

La educación profesional secundaria como estrategia inclusiva en la Escuela Técnica argentina ¹

Secondary professional education as an inclusive strategy in Argentine technical schools ²

Eugenia Roberti, Claudia Jacinto y Nancy Montes
 mariaeugeniaroberti@gmail.com claudiajacinto01@gmail.com nmontes@flacso.org.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5401-5943> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9008-3812>
 ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8703-2691>

Resumen

Este artículo examina un modelo alternativo de educación técnica en Argentina: la Educación Profesional Secundaria. Con el objetivo de estudiar cómo esta propuesta replantea las instituciones tradicionales para fomentar aprendizajes significativos y la permanencia escolar, la investigación adoptó un enfoque de métodos mixtos, combinando datos cuantitativos y cualitativos y realizando un trabajo de campo en cuatro provincias argentinas. Las percepciones de estudiantes y docentes sobre la EPS revelan una alta valoración del modelo. Ambos grupos coinciden en la importancia de un ambiente de aprendizaje cercano y personalizado, destacando un clima escolar que promueve la confianza y el respeto mutuo. Asimismo, reconocen la relevancia de la personalización y flexibilización de las prácticas pedagógicas, priorizando las necesidades individuales de los estudiantes. La metodología del “aprender haciendo” y la formación profesional como eje integrador son otros puntos de encuentro significativos. Además, se subraya el valor de las redes intra y extraescolares como fuentes de motivación estudiantil. La EPS constituye un modelo educativo inclusivo dentro de la educación técnica, que motiva e incentiva el compromiso de los estudiantes, lo que se refleja en una alta tasa de permanencia escolar. Estos resultados convergen con los debates internacionales sobre el valor de las pedagogías centradas en el estudiante, evidenciando asimismo desafíos futuros tanto en la implementación como en su impacto en las trayectorias del estudiantado.

Abstract

This article examines an alternative technical education model in Argentina: the Secondary Professional Education (EPS). Aiming to study how this proposal redefines traditional institutions to foster meaningful learning and school retention, the research adopted a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative data, and conducting fieldwork in four Argentine provinces. The perceptions of students and teachers regarding EPS reveal a high appreciation for the model. Both groups agree on the importance of a close and personalized learning environment, emphasizing a school climate that promotes trust and mutual respect. Likewise, they recognize the relevance of personalized and flexible pedagogical practices, prioritizing the individual needs of students. The “learning by doing” methodology and professional training as an integrating axis are other significant points of convergence. Additionally, both students and teachers underscore the value of intra and extra-school networks as sources of student motivation. These results converge with international debates on the value of student-centered pedagogies, also highlighting future challenges in both implementation and their impact on student trajectories.

Palabras clave: Formación profesional-educación técnico-profesional-pedagogías centradas en el estudiante-educación secundaria alternativa-estudiantes, docentes.

Keywords: Vocational training-technical and vocational education-student-centered pedagogies, alternative secondary education, students, teachers.

1. *Introducción*

Argentina enfrenta un problema importante con respecto a la discontinuidad de las trayectorias escolares en la educación secundaria obligatoria, nivel en el cual menos de la mitad de una cohorte logra terminar en tiempo y forma. En particular, la educación técnico-profesional secundaria se ha caracterizado en las últimas décadas por ser selectiva, teniendo mayores niveles de pérdida de matrícula que la educación común a lo largo de las trayectorias (Sosa et al., en prensa). Por ello, resulta de relevancia conocer sus esfuerzos por fomentar la inclusión y atender las necesidades contemporáneas de adolescentes y jóvenes, especialmente aquellos con trayectorias escolares discontinuas.

Para abordar las discontinuidades en las trayectorias, en los últimos años, se han desarrollado políticas y programas educativos enfocados a aspectos institucionales y pedagógicos que constituyen barreras para la inclusión y la permanencia escolar (nuevos marcos regulatorios, estrategias para apoyar las trayectorias escolares y diseño de nuevas propuestas institucionales con otros formatos organizativos y pedagógicos) (Montes et al., 2019). Entre esas estrategias, recientemente se han implementado modelos institucionales y pedagógicos que integran Formación Profesional (FP) y Formación General (FG).

Este artículo analiza una iniciativa de este último tipo en el marco de la Educación Técnico-Profesional (ETP): la Educación Profesional Secundaria (EPS)³. Se trata de una nueva oferta educativa que otorga certificación profesional y título secundario, desarrollada desde el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). Se implementó en algunas jurisdicciones desde abril de 2022, extendiendo su cobertura en el año 2023⁴. Su objetivo es atender problemáticas sociales y productivas desde la ETP, con nuevas alternativas institucionales orientadas a adolescentes y jóvenes (entre 14 y 18 años) con trayectorias esco-

lares discontinuas y/o desvinculados del sistema, considerando a la FP inicial como un factor motivante para los estudiantes.

Con el objetivo de estudiar cómo esta propuesta replantea las instituciones tradicionales para fomentar aprendizajes significativos y la permanencia escolar, proponemos analizar un conjunto de factores interrelacionados que influyen en las trayectorias escolares discontinuas identificando tanto factores endógenos, como la organización institucional y curricular escolar, como factores exógenos, incluyendo los antecedentes individuales, socioeconómicos y el apoyo familiar, a partir de datos estadísticos y de las voces del estudiantado de EPS. En particular, buscamos comprender cómo los componentes específicos del modelo EPS, tales como el apoyo personalizado y las opciones de aprendizaje flexibles, inciden en la motivación y el compromiso de los estudiantes. Finalmente, a partir del análisis de las percepciones docentes, el objetivo es determinar si el modelo EPS se presenta como un abordaje relevante e integral y en qué medida satisface los intereses y necesidades de los estudiantes.

El artículo se estructura en cuatro apartados. En el primero se aborda la perspectiva teórica y los antecedentes de la investigación; en el segundo, se presenta la estrategia metodológica utilizada; en el tercero, se abordan sus principales resultados y, finalmente, se desarrollan las conclusiones.

Desarrollo

2. Coordinadas teóricas. Problematizaciones y estado actual del conocimiento en torno a las trayectorias escolares discontinuas y los enfoques inclusivos en la educación técnico-profesional

2.1. El valor de la formación para el trabajo ante el desafío de las trayectorias discontinuas

Las trayectorias escolares discontinuas son producto del entrelazamiento de factores exógenos y endógenos a la escuela. En la trayectoria personal y social, van quedando huellas identitarias que son la base de experiencias futuras; lo nuevo es siempre subjetivamente asimilado en el marco de una historia individual concreta. Para el estudiantado que ha vivido experiencias problemáticas con su escolaridad, la generación de nuevas alternativas debe tener en cuenta tanto esas continuidades como las rupturas necesarias para lograr permanencia y persistencia en la trayectoria escolar a través de aprendizajes significativos.

Para hacer frente a esos itinerarios discontinuos, desde principios del siglo XXI, se han puesto en marcha distintas políticas y estrategias tendientes a intervenir sobre las oportunidades educativas tanto respecto al acceso y la continuidad como el egreso. Los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias educativas han cubierto un amplio espectro que va desde apoyos económicos como becas, nuevos formatos institucionales hasta estrategias pedagógicas innovadoras orientadas a garantizar el derecho a la educación (Nobile, 2011; Ziegler, 2011; Arroyo & Litichever, 2019; Montes et al., 2019, Garino et al., 2024, entre otros). Algunos de estos modelos alternativos, han dado particular énfasis a incluir o articular la educación secundaria con la FP.

Esta última perspectiva se alimenta de muchos debates internacionales sobre el valor de la formación para el trabajo como fuente de interés y significatividad para los estudiantes del ciclo superior de la escuela secundaria. En efecto, la bibliografía evidencia que la FP tiende a ser más inclusiva para los estudiantes de entornos desfavorecidos, que otras vías educativas, y crucial para prevenir el abandono (CEDEFOP, 2015, 2016; Salvà et al., 2019). Los hallazgos de la investigación

europea indican una correlación positiva entre la participación en la FP y las tasas de finalización de la educación secundaria superior (Lavrijsen & Nicaise, 2015). Más allá de reducir el abandono, se sostiene que las iniciativas que brindan formación para el trabajo en el nivel secundario atraen y reintegran a los jóvenes, especialmente aquellos que dejaron la educación general. No obstante, desde miradas críticas, se problematiza la relación lineal entre el abandono escolar y la FP, al señalarse que los “peores” estudiantes son orientados hacia esta vía profesional. Asimismo, como han demostrado investigaciones anteriores, los alumnos procedentes de entornos socioeconómicos bajos tienen más probabilidades de asistir a la FP, contribuyendo a reforzar y reproducir las desigualdades (Tarabini & Jacovkis, 2021)

Por su parte, algunos estudios concluyen que la adopción de enfoques de aprendizaje innovadores basados en la teoría constructivista y/o pedagogías activas en la FP a nivel de secundaria superior, aumentan la motivación de los estudiantes. En este sentido, se destaca el papel de las pedagogías centradas en el estudiante que priorizan sus necesidades, capacidades e intereses, individualizando la educación, promoviendo su autonomía y desarrollando habilidades a través de métodos como el trabajo en grupos pequeños, el aprendizaje basado en problemas y la enseñanza basada en proyectos.

Un estudio de CEDEFOP en 15 países europeos (CEDEFOP, 2015) reveló que el impacto de las pedagogías centradas en el estudiante se observa en el aumento de la motivación, el compromiso y la satisfacción de los estudiantes, lo que lleva a la continuidad escolar. Por ejemplo, las escuelas de segunda oportunidad retienen o recuperan a los estudiantes a través de la FP y programas prácticos, enfatizando la organización institucional y creando una experiencia de aprendizaje significativa (Marhuenda, 2023). Más allá de estas estrategias, muchos países cuentan con programas orientados a jóvenes de sectores vulnerables, que incluyen intervenciones que abordan necesidades específicas, como cambios en la duración de la escolarización, en la organización de los aprendizajes y/o apoyo personalizado, mejorando las tasas de finalización de la educación secundaria superior (Schmid, 2021).

En Argentina, diversos autores han subrayado el valor de la formación para el trabajo en la creación de experiencias de aprendizaje significativas, así como en la promoción de la inclusión y la finalización de la educación secundaria. Jacinto (2013, p. 52) lo resume así:

Incluir a todos los adolescentes en la educación secundaria exige la diversificación de formatos, contenidos y estrategias pedagógicas, con el fin de motivarlos y otorgar nuevos significados a su experiencia escolar. Numerosas investigaciones empíricas, tanto en Argentina como en otros países, han demostrado que la incorporación de proyectos pedagógicos vinculados a los saberes del trabajo incrementa significativamente la motivación y el interés del estudiantado.

Más allá del valor pedagógico de la formación orientada y el aprendizaje situado, otro rasgo distintivo de la educación técnico-profesional contribuye a la motivación y relevancia de los aprendizajes para las personas jóvenes. En este sentido, Garino (2024) destaca las intensas tramas interactorales con otros actores sociales que se desarrollan en la formación para el trabajo. Estas tramas, por ejemplo, facilitan la implementación de prácticas profesionalizantes, muchas veces centradas en la resolución de problemas comunitarios.

La bibliografía académica también problematiza estos modelos alternativos, argumentando que pueden generar efectos diferenciadores que aumenten la segmentación educativa. En efecto, las estrategias de inclusión deben asegurar no solo la permanencia del estudiantado en el sistema escolar, sino también trayectorias educativas continuas y aprendizajes de buena calidad (Jacinto y Terigi, 2007). Asimismo, se ha advertido sobre las dificultades de implementación en escuelas ubicadas en contextos de mayor vulnerabilidad social si no se adoptan estrategias integrales. En este sentido, es crucial evitar que los programas de inclusión se conviertan en estructuras remediales al margen de la escuela (UNICEF-FLACSO, 2017).

Entre las limitaciones de estos dispositivos, la literatura especializada señala que suelen presentar escasa institucionalización y baja perdurabilidad. Más aún, frecuentemente, la responsabilidad de

afrontar la interrupción abrupta o la desfinanciación de estos programas recae en las propias instituciones y los participantes (Garino et al., 2024). Incluso cuando se respalda la continuidad e institucionalización de estos programas, las políticas de baja escala enfrentan numerosos desafíos. Suelen crearse con apoyo político, acompañamiento y recursos. Sin embargo, surgen múltiples dificultades al momento de su implementación en contextos e instituciones diversas. Además, existen problemas para escalarlos, entre otras cuestiones vinculadas con el reclutamiento y la formación de docentes y nuevas figuras, como también con el acompañamiento jurisdiccional (Terigi et al., 2013; UNICEF-FLACSO, 2017).

2.2. La Educación Profesional Secundaria: una innovación con antecedentes

La necesidad de garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria, establecida en Argentina en 2006, condujo a que las políticas públicas exploraran modelos institucionales alternativos a los de la educación secundaria común.

En los últimos años, la articulación entre la educación secundaria orientada y la formación para el trabajo, particularmente la FP, ha ganado un impulso significativo en los consensos federales, consolidándose como una agenda en desarrollo dentro de las diversas jurisdicciones. Siguiendo la clasificación propuesta por Jacinto & Brain (2021), las modalidades de vinculación entre la secundaria orientada y la formación profesional impulsadas a nivel federal se pueden agrupar en dos categorías principales: a) la inclusión de capacitación laboral en horario extracurricular en el ámbito de la educación secundaria orientada (CLAN) y b) la integración de la FP como parte del currículo en modelos alternativos de educación secundaria. Ejemplos de estas iniciativas son la implementación del Programa de Inclusión y Terminalidad en Córdoba, y de las escuelas secundarias con formación profesional en CABA. A pesar de las diferencias en los modelos institucionales y pedagógicos de estos antecedentes, se identifican argumentos comunes en su fundamentación: la complementariedad de los saberes, la diversificación institucional, la motivación de los estudiantes y la orientación para la toma de decisiones futuras en

materia de educación y empleo.

Los estudios realizados sobre estas experiencias (Belmes, 2017; Jacinto & Brain, 2021) enfatizan que tienen efectos positivos en la disminución del desgranamiento. Otorgan nuevos sentidos a la experiencia escolar apoyados en el “aprender haciendo”, el trabajo docente de acompañamiento, el tamaño reducido de los grupos y el trato personalizado. Ello no excluye desafíos, por ejemplo, la adaptación de los docentes a un régimen académico flexible muy distinto al tradicional. Asimismo, superar la fragmentación disciplinar de la escuela secundaria implica construir articulaciones entre la Formación General y la FP cuya implementación es desafiante. Igualmente, avanzar hacia la certificación de la FP requiere la actualización curricular en tiempo y forma respecto a demandas del mercado laboral.

Ahora bien, en los últimos años se diseñó un nuevo modelo institucional a nivel nacional en el marco de la ETP, la Educación Profesional Secundaria (EPS). Este artículo se centra sobre esta iniciativa reciente, preguntándose en torno al significado que adquiere para jóvenes que han desarrollado trayectorias escolares discontinuas. Entre las particularidades de la EPS, puede destacarse que: a) se observa que las jurisdicciones han diseñado planes de estudio que integran FP con certificación y educación secundaria; b) sobre esa base, el plan de aprendizaje se personaliza a cada estudiante, validando saberes previos; c) otorga doble titulación; d) brinda un acompañamiento de trayectoria personalizado a grupos de hasta 15 estudiantes donde se destaca el rol del coordinador de trayectorias además del equipo docente y e) contempla la presencia del equipo docente en su totalidad durante la jornada escolar simple. Esencialmente, la EPS es un enfoque pedagógico multidimensional, desplegado para generar motivación para participar y graduarse en la educación obligatoria con una certificación profesional de nivel III.

3. Metodología

El estudio tuvo como objetivo describir las primeras iniciativas de implementación del modelo de la Educación Profesional Secundaria en la Argentina durante los años 2022-2023, haciendo foco en el tipo de propuesta pedagógica ofrecida, en las trayectorias previas de los estudiantes alcanzados y en la experiencia que docentes y estudiantes tran-

sitaron en un conjunto acotado de provincias. En este marco, se utilizó información proporcionada por el INET, por los equipos provinciales y se realizaron entrevistas a un conjunto importante de actores involucrados en los niveles centrales y en las instituciones.

Las jurisdicciones fueron seleccionadas en acuerdo con el equipo del INET, por tratarse de aquellas en las que inicialmente se organizó la propuesta durante 2022, resultando así la elección de Corrientes, Misiones y Salta. En el caso de Buenos Aires, se incluyó por tratarse de la jurisdicción de mayor tamaño en términos de matrícula alcanzada por la EPS, siendo una de las que inició en 2023. El trabajo de campo se realizó entre los meses de mayo y agosto de 2023; incluyó la realización de 89 entrevistas individuales y grupales a estudiantes, docentes, instructores/as, coordinadores/as de trayectorias y autoridades e integrantes de equipos técnicos centrales -nacional y provinciales-; además de observaciones de clase en cada una de las sedes visitadas. Se visitaron unas 8 sedes (2 por jurisdicción), considerando alcanzar diferentes tipos de establecimientos (escuelas técnicas secundarias, escuelas secundarias orientadas y/o para adultos, centros de formación profesional) y diferentes ámbitos geográficos (urbanos, periurbanos y rurales)⁵.

Se explicitan a continuación dos de las hipótesis orientadoras del estudio, con la respectiva estrategia metodológica con que se las abordó.

Hipótesis 1. Se plantea la hipótesis de que los estudiantes abandonan la escuela secundaria por un conjunto inter-relacionado tanto de factores externos e internos. En particular, los estudiantes de EPS enfatizan una percepción negativa de sus experiencias escolares previas, al mismo tiempo en que valoran la EPS como un ámbito institucional y pedagógico más acorde a sus expectativas y condiciones. Para examinar esta hipótesis, se trabajó con datos cuantitativos representativos de encuestas disponibles de estudiantes que abandonaron la escuela secundaria y datos cualitativos de entrevistas grupales a estudiantes de EPS.

Hipótesis 2. Se plantea la hipótesis de que la mayor motivación que genera la EPS se atribuye a componentes clave del modelo, en lo que respecta a la relevancia e integralidad (Jacinto,

1998; Marhuenda, 2023), que incluyen:

- Relevancia de la experiencia de aprendizaje (adecuación a las necesidades y expectativas de los jóvenes):

- Enfoque en las necesidades del estudiante

- Desarrollo de competencias

- Métodos innovadores (trabajo en grupos pequeños, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos)

- Enfoque integral (consideración holística de las condiciones de aprendizaje de los jóvenes y el bienestar de los estudiantes):

- Orientación/entrenamiento personalizado

- Integración curricular entre el aprendizaje general y la FP.

Para examinar esta hipótesis, utilizamos una metodología cualitativa orientada al análisis de la implementación de la EPS que consistió en la realización de entrevistas y de observaciones de clases.

En suma, la metodología de investigación incluyó dos estrategias para dar respuesta a las hipótesis formuladas:

a) Análisis cuantitativo: se utilizaron dos bases de datos: la Encuesta Nacional MICS 2019-2020 (UNICEF, 2022), que encuestó a una muestra representativa de hogares urbanos, y el Relevamiento Anual (2023) que permite el cálculo de los principales indicadores que caracterizan las trayectorias escolares.

b) Estrategia cualitativa: se realizó un trabajo de campo en cuatro provincias, que incluyó 89 entrevistas (a diversos actores institucionales y grupales a 40 estudiantes). Las entrevistas cualitativas exploraron las percepciones de los estudiantes y docentes sobre las experiencias escolares previas, el clima escolar, las relaciones entre pares y con los profesores. También, indagaron cómo la EPS proporcionó orientación personalizada y apoyo individualizado, centrándose en las experiencias de los estudiantes con coordinadores de trayectorias y la adaptación del programa de aprendizaje a sus necesidades. Estos datos se analizaron para evaluar la relevancia e integralidad del modelo EPS.

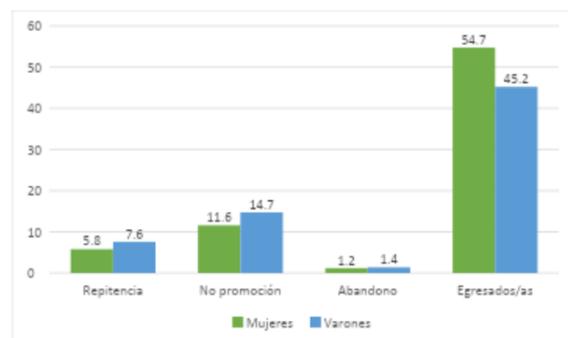
4. Resultados

4.1. Factores interrelacionados que influyen en las discontinuidades escolares en el nivel secundario

Argentina enfrenta un problema importante con respecto a la discontinuidad de las trayectorias escolares en la educación obligatoria (especialmente en la secundaria superior). En efecto, persisten dificultades para retener y graduar a todo el grupo etario en ese nivel. Entre los jóvenes de 15 a 17 años, el 67% asiste, el 25% asiste con retraso y el 8% no asiste, de los cuales 6 de cada 10 son varones. Sólo el 42% logra graduarse a tiempo. La tasa de graduación es mayor entre las mujeres que entre los varones (para el año 2022 fue del 82% y el 72%, respectivamente) y el mayor porcentaje de graduados son mujeres (54,7%) (UNICEF, 2022).

La pandemia tuvo un fuerte impacto, ya que en 2021 la cifra de estudiantes que no regresaron a clases debido al trabajo aumentó al 17% (SEIE, 2022). El gráfico 1 muestra el promedio de los valores para el nivel secundario de los principales indicadores, observándose un mejor desempeño en las mujeres.

Gráfico 1. Indicadores que dan cuenta de las trayectorias escolares de varones y mujeres. Educación secundaria. Argentina, año 2023



Fuente: Elaboración propia basada en datos de la Encuesta Anual 2023, Ministerio de Educación de la Nación.

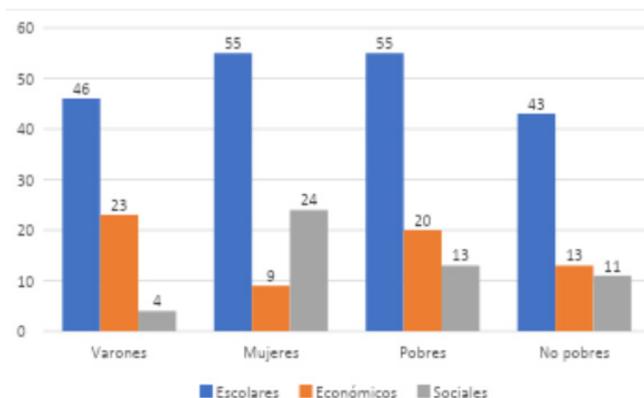
Una encuesta que investigó las razones del abandono escolar entre adolescentes de 12 a 17 años (UNICEF, 2022) mostró que los factores escolares están fuertemente asociados con la discontinuidad: el 25% de los adolescentes que abandonan la escuela lo hacen por desinterés. La dificultad para progresar con el aprendizaje fue reconocida por el 8% de los jóvenes. Estos factores terminan retroalimentando la acumulación de ausencias (9%) y la repetición de año (7%), que algunos estudiantes asocian directamente con el abandono escolar.

También aparecen factores externos, donde destacan las dificultades socioeconómicas y los factores sociales y familiares, principalmente

vinculados a las condiciones de vida. El 10% de los adolescentes que abandonan la escuela lo hacen por dificultades económicas. La necesidad de trabajar para ayudar económicamente en el hogar puede obligar a los jóvenes a dejar la escuela (9%). Las mujeres se ven afectadas por las tareas de cuidado y, en particular, el embarazo adolescente es la razón de abandono del 5% (UNICEF, 2022). Asimismo, para las adolescentes, la repetición de año es la segunda razón más importante por la que dejaron de estudiar. Por su parte, los adolescentes varones destacan en mayor medida las dificultades de aprendizaje como motivo para no continuar con la escuela secundaria (Gráfico 2).

Estos factores no actúan de forma aislada, sino que están interrelacionados, creando situaciones de vulnerabilidad que dificultan la continuidad educativa de los y las estudiantes. Así, los datos muestran que aquellos adolescentes y jóvenes que tienen mayores necesidades socioeconómicas, también sufren en mayor medida el peso de los factores escolares.

Gráfico 2. Adolescentes fuera de la escuela según razones para interrumpir la escolarización (agrupadas) por sexo y condición socioeconómica. Argentina, 2019-2020 (en porcentaje)



Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta MICS 2019-2020, en UNICEF (2022).

Consistentemente con los datos que acaban de presentarse, los estudiantes entrevistados en el estudio cualitativo de estudiantes de EPS —en su mayoría varones (69%) de entre 16 y 18 años (77%)— mencionan factores económicos, sociales y familiares, así como también factores dentro de la escuela y del contexto más amplio. Entre los factores exógenos, los aspectos económicos, sociales y familiares incluyen: dificultades socioeconómicas que los obligan a trabajar o ser responsables de tareas

de cuidado; reestructuraciones familiares frecuentes (como la partida de uno de los padres del hogar); violencia doméstica, adicciones y dificultades de salud; y problemas graves de vivienda.

Las entrevistas proporcionan datos más profundos sobre los factores internos relacionados con la escuela. Incluyen un entorno escolar hostil y exigencias académicas excesivas: falta de diálogo con los profesores, y escasa integración con la institución e incluso con el grupo de compañeros. A su vez, tanto varones como mujeres relatan experiencias de acoso en sus escuelas anteriores. Los varones señalan problemas de comportamiento que los llevaron a sentirse acosados por autoridades, mientras que las mujeres mencionan con mayor frecuencia problemas relacionados con el género con pares o profesores. Un joven indicó: “Hice primer año, pero segundo año lo hice hasta mediados de junio, porque sufrí mucho ‘acoso de directores y profesores...’” (ID 46). Varios estudiantes expresan haberse sentido no integrados en sus escuelas anteriores.

Hice de 1º a 5º año en la misma escuela.

Luego, a mitad de año, dejé 5º año porque tenía problemas con mis compañeros. Me molestaban todos los días. Además, estaba pasando por un mal momento y no estaba en condiciones de buscar más problemas. Así que simplemente dejé la escuela (ID 57).

Las exigencias académicas excesivas también son un factor, particularmente para los estudiantes que trabajan. Las dificultades para comprender y seguir el ritmo de enseñanza se acumulan a lo largo de su carrera escolar. Una estudiante describe la carga de trabajo y el estrés que experimentó en su anterior escuela técnica, lo que le impidió equilibrar el estudio y el trabajo diario en la granja de su familia.

Y estudiaba todos los días, trabajos prácticos, evaluaciones, cada semana, y era agotador. Me dormía a la una de la madrugada después de terminar el trabajo, luego me levantaba... Era un sufrimiento, terribles ojeras, no puedes descansar, no comes bien (ID 50).

Estos factores contribuyen a una creciente distancia de la escuela y se acumulan las ausencias. La frase “No quería irme... pero no podía, me sentía mal y no podía continuar” aparece en varias entrevistas.

Los factores contextuales, como la distancia a

las escuelas y las migraciones familiares por trabajo estacional, también juegan un papel importante. El impacto negativo de la desconexión durante la pandemia es notable. El aislamiento (que duró un año y medio en Argentina) y el trabajo remoto exacerbaron las dificultades de muchos estudiantes, particularmente aquellos con menos acceso a la tecnología en sus hogares, lo que los llevó a abandonar la escuela.

Hice toda la escuela secundaria allí, fui a quinto año y me fui porque tenía muchas materias de la pandemia, no entendía nada en la pandemia, no tenía computadora, no tenía buena conectividad... No quería irme, pero no entendía nada en la escuela, así que me fui (ID 45).

Por lo tanto, estos factores interrelacionados crearon experiencias escolares negativas en las escuelas tradicionales, ligadas con la organización institucional, pedagógica y las relaciones que se despliegan en esas instituciones. Conceptualmente, el desinterés y la falta de motivación parecen ser el resultado de varios factores concurrentes, donde los lazos débiles, las bajas calificaciones y las frustraciones derivadas de las relaciones con la escuela conducen a trayectorias discontinuas. En este contexto, la EPS aparece como una alternativa más adecuada a sus necesidades y expectativas.

4.2. El modelo organizativo y pedagógico de la EPS: relevancia e integralidad desde la perspectiva de estudiantes y docentes

El modelo organizativo y pedagógico de la EPS busca responder a los problemas del ausentismo y las trayectorias estudiantiles discontinuas. Promueve un enfoque pedagógico contextualizado y centrado en el estudiante, que atiende sus motivaciones, intereses y necesidades, tomando a la FP como eje de articulación con la educación general. A continuación, se abordan las percepciones que tienen los estudiantes y docentes de este modelo que busca romper con las formas tradicionales de escolarización secundaria.

4.2.1. Percepciones de los estudiantes sobre la EPS

Las evaluaciones de los estudiantes sobre la EPS se centran en cuatro aspectos principales, claramente relacionados con la teoría de las pedagogías centradas

en el estudiante.

a) Clima escolar acogedor y relación profesor-estudiante dinámica

Los estudiantes valoran positivamente el entorno de aprendizaje de la EPS, destacando un ambiente de confianza, respeto y colaboración tanto con profesores como con pares. La relación con los docentes es cercana, personalizada y de apoyo mutuo, creando un entorno de aprendizaje positivo y significativo. Esto se alinea con la categoría de “apoyo”, un aspecto clave enfatizado por investigaciones previas y enfoques teóricos vinculados a las pedagogías centradas en el estudiante (CEDEFOP, 2016). Los estudiantes contrastan este clima positivo y estas actitudes con sus experiencias previas frustrantes. Los grupos de clase más pequeños y las relaciones cercanas con los docentes, fomentan lazos fuertes y un mayor sentido de pertenencia. Los relatos confirman este clima positivo, que genera un interés renovado en el aprendizaje, destacándose la interacción constante y la colaboración con pares.

Y, dentro del taller, siempre hay intercambio de opiniones, nos ayudamos unos a otros, discutimos cuál es la mejor manera, más rápida, más fácil. Es como una escuela normal pero hacemos todo juntos, si uno no entiende, le ayuda el otro, y así sucesivamente (ID 53).

b) Flexibilidad académica y prácticas pedagógicas centradas en el estudiante

Los estudiantes aprecian la modalidad del curso con menos materias, lo que les permite organizar mejor su tiempo y equilibrar los estudios con otras responsabilidades. Valoran las prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, como explicaciones claras del contenido, atención a las necesidades individuales y la creación de un entorno de aprendizaje más flexible y personalizado. El estudiantado percibe que sus intereses y necesidades son tomadas en cuenta, sienten que tienen más control y autonomía sobre su proceso de aprendizaje. Se valora la flexibilidad en los tiempos de enseñanza y la atención personalizada a las trayectorias de aprendizaje.

En este colegio, me caen muy bien los profes porque son muy buena onda. A veces, como tengo problemas familiares, de amigos, les respondo mal a los profesores. Pero la verdad, me caen muy bien. Te hablan bien.

Si no entendés algo, le podés decir ‘no entendi’ y te ayudan. Eso me copa (ID 57)

c) El valor del “aprender haciendo” y el desarrollo de nuevas habilidades

Los talleres escolares, donde los estudiantes desarrollan habilidades prácticas vinculadas a un perfil profesional, se presentan como uno de los aspectos más apreciados de la EPS. Los jóvenes valoran especialmente la metodología de “aprender haciendo”, ya que ésta les permite dar un nuevo significado a materias como matemáticas, al aplicar los conocimientos teóricos en la práctica: “hicimos en taller una mesa que es para soldar, y en matemática sacamos los costos. E hicimos una palita, y en lengua realizamos el informe...” (ID 57). Este enfoque pedagógico se alinea con el concepto de “trabajo artesanal” de Sennett (2009, citado por Jacinto, 2013), donde la interacción con los materiales y la comprensión del proceso generan satisfacción y orgullo por el desarrollo de una habilidad.

Algunas especialidades, como la herrería o la gastronomía, parecen generar un particular interés debido a su vinculación con salidas laborales concretas, e incluso porque son valoradas como complemento a los trabajos actuales de los estudiantes. Un joven ejemplifica esto al mencionar cómo las habilidades de soldadura aprendidas en la EPS le han sido útiles en su trabajo como albañil.

Sin embargo, no todos los estudiantes priorizan la FP de la misma manera. Para algunos, especialmente las mujeres, la obtención del título secundario es el objetivo principal, en pos de acceder a mejores oportunidades laborales y superar las dificultades experimentadas en la escuela tradicional. Sin embargo, reconocen que la FP brinda conocimientos prácticos y útiles para la vida.

d) Prioridades divergentes: el título secundario y la formación profesional como recursos y finalidades

La valoración positiva de la EPS es un punto en común entre los jóvenes, aunque se observan prioridades divergentes en cuanto a la FP y la finalización de la secundaria. Mientras que algunos ven la FP como un camino hacia el empleo, otros la consideran un medio para obtener el título secundario, sin dejar de apreciar el aprendizaje práctico. Para ilustrar estas diferencias, se presentan las trayectorias de Martín y Eugenia:

Martín (19 años): Tras abandonar la escuela secundaria por falta de motivación y la incomodidad

que vivió cuando lo derivaron a una escuela nocturna de adultos por su edad, encontró en la EPS un espacio para desarrollar su interés por la gastronomía. Valora especialmente las clases prácticas y visualiza la gastronomía como una posible carrera profesional, priorizando el trabajo en algo que le apasiona sobre otras opciones laborales.

Eugenia (18 años): Las dificultades experimentadas durante la pandemia, como la falta de acceso a tecnología al residir en una zona de escasa conectividad, la llevaron a “sentirse perdida” y a abandonar la escuela secundaria. Para ella, la EPS representa una oportunidad para obtener el título secundario, como una herramienta para acceder a mejores oportunidades laborales. Aunque disfruta de las clases de gastronomía, su principal objetivo es la finalización de la secundaria.

En resumen, la EPS es valorada positivamente por los estudiantes debido a su entorno de aprendizaje cercano y personalizado, la flexibilidad académica, las prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, el desarrollo de habilidades prácticas para el mundo laboral y la conexión con las necesidades de la vida familiar y laboral. Estos aspectos se alinean con las categorías clave de las pedagogías centradas en el estudiante. Los entrevistados perciben un entorno de aprendizaje que conjuga apoyo, genera satisfacción y nuevas motivaciones para continuar estudiando.

4.2.2. Percepciones de los docentes sobre la EPS

Para comprender las respuestas institucionales ante el desafío de trayectorias escolares discontinuas, a continuación, se analizan los criterios de relevancia e integralidad que promueve el modelo EPS, desde las percepciones del equipo docente.

a) Relevancia: la dimensión relacional y las estrategias de personalización

Los docentes sostienen que la EPS permite construir un ambiente de relaciones socioafectivas, donde la personalización del vínculo promueve relaciones de proximidad y cercanía como resguardo de la continuidad pedagógica. De esta manera, se observa una valoración positiva de la propuesta en el sostenimiento de los estudiantes, a partir de una dimensión vincular que permite establecer “otra relación” tanto entre pares como con los docentes: “escuchamos a ver si nos quieren contar algo [...] más allá de la enseñanza de contenido, también tratamos de ayudarlos desde la parte de contención” (Profesor

1, ID 13). La “escucha”, “contención”, “confianza”, “buen trato”, se presentan como significantes que se asocian al seguimiento cercano y personal efectuado, resultando un “espacio seguro” para los jóvenes. Como se expresa en el siguiente fragmento de entrevista:

Se forma un vínculo más de confianza, un vínculo de estar ahí con los chicos, porque estamos cuatro horas, no es que estamos una hora y nos vamos, o hacemos el cambio. Estamos constantemente, en el recreo, en la merienda, estamos constantemente con todos las cuatro horas que están acá, así que yo creo que se arma un vínculo especial” (Instructor, ID 16).

La condición de posibilidad para que emerja esta dimensión vincular está ligada no sólo a una figura específica que imparte la propuesta -el coordinador de trayectorias-; sino también al formato organizacional, que contempla grupos de hasta 15 estudiantes a cargo de cinco profesores que trabajan de manera simultánea. El tamaño reducido de los grupos y la “presencia de todos/as, todo el tiempo” (Res. CFE N° 409/21) parece generar menos dificultades en los vínculos, al mismo tiempo que, la proximidad y confianza posibilitan un involucramiento personal y una familiaridad con las situaciones particulares de cada estudiante: “nos cuentan sus problemas íntimos” (Coordinador de trayectoria, ID 31).

El modelo de EPS promueve la asistencia en dos sentidos: por un lado, brinda una solución al ausentismo docente —ya que “no hay hora libre”—; por otro, mejora los niveles de presencialidad de estudiantes “[que] no tenían la cultura, digamos, de todos los días ir a la escuela”. En relación a este último punto, el trato cercano y la preocupación de los docentes por los estudiantes, responden al diagnóstico sobre los vínculos de baja intensidad con la escuela y/o la baja presencia de las familias en la trayectoria escolar de los jóvenes. Además, contribuyen a mejorar la baja autoestima de los estudiantes, producto de experiencias previas negativas. Como se vislumbra en la siguiente entrevista, esto promueve un “cambio subjetivo” tanto en la percepción de sí mismos como en su relación con los otros.

Hoy en día no tengo ningún chico que tenga [problemas de adicción]... incluso el que decía “yo pongo las balas en la calle”... el más prepotente [...]. Hoy en día, ese chico cambió 180° grados. Y él sale a trabajar, a

palear, a hacer changarines, o sea, de hacer albañilería, lo que fuese, viene con la mano reventada y dice ‘profe, hoy me gané la comida’. Y esas cosas no las aprendió en la casa, ni en la familia. Por ahí me dice ‘profe, si yo voy a trabajar un par de días, ¿usted me cubre la falta?’, le digo ‘bueno, te cubro una falta, pero vos me completas la carpeta’. Entonces, negociamos, que ellos vean que no es ‘sí, andá y no pasa nada’, sino que te esforzás también acá. (Coordinadora de Trayectoria, ID 47).

Así, la flexibilidad de la organización institucional atiende la condición laboral de los jóvenes y las problemáticas que ocasionan una relación más discontinua o intermitente con la escuela. Aunque los docentes valoran el carácter “desestructurado” de la propuesta, la tarea de motivar y retener a los estudiantes no está exenta de conflictos.

Si bien una de las particularidades de la EPS es que la asistencia a clase no es obligatoria, todos los actores institucionales coinciden en la importancia de la presencialidad. En este marco, se señala que el área de FG permite cierta flexibilidad en la asistencia, que requiere un compromiso por parte de los estudiantes para la realización de las tareas en el hogar. Sin embargo, lo anterior no es extensible al área de FP: el trabajo en el taller implica necesariamente un aprendizaje situado. El siguiente fragmento da cuenta del valor de la presencia de los estudiantes en la EPS:

Nosotros como formación básica les podemos mandar trabajo y lo pueden hacer en su casa; pero en la parte profesional, si no vienen, no aprenden. Y digamos, si no aprenden lo profesional, no avanzan de nivel (Profesor 1, ID 13)

Ahora bien, esta proximidad favorece también a una dimensión pedagógica. Conocer lo que les sucede a los estudiantes, estar atentos a su punto de partida y progreso, y llevar a cabo un seguimiento personalizado de su desempeño, permite otra forma de vincularse con lo que se enseña.

Allá [escuela tradicional] tengo que gritar, y como que obligar a los chicos a que hagan las cosas. Y no es culpa de ellos. Es que son muchos, no los conozco y no les interesa a todos lo que hago para la clase. Acá es diferente. Ellos hacen lo que les proponemos,

y hablan con nosotros. Los conocemos y nos conocen. Ojo, que por ahí les cuesta igual. Pero se logran otras cosas. Y eso es bueno para ellos, y para mí como profesora” (Profesora, ID 29).

El desarrollo de trayectorias de aprendizaje personalizadas adquiere la centralidad en este modelo. Tal como perciben los estudiantes, los docentes expresan que se busca personalizar el aprendizaje, superando las prácticas estandarizadas que exigen resultados uniformes. Esto implica diseñar estrategias pedagógicas flexibles y realizar un seguimiento individualizado, permitiendo al equipo docente adaptar la enseñanza a las necesidades de cada estudiante.

El centro es el alumno, que nos acomodamos al curso, a cómo vinieron hoy y así vamos construyendo ya sea la materia, el desarrollo de clase, todo, desde ellos [...] esto también de tenerle paciencia, darle un tiempo para que aprenda, no es que ‘yo di y ya está’, tenés que ver que el pibe aprenda (Coordinadora de trayectoria, ID 47).

El compromiso docente con la personalización y el aprendizaje acompañado constituye un requerimiento para que las tareas de enseñanza y de aprendizaje sean posibles o se desarrollen bajo mejores condiciones; focalizando la atención en quienes presentan dificultades de aprendizaje o inasistencias, y brindando oportunidades de aceleración para acreditar saberes a quienes están más avanzados, reconociéndose así los tiempos individuales de aprendizaje.

Este trabajo se va haciendo día a día, semana a semana, viendo de qué manera también el estudiante va avanzando, no? Porque como tenemos estudiantes muy diversos, con diferentes niveles de aprendizaje y formas de aprendizaje [...]. Quizás alguno de ellos va avanzando con otro ritmo que el resto de los compañeros, entonces, para ese estudiante trabajamos otra planificación, con otro tiempo. Es un constante revisar, volver a plantear los contenidos, ver las formas, las estrategias de cómo acompañarlo” (Instructora, ID 41).

En efecto, en tanto modelo pedagógico alternativo, la EPS cuestiona el supuesto de un aprendizaje monocrónico y suspende la noción de gradualidad (Terigi, 2010). Para que sea posible otra forma de enseñanza y aprendizaje, se busca

también romper con la descontextualización de los saberes y los bajos logros de aprendizaje mediante un aprendizaje situado, orientado a generar experiencias motivadoras para los estudiantes.

El desafío en mi caso es siempre toda la articulación, estar todo el tiempo pensando cómo voy a articular o qué traerles que a ellos les despierte interés, que la idea es esa, y que les sirva [...] análisis sintáctico, o verbos, una cosa formal y estricta que a ellos no les rinde, no les sirve, no se lo va a lograr con eso, sino algo que les sirva de la materia pero para aplicarlo (Profesora 2, ID 13).

En este marco, un desafío principal en términos de aprendizajes se encuentra en lograr una integración curricular, como profundizamos en la siguiente sección.

b) Integralidad: el perfil profesional como eje articulador

Una de las características distintivas de la EPS es la centralidad de la FP, que se presenta como el eje articulador de la propuesta. Colocar la FP en el centro de la propuesta de la EPS da sentido al aprendizaje en otras áreas, al tiempo que fortalece la relación entre teoría y práctica, generando nuevas motivaciones en los estudiantes, en pos de la doble certificación.

Un desafío que se presenta en la implementación de la propuesta de EPS es la integración curricular tanto al interior de la FG como también entre ésta y la FP. Los espacios extra-curriculares, como las exposiciones en ferias de ciencia y la propuesta de enseñanza ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), representan para los equipos institucionales la posibilidad de avanzar en esa dirección.

Para garantizar la continuidad pedagógica, el modelo EPS impulsa diferentes programas y acciones destinados a apoyar a los estudiantes en su escolarización y a acompañar las tareas de enseñanza, convocando a diversos actores para su promoción. Estas tramas interactorales, se conciben como aquellas interrelaciones que se establecen entre la gestión educativa, las escuelas y otros actores gubernamentales, sociales y comunitarios (Giovine et al., 2023).

En este sentido, se observaron innumerables situaciones en el cotidiano escolar, que dieron cuenta de un conjunto de articulaciones orientadas

a la atención integral del estudiantado: desde acompañar e intervenir en situaciones de violencia familiar, ofrecer recursos materiales a los estudiantes para alguna actividad extra-curricular —“le compré unas canilleras para jugar al fútbol porque sino no lo dejaban participar del partido”—, ir a buscarlos a sus casas para salidas escolares, orientarlos en la elaboración de un proyecto de vida —“intentamos que encuentren también qué les gusta”—, hasta proporcionar un espacio de merienda o desayuno, el cual se presenta como una necesidad fundamental del tipo de población que atiende el modelo. Dichas intervenciones dan cuenta que la cercanía y el cuidado son rasgos distintivos de la propuesta.

Así, las articulaciones con actores extra-escolares se presentan como un apoyo para abordar problemáticas y necesidades diversas, vinculadas con el perfil de los estudiantes de EPS: con “varias instituciones de la provincia hicimos convenios para llevar charlas a nuestra sede” (Referente jurisdiccional, ID 3). Aquí adquieren centralidad programas y/o charlas informativas con profesionales sobre temáticas relacionadas con las adicciones, la violencia, el grooming (abuso cibernético), el medio ambiente, la educación sexual, etc., aunque también se efectúan “salidas escolares” recreativas o lúdicas que son altamente valoradas por los estudiantes.

Finalmente, surgen algunas articulaciones con el propósito de generar insumos y promover el desarrollo de competencias vinculadas con la FP impartida. Para el equipo de la EPS, estas articulaciones son una oportunidad para poner en práctica y aplicar lo visto en el espacio del taller. En este sentido, también se ha detectado la formación de cooperativas de trabajo que buscan autoabastecerse y desarrollar habilidades emprendedoras.

Conclusiones

Este artículo examinó un modelo alternativo de educación técnica en Argentina: la Educación Profesional Secundaria. Con el objetivo de estudiar cómo esta propuesta replantea las instituciones tradicionales para fomentar aprendizajes significativos y la permanencia escolar, la investigación adoptó un enfoque de métodos mixtos, combinando datos cuantitativos y cualitativos.

Pese a la promulgación de la obligatoriedad del nivel secundario con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, Argentina enfrenta aún un proble-

ma importante con respecto a la discontinuidad de las trayectorias escolares, especialmente, en la secundaria superior. En este marco, se examinaron un conjunto de factores endógenos y exógenos al sistema educativo, que no actúan de forma aislada, sino que están interrelacionados, creando situaciones de vulnerabilidad que constituyen barreras para la continuidad pedagógica de los y las estudiantes. Los resultados presentados evidencian que aquellos adolescentes y jóvenes que tienen mayores necesidades socio-económicas, también sufren en mayor medida el peso de los factores escolares. A su vez, el desinterés y la falta de motivación parecen ser el resultado de varios factores concurrentes, donde los lazos débiles, las bajas calificaciones y las frustraciones derivadas de las relaciones con la escuela conducen a experiencias escolares negativas.

Para dar respuesta a esta problemática surgen modelos educativos alternativos que proponen otra forma de organización institucional y pedagógica, buscando brindar oportunidades educativas y sociales para jóvenes que han sido excluidos de la educación formal. Así, la iniciativa de la EPS tiene como objetivo abordar los múltiples factores internos y externos que contribuyen al abandono escolar temprano. Ante las trayectorias discontinuas, caracterizadas por el ausentismo, la repetición de año y las dificultades académicas o económicas que conducen a la desmotivación, la EPS crea nuevas condiciones institucionales y pedagógicas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes. Como resultado, expresan satisfacción y una motivación renovada para continuar estudiando, ya que la EPS aborda sus intereses y necesidades. En este sentido, los hallazgos del estudio se alinean con los informados en la literatura como logros de los programas de FP centrados en el estudiante en la educación secundaria superior. Dado que los estudiantes atendidos comparten las características de quienes han pasado por procesos de desvinculación con la escuela, un componente particular es el fuerte énfasis puesto en el apoyo personalizado. La atención, el cuidado y la personalización tanto del aprendizaje como de los vínculos socioafectivos son destacados.

Las percepciones de estudiantes y docentes sobre la EPS revelan un panorama donde convergen y divergen en los énfasis otorgados a algunos aspectos. Resulta claro que tanto estudiantes como docen-

tes coinciden en destacar el valor de un ambiente de aprendizaje cercano y personalizado. Esta percepción compartida subraya la importancia de un clima escolar que fomente la confianza y el respeto mutuo. A la vez, ambos grupos reconocen la relevancia de la personalización y flexibilización de las prácticas pedagógicas, que priorizan las necesidades individuales, promoviendo la participación activa en el proceso de aprendizaje. Asimismo, reconocen el valor del “aprender haciendo” y de la FP como integradora de la propuesta, destacando también a las redes intra y extraescolares como fuentes de motivación estudiantil. Sin embargo, se observan divergencias: los docentes tienden a hacer mayor énfasis en las estrategias pedagógicas y la integración curricular; en tanto los estudiantes se centran más en la experiencia personal y el ambiente de aprendizaje. A su vez, las prioridades de los estudiantes pueden variar, con algunos más interesados en la obtención del título secundario y otros en la formación profesional.

El modelo educativo presenta tanto potencialidades como desafíos en su contribución a la inclusión educativa, tal como ha evidenciado la bibliografía sobre otras propuestas escolares alternativas (Jacinto & Terigi, 2007; Terigi et al., 2013; UNICEF-FLACSO, 2017; Garino et al., 2024, entre otros). Por un lado, la tarea de motivar, retener y ofrecer aprendizajes de calidad a estudiantes con trayectorias diversas es compleja y exige respuestas adaptadas a cada situación. Los retos incluyen abordar la asistencia intermitente y llegar a aquellos que, a pesar de la flexibilidad del modelo, aún no han sido alcanzados. Ciertas circunstancias, como la maternidad estudiantil, dificultan la asistencia presencial requerida. Asimismo, la adaptación de los docentes a un régimen académico distinto al tradicional resulta aún desafío, que conlleva a la rotación de personal o a resistencias individuales. En particular, superar la fragmentación disciplinar de la escuela secundaria, construyendo articulaciones entre la FG y la FP, evidencia dificultades para su implementación. Finalmente, la EPS, debido a su reciente implementación, enfrenta desafíos de sostenibilidad y consolidación institucional. No obstante, el modelo también se percibe como un referente innovador con potencial para pensar transformaciones en la educación secundaria general. Su capacidad para flexibilizar el régimen académico y

los resultados positivos observados en la satisfacción y asistencia estudiantil abren la puerta a nuevas reflexiones, a medida que la EPS se consolide y se estudie su impacto a largo plazo.

Notas

¹ Este artículo es el resultado de los proyectos de investigación “Dispositivos de apoyo a las trayectorias educativas y laborales de jóvenes en contextos de desigualdad en pandemia y postpandemia”. PICTO 2022-Agencia I+D+i REDES. Convocatoria: Educación, Trabajo y Nuevas Tecnologías. Código de proyecto: 01-PICTO-2022-12-00048 y del proyecto “Análisis de la implementación inicial de la Educación Profesional Secundaria en Argentina”, realizado por el CIS-CONICET, y financiado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). Convenio CONVE-2023-29798620-APN-INET#ME entre CONICET e INET.

² This paper was elaborated in the context of the INCASI2 project that has received funding from the European Union’s Horizon Europe research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie grant agreement No 101130456 (<https://incasi.uab.es>). Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Research Executive Agency. Neither the European Union nor the granting authority can be held responsible for them.

³ Resolución CFE N° 409/21

⁴ En 2023, la EPS se implementó en 14 jurisdicciones, abarcando 332 sedes y 431 comisiones, con una matrícula de 6.465 estudiantes (INET, 2022). Los sectores de titulación incluyen Administración, Agropecuario, Automotriz, Construcciones, Electromecánica, Energía eléctrica, Hotelería y gastronomía, Industria de la alimentación, Informática, Madera y mueble, Mecánica, Metalmecánica y Metalurgia, y Textil e indumentaria.

⁵ Cabe aclarar que los resultados que se presentan en este artículo indagan sobre los elementos comunes y las continuidades que se observan en la implementación de la propuesta de EPS. Sin embargo, es importante señalar que existen particularidades y diferenciaciones en la puesta en acto de esta política, que va más allá del nivel jurisdiccional, incluyéndose matices tanto entre instituciones-sedes como también a su interior -cuando albergaban más de una comisión-. Por motivos de extensión, no se problematiza aquí este aspecto.

Referencias

- Arroyo, M. & Litichever L. (2019). Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria en Argentina, 2003-2018. FLACSO.
- Belmes, A. (Coord.) (2017). Formación profesional y terminalidad de la educación secundaria: La experiencia del bachillerato con orientación profesional en la Ciudad de Buenos Aires. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) (2015). Vocational pedagogies and benefits for learners: Practices and challenges in Europe (CEDEFOP research paper No. 47). Publications Office.
- CEDEFOP (2016). Leaving education early: Putting vocational education and training centre stage. Volume I: Investigating causes and extent (CEDEFOP research paper No. 57). Publications Office.
- Garino, D. (2024). Aportes de la educación secundaria técnica para pensar la educación secundaria común. *Revista de Educación*, XV (31.2), 238-245.
- Garino, D., Giovine, R., & Roberti, E. (2024). ¿Qué significa sostener? Un análisis de las políticas de inclusión educativa en contextos en pandemia y postpandemia. *Entramados: educación y sociedad*, 11(16), 157-179.
- Giovine, R., Garino, D., & Correa, N. Y. (2023). Políticas y tramas interactorales en pandemia: acompañamiento y revinculación de estudiantes secundarios en las provincias de Neuquén y Buenos Aires. *Espacios en blanco*, 33(1), 75-90.
- Jacinto, C. & Brain, C. (2021). Articulaciones entre educación secundaria orientada y formación profesional: fundamentos, aprendizajes y líneas de acción a futuro. Informe Técnico de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Jacinto, C. & Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. Santillana.
- Jacinto, C. (1998). ¿Qué es calidad en la formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza? Un análisis desde las estrategias de intervención. En C. Jacinto y M.A. Gallart (Eds.), *Por una segunda oportunidad* (311-341). CINTERFOR.
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, 22(40), 48-63.
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015). Social inequalities in early school leaving: The role of educational institutions and the socioeconomic context. *European Education*, 47(4), 295-310.
- Marhuenda, F. (2023). Vocational and educational training offered in second chance schools in Spain: Possibilities and limits from an organizational analysis. En V. Tutlys, L. Vaitkute, & C. Naegele (Eds.), *Vocational education and training transformations for digital, sustainable and socially fair future: Proceedings of the 5th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training* (pp. 291-299). VETNET.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006) Ley de Educación Nacional N°26.206. Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Montes, N., Pinkasz, D., & Ziegler, S. (2019). Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13, 103-127.
- Nóbile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 179-204). Homosapiens ediciones.
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 409/2021. Nueva trayectoria formativa de ETP Educación Secundaria. Disponible en: <https://www.uepc.org.ar/conectate/educacion-tecnico-profesional-res-409-21/>
- Salvà, F., Pinya, C., Álvarez, N., & Calvo, A. (2019). Dropout prevention in secondary VET from different learning spaces: A social discussion experience. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(2), 153-173.
- Schmid, E. (2021). Upper secondary education for youth at risk: A comparative analysis of education and training programmes in Austria, Norway, Sweden and Switzerland. En M. Gessler, K. Evans, J. Lasonen, M. Malloch, B. E. Stalder, & Z. Zhao (Eds.), *IJRNET International Journal of Research in Vocational Education and Training: Yearbook 2020* (pp. 21-44). University of Bremen.

- SEIE (Servicio de Evaluación, Información y Estadística). (2022). La voz de las y los estudiantes sobre sus aprendizajes. Informe de resultados. Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Sosa, M. L., Fernandez, N., & Jacinto, C. (en prensa). ¿Reconfiguraciones de las desigualdades en la pandemia? Aportes al debate desde el caso de la Educación Técnico-Profesional Secundaria. En D. Pinkasz (Comp.), Sociedad, políticas y actores en las escuelas secundarias durante la pandemia. Un estudio sobre desigualdad y escolarización en Argentina. Ediciones Tornasol, Colección Referente empírico . FLACSO.
- Tarabini, A. & Jacovkis, J. (2021). The politics of educational transitions: Evidence from Catalonia. *European Educational Research Journal*, 20(2). 212-227.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Ministerio de Cultura y Educación..
- Terigi, F.; Briscoli, B.; Scavino, C.; Morrone, A. & Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, (33), 27-46.
- UNICEF-FLACSO (2017). Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial. Primera etapa. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Flacso Argentina.
- UNICEF (2022). Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes (MICS) 2019-2020. Reporte temático: Adolescencia y educación. Instituto Interdisciplinario de Economía Política (IIEP - UBA CONICET).
- Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje ¿Hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media* (pp.71-124). Homo Sapiens.

ISSN: 2362-3349

Roberti et al. (2025). *La educación profesional secundaria como estrategia inclusiva en la Escuela Técnica argentina. DOSSIER: Escuelas de Enseñanza Técnica: Inflexiones histórico-políticas, reconfiguraciones necesarias y agenda del presente. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación.* 2(20) 71-86.

Recibido: 6 de marzo de 2025

Aprobado: 15 de mayo de 2025

Publicado: 1 de julio de 2025

Facultad de Humanidades y Arte - UNR