

ACOMPañAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS JUVENILES EN EDUCACIÓN PROFESIONAL SECUNDARIA (CORRIENTES - ARGENTINA)

Supporting youth pathways in Secondary Vocational Education (Corrientes - Argentina)

Ana María D'Andrea¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9352-7255>

Federico Butti²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3232-7748>

Recibido: 31/12/2025 • Aprobado: 17/03/2026

Cómo citar: D'Andrea, A. M. y Butti, F. (2026). Acompañamiento de las trayectorias juveniles en educación profesional secundaria (Corrientes - Argentina). *Ciencia y Educación*, 10(1), 39-53. <https://doi.org/10.22206/ciened.2026.v10i1.3656>

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar cómo los distintos actores perciben las estrategias de acompañamiento que despliega el dispositivo de Educación Profesional Secundaria (EPS) para sostener las trayectorias educativas y laborales de los estudiantes. El diseño metodológico contempla tanto el nivel jurisdiccional (análisis normativo y discurso técnico-docente) como el institucional (entrevistas a directivos, docentes y estudiantes en dos EPS de la provincia de Corrientes, Argentina). El análisis documental y las entrevistas se realizaron durante los años 2023 y 2024. Los resultados muestran que la EPS se configura como una propuesta orientada a la inclusión educativa, basada en una organización pedagógica flexible, la articulación entre formación general y profesional y el reconocimiento de saberes previos. En las instituciones, el acompañamiento personalizado emerge como un componente central del dispositivo, al articular dimensiones pedagógicas, afectivas y sociales que fortalecen el sentido de pertenencia institucional y favorecen la construcción de proyectos de vida.

Palabras clave: escuela secundaria, formación profesional, política educacional, estrategias educativas, joven.

Abstract

The aim of this article is to analyze how the support strategies implemented by the Secondary Vocational Education (SVE) program to sustain the educational and employment pathways of students are perceived by those involved. The methodological design considers both the jurisdictional level (regulatory analysis and technical-teaching discourse) and the institutional level (interviews with principals, teachers, and students in two SVE in Corrientes' province, Argentina). Document analysis and interviews were conducted in 2023 and 2024. The results show that the SVE is configured as a proposal oriented toward educational inclusion, based on a flexible pedagogical organization, the articulation between general and vocational training, and the recognition of prior knowledge. Within the institutions, personalized support emerges as a central component of the program, as it articulates pedagogical, affective, and social dimensions that strengthen the sense of institutional belonging and foster the construction of life projects.

Keywords: secondary school, vocational training, educational policy, educational strategies, youth.

¹ Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). Email: ana.maria.dandrea@comunidad.unne.edu.ar

² Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). Email: federico.butti@comunidad.unne.edu.ar



1. Introducción

La Ley de Educación Nacional N.º 26.206/06 establece en la República Argentina la obligatoriedad de la educación secundaria y consagra a la educación como un bien público y un derecho social cuya garantía recae en el Estado. No obstante, la sanción de la norma no asegura por sí misma sus condiciones efectivas de realización. La inclusión de todos los adolescentes y jóvenes en la escuela secundaria exige la diversificación de formatos institucionales, contenidos curriculares y estrategias pedagógicas capaces de otorgar nuevos sentidos a la experiencia escolar, particularmente para quienes transitan trayectorias educativas discontinuas (Terigi, 2008; Jacinto, 2013; Terigi, 2021).

Desde la instauración de la obligatoriedad del nivel secundario, el sistema educativo argentino ha ensayado múltiples políticas y dispositivos orientados al sostenimiento de las trayectorias escolares. Algunas de estas iniciativas introdujeron innovaciones intensivas, de alcance acotado, mientras que otras procuraron transformaciones extensivas a mayor escala. Sin embargo, diversos estudios advierten que tales estrategias no siempre lograron modificar de manera sustantiva la gramática tradicional de la escuela secundaria, caracterizada por la fragmentación curricular, la rigidez organizacional y la masividad, rasgos que continúan operando como factores de exclusión y rezago (Arroyo et al., 2019; Garino et al., 2024).

En este marco, se reactivaron los debates en torno a la formación para el trabajo dentro de la educación secundaria. Históricamente, dicha formación se vinculó a circuitos diferenciados y, en muchos casos, subordinados, asociados a sectores sociales específicos (Jacinto, 2013). No obstante, en las últimas dos décadas, y especialmente a partir del reconocimiento del vínculo estratégico entre educación, trabajo e inclusión social, la Educación Técnico

Profesional (ETP) ha sido resignificada como un componente central para el desarrollo con equidad (Almandoz, 2010; Roberti et al., 2025).

La sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N.º 26.058 en 2005 constituyó un hito en este proceso, al reconocer la formación técnico-profesional como un derecho y al promover su articulación con las necesidades productivas, tecnológicas y sociales del país. Más recientemente, en un contexto atravesado por los efectos de la pandemia por COVID-19, estas discusiones adquirieron renovada relevancia. La pandemia profundizó desigualdades preexistentes, incrementó la desvinculación escolar y expuso con mayor crudeza las limitaciones estructurales del nivel secundario para alojar trayectorias juveniles heterogéneas.

En este escenario, en el año 2021 el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) impulsó la creación de la Educación Profesional Secundaria (EPS), posteriormente aprobada por el Consejo Federal de Educación. La EPS se presenta como una propuesta innovadora orientada a adolescentes y jóvenes con trayectorias escolares interrumpidas o discontinuas, que integra formación general y formación profesional, reconoce saberes previos y promueve una organización pedagógica flexible. Su objetivo central es garantizar el derecho a la educación secundaria al tiempo que fortalece las posibilidades de inserción laboral y continuidad educativa (Resoluciones CFE N.º 409/21 y 463/23).

El diseño de la EPS se inscribe en un contexto más amplio de transformación de las trayectorias juveniles. Lejos de constituir recorridos lineales y previsibles, las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes se configuran hoy como procesos prolongados, inciertos y atravesados por múltiples condicionantes sociales, institucionales y personales (Jacinto, 2000; Roberti et al., 2025). En este sentido, distintos estudios subrayan la relevancia de los dispositivos de acompañamiento

como soportes que articulan dimensiones pedagógicas, afectivas y sociales, contribuyendo al sostenimiento de la escolaridad y a la construcción de proyectos de vida significativos (Arias et al., 2023; Garino et al., 2024).

Pero el acompañamiento no puede comprenderse como una función técnica neutral, sino como un proceso situado que se redefine en la puesta en acto de la política. Tal como señalan algunos enfoques sobre implementación de políticas públicas, las mismas adquieren sentidos específicos en los contextos locales a partir de la agencia de los actores, las condiciones institucionales y las disputas simbólicas que atraviesan su ejecución (Ball, 1989). En este marco, los dispositivos de inclusión escolar portan una dimensión performativa que incide en la construcción de subjetividades juveniles y en la redefinición de las experiencias escolares (Melendez y Yuni, 2019).

Pérez (2026) señala que el acompañamiento pedagógico se ha consolidado como una estrategia clave para la mejora de la calidad educativa; no obstante, en los contextos escolares persisten tensiones entre su concepción formativa y su aplicación predominantemente técnico-administrativa.

Diversos estudios han puesto el acento en el carácter subjetivante de los soportes que las instituciones educativas pueden ofrecer a los jóvenes. En particular, se destaca el papel de las prácticas de reconocimiento en la construcción de la escuela como un espacio de encuentro, cuidado y refugio. Estas prácticas incluyen, por un lado, formas de reconocimiento afectivo que habilitan vínculos significativos entre pares y entre generaciones, y, por otro, modalidades de reconocimiento jurídico-moral orientadas a garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación mediante estrategias flexibles de acompañamiento de las trayectorias reales de los estudiantes, tales como adecuaciones en los

tiempos, la asistencia y las exigencias académicas (Arias et al., 2023).

Asimismo, la noción de inclusión educativa ha ampliado su significado en los últimos años. De un enfoque inicialmente circunscripto a la educación especial, se ha desplazado hacia una comprensión más amplia que atiende a diversas situaciones de vulnerabilidad social y educativa (Paz-Maldonado, 2023). Desde esta perspectiva, el fracaso escolar deja de ser interpretado como un problema individual para ser entendido como un fenómeno relacional, vinculado a prácticas institucionales, culturales y pedagógicas específicas (Baquero et al., 2017; Terigi, 2021).

En este sentido, la EPS puede ser concebida como un dispositivo de formación que tensiona la lógica tradicional de la escuela secundaria, al proponer “estrategias de personalización” (Ziegler y Nobile, 2014), reconocimiento y acompañamiento intensivo. La eficacia de este tipo de dispositivos se vincula estrechamente con su capacidad para producir sentido de pertenencia escolar, entendido como la experiencia de sentirse respetado, valorado y contenido en el espacio institucional, así como la posibilidad de establecer un vínculo significativo con la escuela. La construcción de pertenencia incide de manera decisiva en los procesos de subjetivación juvenil y constituye una condición especialmente relevante para el desarrollo y el bienestar psicosocial de los jóvenes, en particular de aquellos que han atravesado experiencias previas de fracaso o desvinculación escolar (Saraví, 2022). La escuela resulta así en un refugio diría Kaplan (2024), como algo que abraza, que da cobijo.

Un rasgo distintivo de este dispositivo es la centralidad que adquiere la formación profesional y, en particular, el desarrollo de actividades en el entorno formativo del taller, que introduce una dinámica específica de construcción del conocimiento basada

en la acción y el aprender haciendo. A diferencia del aula tradicional, el taller se configura como un espacio de aprendizaje situado, cercano a una comunidad de prácticas, en el que acciones, palabras y significados se articulan en una experiencia formativa integrada y socialmente compartida, generando aprendizajes con alto grado de sentido para los estudiantes (Novelino Barato, 2011; Mjelde, 2016; Roberti et al., 2025).

Estas estrategias se articulan con principios de justicia curricular, en tanto buscan atender prioritariamente a los sectores menos favorecidos y cuestionan la identificación histórica entre lo común y lo homogéneo en la oferta educativa (Connell, 1997; Yedaide y Barniu, 2024). Analizar cómo se implementan y valoran estas estrategias permite pensar en transformaciones posibles en la educación secundaria (Barniu et al., 2024).

La provincia de Corrientes constituye un caso de particular interés para el análisis de esta política. Diversos indicadores recientes señalan elevados niveles de sobreedad y abandono en el nivel secundario, así como un porcentaje significativo de adolescentes desvinculados del sistema educativo formal. En este contexto, la implementación de la EPS aparece como una respuesta institucional orientada a la revinculación escolar y al sostenimiento de las trayectorias juveniles, en un territorio marcado por fuertes desigualdades sociales y educativas.

Desde esta perspectiva, resulta especialmente relevante indagar cómo las estrategias de acompañamiento y reconocimiento que propone el dispositivo se traducen en experiencias concretas para los sujetos que participan en él, y en qué medida contribuyen a la construcción de pertenencia escolar y a la continuidad de las trayectorias educativas.

Abordar este problema resulta relevante no sólo para comprender los alcances y limitaciones de

una política educativa reciente, sino también para aportar al debate sobre los modos en que las instituciones escolares pueden redefinir sus prácticas y ampliar efectivamente el derecho a la educación en contextos de desigualdad.

2. Metodología

Este trabajo tiene como objetivo analizar cómo los distintos actores involucrados —directivos, docentes y estudiantes— perciben las estrategias de acompañamiento que despliega el dispositivo de Educación Profesional Secundaria, asociados al sostenimiento de las trayectorias educativas y laborales.

A partir de este objetivo general, se formularon las siguientes preguntas: ¿Qué sentidos atribuye la normativa al concepto de “acompañamiento” en el marco de la EPS? ¿Cómo interpretan y ponen en práctica dicho acompañamiento los equipos técnicos, directivos y docentes en las instituciones educativas? ¿Cómo valoran los estudiantes las estrategias de acompañamiento en relación con su permanencia escolar, sus aprendizajes y sus proyectos de vida?

Se trata de un estudio descriptivo de carácter cualitativo. El diseño metodológico se desarrolla en dos niveles: el jurisdiccional-político y el institucional-pedagógico. Esta estrategia de doble entrada permite captar tanto la lógica de diseño de la política como su puesta en acto en contextos institucionales específicos.

El nivel jurisdiccional-político involucra el análisis del concepto de “acompañamiento” en la letra de la normativa y en el discurso de los técnicos-docentes del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes a cargo de la implementación del dispositivo en la jurisdicción.

Se analizaron tres resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) y se entrevistó a dos técnicas-

docentes de la Dirección de Educación Técnico-Profesional y de la Dirección de Educación Secundaria, respectivamente. La selección de las entrevistadas fue de carácter intencional, en tanto participaron directamente en la implementación del dispositivo en la jurisdicción.

En el nivel institucional-pedagógico se apeló a entrevistas en profundidad a directivos, docentes y estudiantes de dos EPS, una de la Capital y otra de Saladas (localidad del interior de la provincia). La elección de estas sedes respondió a un criterio de heterogeneidad territorial que permitiera contrastar contextos urbanos y semiurbanos. La muestra quedó conformada del siguiente modo: dos directivos, dos coordinadores de trayectorias, cuatro docentes y seis estudiantes (en 2023); dos directivos, dos coordinadores de trayectorias, cinco docentes y trece estudiantes (en 2024).

Las entrevistas, de entre 30 y 60 minutos de duración, fueron registradas en audio (con autorización de los participantes) y posteriormente transcritas. Se utilizó una guía flexible de preguntas. Este artículo forma parte de un trabajo de investigación más amplio. A los fines del mismo, se seleccionaron las preguntas referidas a los objetivos que aquí se plantean, es decir, aquellas vinculadas a las dimensiones organizacionales, pedagógicas, afectivas y sociales del acompañamiento.

El análisis documental se realizó mediante la técnica de análisis de contenido temático, identificando categorías relacionadas con las funciones, sentidos y finalidades del acompañamiento. Para las entrevistas se aplicó un proceso de codificación temática, con categorías construidas de manera mixta: algunas derivadas de la literatura (acompañamiento pedagógico, afectivo y social) y otras emergentes del discurso de los actores. Este procedimiento se apoyó en la triangulación de fuentes normativas y testimoniales, lo que permitió cotejar

tensiones y convergencias entre los planos político y pedagógico. Previamente al trabajo de campo, la guía de entrevista fue revisada por investigadores del equipo y ajustada mediante una prueba piloto, lo que permitió, por un lado, ajustar la consistencia de las categorías analíticas y, por otro, mejorar la claridad y pertinencia de las preguntas.

La investigación respetó los principios éticos propios de los estudios en ciencias sociales. El acceso a las instituciones fue autorizado por las autoridades jurisdiccionales y por los equipos directivos de las escuelas. La participación fue voluntaria, se garantizó el anonimato de los entrevistados y la confidencialidad de la información recolectada. Los nombres de las instituciones y de los participantes fueron reemplazados por referencias genéricas, resguardando su identidad. Asimismo, se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio y el uso académico de los datos, solicitando su consentimiento informado previo a la realización de las entrevistas.

3. Resultados

El análisis del corpus normativo y de las entrevistas permitió identificar un conjunto de regularidades que caracterizan a la EPS como un dispositivo de acompañamiento orientado al sostenimiento de trayectorias educativas juveniles en contextos de vulnerabilidad. Los resultados se organizan en dos planos analíticos —normativo-político e institucional-pedagógico— que permiten dar cuenta tanto del diseño de la política como de su puesta en acto. En este marco, la categoría “acompañamiento de trayectorias educativas juveniles” se desagrega en tres dimensiones analíticas: una dimensión pedagógica, vinculada con la educación personalizada, la flexibilidad del formato escolar, el trabajo interdisciplinario y la centralidad del taller; una dimensión afectiva o vincular, asociada al reconocimiento de los jóvenes y al sentido de pertenencia;

y una dimensión social, relacionada con las condiciones de vida que atraviesan sus trayectorias. Estas dimensiones se derivan de la literatura sobre acompañamiento de trayectorias e inclusión educativa y orientan la organización del análisis empírico (ver gráfico 1).

3.1. La EPS como política educativa en clave normativa

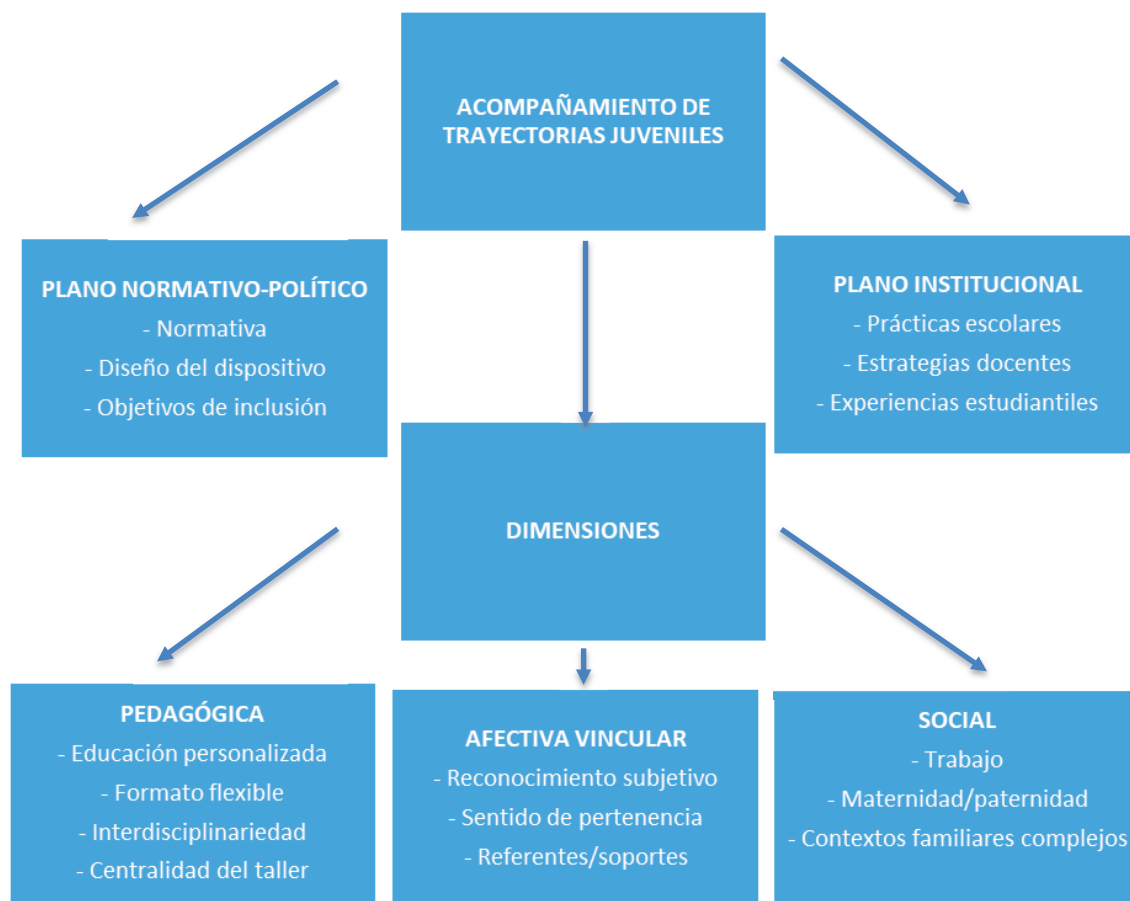
Desde el plano normativo, la EPS se configura como una política orientada explícitamente al sostenimiento de trayectorias educativas interrumpidas

o discontinuas. Las Resoluciones CFE N.º 409/21 y N.º 463/23 definen al acompañamiento como un componente estructural del dispositivo, asociado a la garantía del derecho a la educación secundaria y a la articulación entre formación general, formación profesional e inserción laboral.

La normativa reconoce que la desvinculación escolar de adolescentes y jóvenes constituye una deuda histórica del sistema educativo, profundizada en el contexto de la pandemia por COVID-19. La EPS, aprobada por la Resolución CFE N.º 409/21, es una nueva oferta educativa, que otorga

Gráfico 1

Esquema conceptual de los resultados



certificación profesional y título secundario. Brinda formación para el trabajo a la vez que posibilita la continuidad de estudios superiores. Depende del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y se implementó en algunas jurisdicciones desde abril de 2022. Su objetivo es atender problemáticas sociales y productivas desde la Educación Técnico Profesional (ETP), con nuevas alternativas formativas orientadas a adolescentes con trayectorias escolares discontinuas y/o desvinculados del sistema y la consideración de la Formación Profesional (FP) inicial como un factor motivante para los estudiantes.

Está destinada a jóvenes entre 15 y 18 años que habiendo culminado su escolaridad de nivel primario no se hayan incorporado a las ofertas de la educación secundaria en ninguna de sus orientaciones y modalidades, o estando en el secundario, se hayan desvinculado, o se encuentren en situación de haber repetido al menos dos veces consecutivas un determinado año escolar (Resolución CFE N° 463/23).

Esto plantea el desafío de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de una organización institucional novedosa y un diseño curricular que propone superar algunas de las dificultades que se presentan usualmente en el nivel secundario, habilita formatos institucionales flexibles, reconoce saberes previos y propone un régimen académico diferenciado, orientado a evitar nuevas rupturas en las trayectorias (Resolución CFE N° 463/23).

El tiempo de cursada varía dependiendo de los saberes previos de los estudiantes, pero no supera los cuatro años. Más específicamente:

La Educación Profesional Secundaria propone a las y los estudiantes un recorrido de formación y profesionalización flexible organizado en cuatro niveles, donde la Formación Profesional

constituye el eje organizador de la oferta formativa y tiene mayor desarrollo y peso específico en términos de carga horaria en el inicio de la trayectoria formativa (Resolución CFE N° 463/23, Anexo 1, p. 6).

En este sentido, la EPS ofrece una cursada flexible y ajustada a cada estudiante; reconocimiento de trayectos formativos anteriores, saberes y experiencias laborales previas; acompañamiento personalizado; grupos de hasta 15 estudiantes y espacios para tareas y/o tutorías.

Desde la letra de la normativa, la política se orienta a trayectorias educativas de nivel secundario, transiciones al nivel superior, formación profesional e inserción laboral. No obstante, el énfasis principal está en la permanencia y egreso del nivel secundario con una formación profesional como eje articulador. Así se detalla en la normativa el accionar sobre estos ámbitos diversos:

Se trata de una oferta que integra Formación Profesional Inicial con validez nacional y Formación General cumplimentando la obligatoriedad del nivel secundario, propendiendo así a la inserción laboral, la continuidad educativa y al acceso al nivel superior (Resolución CFE N° 463/23, Anexo 1, p. 5).

El acompañamiento aparece ligado a tres dimensiones centrales:

- a) la personalización de los recorridos formativos;
- b) la flexibilización de los tiempos, espacios y modalidades de cursada;
- c) la presencia de figuras institucionales específicas —en particular, el coordinador de trayectorias— encargadas de diseñar planes

de trabajo diferenciados y realizar un seguimiento continuo de los estudiantes.

Corrientes fue una de las primeras provincias en adoptar el dispositivo en abril de 2022. La Ministra de Educación de la jurisdicción fue una de las funcionarias más interesadas en su implementación. Incluso, el entonces Ministro de Educación de la Nación presentó la oferta a nivel nacional desde esta provincia.

En la jurisdicción, el dispositivo de EPS se inserta en la Dirección de Educación Técnico-Profesional con una coordinadora que además tiene a su cargo FinEsTec (Programa de Finalización de Estudios Secundarios para jóvenes y adultos en la Educación Técnico-Profesional) y otros programas. La provincia definió que las sedes donde se alojan las comisiones de EPS sean escuelas de educación técnica (EET) con centros de formación profesional (CFP) porque poseen el entorno formativo.

Las sedes se definieron según la cantidad de estudiantes a revincular, las necesidades del sector, la existencia de entornos formativos adecuados y la intención de cobertura geográfica.

Durante los dos primeros años (2022-2023), la propuesta se organizó en comisiones de hasta quince (15) estudiantes a cargo de cinco (5) docentes que trabajaban de manera simultánea, cuatro (4) de áreas de formación general y uno (1) de formación profesional. Cada comisión contaba con un rol de coordinación de trayectorias.

El tercer año (2024), debido al desfinanciamiento del INET, la provincia priorizó otros programas, pero decidió contribuir a la culminación de los estudiantes que habían iniciado el cursado de EPS. Fue así como se reorganizó la estructura manteniendo solamente al coordinador de trayectorias e integrando a los estudiantes a los cursos de la

secundaria técnica en función de los contenidos que debían aprender.

Ahora tenemos 142 estudiantes de EPS. En ese momento, lo que se hizo fue analizar las matrículas donde están asentadas estas comisiones para saber la capacidad de absorción de estos estudiantes. No la absorción en los cursos tradicionales, sino la absorción en términos de la itinerancia de los estudiantes. Entonces, se creó una nueva forma de reincorporación de los estudiantes a la grilla institucional. Solamente se pudo contratar dentro de estos equipos, jurisdiccionalmente, la figura del coordinador de trayectorias que es la figura más destacada porque es el que diseña los planes de trabajo diferenciados (Técnica-docente, comunicación personal, 30 de octubre de 2024).

3.2. La EPS y su implementación a nivel institucional-pedagógico: las voces de directivos, docentes y estudiantes

En términos generales, los diferentes actores involucrados en el dispositivo de la EPS (directivos, docentes y estudiantes) valoran de un modo muy positivo la propuesta, ya que aparece como una alternativa eficaz para la revinculación de los estudiantes con la escuela y para el sostenimiento de las trayectorias escolares. Y hasta la muestran como una solución para resolver algunos problemas estructurales de la escuela secundaria como se verá más adelante.

Los directivos señalan que, si bien a nivel nacional se dispuso que no se les tome asistencia a los estudiantes, en las escuelas visitadas se consideró que se debía registrar por una demanda de las familias. Sin embargo, el requisito de asistencia no era considerado para regularizar el curso, sino como parte de la estrategia de acompañamiento (si el estudiante faltaba dos días seguidos, le llaman por teléfono;

después de tres días, les llaman a los tutores y/o iban a visitarlos a las casas).

En este marco, la figura del coordinador de trayectorias emerge como un actor clave. Su rol articula funciones pedagógicas, organizacionales y vinculares: realiza el seguimiento de las trayectorias individuales, media entre docentes y estudiantes, acompaña la planificación de las clases y sostiene un vínculo cercano basado en la escucha y la empatía. Desde la perspectiva estudiantil, esta figura es identificada como un referente afectivo e institucional, lo que refuerza el sentido de pertenencia a la escuela.

Con la asistencia estamos permanentemente. Tenemos los grupos de WhatsApp, los vamos a buscar a la casa si por ahí perdemos un poco la conexión, sobre todo por el tema del cambio de número de teléfono. Porque sabemos dónde vive cada uno y le hacemos visitas domiciliarias (Coordinadora de trayectorias, EET 2, Saladas, Corrientes, comunicación personal, 8 de agosto de 2023).

Como expresa una estudiante: “Si necesitamos algo, siempre está ahí, es como un poco nuestra mamá en la escuela” (Estudiante, EET 2, Saladas, comunicación personal, 5 de noviembre de 2024). Este tipo de testimonios sugiere que el acompañamiento no se limita al seguimiento pedagógico, sino que incorpora una dimensión socioafectiva que fortalece los vínculos de confianza entre estudiantes y docentes.

Los docentes, por su parte, señalan que la participación en la EPS implicó una reconfiguración de sus prácticas habituales. La organización en comisiones reducidas, el trabajo simultáneo de varios docentes en el aula y la ausencia de la lógica de la hora cátedra favorecieron dinámicas de enseñanza más personalizadas, colaborativas e interdisciplinarias.

Estas condiciones permitieron un conocimiento profundo de las trayectorias, ritmos y dificultades de cada estudiante, así como un mayor intercambio pedagógico entre los docentes.

Acá las clases son para ellos, para cada uno de ellos. Lo más importante es que no tengo que gritar ni reclamar atención. Puedo intentar por todos los medios que ellos aprendan y, cuando veo que no avanzan, en realidad te estoy diciendo que alguno no avanza. Porque no veo un grupo de quince, estoy viendo a cada uno de ellos. Si uno de ellos no avanza, me fijo por qué si lo hace 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 de todos (Profesora de Matemática, EET 1, Corrientes, comunicación personal, 7 de agosto de 2023).

Antes éramos cuarenta y siete alrededor de un auto y ahora somos pocos (...) Acá los profesores te dan tiempo, te explican, porque antes preguntaba algo, me explicaban una o dos veces, pero no entendía. Ahora hasta que se cansan te explican. Mis nuevos compañeros... Antes no era tan sociable. Hablaba con uno o dos nomás, ahora hablo con todos. Y para mí es más fácil (Estudiante, EET 1, Corrientes, comunicación personal, 7 de agosto de 2023).

Los docentes destacaron que la clave de los buenos resultados alcanzados pasó por el “acompañamiento” brindado al estudiante. En esta línea se reconoce una dimensión pedagógica más atenta a la trayectoria del estudiante, a los procesos y estilos de aprendizaje particulares de cada uno y que intenta integrar permanentemente la formación disciplinar (lengua, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales) con la formación profesional. Pero, además, se observa una dimensión del acompañamiento que remite a un trabajo en el plano psicosocial, en el que

se desarrolla una “escucha activa” de las necesidades y motivaciones del otro, así como de sus proyecciones de futuro. La consideración de este plano vincular por parte de los directivos y docentes, aportó significativamente al fortalecimiento del sentido de pertenencia a la escuela y a la construcción de los vínculos entre pares.

Las relaciones con los profesores comparadas con las de antes son mucho mejor. Antes no hablaba casi con los profesores. Me daba vergüenza. y ahora, hablo más (Estudiante, EET 1, Corrientes, comunicación personal, 7 de agosto de 2023).

Son clases más personalizadas, como dijo mi compañero el hecho de ser menos alumnos es más personalizada, los profesores tienen más el control de la clase y se aprende mejor (Estudiante, EET 1, Corrientes, comunicación personal, 1 de noviembre de 2024).

Como que nos explican mejor, tienen más tiempo (Estudiante, EET 1, Corrientes, comunicación personal, 1 de noviembre de 2024).

Desde la voz de los estudiantes, la experiencia escolar en la EPS se diferencia claramente de sus trayectorias previas en la secundaria común. Se destacan la mayor disponibilidad de los docentes, la posibilidad de preguntar sin temor, el clima de confianza y la mejora en los vínculos entre pares. Estos elementos aparecen asociados a una resignificación positiva de la escuela, especialmente en jóvenes que habían vivido experiencias previas de fracaso, desinterés o exclusión.

Las desvinculaciones se produjeron por muy distintos motivos, algunos propios de los jóvenes y sus familias como el ser madres o padres adolescentes, la necesidad de trabajar y/o la falta de contención de un adulto en la familia; otros referidos a la escuela secundaria a la que asistieron como cursos

muy numerosos con poca atención de los docentes y situaciones de acoso escolar de parte de los pares. Otros motivos mencionados fueron contextuales, como la pandemia, que les impidió seguir en la escuela por falta de recursos tecnológicos y conectividad o porque perdieron familiares cercanos y no pudieron recuperarse emocional y/o económicamente. Desde su perspectiva, la propuesta de la EPS aparece claramente valorada como una oportunidad para retomar y finalizar sus estudios secundarios.

Hay un estudiante que tiene una nenita. Nunca nos contó eso. Tiene su propia familia. Por ahí nosotros al no conocer su situación, lo prejuzgamos. No venía, el año pasado, vino a lo sumo dos meses. Del 100% de asistencia, si era 30% era mucho. Y vino la tutora a decir que, por favor, le demos otra oportunidad. Pero, habló la tutora nomás, él nunca se disculpó ni nada. Y este año volvió, asiste medianamente un poquito más (Coordinador de trayectorias, EET 1, Corrientes, comunicación personal, 7 de agosto de 2023).

Nuestro horario es de 19:30 h. de ingreso y ellos generalmente están llegando 19:45 porque ellos van a Bella Vista a trabajar, la mayoría, y tienen que esperar el colectivo que les traiga y, por ahí, llegan un poquito tarde.

Son chicos, pero igual van a trabajar porque allá está la cosecha de arándanos, de limón, de morrones, de tomates. Acá no hay ese tipo de trabajo, pero allá hay y les están pagando \$2.500 por día y después tienen un incentivo los sábados.

Entonces ellos salen, se levantan a las 4 de la mañana porque a las 5 les pasa a buscar el colectivo. Y después llegan tipo 18-18:30 h. acá en horario de día normal, si no les pasó ningún inconveniente por el camino. Y la verdad es que hacen

un esfuerzo para venir. Esa población de alumnos también tenemos nosotros acá en el turno noche, en el bachiller común, y después estos chicos que abandonaron que son nuestros alumnos ahora en EPS que también, la mayoría trabaja (Coordinadora de trayectorias, EET 2, Saladas, comunicación personal, 8 de agosto de 2023).

Por otra parte, un aspecto muy valorado por los estudiantes es la dimensión práctica de la formación, que se pone en juego especialmente en las horas de taller (FP). Desde su visión, las cuestiones meramente teóricas no resultan significativas, se necesita una parte práctica que es la que posibilita alcanzar una mejor comprensión de los contenidos. Incluir a la FP como parte del dispositivo de la EPS fue uno de los grandes aciertos de la propuesta, ya que con este pilar estratégico asistir a la escuela se volvió algo más interesante y motivante para los estudiantes.

El rector nos consiguió a la noche, curso de formación profesional también sobre electricidad del automotor así que nos viene muy bien para terminar de comprender algunas cosas (Estudiante, EET 1, Corrientes, comunicación personal, 1 de noviembre de 2024).

Más práctico, ahí sí tenemos herramientas, tenemos todo (Estudiante, EET 1, Corrientes, comunicación personal, 1 de noviembre de 2024).

Este dispositivo introduce una estructura curricular y organizativa alternativa, más flexible, personalizada y centrada en el estudiante. En las instituciones analizadas, los estudiantes de EPS están integrados a la escuela que los aloja, comparten el mismo uniforme y los mismos salones. Aunque, a veces, en el afán de no hacer diferencias con el resto del alumnado, el uso del uniforme resulta una limitación porque algunas familias no tienen los recursos para adquirirlo.

Estuvieron peleando por las zapatillas que iba a traer porque se ve que van usando la misma ropa en la casa (Coordinadora de trayectorias, EET 2, Saladas, comunicación personal, 8 de agosto de 2023).

En la EPS el tiempo no es el mismo ni para los docentes ni para los estudiantes porque no hay hora de una materia determinada, sino que se resuelven problemas interdisciplinarios en conjunto respetando la trayectoria individual ni se cursa anualmente porque se reconocen los saberes previos. Los docentes tampoco están designados por horas cátedras sino por cargos. Además, se rompe con la disposición espacial porque los estudiantes, en general, trabajan alrededor de una mesa grande, siempre en forma grupal y todos los docentes están en el mismo curso. En ambos casos, los agrupamientos se organizan con una lógica diferente a la habitual: en la clase con grupo total, el agrupamiento es multinivel, ya que los estudiantes de la comisión tienen trayectorias diversas.

Los resultados muestran que el acompañamiento desplegado por la EPS no se limita a la dimensión estrictamente pedagógica, sino que incorpora una atención sostenida a las condiciones sociales, familiares y laborales que atraviesan las trayectorias juveniles. De este modo, la escuela asume un papel activo en la contención y el cuidado, reforzando su función como espacio de pertenencia y sostén.

En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que la EPS configura una experiencia escolar alternativa que, al reorganizar el formato institucional y pedagógico, produce condiciones favorables para el sostenimiento de las trayectorias educativas juveniles. El acompañamiento emerge como una práctica estructurante del dispositivo, que articula dimensiones pedagógicas, vinculares y organizacionales, y que incide en la reconstrucción del lazo entre los jóvenes y la escuela.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permiten responder a las preguntas que orientaron la investigación. En primer lugar, el análisis normativo muestra que el concepto de acompañamiento en la EPS se define como un componente estructural del dispositivo, orientado a la personalización de las trayectorias formativas, la flexibilización de los tiempos escolares y la presencia de figuras institucionales específicas, como el coordinador de trayectorias. En segundo lugar, en el plano institucional se observa que directivos y docentes traducen este principio en prácticas concretas de seguimiento personalizado, trabajo interdisciplinario y reorganización del formato escolar. Finalmente, desde la perspectiva de los estudiantes, el acompañamiento es valorado como un soporte central para la permanencia escolar, asociado a la disponibilidad docente, el clima de confianza y la posibilidad de reconstruir el vínculo con la escuela.

En consonancia con los objetivos planteados, los hallazgos manifiestan que el acompañamiento personalizado constituye la columna vertebral del dispositivo. Más que una acción puntual de tutoría, se configura como una práctica institucional que articula seguimiento académico, contención socioafectiva y orientación para la construcción de proyectos educativos y laborales.

Este acompañamiento no se limita a intervenciones pedagógicas focalizadas, sino que articula dimensiones pedagógicas, vinculares y sociales, configurando una modalidad de escolarización que reconoce la heterogeneidad de las trayectorias juveniles. En este sentido, los resultados dialogan con los aportes de Terigi (2008, 2021), quien advierte sobre la necesidad de revisar los formatos escolares rígidos que históricamente han producido exclusión en el nivel secundario.

La predisposición y “disponibilidad” de docentes y coordinadores, como rasgo de la educación

personalizada (Ziegler y Nobile, 2014), junto con el seguimiento activo y la creación de lazos de confianza fortalecen el sentido de pertenencia y la continuidad en las trayectorias educativas. Estas prácticas de reconocimiento, tanto afectivas como jurídico-morales (Arias et al., 2023), se alinean con el principio del derecho a la educación, configurando un acompañamiento que combina compromiso ético y cuidado afectivo (Barniu et al., 2024).

La centralidad de la figura del coordinador de trayectorias, identificada empíricamente en este estudio, refuerza la idea de que las políticas de inclusión educativa requieren mediaciones institucionales concretas para materializarse. Tal como señalan Yedaide y Barniu (2024) y Kaplan (2024), el acompañamiento adquiere eficacia cuando se inscribe en prácticas de cuidado, reconocimiento y presencia sostenida, más que en dispositivos meramente normativos. En este marco, la EPS se aproxima a concepciones de la escuela como espacio de refugio y sostén, particularmente relevante para jóvenes que han experimentado situaciones de fracaso o desvinculación escolar.

Las estrategias implementadas en la EPS permiten romper con componentes tradicionales de la gramática escolar, como la rigidez horaria, la segmentación disciplinar y la masividad, propiciando experiencias de aprendizaje más integradas, colaborativas y contextualizadas. Se observa que el dispositivo tiene efectos múltiples, ya que no solo alcanza a impactar en sus destinatarios sino también entre quienes coordinan su implementación en el nivel institucional-pedagógico, dando lugar a una toma de conciencia de lo que son las prácticas rutinarias y compartimentadas típicas de la escuela secundaria.

Otro aporte significativo de esta investigación se vincula con el lugar que ocupa la formación profesional dentro de la EPS. Los resultados muestran que la integración entre formación general y formación

profesional, especialmente a través del entorno del taller y del “aprender haciendo”, contribuye a la construcción de aprendizajes significativos y a la resignificación de la experiencia escolar. Este hallazgo coincide con investigaciones previas que destacan el potencial formativo y subjetivante del taller como organizador de la experiencia educativa (Novelino Barato, 2011; Mjelde, 2016), en tanto habilita la proyección de expectativas de futuro y el reconocimiento de saberes socialmente valorados.

Posiblemente uno de los logros más destacados de la EPS, sea su capacidad de aportar a la construcción de subjetividad y de pertenencia escolar (Saraví, 2022), lo que mostraría esa faceta emancipadora del dispositivo (Vercellino, 2021), que abre para el sujeto nuevos horizontes y perspectivas de futuro.

A pesar del valor pedagógico y social de la propuesta, se evidencian desafíos para su institucionalización y permanencia: la dependencia de decisiones políticas coyunturales y la sobrecarga de funciones en equipos docentes y técnicos pueden debilitar su sostenibilidad. Contrastando la normativa con las entrevistas se infiere que la propuesta se orienta más bien a la finalización del nivel secundario con un eje central en la FP, que a realizar un “acompañamiento” a las transiciones al nivel superior y/o al mundo del trabajo. Este aspecto coincide con lo señalado por Roberti et al. (2025), quienes advierten sobre las dificultades estructurales para garantizar trayectorias integrales más allá de la finalización del nivel secundario.

En términos metodológicos, es necesario reconocer algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, el trabajo se basa en un número acotado de instituciones, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados. En segundo lugar, el enfoque cualitativo privilegiado permite una comprensión profunda de las experiencias y sentidos construidos por los actores, pero no habilita inferencias estadís-

ticas sobre el impacto del dispositivo en términos de egreso o inserción laboral. Estas limitaciones no invalidan los hallazgos, pero sí invitan a interpretarlos de manera situada.

A partir de lo expuesto, se considera pertinente recomendar el desarrollo de futuras investigaciones que amplíen la muestra institucional y territorial, así como estudios longitudinales que permitan analizar el impacto de la EPS en las trayectorias post-egreso, tanto en la continuidad educativa como en la inserción laboral. Asimismo, resultaría relevante profundizar en el análisis comparativo entre la EPS y otros dispositivos de inclusión educativa del nivel secundario.

En síntesis, la Educación Profesional Secundaria se presenta como una política educativa con alto potencial inclusivo, en tanto propone una reorganización del formato escolar que articula flexibilidad, acompañamiento y formación profesional. Los resultados de este estudio permiten afirmar que el acompañamiento, cuando se configura como práctica institucional sostenida y situada, constituye una condición clave para el derecho a la educación secundaria y para la reconstrucción del vínculo entre los jóvenes y la escuela.

Financiación

Este trabajo fue realizado en el marco de un Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica Orientado (PICTO)-Redes “Dispositivos de apoyo a las trayectorias educativas y laborales de jóvenes en contextos de desigualdad en pandemia y postpandemia”, financiado por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (I+D+i) de la República Argentina.

Referencias

Almandoz, M. R. (2010). Políticas para la educación técnico-profesional en la Argentina.

- Educación y trabajo: articulaciones y políticas*, (pp. 233-274). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000211044?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-0e57c0d1-8c22-44ab-92c3-ac6e9331635f>
- Arias, L. A., Di Leo, P. F., Paulín, H. L., & D'Aloisio, F. (2023). Ser jóvenes y sostenerse en la escuela. Soportes y reconocimientos en las existencias juveniles. *Revista Del IIICE*, 53. <https://doi.org/10.34096/iice.n53.11655>
- Arroyo, M., Litichever, L., & Corvalán, T. (2019). *Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria en Argentina (2003-2018)*. FLACSO Argentina. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/Estado-del-arte.-2018-RIES.pdf>
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Baquero, R., Cimolai, S., & Toscano, A. G. (2017). Debates actuales en Psicología Educacional sobre el abordaje del “fracaso escolar”. En R. Cervini (Comp), *El fracaso escolar: diferentes perspectivas disciplinarias* (pp.16-34). Universidad Nacional de Quilmes.
- Barniu, R. B., Yedaide, M. M., & Marchetti, B. (2024). El nivel secundario en tiempos de incertidumbre. Reflexiones sobre el derecho a la educación secundaria a propósito de la “Educación Profesional Secundaria”. *III Congreso Internacional de Ciencias Humanas*. Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades. <https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/111.pdf>
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- 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. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/8379>
- Jacinto, C. (2000). Jóvenes vulnerables y políticas públicas de formación y empleo. *Revista de Estudios de la Juventud*, 1, 103-121. <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro258/libro258.pdf>
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta educativa*, 22(40), 48-63. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041711005.pdf>
- Kaplan, C. (Dir.) (2024). *La escuela como refugio*. Homo Sapiens.
- Ley N° 26.058 (2005). *Ley de Educación Técnico Profesional*. <https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>
- Ley N° 26.206 (2006). *Ley de Educación Nacional*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Melendez, C. E., & Yuni, J. A. (2019). La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(25). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3110>
- Mjelde, L. (2016). *Las propiedades mágicas de la formación en el taller*. OIT/Cinterfor. https://www.cinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/propiedadesmagicas_web.pdf
- Novelino Barato, J. (2011). Saber do trabalho, aprendizagem situada e ensino técnico. *Boletín Técnico do Senac*, 37(3), 19–29. <https://senac-bts.emnuvens.com.br/bts/article/view/182>
- Paz-Maldonado, E. (2023). La inclusión educativa en Honduras: más allá de un simple discurso. *Ciencia y Educación*, 7(1), 57–64. <https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i1>
- Pérez, S. M. (2026). Resignificando el Acompañamiento Pedagógico en la Educación Secundaria. Tensiones entre lo Formativo y lo Técnico-Administrativo en un Contexto Dominicano. *Revista Multidisciplinar Ciencia y Descubrimiento*, 10(1). <https://doi.org/10.63816/q7mp2e11>

- Resolución CFE N° 409 (2021). *Nueva Trayectoria Formativa de ETP para Educación Secundaria*. Consejo Federal de Educación.
- Resolución CFE N° 463 (2023). *Educación Profesional Secundaria*. Consejo Federal de Educación.
- 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). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i20.931>
- Saraví, G. (2022). Pertenencia escolar y subjetividad en adolescentes de sectores populares. *Perfiles Educativos*, 44(177), 8–25. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60510>
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 29, 63-71. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Terigi, F. (2021). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En: A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coord.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). OEI. <https://oei.int/wp-content/uploads/2014/02/avances-y-desafios-de-la-educacion-inclusiva-en-ib.pdf>
- Vercellino, S. (2021). Sobre el dispositivo y su potencia para pensar lo escolar. En: F. Acosta (Comp.) *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15731/1/Derecho-a-la-educacion.pdf>
- Yedaide, M. M., & Barniu, R. B. (2024). Derechos, flexibilidad y justicia curricular: el Programa de Educación Profesional Secundaria en Argentina. *Praxis Educativa*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280105>
- Ziegler, S., & Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1091-1115. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/660/1081>