



Las paradojas de la re-vinculación educativa en un nuevo formato del nivel secundario en Argentina

The paradoxes of educational re-engagement in a new format for secondary education in Argentina

Claudia JACINTO¹

CIS-CONICET-IDES /PREJET-UNTREF - Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0001-9008-3812>

claudiajacinto01@gmail.com

Eugenia ROBERTI²

CONICET-UNAJ/FaHCE-UNLP/IDES-PREJET - Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0001-5401-5943>

mariaeugeniaroberti@gmail.com

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/7876>

DOI : 10.25965/trahs.7876

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

Resumen: Este artículo analiza la re-vinculación educativa en la Educación Profesional Secundaria (EPS) en Argentina, un nuevo formato institucional que articula formación general y profesional para abordar trayectorias discontinuas. Se profundiza sobre las condiciones que permiten a jóvenes, atravesados por desigualdades multidimensionales, reconocerse nuevamente como estudiantes. A través de una metodología cualitativa, que incluyó 98 entrevistas a diversos actores educativos y observaciones de prácticas pedagógicas en cuatro jurisdicciones, se indaga en las condiciones institucionales, pedagógicas y relacionales que permiten a los estudiantes volver a habitar la escuela. El análisis utiliza una heurística de las paradojas para identificar las tensiones emergentes en la implementación micro-institucional. Este dispositivo analítico identificó tres paradojas constitutivas de la política: 1) la paradoja de la afectividad, donde la "ética de cuidado" genera una tensión entre el involucramiento necesario y el alto costo emocional de docentes que carecen de herramientas para abordajes sociales complejos; 2) la paradoja de las

¹ Investigadora Superior del Centro de Investigaciones Sociales- CONICET -IDES-Untref. Lic. en Sociología, Universidad de Buenos Aires; Doctora en Estudios de América Latina - Sociología, Université Paris III, Francia. Coordinadora del programa de Estudios sobre Juventud, Educación, y Trabajo (PREJET). Coordinadora de proyectos de investigación nacionales e internacionales (CEREQ, Norrag, Université Paris V, IPE-UNESCO). Miembro de la Academia Internacional de Educación.

² Licenciada en Sociología, Magíster en Ciencias Sociales y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET). Integrante del International Network for Comparative Analysis of Social Inequalities (INCASI, programa Horizon Europe, Marie Skłodowska-Curie Actions).

prácticas pedagógicas, que contraponen el ideal de trabajo colaborativo y personalizado frente a las inercias de la fragmentación disciplinar tradicional; 3) la paradoja del valor de la Formación Profesional (FP), que actúa como factor motivacional clave del estudiantado, pero enfrenta una precariedad de recursos materiales, poniendo en riesgo la calidad técnica con la amenaza de consolidar circuitos de menor jerarquía. Se concluye que estas paradojas tensionan el mandato de inclusión. El reconocimiento de la complejidad del cambio de formato escolar y de las condiciones institucionales resulta decisivo para evitar nuevas formas de la injusticia escolar.

Palabras clave: política educacional, oportunidades educacionales, formación profesional, derecho a la educación, estudio de caso

Résumé : Cet article analyse la réintégration scolaire dans l'enseignement professionnel secondaire (EPS) en Argentine, un nouveau format institutionnel qui articule formation générale et professionnelle afin d'aborder les parcours discontinus. Il approfondit les conditions qui permettent aux jeunes, confrontés à des inégalités multidimensionnelles, de se reconnaître à nouveau comme étudiants. À l'aide d'une méthodologie qualitative, qui comprenait 98 entretiens avec divers acteurs éducatifs et des observations de pratiques pédagogiques dans quatre juridictions, il examine les conditions institutionnelles, pédagogiques et relationnelles qui permettent aux élèves de réintégrer l'école. L'analyse utilise une heuristique des paradoxes pour identifier les tensions émergentes dans la mise en œuvre micro-institutionnelle. Ce dispositif analytique a identifié trois paradoxes constitutifs de la politique: 1) le paradoxe de l'affectivité, où « l'éthique du soin » génère une tension entre l'implication nécessaire et le coût émotionnel élevé pour les enseignants qui ne disposent pas des outils nécessaires pour aborder des questions sociales complexes ; 2) le paradoxe des pratiques pédagogiques, qui oppose l'idéal du travail collaboratif et personnalisé à l'inertie de la fragmentation disciplinaire traditionnelle ; 3) le paradoxe de la valeur de la formation professionnelle (FP), qui agit comme un facteur de motivation clé pour les étudiants, mais qui est confrontée à une précarité des ressources matérielles, mettant en péril la qualité technique avec la menace de consolider des circuits de moindre hiérarchie. Il conclut que ces paradoxes mettent à mal le mandat d'inclusion. La reconnaissance de la complexité du changement de format scolaire et des conditions institutionnelles est décisive pour éviter de nouvelles formes d'injustice scolaire.

Mots clés : politiques de l'éducation, opportunités éducatives, formation professionnelle, droit à l'éducation, étude de cas

Resumo: Este artigo analisa a reintegração educacional no Ensino Profissional Secundário (EPS) na Argentina, um novo formato institucional que articula a formação geral e profissional para abordar trajetórias descontínuas. Aprofunda-se nas condições que permitem aos jovens, afetados por desigualdades multidimensionais, reconhecerem-se novamente como estudantes. Através de uma metodologia qualitativa, que incluiu 98 entrevistas com diversos atores educacionais e observações de práticas pedagógicas em quatro jurisdições, investigam-se as condições institucionais, pedagógicas e relacionais que permitem aos estudantes voltar a frequentar a escola. A análise utiliza uma heurística dos paradoxos para identificar as tensões emergentes na implementação microinstitucional. Este dispositivo analítico identificou três paradoxos constitutivos da política: 1) o paradoxo da afetividade, onde a « ética do cuidado » gera uma tensão entre o envolvimento necessário e o alto custo emocional dos professores que carecem de ferramentas para abordagens sociais complexas; 2) o paradoxo das práticas pedagógicas, que contrapõe o ideal de trabalho colaborativo e personalizado à

inércia da fragmentação disciplinar tradicional; 3) o paradoxo do valor da Formação Profissional (FP), que atua como fator motivacional fundamental para os estudantes, mas enfrenta uma precariedade de recursos materiais, colocando em risco a qualidade técnica com a ameaça de consolidar circuitos de menor hierarquia. Conclui-se que estes paradoxos tensionam o mandato da inclusão. O reconhecimento da complexidade da mudança do formato escolar e das condições institucionais é decisivo para evitar novas formas de injustiça escolar.

Palavras chave: política educacional, oportunidades educacionais, formação profissional, direito à educação, estudos de caso

Abstract: This article analyses educational re-engagement in Secondary Vocational Education (EPS) in Argentina, a new institutional format that combines general and vocational training to address discontinuous trajectories. It explores the conditions that enable young people affected by multidimensional inequalities to recognize themselves as students once again. Using a qualitative methodology, which included 98 interviews with various educational actors and observations of pedagogical practices in four jurisdictions, it investigates the institutional, pedagogical and relational conditions that enable students to return to school. The analysis uses a heuristic of paradoxes to identify emerging tensions in micro-institutional implementation. This analytical device identified three paradoxes constitutive of the policy: 1) the paradox of affectivity, where the 'ethics of care' generates tension between the necessary involvement and the high emotional cost of teachers who lack the tools to address complex social issues; 2) the paradox of pedagogical practices, which contrasts the ideal of collaborative and personalized work with the inertia of traditional disciplinary fragmentation; 3) the paradox of the value of vocational training (VT), which acts as a key motivational factor for students but faces a precariousness of material resources, jeopardizing technical quality with the threat of consolidating lower-level circuits. It is concluded that these paradoxes strain the mandate of inclusion. Recognizing the complexity of the change in school format and institutional conditions is crucial to avoiding new forms of educational injustice.

Keywords: educational policy, educational opportunities, vocational training, right to education, case study

Introducción

Desde hace décadas, la investigación social se interroga por las desigualdades históricas y estructurales que atraviesan el sistema educativo, las cuales dificultan el acceso universal a la educación de calidad. En América Latina, el persistente abandono escolar y las trayectorias educativas intermitentes se agudizan especialmente en el nivel secundario superior. Existe a esta altura un relativo consenso en que las discontinuidades escolares no pueden explicarse sólo a partir de causas individuales, sino que responden más ampliamente a procesos estructurales. Y también al propio sistema educativo que, con sus rigideces en la organización académica y curricular, dificultan la permanencia y el egreso efectivo en la escuela secundaria (Jacinto, Fuentes & Montes, 2022).

En este contexto, las políticas orientadas a la inclusión educativa han combinado, con distintos énfasis, estrategias de sostenimiento material, flexibilización de los regímenes académicos y transformaciones pedagógicas orientadas a atender trayectorias diversas. La creación de nuevas formas de organización educativa aparece, así, como una de las respuestas que se ha dado frente a la persistencia de escolarizaciones interrumpidas o de baja intensidad (Tiramonti & Montes, 2018; Marhuenda et al., 2023; Jacinto, Roberti & Montes, 2025; Garino, Matovich & Acosta, 2025).

Tras la pandemia de COVID-19, estas problemáticas adquirieron una mayor visibilidad pública. Lejos de constituir una causa única o directa de la desvinculación educativa, la pandemia operó principalmente como un marco de legitimación de diagnósticos y respuestas que venían gestándose con anterioridad. En particular, permitió reforzar en la agenda educativa la necesidad de revisar los formatos tradicionales de la secundaria para promover la inclusión.

En este escenario se inscribe la Educación Profesional Secundaria (EPS) en Argentina, una política educativa impulsada desde 2022 como un nuevo formato institucional que articula la formación general de nivel secundario con la Formación Profesional (FP). Discursivamente, la EPS ha sido presentada como una respuesta orientada a “reparar” las desvinculaciones producidas o profundizadas por la pandemia. No obstante, la modalidad no sólo convoca a jóvenes que habían abandonado o interrumpido su escolaridad, sino también a estudiantes que permanecían escolarizados, aunque con serias dificultades de rendimiento, conflictos institucionales o una relación intermitente con la escuela (Roberti, Jacinto & Montes, 2025).

Esta distancia entre el discurso inicial de la política y sus modalidades de implementación constituye un punto de partida para el análisis que se desarrolla en este artículo. Siguiendo el enfoque de Ball (1993; Ball et al., 2012), las políticas educativas se ponen en acto en contextos institucionales concretos, donde son reinterpretadas y recreadas por distintos actores. Es decir, las primeras definen marcos posibles para la acción, pero, al mismo tiempo, dejan márgenes para las interpretaciones y acciones de los individuos. Ello implica que las tensiones y paradojas que emergen en la implementación no se perciben como desvíos, sino como expresiones de ese proceso de puesta en acto (Ball et al., 2012).

Desde esta perspectiva, el artículo analiza el proceso de re-vinculación educativa en la EPS. Más específicamente, profundiza acerca de las condiciones institucionales, pedagógicas y relacionales que hacen posible que jóvenes, atravesados por desigualdades multidimensionales, vuelvan a reconocerse como estudiantes y a habitar la escuela de otro modo. Pero a la vez, el estudio también se interroga sobre las paradojas que afectan al formato en su puesta en acto a nivel micro-institucional.

Estas tensiones resultan particularmente relevantes ya que, como advierte la literatura sobre segregación escolar, la creación de trayectorias diferenciadas corre el riesgo de institucionalizar una “segregación interna” del sistema (Duru-Bellat, 2010).

El artículo se organiza del siguiente modo: en primer lugar, se revisan antecedentes de investigación sobre nuevos formatos institucionales, evaluando sus potencialidades y riesgos según la bibliografía. En segundo lugar, se presenta la metodología y las características del caso de la EPS. En tercer lugar, se examinan las paradojas que atraviesa el proceso de re-vinculación a partir de tres ejes empíricos: el acompañamiento afectivo, las prácticas pedagógicas y el valor de la FP. Finalmente, a modo de conclusión, se discuten los alcances y límites de la re-vinculación educativa como estrategia frente a las desigualdades persistentes en el nivel secundario.

I- Enfoque Teórico y Antecedentes: de la Desvinculación a las Estrategias para la Re-vinculación en la Escuela Secundaria

Este apartado presenta los principales antecedentes teóricos que orientan el análisis de la EPS, articulando dos ejes complementarios. En primer lugar, se recuperan aportes que conceptualizan las trayectorias educativas como procesos heterogéneos y no lineales, que permiten comprender la desvinculación escolar más allá del abandono efectivo. En segundo lugar, se revisa la literatura sobre nuevos formatos institucionales de escolarización, atendiendo tanto a sus potencialidades para la re-vinculación educativa como a los riesgos y tensiones que atraviesan en su implementación. Este marco teórico ofrece las categorías analíticas necesarias para interpretar, desde una perspectiva situada, los procesos de re-vinculación que se desarrollan en la EPS.

1.1. Trayectorias Educativas y Procesos de Desvinculación en la Secundaria

Desde enfoques multidimensionales, la literatura ha mostrado que la desvinculación no responde a factores individuales aislados, sino a la interacción entre condiciones sociales, institucionales y experiencias escolares (Rumberger, 2011; Marhuenda et al. 2019, 2023). En efecto, más allá de las trayectorias teóricas previstas por el sistema educativo (Terigi, 2009), las trayectorias reales desafían los supuestos de homogeneidad y progresión regular que estructuran el formato escolar tradicional. La desvinculación escolar se da como un proceso que no solo se expresa en la interrupción efectiva de la escolaridad, sino también en diversas formas de escolarización frágil o de baja intensidad, caracterizadas por la asistencia irregular, el bajo involucramiento en las actividades escolares, los conflictos persistentes o la pérdida progresiva de sentido de la experiencia educativa (Tarabini, 2018). Esta complejidad configura un universo diverso de jóvenes que requiere propuestas alternativas capaces de garantizar la continuidad de las trayectorias y la finalización de la educación secundaria.

1.2. Potencialidades de los Nuevos Formatos de Escolarización

1.2.1 Pedagogías Centradas en el Estudiante y en la Re-vinculación Escolar

En el marco que acaba de plantearse, adquieren relevancia los formatos alternativos de escolarización, orientados a reconstruir el vínculo educativo en trayectorias discontinuas (Scasso, 2025). En función de las complejidades y causas multidimensionales de la desvinculación escolar, estos formatos introducen transformaciones en el régimen académico, en las prácticas pedagógicas y en las formas de acompañamiento, buscando generar condiciones institucionales para volver a involucrar a jóvenes que, en algún momento de su trayectoria previa, se desvincularon de la escuela.

En distintos contextos, la literatura ha documentado que los formatos que introducen pedagogías centradas en el estudiante (priorizando sus intereses y necesidades) se asocian con mayores niveles de motivación, compromiso y sentido de la experiencia escolar (Tiramonti & Montes, 2018; De Lorenzo et al., 2019; Marhuenda et al., 2023). De este modo, actúan como dispositivos flexibles de acompañamiento y reconocimiento que permiten a los estudiantes reconstruir una relación positiva con la institución escolar, constituyéndose en condiciones necesarias para que el aprendizaje vuelva a ser posible (Tarabini, 2018).

1.2.2. Articulación Secundaria-Formación Profesional como Mediación Pedagógica

Muchas propuestas alternativas proponen articular la FP con la educación secundaria (tanto en el nivel inferior como el superior). Se suele señalar el potencial de esta articulación para favorecer la inclusión y la retención de estudiantes desvinculados o en riesgo de abandono. Diversos estudios destacan que la FP opera como una función pedagógica e institucional clave en estos formatos, al ofrecer aprendizajes situados y socialmente significativos, asociados a la lógica del “aprender haciendo” (Jacinto & Terigi, 2007; CEDEFOP, 2015; Marhuenda et al., 2023). Esta oportunidad contrasta con la experiencia de abstracción y desvinculación que muchos estudiantes relatan de su escolaridad secundaria previa. En este sentido, la FP no solo introduce contenidos diferentes, sino que contribuye a reconstruir el vínculo educativo y la permanencia, al reconfigurar la relación de los estudiantes con el saber y con la institución escolar (Hammond et al., 2007).

Estas articulaciones también habilitan una doble certificación, que permite tanto la continuidad de estudios superiores como una formación ocupacional. Ahora bien, la bibliografía también plantea interrogantes críticos sobre la equivalencia efectiva de las certificaciones y su capacidad concreta para habilitar trayectorias educativas continuas (Duru-Bellat, 2010; Jacinto & Terigi, 2007).

1.3. Críticas, Riesgos y Limitaciones de los Nuevos Formatos Escolares

1.3.1. Riesgo de Anclaje en lo Remedial y Asistencial

Ante el desafío de atender las múltiples dimensiones de la vulnerabilidad educativa, los nuevos formatos corren el riesgo de priorizar la dimensión asistencial o de contención, desplazando o debilitando la centralidad de la enseñanza y el aprendizaje. Esta deriva se vincula con una concepción remedial de los nuevos formatos educativos según la cual, para ciertos estudiantes, lo fundamental sería “contenerlos” y asegurar su permanencia en la escuela, aun a costa de reducir las expectativas pedagógicas (UNICEF-FLACSO, 2019).

Si bien la desigualdad social constituye una dimensión central en la explicación de la desvinculación, cuando las políticas educativas se centran en la compensación social, no alcanzan a dar oportunidades equitativas en las trayectorias educativas. Al respecto, Meo & Tarabini (2020), advierten que la centralidad del cuidado y del acompañamiento no constituye en sí mismo un problema, sino que se vuelve crítica cuando no se articula con propuestas pedagógicas exigentes. La ética de cuidado puede funcionar como condición de re-vinculación, pero también como límite, cuando desplaza la enseñanza y reduce las expectativas académicas, reforzando una lógica remedial.

1.3.2. Riesgo de Aprendizajes Insuficientes o Fragmentados

Profundizando sobre lo señalado en el apartado anterior, bajo el discurso de la flexibilidad y la personalización, los aprendizajes pueden llegar a ser fragmentados o discontinuos, impidiendo consolidar trayectorias de progresión educativa. En efecto, la FP y los saberes generales podrían coexistir sin una articulación efectiva, dando lugar a propuestas yuxtapuestas, y poco exigentes respecto a aprendizajes prioritarios en el nivel secundario. Para el proceso de integración curricular, la FP y las áreas generales requieren de un trabajo colaborativo entre docentes de distintas áreas, instancias de acompañamiento de las políticas, capacitación docente específica para la integración curricular y seguimiento longitudinal que permita reconstruir los aprendizajes previos y los avances (Jacinto & Terigi, 2007). Este proceso pone en discusión la estructura curricular y organizativa que es la impronta del nivel secundario y podría plantearse como uno de los principales desafíos de la EPS.

1.3.3. Riesgo de Falta de Sostenibilidad y Segmentación Escolar

La literatura coincide que los nuevos formatos escolares se enfrentan a diversas tensiones vinculadas a sus condiciones de implementación. Por ejemplo, la debilidad institucional que los caracteriza con frecuencia, expresada en su escasa perdurabilidad, inestabilidad y vulnerabilidad frente a cambios políticos o restricciones presupuestarias, constituye un gran riesgo (Garino, Giovine & Roberti, 2024). Esta fragilidad se manifiesta en una combinación de precariedad laboral docente, alta rotación de equipos, financiamiento inestable mediante programas de corto plazo, informalidad institucional, escasez de recursos materiales y marcos normativos poco definidos.

Asimismo, estas condiciones pueden derivar en circuitos segmentados con menor reconocimiento social (Duru-Bellat, 2010; Salvà-Mut et al, 2019, 2025), aunque los

estudiantes permanezcan formalmente dentro del sistema educativo. En el caso de los formatos que incorporan FP, diversos estudios advierten además el peligro de que la vía profesionalizante sea socialmente construida como una opción de segunda categoría, reservada para quienes “no pueden” sostenerse en los recorridos previstos por la secundaria común (Tarabini & Jacovkis, 2021; Merino, 2022).

Estos riesgos -anclaje remedial, aprendizajes insuficientes, segmentación y debilidad institucional- no invalidan la relevancia de las propuestas, pero obligan a analizarlas de manera situada, atendiendo a las condiciones concretas de su puesta en acto. En este sentido, constituyen un marco analítico para interpretar empíricamente los procesos de re-vinculación educativa en la EPS.

II- Estrategia Metodológica y Descripción del Caso Estudiado

2.1. Metodología

El artículo se apoya en un corpus empírico producido en el marco de un estudio cualitativo más amplio sobre la implementación de la EPS en Argentina. Dicho estudio se desarrolló a partir de un diseño de triangulación de fuentes y técnicas de investigación, combinando análisis documental, entrevistas en profundidad y observaciones de prácticas pedagógicas

El trabajo de campo se realizó en cuatro provincias argentinas en dos etapas. La primera, en 2023, incluyó el relevamiento de experiencias en las cuatro jurisdicciones seleccionadas. La selección de las jurisdicciones respondió a un muestreo intencional, priorizando aquellas en las que la propuesta se organizó durante 2022 y procurando diversidad institucional en las sedes visitadas. La segunda, en 2024, consistió en un seguimiento en profundidad de los casos en la provincia de Buenos Aires, por tratarse de la jurisdicción con mayor escala en la implementación de esta política.³

El corpus empírico se conformó por 98 entrevistas individuales y grupales realizadas a estudiantes, docentes, instructores, coordinadores de trayectorias, autoridades educativas y miembros de equipos técnicos de nivel nacional y provincial. El relevamiento incluyó asimismo información contextual sobre el perfil de aproximadamente 193 estudiantes y 73 docentes en las sedes analizadas, lo que permitió situar el estudio en una matrícula mayoritariamente juvenil (predominantemente entre 16 y 18 años) y con trayectorias escolares previas discontinuas, así como en equipos docentes en su mayoría jóvenes y con baja antigüedad en el sistema educativo. Las entrevistas exploraron, entre otros aspectos, las trayectorias educativas previas de los estudiantes, las experiencias escolares, las relaciones pedagógicas y los dispositivos de acompañamiento implementados en la EPS, así como las percepciones de los actores institucionales sobre los alcances y límites del formato.

Sobre la base de este corpus, el presente artículo propone un análisis de los datos empíricos orientado por una heurística de las paradojas. Esta perspectiva no busca una descripción exhaustiva de la puesta en acto de la política, sino que asume a la

3 Los proyectos se denominan: “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, 01-PICTO-2022-12-00048 y “Análisis de la implementación inicial de la Educación Profesional Secundaria en Argentina”, CIS-CONICET-INET, CONVE-2023-29798620-APN-INET#ME.

paradoja como un dispositivo analítico para interrogar las tensiones constitutivas de los procesos de re-vinculación educativa en la EPS.

El tratamiento de la información se realizó mediante un análisis temático de carácter inductivo-deductivo. En una primera etapa se efectuó una lectura comprensiva y comparativa de entrevistas y registros de observación, identificando núcleos problemáticos recurrentes vinculados con el acompañamiento de trayectorias, las prácticas pedagógicas y la articulación entre formación general y FP. En una segunda etapa, se procedió a la codificación progresiva de los materiales, organizando categorías emergentes que permitieran reconstruir regularidades y tensiones entre el diseño normativo y su implementación situada. La identificación de las “paradojas” emergió del análisis comparado de los casos, en diálogo con el enfoque de la micropolítica de la escuela (Ball, 1993; Ball et al., 2012).

En este sentido, la heurística de las paradojas permitió identificar situaciones en las que componentes centrales del formato -el acompañamiento intensivo de trayectorias, la flexibilidad pedagógica y la articulación entre FP y educación secundaria- funcionan simultáneamente como condiciones de posibilidad para la re-vinculación escolar y como espacios en los que se producen nuevas tensiones y desafíos. El análisis se concentra particularmente en las entrevistas a actores institucionales, a partir de las cuales se reconstruyen tres paradojas empíricas que estructuran la experiencia de la EPS.

2.2. El Formato Institucional de la Educación Profesional Secundaria

La EPS propuso un nuevo formato institucional en el marco de la Educación Técnico Profesional, orientado a abordar trayectorias educativas discontinuas.

Desde el punto de vista curricular, integra la formación general del nivel secundario con trayectos de FP certificables. Su diseño se concibe como personalizado, a partir del reconocimiento y la validación de saberes previos de cada estudiante, e introduce un formato académico flexible que desafía el régimen tradicional de la escuela secundaria y su lógica de aprendizaje monocrónica (Terigi, 2010). En este marco, prevé la obtención de una doble certificación: el título de nivel secundario y una certificación profesional de nivel III.

En términos organizativos y pedagógicos, la EPS incorpora dispositivos de acompañamiento a las trayectorias, estructurados en grupos de hasta 15 estudiantes. Este acompañamiento se apoya en el trabajo articulado de los equipos docentes y en la figura del coordinador de trayectorias, cuyo rol resulta central para sostener la continuidad educativa, mediar entre las exigencias académicas y las situaciones personales de los estudiantes, y favorecer la construcción de vínculos pedagógicos más estrechos. Asimismo, el diseño contempla la presencia simultánea del equipo docente durante toda la jornada escolar, con el objetivo de habilitar prácticas de trabajo colegiado.

En conjunto, la EPS puede caracterizarse como un enfoque pedagógico multidimensional que combina transformaciones curriculares, organizativas y relacionales en pos de generar condiciones institucionales más favorables para la participación, la permanencia y el egreso en la educación secundaria obligatoria, articulando estos procesos con una certificación profesional. No obstante, el análisis de las entrevistas muestra que estas mismas transformaciones, que habilitan procesos de re-vinculación educativa, dan lugar a tensiones constitutivas de la política, que serán discutidas a continuación a través de sus paradojas.

III- Resultados

A partir del análisis comparado del corpus empírico, se identificaron tres paradojas que estructuran la puesta en acto de la EPS en los casos analizados. La primera paradoja examina el rol de la afectividad en el acompañamiento pedagógico, oscilando entre el involucramiento personal del profesorado y su necesidad de distanciamiento profesional. La segunda, aborda las prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, explorando la tensión entre la colaboración docente y las resistencias al formato. Finalmente, la tercera se enfoca en el valor de la FP, revelando el riesgo de que el trayecto profesional certificado no alcance los objetivos previstos en el diseño, debido a las condiciones de su puesta en acto.

3.1. Paradoja I. La Afectividad como Eje del Acompañamiento: Entre el Involucramiento y el Distanciamiento

El análisis revela que la dimensión socio-afectiva ocupa un lugar estratégico en la puesta en acto de la EPS, configurándose simultáneamente como condición de re-vinculación y como fuente de nuevas tensiones profesionales. Inscribiéndose dentro de lo que se denomina como la ética de cuidado (Meo & Tarabini, 2020), el enfoque busca re-vincular a jóvenes a través de un acompañamiento con alto grado de afectividad. Sin embargo, esta centralidad genera una paradoja fundamental: mientras el compromiso personal del equipo docente se convierte en una condición indispensable para sostener a los estudiantes, también desdibuja los límites profesionales y expone a los educadores a un significativo costo emocional.

3.1.1. El Involucramiento como Condición para la Continuidad Pedagógica

La propuesta de la EPS ubica la dimensión afectiva en el centro de la escena pedagógica. A través de un acompañamiento cercano, se orienta a que los jóvenes recuperen la confianza en la institución escolar, lo cual posibilita una nueva forma de "habitar" la escuela.

[Con EPS] construyeron una mirada sobre el secundario un poco más amorosa, porque al principio lo que nosotros notábamos era que había una mirada más odiosa [...] con más recelo, ahora nos empiezan a ver desde otro lugar. Hay un cambio en eso (Inspectora distrital, ID 83).

Los testimonios coinciden en que el acompañamiento de trayectorias contribuye al sostenimiento y la re-vinculación de los estudiantes, permitiendo desarrollar “*un vínculo especial*” tanto entre pares como con los docentes. La “escucha”, la “contención” y la “confianza” son parte de un trato cercano y respetuoso, que caracterizan a esta dimensión afectiva, resultando un “*espacio seguro*” para los jóvenes.

... tener un espacio donde saben que los profes son siempre los mismos, donde los conocemos y los cuidamos. Pueden venir a contar cosas que les pasan, se los atiende. Buscan mucho esa atención, ellos sienten la EPS como un lugar seguro [...]. A veces es el único lugar en el día donde encuentran una mirada, una escucha, un "vos podés" (Docente, ID 70).

El entorno de proximidad y confianza es posible gracias al tamaño reducido de los grupos y la presencia constante de todos los docentes. Esta condición, que forma parte del diseño de la política y fue una definición recurrente por parte de sus diferentes actores, facilita un mayor involucramiento y una comprensión más profunda de las situaciones particulares de cada estudiante. De este modo, se logra desarrollar un fuerte sentido de pertenencia en el estudiantado: *"tienen puesta la camiseta de EPS"* (Coordinador de trayectoria, ID 69).

Ahora bien, aunque no estuvo en el diseño inicial de la EPS, los entrevistados dan cuenta de una secuencia en las prácticas de re-vinculación: en un primer momento se prioriza la construcción de lazos de confianza con los estudiantes, de modo que desarrollen hábitos escolares: pautas sobre vínculos, comunicación en el aula y rutina escolar -*"volver a vincularlos con hábitos. Esto de que hay un recreo, hay una hora de entrada, una hora de salida, eso llevó su tiempo"* (Docente, ID 70). Dadas estas condiciones, en un segundo momento, se busca luego avanzar sobre los contenidos curriculares.

Cuando empezamos fue muy difícil sostener porque, claro, los alumnos llegaban con muchos conflictos [...]. Entonces, fue mucho de contención, mucho de hablar de valores. En primer, primero que todo, acompañarlos a ellos [estudiantes], que puedan entender que es un espacio para que se sientan seguros, para que confíen, para que estén bien [...]. Entonces, cuando ellos empezaron a sentirse seguros, pudimos avanzar con la cuestión de la clase (Coordinadora de trayectoria, ID 47).

Era importante hacerle ver al estudiante que era capaz de hacer un trayecto del nivel secundario, que era capaz de aprender y que él también podía relacionarse con los otros y las otras sin violencia [...]. Ahora hay que ir por aprendizajes de calidad (Coordinadoras distritales, ID 67).

Más aún, el seguimiento cercano y la preocupación diaria de los docentes contrastan con las experiencias escolares previas de los estudiantes, posibilitando cambios actitudinales y una mejora de su autoestima. Estos cambios subjetivos, tanto en la percepción de sí como en la relación con los otros, se evidencia incluso en la construcción de proyectos alternativos de vida: *"les queremos mostrar que tienen acá una posibilidad de hacer algo distinto"* (Docente, ID 81).

3.1.2. Los Límites del Acompañamiento y el Costo Emocional

La EPS se distingue por un conocimiento profundo de cada estudiante: *"nuestros pibes todos tienen nombre"* (Inspectora distrital, ID 83). Esta familiaridad con sus situaciones particulares permite un vínculo cercano que sobrepasa lo estrictamente académico, como señala un docente: *"esto va un poco más allá de la formación y de que se lleven un título. Hay que inmiscuirse un poco más [...]. Te metés en el problema y los porqués"* (Docente, ID 71). Esta lógica se aproxima a lo que Meo & Tarabini (2020) denominan como la ética de cuidado, donde el vínculo y el reconocimiento del estudiante como sujeto integral adquieren un rol estructurante del proceso

educativo.⁴ La EPS se inscribe así en una concepción ampliada de la escuela, en la que los límites entre lo pedagógico, lo social y lo comunitario se vuelven porosos.

Otra gran parte [de las tareas], diría yo, es los momentos de estar mano a mano con algunos de los pibes para escuchar, acompañar y hacer un poco de psicólogos, si se quiere, de diversos problemas que se han presentado [...] bastante complejos, no solamente de los estudiantes en sí mismos sino relacionados a sus familias. Y eso requiere un tiempo de parte de todos los docentes para escuchar al alumno y tratar de, primero tener una escucha atenta, amorosa [...]. Y después para trabajar entre nosotros en forma conjunta y decir ‘¿qué hacemos con esto, cómo lo solucionamos?’ (Docente, ID 81).

El eje en lo afectivo, si bien es una de las mayores fortalezas del formato, también genera desafíos y tensiones significativas. La complejidad de las problemáticas sociales que atraviesan los estudiantes (situaciones de abuso, adicciones, enfermedades, contextos familiares violentos) a menudo excede el rol profesional de los docentes, quienes carecen de las herramientas necesarias para un abordaje integral. En este punto, adquiere importancia la figura del coordinador de trayectorias. Incluso, el profesorado menciona que se apoya en ese rol ante problemáticas complejas que trascienden su función y formación.

La coordinación lo que hace es tratar de juntar todas las patas de la EPS [...] Y aparte es un espacio de escucha permanente para los pibes también, un acompañamiento. Porque también es un rol que digamos que nosotros no sé si podríamos cumplir, porque después se mezclan las cosas. Entonces, tal vez, si uno se involucra demasiado en algunas cuestiones, se cruzan algunos límites (Docente, ID 81).

Esta situación plantea interrogantes sobre los límites del acompañamiento: ¿qué significa acompañar y cómo establecer una distancia ante problemáticas que requieren de una intervención especializada? Más aún, el involucramiento profundo con las historias de vida de los jóvenes tiene un alto costo emocional para los equipos docentes. Un coordinador lo expresó de la siguiente manera: “*estar involucrado emocionalmente con esos pibes, también te afecta [...] No nos habíamos preguntado cómo estábamos nosotros: rotos*” (Coordinador de trayectoria, ID 84). Esta tensión entre el compromiso afectivo y los límites profesionales introduce una vulnerabilidad profesional que resulta crítica para la sostenibilidad de la propuesta.

El análisis de esta primera paradoja advierte así la necesidad de consolidar abordajes socio-educativos integrales, que superen la escisión artificial entre lo social y lo pedagógico, evitando un enfoque remedial centrado únicamente en la contención emocional (Jacinto & Terigi, 2007; UNICEF-FLACSO, 2019; Garino, Giovine & Roberti, 2024). Debido a que la complejidad de los contextos de vulnerabilidad de los estudiantes a menudo excede las herramientas y el rol profesional de los docentes, resulta prioritario la articulación con políticas de salud, programas sociales y organizaciones comunitarias.

4 En este sentido, se observaron numerosas situaciones orientadas a la atención integral del estudiantado: acompañar e intervenir en situaciones de violencia familiar, ofrecer recursos materiales para actividades extra-curriculares, recogerlos de sus casas para salidas escolares, orientarlos en la elaboración de un proyecto de vida, proporcionar un espacio de merienda o desayuno, entre otras.

3.2. Paradoja II. Prácticas Pedagógicas Centradas en el Estudiante: Entre la Colaboración y la Resistencia Docente

Del análisis comparado de los casos surge que las prácticas pedagógicas centradas en el estudiante -concebidas como un aprendizaje situado y centrado en el alumno- operan a la vez como motor de innovación y como espacio de resistencia e inercia disciplinar. En efecto, este modelo procura responder mejor a características y necesidades de jóvenes con dificultad de sostener ritmos intensos de estudio y enfoques academicistas, según hemos analizado previamente (Roberti, Jacinto & Montes, 2025). Para ello, este enfoque pedagógico se apoya en el trabajo colaborativo del equipo docente. No obstante, su puesta en acto se enfrenta a resistencias, generando una tensión entre el ideal de colaboración y las inercias de la fragmentación disciplinar. En especial, persiste la dificultad de integrar curricularmente las áreas generales con la FP.

3.2.1 El Formato Colaborativo como Pilar de la Personalización

La flexibilización de los tiempos, los espacios y el currículum, busca adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a cada estudiante, atendiendo sus necesidades y ritmos individuales. Ello implica re-organizar el trabajo docente, generando condiciones para "colectivizar" la enseñanza, en pos de romper con la labor aislada del docente. La presencia simultánea de cinco profesores en el aula permite desarrollar estrategias pedagógicas colaborativas que son clave para la personalización del aprendizaje. Los equipos docentes comparten planificaciones, realizan evaluaciones colegiadas y se apoyan mutuamente para sostener las trayectorias de los estudiantes: *"se reparte la tarea, incluida la de contención"* (Docente, ID 17). El trabajo codo a codo en el aula habilita un aprendizaje entre pares que enriquece la práctica docente y redefine la identidad profesional.

Lo que hacemos no es para nada lo que aprendí en la formación docente. Acá las clases son para ellos [los estudiantes] para cada uno de ellos. No sé si llamarlas clases, no sé si ese es el nombre. Lo más importante es que no tengo que reclamar atención. Puedo intentar por todos los medios que aprendan [...] Si uno de ellos no avanza, me fijo por qué avanza con alguno de los otros profes, y qué hacen ellos que yo no estoy pudiendo hacer, y lo conversamos con los profes y aprendemos entre todos (Docente, ID 23).

En este marco, se implementan distintas modalidades de acompañamiento, que involucran el desarrollo de *"trabajos más personalizados, [donde] uno puede ir modificando la currícula"* (Docente, ID 13) y *"ajustando esa planificación en función de lo va pasando con los chicos"* en el día a día (Coordinadora de trayectoria, ID 47). Tal como señala la siguiente entrevista, se plantea una planificación flexible, que permite una constante adaptación curricular:

Tenemos un horario, pero es totalmente flexible. Por ejemplo, hoy a mí me toca en 3° nivel. Pero si llego y un docente me dice: "Mira, necesito trabajar tal contenido", capaz yo agarro otro nivel o me voy al taller. Lo mismo nos pasa mucho con el tema del contenido. Tenemos una currícula que tenemos que seguir, pero [...] es bastante flexible y un poco a demanda

también de lo que se necesite en el taller [...]. Y lo que le genere interés a los chicos (Docente, ID 71).

Así, los equipos docentes desarrollan estrategias para poder acompañar a los estudiantes durante el proceso de enseñanza de forma personalizada: *“a algunos les propongo otras actividades porque si no se desmotivan [...] Uno tiene que diagramar el trabajo dependiendo de la trayectoria de cada chico porque, si bien trabajamos de forma grupal, atendemos la individualidad”* (Docente, ID 70). Para ello, se implementan agrupamientos plurinivel que respetan los diferentes tiempos de aprendizaje admitiendo, por un lado, la focalización en quienes presentan mayores dificultades y, por otro lado, la aceleración en aquellos que están más avanzados para acreditar saberes.

A lo mejor va la mitad del grupo a hacer la parte de formación y la otra mitad se queda en el aula haciendo otra cosa. Entonces ahí ya se divide en grupos, entonces vos te podés enfocar mucho más en qué sabe, lo que tiene que aprender [...]. Tenés mucho más tiempo para profundizar [...] porque no van todos iguales (Docente, ID 17).

3.2.2. Resistencias al Formato y Desafíos para la Integración Curricular

A pesar de sus logros, la implementación de un modelo pedagógico colaborativo e integrado encuentra importantes obstáculos y resistencias. En particular, emergen dificultades de adaptación entre los docentes a un régimen académico flexible.

[Lo que sigue] generando dificultades, es el trabajo con otros. Digo, el trabajo colegiado, esto de la integralidad entre la formación general y la FP [...] Acá tiene que ver también la formación docente: cómo fuimos formados los docentes en áreas específicas muy compactas y, bueno, si bien es algo que siempre se demanda (trabajar con otro), genera también dificultades y un aprendizaje (Coordinadoras distritales, ID 67).

Para habilitar la integración curricular, se necesitan espacios y tiempos conjuntos. Esta condición se presenta en las aulas de diversos modos: en ocasiones, es el resultado de un trabajo de planificación compartido previamente; pero también acontece espontáneamente, en el día a día, debido a que co-habitan las aulas. A pesar de los esfuerzos, en ocasiones se replican clases tradicionales, donde la centralidad vuelve a estar puesta en la lógica disciplinar. En efecto, muchos docentes, formados bajo este paradigma, muestran resistencias frente al recorte de contenidos de sus áreas, en pos de la integración, por considerarlos imprescindibles. Como advierte un instructor, la tendencia a que los docentes permanezcan *“cada uno con su librito”* (Instructor, ID 16), obstaculiza una articulación de los saberes.

Falta mejorar la articulación más a lo laboral [...] Hay algunos que lo han tomado bien, otros por ahí dicen: “bueno, no te metas mucho en mi línea” [...]. Estaría bueno implementar la formación general con otro tipo de enseñanza, más flexible. A veces se reproduce el formato tradicional: libros, trabajos prácticos corregidos uno por uno (Instructor, ID 79).

Si bien se observa una valoración y elección de este formato alternativo, no todos los docentes logran adaptarse a una propuesta que *“rompe totalmente con los modos*

institucionales" (Docente ID 70). En algunos casos hubo rotación y abandono por parte de quienes no consiguieron comprometerse o adaptarse a un esquema flexible y colaborativo: "*se fueron por motus proprio, no entendieron la propuesta, no la aceptaron*" (Inspectora distrital, ID 83). Más allá de la continuidad docente, la propuesta organizacional y pedagógica de la EPS resulta un desafío, no exento de tensiones.

Eso para mí es lo más difícil, la parte de articular, por ahí, con otras materias el mismo tema [...]. Adaptarse a este nuevo método, me parece que eso también es lo más complicado. Acá se abarca de otra forma, son trabajos más personalizados, uno puede ir modificando la currícula [...]. Cuesta salir del molde o de esa idea de dar clase de antes (Docente, ID 13).

A su vez, el instructor de FP, figura clave de la propuesta, a menudo enfrenta problemas de reconocimiento por parte de sus pares docentes. Su carácter de "idóneo", sumado a la falta de formación pedagógica formal y, en muchos casos, a la falta de experiencia previa con adolescentes, genera tensiones y dificultades al interior del equipo pedagógico.

Costó más articular la formación general con la profesional que la formación general integrada. Le decíamos al profe: "Acompaña el proceso, métete con el instructor, agarrá vocabulario técnico, aprovechá las horas que tenés acá". Fue algo complicado. Los instructores estaban muy aislados; los profes de formación general por un lado y ellos por el otro, no se reconocían como pares. Los instructores se sentían "menos" porque no tienen la formación [pedagógica] o el vocabulario de la docencia [...]. Ninguno de los dos instructores sabe escribir bien y no tenían experiencia previa como instructor en FP. Son idóneos, pero les resultan ajenos los diseños curriculares de la FP (Coordinador de trayectorias, ID 69).

Las fricciones dentro del cuerpo docente dan cuenta de esta segunda paradoja, la cual gira invariablemente en torno a uno de los principios organizadores de la propuesta: la articulación entre educación general y FP. En este marco, el desafío de acompañar itinerarios individualizados de aprendizaje, precisa de un seguimiento muy demandante para los docentes; al tiempo que resulta indispensable evitar el riesgo de confundir flexibilidad pedagógica e integración de saberes, con dilución de contenidos o reducción de estándares. Es preciso que estos nuevos formatos institucionales garanticen aprendizajes significativos y habiliten trayectorias educativas continuas (Jacinto & Terigi, 2007; López, 2011).

3.3. Paradoja III. El Valor de la Formación Profesional: Entre el Trayecto Profesional Certificado y la Precariedad de las Condiciones de su Puesta en Acto

En la EPS, la FP es el eje articulador, con alta carga horaria y expectativa de otorgar certificaciones de nivel II y III. Si bien en la experiencia se revalorizan saberes prácticos y la FP se convierte en un potente factor motivacional para la re-vinculación, presenta una doble tensión. Por un lado, no en todos los casos el estudiantado está motivado a obtener una certificación profesional. Por otro lado, la precariedad de la oferta y la escasez de recursos generan interrogantes sobre la

calidad de la formación impartida y el riesgo de configurar circuitos educativos segmentados y de menor jerarquía.

3.3.1. La Formación Profesional como Factor Motivacional

La FP actúa como un catalizador para atraer y retener a los estudiantes, presentándose como una alternativa a una escuela percibida como "con mucha teoría". Al situar los saberes del trabajo en el centro, fortalece la relación entre teoría y práctica. Esto da un nuevo sentido al aprendizaje en otras áreas, buscando impartir contenidos que se expresen en capacidades: que lo aprendido se utilice en la vida cotidiana -"*que les sirva de la materia pero para aplicarlo*" (Docente, ID 13). De este modo, se busca romper con la descontextualización de los saberes y los bajos logros de aprendizaje mediante un proceso de aprendizaje situado.

A mí me parece que la FP fue como una manera de captarlos [a los estudiantes] [...] fue esto de que va a ser una escuela como más práctica, no con tanta teoría, que fue como entramos nosotros con ellos al principio [...]. Obviamente después se terminan de enamorar de la propuesta una vez que están ahí, la ven funcionar (Coordinador de trayectoria, ID 84).

Como se ha analizado en publicaciones anteriores (Roberti, Jacinto & Montes, 2025), desde la perspectiva de los estudiantes, la FP adquiere diversos significados. Para algunos, representa un camino claro hacia el empleo, motivándolos incluso a realizar cursos extracurriculares para fortalecer su perfil profesional. Para otros, el objetivo principal sigue siendo obtener el título secundario, aunque valoran los conocimientos prácticos adquiridos como herramientas útiles "para la vida". Más allá de estas diferencias, los talleres donde se desarrollan las habilidades prácticas, resultan uno de los aspectos más apreciados de la EPS.

[Se anotaron en curso de manipulación de alimentos y] en un curso de pastelería por fuera el horario de la escuela dentro del CFP. Son dos pibes que no sabían ni para dónde salir corriendo. Entonces me parece que claramente se les da una herramienta [...]. Hay algunos que la toman como "bueno, es lo que tengo que hacer, tengo que cocinar" y otros no quieren saber nada con la cocina (Coordinador de trayectoria, ID 84).

La FP, si bien es un factor de atracción, puede funcionar también como un filtro selectivo. Se observa que "*quien viene de la técnica tiene un recorrido previo*" que facilita su adaptación; mientras que, para quienes no se interesan en el perfil profesional ofrecido, puede resultar un obstáculo, conllevando incluso a derivaciones hacia otros formatos escolares.

Yo creo que si le metes un chico que no le interesa el sector socio-productivo al cual se va a incorporar, una propuesta como EPS -donde lo vas a bombardear todo el tiempo con FP- [...] la realidad es que no funciona, porque le vas a exigir que tenga la mitad de la jornada de FP, cuando él claramente no quiere (Coordinador de trayectoria, ID 69).

3.3.2. La Precariedad de la Puesta en Acto y el Riesgo de un Circuito Diferenciado

Una problemática central de las experiencias analizadas reside en la escasez de insumos para los talleres, que pone en tensión la promesa de una educación de calidad. En numerosas oportunidades, los actores institucionales deben agenciarse y/o autogestionarse de recursos para desarrollar las prácticas que requiere la modalidad. En este sentido, los propios docentes e instructores suelen aportar materiales para trabajar en el taller. En ocasiones, también surgen articulaciones con actores extra-escolares con el propósito de conseguir recursos y/o espacios de prácticas vinculadas con la FP impartida.

Asimismo, se ha detectado la conformación de cooperativas que buscan facilitar el auto-abastecimiento de los insumos, al mismo tiempo que desarrollar habilidades emprendedoras. Tal es el caso de la instalación de una unidad de producción alimentaria, donde los estudiantes aprenden los procesos para desarrollar un emprendimiento gastronómico y, a su vez, articulan los saberes de todas las materias.

Sin la cooperativa no podríamos funcionar [...] al principio comenzamos poniendo plata nosotros [...] la cooperativa fue un proyecto de supervivencia y ahí le encontramos la vuelta también de que este es un proyecto educativo [...]. Entonces ahí está articulado un poco Naturales desde el proceso, cómo se hace un pan o cuánto lleva para leudar una masa; Matemática en costos, llevar una caja, administrar una cooperativa; Prácticas del Lenguaje, cómo vendemos y cómo escribimos y desarrollamos un producto para que llegue a la gente (Coordinador de trayectoria, ID 59).

Esta dependencia de la autogestión y de la voluntad de los actores institucionales plantea un serio interrogante sobre la calidad y sostenibilidad del formato. La dificultad para garantizar los recursos necesarios para desarrollar capacidades complejas, especialmente las correspondientes a las certificaciones de nivel II y III, agudiza el riesgo de que la EPS configure trayectos formativos de menor rango, diferenciados de la educación técnica tradicional. Tal como señala un instructor: *“sería un poquito mentiroso de mi parte si te digo que la planificación se sigue a rajatabla por un tema económico [...] hay cosas que no se pueden...preparaciones complejas de cocina”* (Instructor, ID 60).

La tercera paradoja advierte así sobre el riesgo de que formatos escolares alternativos como la EPS terminen generando nuevas formas de segmentación educativa (Tarabini & Jacovkis, 2021; Merino, 2022). La escasez de insumos y la precariedad institucional ponen en tensión la promesa de certificación y de inclusión que reviste a la FP, con el peligro de consolidar circuitos jerarquizados que refuercen desigualdades preexistentes.

Conclusión

El análisis de la EPS en Argentina permite reflexionar sobre los procesos de inclusión educativa contemporáneos. Esta política sigue un ciclo habitual en sistemas democráticos que asumen la obligatoriedad del nivel secundario. En este contexto, el formato EPS emerge como una respuesta innovadora para abordar trayectorias escolares discontinuas. Frente a las limitaciones del formato escolar tradicional, busca re-vincular a los estudiantes mediante una propuesta pedagógica que integra

la formación general con la FP. Asimismo, implementa una gestión flexible de los tiempos, espacios y vínculos. De este modo, se propone superar las trayectorias discontinuas que caracterizaron la experiencia escolar previa de esta población.

La evidencia muestra que el principal acierto se refiere a lo afectivo y a las estrategias de cuidado, que han logrado transformar el vínculo de los jóvenes con la escuela, tal como lo demuestran los altos niveles de permanencia. Pero también existe una brecha entre el diseño curricular, que se presenta como una respuesta innovadora ante las trayectorias intermitentes, y las condiciones de su puesta en acto a nivel micro-institucional.

Utilizando la herramienta de las paradojas como recurso heurístico para examinar la puesta en acto, este artículo señala también tensiones que aparecen como expresiones constitutivas de la relación entre la política y las instituciones educativas. A pesar del mencionado logro respecto al cuidado, se genera una tensión en el profesorado, que se debate entre el involucramiento afectivo necesario para la contención y el distanciamiento profesional ante el exceso de demandas y la dificultad de articular con otras herramientas de intervención. La política apunta a la integración curricular, pero los docentes han sido formados y han tenido experiencias bajo lógicas disciplinares bastante rígidas. En consecuencia, la integración supone un desafío mayor que genera resistencias; entre ellas, el reconocimiento del instructor de FP como un par docente. Estas dificultades visibilizan las tensiones propias de una puesta en acto que rompe con la estructura de la escuela secundaria tradicional.

La FP, aunque re-motiva y favorece la re-vinculación de estudiantes, enfrenta una precariedad de insumos que obliga a la autogestión y la supervivencia institucional. Esta brecha entre el diseño normativo y las condiciones de su puesta en acto sugiere que, ante la falta de infraestructura y estabilidad de los equipos, la EPS podría consolidarse como un circuito educativo de menor jerarquía. La evidencia sugiere que la personalización del vínculo es una condición necesaria pero insuficiente; sin un anclaje en condiciones institucionales que sostengan la justicia curricular, se corre el riesgo de generar circuitos educativos segregados. Como señala Ball (1993; Ball et al., 2012), los procesos de puesta en acto están condicionados por las dimensiones materiales y situacionales de las escuelas. Por tanto, la fragilidad de las EPS surge cuando la política se descarga sobre la subjetividad de docentes y coordinadores sin el respaldo de una trama institucional sólida. Factores como la creación de cargos permanentes y la regularización presupuestaria no son meros aspectos administrativos, sino pilares de una justicia educativa que busca trascender la intermitencia de los programas socioeducativos tradicionales.

Estos hallazgos dialogan con debates transcontinentales que señalan las tensiones persistentes entre el mandato de democratización de la escuela secundaria y las desigualdades estructurales que condicionan las trayectorias juveniles. El análisis de la EPS en Argentina permite identificar una política que, aun promoviendo la inclusión educativa, pone en evidencia paradojas constitutivas que tensionan dicho mandato. En este sentido, resulta clave el reconocimiento de la complejidad del cambio de formato escolar, así como el análisis de las condiciones institucionales e inter-institucionales que lo hacen posible -o limitan- su puesta en acto. Estas condiciones se vuelven decisivas para evitar nuevas formas de injusticia escolar.

Referencias

Ball, S. J. (1993). La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar. Paidós.

- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- CEDEFOP. (2015). *Vocational education and training in Europe: Building on diverse traditions*. Publications Office of the European Union.
- De Lorenzo, R., Battino, W., Schreiber, R., & Carrio, B. (2019). *Delivering on the promise: The education revolution*. Solution Tree Press.
- Duru-Bellat, M. (2010). Las desigualdades educativas en Europa: una cuestión de actualidad. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 105-130.
<https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7526>
- UNICEF & FLACSO. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes del siglo XXI*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)/FLACSO Argentina.
- Garino, D., Giovine, R., & Roberti, E. (2024). ¿Qué significa sostener? Un análisis de las políticas de inclusión educativa en contextos de pandemia y postpandemia. *Entramados: Educación y Sociedad*, 11(16), 157-179.
- Garino, D., Matovich, I., & Acosta, F. (2025) Reformas de la educación secundaria en un sistema federal: entre grandes consignas y la artesanía cotidiana de la política educativa. (2025). *Itinerarios Educativos*, 22, e0095.
<https://doi.org/10.14409/ie.2025.22.e0095>
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs: A technical report*. National Dropout Prevention Center/Network.
- Jacinto, C., & Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. Santillana/ IPE-UNESCO.
- Jacinto, C., Fuentes, S., & Montes, N. (2022). Interrelaciones entre desigualdades sociales y educativas en el nivel secundario: Una revisión teórica, multidimensional y (post)pandémica. *Propuesta Educativa*, 31(57), 12-30.
- Jacinto, C., Roberti, E., & Montes, N. (2025). Re-engaging students: Secondary vocational education as a strategy against school dropout in Argentina. In E. Quintana-Murci, F. Salvà-Mut, B. E. Stalder, & C. Nägele (Eds.), (2025) *Towards inclusive and egalitarian vocational education and training: Key challenges and strategies from a holistic and multi-contextual approach* (pp. 294-304). VETNET. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15373879>
- López, N. (2011). La educación en América Latina: Inclusión sin calidad. En N. López (Ed.), *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos* (pp. 47-72). UNESCO.
- Marhuenda-Fluixá, F., García-Rubio, J., & Navas-Saurin, A. (2019). La formación profesional: Lógicas del currículo, inserción laboral, desarrollo de la carrera e identidades profesionales. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 12(1), 5-23.
- Marhuenda-Fluixá, F., & Chisvert-Tarazona, M. J. (Eds.). (2023). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano: Perspectivas de la formación profesional básica*. Octaedro.

- Meo, A. I., & Tarabini, A. (2020). Teachers' identities in second chance schools: A comparative analysis of Buenos Aires and Barcelona. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102963. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102963>
- Merino, R. (2022). Trayectorias laborales y educativas de los jóvenes: Nuevas miradas desde las transiciones y la agencia. *Papers: Revista de Sociología*, 107(4), 1-23.
- Roberti, E., Jacinto, C., & Montes, N. (2025). La educación profesional secundaria como estrategia inclusiva en la escuela técnica argentina. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(20), 71-86. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i20.931>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Salvà-Mut, 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. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.2.3>
- Salvà-Mut, F., Stalder, B. & Nägele, C. (Eds.), (2025) *Towards inclusive and egalitarian vocational education and training: Key challenges and strategies from a holistic and multi-contextual approach* (pp. 294-304). VETNET. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15373879>
- Scasso, M. (2024). Radiografía de las trayectorias escolares. La educación secundaria en América Latina. Oficina para América Latina y el Caribe del IIPE.
- Tarabini, A. (2018). "Dame la oportunidad de hacer las cosas que yo sé hacer": Las escuelas de nuevas oportunidades como espacios de dignificación de los jóvenes. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (48), 52-65.
- Tarabini, A., & Jacovkis, J. (2021). The politics of educational transitions: Evidence from Catalonia. *European Educational Research Journal*, 20(2), 212-227. <https://doi.org/10.1177/1474904120980202>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. OEA.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En G., Frigerio & G. Diker (comps.) *Educación: saberes alterados*. Del Estante.
- Tiramonti, G. & N. Montes (2018) (Eds.). *La escuela media en debate: Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial/FLACSO.