé, I. (2011). *Modelos y Estrategias de Intervención*. Graó.
- Matas Terrón, A. (2007). *Modelos de Orientación Educativa*. Aidesoc.net https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4713/modelos_de_orientacion_281207.pdf
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1970). Resolución N° 1316. "Creación de los Centros Educativos de Nivel Secundario para adultos". Buenos Aires, 27 de julio de 1970.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1983). Resolución N° 206. "Objetivos, planes de estudio y Reglamento Orgánico para los Centros Educativos de Nivel Secundario para adultos". Buenos Aires, 2 de marzo de 1983.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (2015). Resolución N° 254. "Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales". Buenos Aires, 27 de mayo de 2015. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_254-15.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. (2008). Resolución N° 917. "Plan de finalización de estudios primarios y secundarios" (FinEs). Buenos Aires, 28 de octubre de 2008.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. DiNIESE. (2010). Principales discusiones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica. *Serie Informes de Investigación N° 2*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informes_investigacion_02.pdf
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. DiNIESE. (2011). Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento. *Serie Informes de Investigación N° 3*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002891.pdf>
- Molina Contreras, D. L. (2004). Concepto de Orientación Educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-22. <https://doi.org/10.35362/rie3512924>
- Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (9 y 10 de diciembre de 2010). Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5556/ev.5556.pdf
- Morchio, I. L., Diblasi, L. y Uano, G. (2009). *Orientación educativa en el nivel medio*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- Negro Moncayo, A. (2006) *La orientación en los centros educativos. Organización y funcionamiento desde la práctica*. Graó.
- Olivares, J. (2024). La Educación secundaria para jóvenes y adultos en Argentina. ¿En sintonía con las tendencias internacionales? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 9(2), 240-263. <https://doi.org/10.15366/rep2024.9.2.009>
- Pagliarulo, O. y Medina, G. (2009). Gestión Institucional. Funciones del Director y del Departamento de Orientación Pedagógica Psicosocial.
- Poder Legislativo Nacional. Ley de Educación Nacional Argentina N° 26.206. (2006). Diario Oficial, 28 de diciembre de 2006.

- Poder Legislativo Nacional. Ley de transferencia de los servicios educativos a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires N° 24.049. (1991). Boletín Oficial, 7 de enero de 1992.
- Poder Legislativo Nacional. Ley Federal de Educación N° 24.195. (1993). Boletín Oficial, 5 de mayo de 1993.
- Serini, A., Sanchez, M., Issaly, M. E. y Medicina, C. (15-17 de noviembre de 2018). Proyecto de vida de estudiantes secundarios jóvenes y adultos. En *Memorias. III Congreso Iberoamericano de Orientación. La Orientación en el Campo de la Educación*. AldOEL, Córdoba, p. 94-95.
- Valverde Berrocoso, J., Fernández Sánchez, M. R. y Revuelta Domínguez, I. (2013). El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: su influencia en profesorado innovador. *Educación XXI*, 16(1), 255-280.
- Vasilachis, I. (2011) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa.
- Vollman, G. y Fernández Fariás, M. (2011). El paradigma institucional de orientación educativa. Su implementación a través del Programa Futuros Egresados. *Confluencia*, 5(8), 127-136.