Artículo de Investigación

Otras formas para la inclusión educativa: la educación profesional secundaria en Mar del Plata, Argentina, como fuerza reconfigurante de la gramática escolar del nivel

Rosario Barniu[1*]
https://orcid.org/0009-0001-2027-0257
María Marta Yedaide[2]
https://orcid.org/0000-0002-1711-5686

1. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Grupo de investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas; Orcid: 0009-0009-2818-2487; robarniub@gmail.com
2. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas; Orcid: 0000-0002-1233-9234; myedaide@gmail.com

Other Approaches to Educational Inclusion: Secondary Vocational Education in Mar del Plata, Argentina, as a Force for Reshaping the Grammar of Schooling at the Secondary Level

https://doi.org/10.54104/papeles.v19n37.2485

* Autor de correspondencia: Rosario Barniu, Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas; Orcid: 0009-0009-2818-2487; Dean Funes 3360, Mar del Plata, Argentina; robarniub@gmail.com

Para citar este artículo: Barniu, R., & Yedaide M. Otras formas para la inclusión educativa: la educación profesional secundaria en Mar del Plata, Argentina, como fuerza reconfigurante de la gramática escolar del nivel. (2027). *Papeles, 19*(37), e2485. https://doi.org/10.54104/papeles.v19n37.2485

Versión aprobada por pares

Recibido: 11 de junio de 2026
Aprobado: 28 de julio de 2026
Publicado: 4 de noviembre de 2026

CC BY NC ND

Resumen

Introducción: el presente trabajo se propone compartir los hallazgos de una investigación, desarrollada en el marco de una beca de posgrado, orientada a explorar la educación profesional secundaria (EPS), una política que se propone alterar la gramática escolar, atendiendo a su potencial para garantizar la inclusión efectiva y el derecho a la educación en el nivel secundario. **Metodología**: el diseño de la investigación se inscribe en la tradición cualitativa, y está marcado por una investigación narrativa expandida y por tentativas autoetnográficas. La estrategia metodológica implicó una serie de entrevistas, realizadas entre los años 2023 y 2026, con funcionarios a nivel nacional y local, así como conversaciones con el equipo docente de una comisión que se desarrolla en la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2 de Mar del Plata y con la directora de la institución, además de observaciones participantes en sus clases y análisis documental. **Resultados y discusión**: el análisis se acerca a la alteración de aspectos centrales del modelo institucional de la escuela secundaria que promueve la propuesta, mediante un régimen académico flexible, nuevas formas de organización del trabajo docente y estrategias de acompañamiento que favorecen la revinculación y la permanencia de jóvenes con trayectorias educativas discontinuas. Asimismo, se identificaron tensiones y desafíos vinculados a las complejidades involucradas en la inclusión educativa en relación con procesos de integración institucional, ausentismo y limitaciones presupuestarias. **Conclusiones**: los hallazgos permiten sostener que la EPS constituye una experiencia con potencial para ampliar el derecho a la educación, al cuestionar dispositivos tradicionales de exclusión y habilitar otras formas de escolarización, enseñanza y vínculo pedagógico.

Palabras clave
Enseñanza secundaria; innovación pedagógica; democratización de la educación; derecho a la educación; experiencia pedagógica

Abstract

Introduction: This paper aims to share the findings of a research project conducted as part of a graduate fellowship which sought to explore secondary vocational education, a policy designed to transform the structure of the school system, given its potential to ensure effective inclusion and the right to education at the secondary level. **Methodology:** The research design follows the qualitative tradition, informed by expanded narrative research and autoethnographic approaches. The methodological strategy involved a series of interview-conversations between 2023 and 2026 with officials at the national and local levels, with the teaching staff of a commission operating at Technical Secondary School No. 2 in Mar del Plata, and with the institution's director, as well as participant observation in their classes and documentary analysis. **Results and discussion:** The analysis reveals changes to central aspects of the secondary school's institutional model

Keywords
Secondary education; pedagogical innovation; democratization of education; right to education; pedagogical experience

CC BY NC ND

promoted by the proposal, through a flexible academic system, new forms of organizing teaching work, and support strategies that encourage the re-engagement and retention of young people with discontinuous educational trajectories. We also identified tensions and challenges linked to the complexity of educational inclusion, particularly regarding institutional integration processes, absenteeism, and budgetary constraints. **Conclusions:** The findings suggest that the secondary vocational education represents an initiative with the potential to expand the right to education by challenging traditional mechanisms of exclusion and enabling alternative forms of schooling, teaching, and pedagogical engagement.

1. Introducción

La terminalidad de la escuela secundaria en Argentina se presenta como uno de los problemas educativos que ocupa la agenda pública desde hace algunas décadas, a pesar de que la obligatoriedad del nivel lleva más de quince años consagrada en una ley. Entre las iniciativas orientadas a garantizar la concreción de los estudios obligatorios y el derecho a la educación, existe una propuesta reciente que merece atención. En el contexto de la pospandemia, el Estado Nacional movilizó la puesta en marcha de una nueva oferta educativa en el marco de la educación técnico-profesional (ETP): la educación profesional secundaria (EPS). A partir de la consideración de los desafíos que presenta el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y del derecho a la educación secundaria para miles de adolescentes en el país, la EPS supone una nueva configuración institucional y curricular que disloca algunos de los límites impuestos por las condiciones de escolarización y la gramática escolar (Tyack & Cuban, 2001; Terigi et al., 2013; Meléndez & Yuni, 2018). Esta oferta se estructura en torno a un régimen académico flexible, con un diseño articulado en torno a la justicia curricular y con la búsqueda de hacer efectivo el derecho a la educación secundaria como su propósito. A su vez, incorpora la formación profesional como eje estructurante de la propuesta, reconociendo que suele ser un espacio al que recurren los jóvenes con trayectorias escolares discontinuas. Su potencia en tanto política educativa, entendemos, radica en su vocación de alterar la gramática escolar del nivel secundario como estrategia para garantizar efectivamente el derecho a la educación, por un lado, y en la asociación de diversas actancias (Barad, 2007) en las distintas instancias de semiomaterialización que dan vida a la propuesta, por otro.

En este marco, el presente trabajo se propone compartir los hallazgos de una investigación, desarrollada en el contexto de una beca de posgrado de la Universidad Nacional de Mar del Plata, orientada a indagar en torno a la EPS en tanto política que se propone alterar la gramática escolar. En particular, nuestro interés por la EPS se originó a meses de que la propuesta comenzara a implementarse en la Argentina, en el año 2023, por dos motivos principales: su vocación de alterar las lógicas tradicionales de la escuela secundaria en pos de devolverles a los jóvenes el derecho a la educación y a ser parte activa de un entramado sociocultural, y su capacidad para interpelar el conjunto del nivel. A partir de allí, el objetivo general de la presente investigación se estructuró en torno a la figura de la inclusión, con el fin de explorar el potencial de la EPS para garantizar la inclusión efectiva en el nivel secundario, atendiendo particularmente a: las formas en que esta propuesta afecta las condiciones institucionales y curriculares de experiencias radicadas en la ciudad de Mar del Plata; los modos en que los posicionamientos político-pedagógicos de los sujetos

que integran la propuesta se entraman con perspectivas didácticas para interpelar las prácticas de enseñar y aprender; y los posicionamientos ético-político-pedagógicos que configuran las disposiciones subjetivas de los actores implicados. Para ello, se ha desarrollado una serie de entrevistas con funcionarios vinculados a la EPS, tanto a nivel nacional como a nivel local, y nos implicamos en una de las comisiones que funcionan en Mar del Plata, manteniendo diversas instancias de diálogo individual y grupal con sus docentes y la directora de la institución, así como también observaciones participantes durante las clases.

Antes de avanzar, cabe señalar que recuperamos el interés por las políticas educativas en su papel performativo, preguntándonos por lo que coproducen en términos de su capacidad para interpelar las prácticas y desestabilizar las gramáticas a través de las que opera y se reproduce la ideología tradicional, antes que desde una mirada que atienda a su impacto o a indicadores de logro (Meléndez & Yuni, 2018). Desde esta mirada, la noción de *micropolíticas* (Rolnik & Guattari, 2006) resulta central, en tanto permite pensar en el cruce entre el nivel molar —que nos habla de las diferencias sociales más amplias, las jerarquías y las instituciones, es decir, las estratificaciones que delimitan objetos y sujetos, así como de las representaciones y sus sistemas de referencia— y el molecular —que responde al orden de los flujos, los devenires, las transiciones de fase, las intensidades—, no desde un lugar de determinación, ni contradicción ni correspondencia, sino en términos de relaciones entre ambos niveles y de prácticas que pueden permitir la ocurrencia e invención de nuevas formas de vida y, en particular, para el caso que nos ocupa, de nuevas formas de escuela. En este sentido, nuestro interés en la EPS se distancia de una mirada aplicacionista que piensa que la política educativa tiene una expresión primigenia que luego, con traducciones y traiciones, se implementa; por el contrario, se inscribe dentro de una perspectiva a la que le interesa la demora en pos de atender las múltiples actancias que a través de sus relaciones y alianzas (Barad, 2007) posibilitan las expresiones de eventos que, sin dejar de participar en gramáticas sociales más amplias, revelan su singularidad inmanente.

1.1. Aportes sobre la inclusión y el nivel secundario en nuestro país

La masificación de la escolarización secundaria en Argentina, iniciada a mediados del siglo XX, presentó como contracara la diversificación de la oferta, no solo en términos oficiales y explícitos, a través de la conformación de modalidades, sino también a nivel interinstitucional, con la estructuración de circuitos diferenciados a partir de los cuales comenzó a operar de modo más sofisticado un proceso de selección. Particularmente, desde los años setenta se constata un doble proceso de persistencia del formato y un incremento de la diferenciación institucional, que vienen dando como resultado escuelas secundarias caracterizadas por igualdad en el formato y desigualdad en la calidad ofrecida (Southwell, 2011). Simultáneamente, la expansión constante de la matrícula viene acompañada por un importante índice de desgranamiento (Acosta, 2007) y por la emergencia de problemas educativos vinculados al desempeño escolar.

Esta situación despertó, ya hace más de medio siglo, inquietudes en el ámbito educativo, y con ella se comenzó a prestar atención a las condiciones materiales de vida y a las características socioculturales de las familias, en diálogo con el análisis de la organización escolar y de las prácticas pedagógicas (Tedesco, 1983). Pudo reconocerse, así, el modo en que la incorporación de nuevos grupos sociales a la escuela secundaria traía consigo fenómenos de deserción y expulsión, en paralelo a la expansión del subsistema de gestión privada (Terigi, 2021). Esta preocupación se

agudizó con la instalación normativa de la obligatoriedad del nivel a partir de la Ley de Educación Nacional 26206 (LEN), sancionada en 2006, que convirtió la inclusión educativa en un imperativo (Dussel, 2015). Siguiendo a Garino (2013), este nuevo marco legal planteó una encrucijada, ya que instaló el mandato de la incorporación de sectores sociales históricamente marginados del sistema, pero lo hizo sin alterar el formato escolar tradicional y su naturaleza selectiva y excluyente. Esto tuvo su expresión en el incremento de trayectorias escolares más prolongadas y erráticas, que dieron cuenta de un fenómeno de ampliación del acceso acompañado por la persistencia de desigualdades, en el que las fronteras que antes se colocaban en la entrada del sistema ahora se ubicaban en su interior (Dussel, 2015; Maturo et al, 2020). Pablo Gentili (2011) ha caracterizado este fenómeno como un proceso de escolarización signado por dinámicas de *exclusión incluyente*, entendidas como la re-creación de los mecanismos de exclusión educativa en el marco de dinámicas de inclusión que resultan insuficientes o inocuas para revertir el aislamiento, la marginación y la negación de derechos involucrados en todo el esquema de segregación social que tiene lugar dentro y fuera de las instituciones educativas. Se trata de un concepto que pretende llamar la atención sobre la multidimensionalidad y el carácter relacional de los procesos de exclusión.

Ahora bien, la existencia de una multiplicidad de fenómenos extraescolares que obstaculizan y complejizan los procesos de inclusión y el derecho a la educación no implica que la institución escolar no tenga responsabilidades en este proceso ni significa que las desigualdades educativas sean una mera traducción de las desigualdades sociales. Proponemos, con otros, que existen razones educativas y pedagógicas por las cuales el aumento de vacantes en la escuela secundaria y la instalación normativa de la obligatoriedad no se han traducido en más egresados (Terigi, 2008). Una de ellas, de especial importancia en esta investigación, es la persistencia de matrices institucionales clásicas, las cuales obstaculizan la transformación de las lógicas y prácticas de exclusión que operan tanto a nivel molar como molecular (Rolnik & Guattari, 2006).

Efectivamente, y a pesar de los distintos esfuerzos, más de un siglo de reformas e intentos de reforma en Argentina dejaron como saldo la sostenida prevalencia cultural del modelo clásico de la escuela secundaria (Terigi, 2021). En este marco, la persistencia de un formato de educación secundaria con rasgos constitutivos y aparentemente inmodificables ha dado lugar a un desarrollo teórico de magnitudes considerables, desde los campos académicos tanto nacional como internacional. Algunos conceptos han sido fecundos para la imaginación pedagógica; otros, en cambio, han logrado eclipsar el debate y son reconocidos por su habilidad de organizar programas de investigación en ciertas direcciones —con lo que se transforman, en ocasiones, en profecías autocumplidas— (Dussel, 2012). Un ejemplo de estos desarrollos —y de especial pertinencia en esta investigación— puede reconocerse en la categoría *gramática escolar*, la cual alude a las estructuras, reglas y prácticas que organizan la enseñanza y que se internalizan como normas explícitas e implícitas que regulan el funcionamiento de la escuela, del mismo modo que actúa la gramática de la lengua con los hablantes (Tyack & Tobin, 1994; Tyack & Cuban, 2001). De acuerdo con Acosta (2013), los autores introdujeron este concepto partiendo de una hipótesis de estabilidad de ciertas características de la forma en que se organizan las escuelas, colocando el énfasis en una dimensión dinámica de este proceso, es decir, no tanto en las reglas en sí, sino en sus efectos en el contexto de sistemas educativos que se enmarcan en relaciones políticas, económicas, sociales, culturales y pedagógicas, lo cual les permite tematizar el fracaso de procesos de reforma educativa. No

obstante, la categoría ha servido para obturar el diálogo, de manera que acentúa las condiciones estructurales y las muestra impermeables a la agencia de actores y coyunturas específicos.

Acosta (2020) ha propuesto, en cambio, y en atención a un conocimiento mejor situado, la noción de *modelo institucional*, entendido como la condensación de tres elementos articulados: una forma organizacional, que alude a la gramática escolar que referimos previamente; una forma pedagógica, es decir, la localización de esa gramática que confluye en un determinado régimen académico; y la institucionalización de la escuela secundaria en términos de instituciones determinantes como modelos de referencia. Se trata de un concepto que se nutre de la categoría de institución determinante de Steedman (1992), referida a aquellas instituciones que actuaron como autoridad en el campo de la enseñanza secundaria y que se convirtieron en el marco de referencia de las demás, con un valor altamente simbólico. El concepto también bebe de la noción de modelo de Burke (2007), que permite conceptualizar aquello que se va transmitiendo entre ofertas institucionales en términos de parecidos de familia. Para el caso argentino, la autora argumenta que el modelo de referencia fue el del bachillerato, erigido sobre la estructura de los colegios nacionales, de mayor valor social por sus finalidades —el acceso a la universidad o a la burocracia estatal—, y la tendencia generalista constituyó la pieza clave. De este modo, en el marco de una sistematización estatal modelizadora y de una segmentación centrada en la diferenciación institucional, Acosta (2020) reconoce que la formación del modelo institucional y su perfeccionamiento durante la expansión fueron "producto de hibridaciones que buscaron al mismo tiempo proveer una oferta generalista y resguardar espacios de jerarquía cultural" (p. 37). Este desarrollo nos habilita a reubicar y repensar el interés medular de nuestra investigación, de forma que nos brinda una imagen más fiel de los ordenamientos del nivel secundario que la educación profesional secundaria busca alterar a favor de la inclusión genuina.

Junto con la de modelo institucional, reconocemos otras categorías fecundas, también nacidas luego de la sanción de la LEN, que se orientan, de modo análogo, a dar cuenta del vínculo entre estas disposiciones estructurales de la escuela secundaria, los límites a la expansión del nivel y las dificultades que atraviesan en su tránsito los jóvenes, particular pero no exclusivamente aquellos de sectores más desfavorecidos. Las categorías *trípode de hierro* y *condiciones de escolarización* son algunas de ellas. Con la idea de trípode de hierro, Terigi (2008) busca hacer referencia a tres disposiciones básicas a partir de las cuales se estructuró la escuela secundaria: la clasificación de los currículos, que implica límites entre contenidos claramente establecidos que se corresponden con las disciplinas de la tradición académica, y que comporta una condición de anacronismo vinculada a la organización del saber del siglo XIX; el principio de designación de los profesores por especialidad, que, en estrecha vinculación con el punto anterior, supuso un sistema formador de docentes estructurado bajo la misma lógica; y la organización del trabajo docente por horas de clase, siendo la especialidad el principio de designación y no la escuela, lo cual dificulta la concentración institucional y excluye de la definición del trabajo otras tareas que no sean las de dar clase. Este patrón organizacional se encuentra en la base de buena parte de las críticas al nivel, y plantea serias dificultades a las iniciativas de transformación de este, dado el complejo interacción que se produce entre las disposiciones del trípode. Años más tarde, Terigi, junto a un grupo de autoras, complejizaron esta idea al desarrollar el concepto de condiciones de escolarización (Terigi et al., 2013). Al trípode de hierro se añadieron el régimen académico y sus componentes —régimen de calificación y promoción, régimen de convivencia, régimen de asistencia, entre otros— para dar cuenta de estos ordenamientos que históricamente han funcionado como límites para la expansión

de la secundaria. En nuestra investigación, ciertas condiciones de escolarización se muestran alteradas, y el trípode de hierro presenta algunos signos de posible maleabilidad, como comentaremos más adelante.

Más allá de las categorías analíticas que se nos presentan, reafirmamos que la desigualdad educativa opera en un continuo que va desde la expulsión más visible —el "estar afuera"— hasta distintos modos de estar dentro de la escuela; y que en ninguno de estos casos la escuela es neutra, sino que interviene a través de su estructuración y de las prácticas de sus agentes (Gluz, 2016). En el mejor de los casos, conceptos como *gramática escolar*, *modelo institucional*, *trípode de hierro* y *condiciones de escolarización* que traemos a la conversación constituyen esfuerzos teórico-analíticos para dar cuenta de que para garantizar la obligatoriedad no alcanza solo con multiplicar la oferta, sino que se debe avanzar en la modificación del dispositivo de escolarización secundaria a fin de transformarlo en un espacio capaz de incorporar la heterogeneidad sociocultural de todos los integrantes de las nuevas generaciones (Tiramonti, 2011).

En este contexto, la LEN puede leerse como un pronunciamiento bienintencionado, que asigna normativamente a la escuela secundaria nuevos mandatos y significados articulados en torno a la *inclusión como principio*, lo que supone también la previsión para la instrumentación de políticas socioeducativas orientadas a intervenir sobre su mandato fundacional y su gramática (Meléndez & Yuni, 2018). Siguiendo a Gorostiaga (2012), la postura adoptada por los ministerios de educación jurisdiccionales y nacional quedó expresada en un documento de 2008 en el que se sostiene que la obligatoriedad implica asumir desde el Estado la responsabilidad de generar condiciones integrales para que todos los jóvenes accedan, permanezcan y egresen con aprendizajes de igual calidad, a partir de una transformación del paradigma selectivo del modelo institucional hacia un modelo inclusivo. Con posterioridad a este documento, en 2009 se acordó el Plan Nacional de Educación Obligatoria y el desarrollo de lineamientos en lo que refiere a la cobertura y a la igualación de oportunidades de aprendizaje, señalando la necesidad de desarrollar políticas que superen la fragmentación de la escuela secundaria. En ese mismo año también se emitieron otros documentos de valor que buscaron establecer consensos orientados a socavar las características de la escuela secundaria vinculadas al trípode de hierro, incluyendo la necesidad de concretar nuevos formatos pedagógicos (Schoo, 2013).

Estos textos políticos se materializaron en acciones a través de planes, programas y proyectos, según Bocchio y Miranda (2018) —de acuerdo con los posicionamientos que adoptamos en nuestra investigación, diríamos más bien que se expresaron o resonaron en estos agenciamientos—. Los esfuerzos desplegados por las políticas educativas para atender las dificultades que adolescentes y jóvenes atraviesan en su tránsito por el nivel son clasificados por Terigi et al. (2013) en dos tipos: iniciativas que proponen innovaciones de carácter intensivo respecto de las condiciones de escolarización, que se implementan a baja escala, e iniciativas de carácter extensivo, con cambios reducidos en relación con la matriz organizacional e implementadas a gran escala. De acuerdo con Terigi (2021), las políticas de carácter intensivo[1] son vistas en algunos casos como diversificaciones

[1] Como ejemplos de este tipo de políticas en Argentina se pueden mencionar: los Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes (CESAJ) de la Provincia de Buenos Aires, las Escuelas de Reingreso (EdR) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT 14-17) de la Provincia de Córdoba y el Plan Provincial Vuelvo a Estudiar de la Provincia de Santa Fe (Krichesky, 2014; Nobile, 2011; Bocchio & Miranda, 2018; Maldonado & Vanella, 2013; Calamari et al., 2014, entre otros).

necesarias en las propuestas organizacionales, a fin de contar con modalidades capaces de dar respuesta a las distintas situaciones de los estudiantes y de cumplir con sus derechos educativos, mientras que otros las consideran como una especie de "ortopedia" que, si bien logra paliar los mecanismos expulsivos el sistema formal, no logra resolver los problemas estructurales. Lo cierto es que parece ser que el mandato social y normativo de inclusión es resuelto, en gran medida, a partir de la creación o modificación de algunas escuelas que despliegan prácticas pedagógicas alternativas a las tradicionales, antes que a través de una transformación en el formato del conjunto del nivel medio (Garino, 2013). Podríamos decir que el nuevo Régimen Académico Marco de la Provincia de Buenos Aires[2] constituye, en este sentido, una excepción actual, en tanto propone modificaciones profundas generalizadas a todo el nivel.

Parece pertinente cerrar esta sección con el aporte de María Alejandra Sendón (2011) a las discusiones sobre la inclusión, ya que estas sostienen la tensión hacia posibilidades de expresión micropolítica. Según la pedagoga, podemos hablar de tres modelos de inclusión, con la salvedad de que estos rara vez se manifiestan de modo puro y de que la hibridación, la heterogeneidad y la mixtura de significaciones se constituyen más como regla que como excepción. En primer lugar, nos encontramos con el modelo de *inclusión pedagógica*, en el que se valora al estudiante como sujeto de derecho y a la educación como objeto de ese derecho, a la vez que como obligación, motivo por el cual se desarrollan dispositivos y experiencias que pretenden adecuarse a sus realidades y motivaciones a fin de socializarlas a través de la transmisión de nuevos saberes. Para ello, el docente deja de posicionarse como el detentador de un saber a transmitir y se configura como un apoyo a modo de andamiaje para que cada estudiante pueda avanzar desde su posición particular, para producir un acoplamiento positivo entre asistencia y transmisión, a partir del cual el hecho de brindar servicio alimentario en la escuela, o abordar los problemas personales de los alumnos, se articula con la enseñanza y el aprendizaje. En segundo lugar, el modelo de *inclusión escolar como política de inclusión social* busca responder al imperativo de que los jóvenes estén en la escuela por la reducción de sus posibilidades de estar incluidos en otros espacios sociales, pero la transmisión de contenidos y normas de conducta se aborda de modo lateral, sin modificar profundamente las prácticas escolares y colocando el acento en la institución escolar como espacio de contención social. Por último, la autora refiere a la *inclusión como disciplinamiento del cuerpo y dispositivo de control social*, modelo en el cual la inclusión es interpretada como la retención del estudiante con el objetivo de transmitir normas de convivencia y socialización, dado que se le entiende como sujeto problemático por sus condiciones sociales y afectivas.

[2] El nuevo Régimen Académico Marco (RAM) de la Provincia de Buenos Aires, introducido a través de la Resolución Conjunta 1650/2024 de la Dirección General de Cultura y Educación, supone una serie de transformaciones que, en términos de Terigi et al (2013), resultan intensivas en cuanto a su carácter innovador y extensivas en relación con su alcance. Entre estas modificaciones se pueden mencionar: el reemplazo de las mesas de examen por espacios de intensificación y profundización del aprendizaje, entendidos como instancias de enseñanza, acompañamiento y continuidad pedagógica, antes que como de evaluación; la suspensión de la repitencia en tanto obligación de recursar el año completo, a partir de la introducción de la posibilidad de volver a cursar solo los espacios curriculares desaprobados; y la institucionalización de un Registro Institucional de las Trayectorias Educativas, de un Equipo de Definición de Trayectorias Educativas y de tres Jornadas Escolares de Convivencia Anuales. Vale la pena señalar que modificaciones de este estilo vienen siendo implementadas desde hace ya muchos años en políticas, programas y propuestas como los citados en la nota previa. La novedad del RAM no está tanto en la originalidad de sus propuestas, sino en su extensión y alcance. Para conocer más acerca de tensiones, desafíos y frutos de esta política, se sugiere consultar las investigaciones de Di Piero y Burgos García (2025), Baigorria y Marchetti (2026), y Krinchesky y Haller (2025).

A partir de lo recorrido, es posible situar la política que nos ocupa en este trabajo, la EPS, como un modo posible de tránsito y tramitación del imperativo de inclusión en la actualidad, con la inquietud de fondo sobre los presentes y futuros que puede contribuir a gestar. La EPS nació en 2021, en el contexto de la pospandemia, como una propuesta del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), el organismo nacional que tiene a su cargo la coordinación de las políticas relativas a la ETP en el país. La Resolución del Consejo Federal de Educación 409/21 (Dirección General de Cultura y Educación, 2024) establece su creación como una trayectoria formativa propia de la ETP en la que se integran la formación profesional inicial y la formación general, a fin de cumplimentar la obligatoriedad del nivel secundario, la inserción laboral, la continuidad educativa y el acceso al nivel superior, a través de un régimen académico flexible. Entre los argumentos esgrimidos en el documento se puede señalar la necesidad de atender nuevas problemáticas sociales y productivas desde la ETP con nuevas alternativas formativas orientadas a adolescentes con trayectorias escolares discontinuas o desvinculados del sistema educativo.

Se trata de una oferta dirigida a jóvenes de entre 15 y 18 años que se encuentran desvinculados del sistema o presentan trayectorias escolares discontinuas, con una propuesta que se preocupa por reparar aquellos aspectos que, desde lo pedagógico e institucional, se entiende que generan las condiciones para la producción de esas trayectorias discontinuas (Terigi, 2007). Para ello, asume algunas características diferenciales. En primer lugar, en lo que alude a la organización curricular, nos encontramos con un nuevo modo de organizar la enseñanza, asociado a una disrupción en el formato de trabajo docente debido a que las especialidades se desdibujan tenuemente. El diseño curricular de la EPS se compone de tipos de espacios curriculares: los módulos de formación profesional, integrados con la formación general; los módulos de formación general integrados entre sí, que buscan dar cuenta de problemáticas o ejes temáticos relevantes; los espacios de formación general; y los espacios de lengua extranjera. La organización del trabajo docente por horas de clase también se ve fuertemente convulsionada en esta experiencia, dado que los docentes son designados en un cargo de 20 horas semanales, que contempla no solo tareas de enseñanza en el aula, sino también tiempo para la planificación, la evaluación, el acompañamiento y el trabajo conjunto. Por último, cabe señalar que las comisiones se componen por un máximo de 15 estudiantes, cuyas trayectorias no se organizan a partir del año calendario sino de ciclos de contenidos y aprendizajes.

2. Metodología

El diseño de la presente investigación, interesada en la experiencia de la EPS que se está desarrollando en la Escuela de Educación Secundaria n.º 2 (EEST n.º 2) de la ciudad de Mar del Plata, se inscribe en la tradición cualitativa, tal como la definieron Denzin y Lincoln (2011), y que viene siendo afectada por una investigación narrativa expandida (Porta, 2021) y por tentativas autoetnográficas (Yedaide, 2026). Asumimos un posicionamiento ético-onto-epistémico que se inclina hacia el enfoque biográfico-narrativo y autoetnográfico —para propiciar la comprensión de las motivaciones, decisiones y configuraciones de sentido particulares que habitan las personas en la interacción social (Archenti & Piovani, 2007), sin abandonar una condición de posibilidad bionarrante (Escobar et al., 2024)—, así como al sostenimiento de una más antigua perspectiva sociocrítica, que se interesa por los contextos inmediatos y por las relaciones de poder que los tensan (Guba & Lincoln, 2012; Kincheloe & McLaren, 2012). La decisión de inscribirnos en estas coordenadas se fundamenta en aspectos de orden epistemológico, en tanto entendemos que se

trata de un enfoque especialmente fértil en el campo de la indagación sobre la inclusión educativa, debido a las posibilidades que ofrece para detener la mirada en los acontecimientos vividos, las subjetividades y las relaciones que se traman entre quienes protagonizan esos procesos de inclusión, así como también en las condiciones que posibilitan la concurrencia de esas experiencias. En este sentido, la investigación biográfico-narrativa y la autoetnografía nos permiten capturar matices, tensiones y sentidos que las metodologías centradas en la generalización o en la medición de variables tienden a invisibilizar —colaboran en alterar nuestros regímenes de atención, diríamos junto con Despret (2022)—. De este modo, la impronta narrativa y autoetnográfica no solo resulta enriquecedora para el análisis, sino que se constituye en una vía privilegiada para comprender cómo se construyen, disputan y resignifican las condiciones de inclusión educativa en la vida cotidiana escolar.

En coherencia con estos posicionamientos, cuestionamos la visión que ubica a la investigación como productora de conocimiento sobre los sujetos como si estos fueran objetos y que asume a los investigadores de modo despersonalizado, como instrumento neutro de aplicación de métodos; esta postura no converge con nuestra ética (Yedaide et al., 2015). De igual modo, nos rehusamos a perseguir la generalización de los resultados, para optar, en cambio, por la contribución a una comprensión más profunda y situada de los fenómenos que nos inquietan, por la implicación sustantiva y la validez de autenticidad catalítica. Por este motivo, nos decantamos por enunciar nuestras reflexiones en primera persona, asumiendo de modo manifiesto la responsabilidad por lo que decimos, de forma que reconocemos la localidad del punto de vista y procuramos distanciarnos del modelo que concibe al investigador como un testigo modesto: una forma de autoinvisibilidad que colabora con la fábula de la neutralidad y la objetividad que opera dentro de dinámicas de poder que nos resistimos a favorecer (Haraway, 2004; Guba & Lincoln, 2012). Nuestra inclusión explícita en este texto, por lo tanto, no es ingenua, sino que obedece a una decisión fundamentada que se inscribe y acompaña las búsquedas de otros colegas y referentes del campo educativo y epistemológico (Denzin & Giardina, 2024; Castro-Gómez, 2001; Porta, 2021; Vasilachis de Gialdino, 2019, entre otros). Al mismo tiempo, entendemos que referencias a términos propios de la ciencia clásica, como el de "muestra", resultan contradictorias respecto de los posicionamientos enunciados previamente.

Con estas salvedades, podrá comprenderse que la estrategia metodológica que diseñamos para esta investigación nos colocó en la *escuela* como participantes observantes, y que a partir de estas inscripciones pudimos conversar con las otras personas, tanto con docentes como estudiantes, en condiciones de paridad antropológica. En términos clásicos, podría decirse que realizamos entrevistas focalizadas y en profundidad, en los términos propuestos por Fontana y Frey (2015), entendidas como conversaciones que dan lugar a un proceso interactivo entre dos o más personas, cuyos intercambios representan un esfuerzo colectivo con una naturaleza activa que conduce a la creación de una historia de forma mutua y ligada al contexto de la entrevista. Esto describe parcialmente lo vivido, aunque no revela la intimidad o la fecundidad de intercambios signados por una trama de comunalidad.

Quizá la experiencia mejor territorializada en la ciencia clásica refiera a las entrevistas que se realizaron entre los años 2023 y 2026 a funcionarios a nivel nacional (específicamente, al equipo pedagógico a cargo del diseño y del acompañamiento inicial a la propuesta de la EPS, y a la directora de educación, trabajo y producción del INET) y a nivel local (a la inspectora de educación

técnico-profesional y al inspector jefe regional). Allí se sostuvieron los rituales más clásicos de la práctica investigativa, mientras que los intercambios que fueron tejiendo la trama de la investigación en un sentido más profundo incluyeron la conversación con la directora de la Escuela Técnica 2, en Mar del Plata, donde funciona la comisión de EPS a la cual nos integramos, así como los diálogos con el equipo docente y la coordinadora de trayectorias de esta comisión. Algunas conversaciones, llevadas a cabo durante 2023, fueron personales, y concertamos una conversación grupal a inicios de 2026. Todo este trabajo de campo fue complementado, a su vez, con el análisis documental (Valles, 2000) de normativas y documentos oficiales referidos a la EPS. En particular, se analizaron los anexos 1, 2, 3, 4 y 5 de la Resolución 463/23 del Consejo Federal de Educación (2023), que establecen los marcos generales para la implementación de la EPS, y la Resolución CFE 409/19 (Consejo Federal de Educación, 2021) que establece la creación de la oferta.

3. Resultados y discusión

3.1. La educación profesional secundaria: alteraciones al modelo institucional con el derecho a la educación como brújula

El análisis documental[3] nos permitió aproximarnos a la intencionalidad de la política pública. La normativa expresamente refiere a los propósitos de cumplimentar la obligatoriedad del nivel secundario, la inserción laboral, la continuidad educativa y el acceso al nivel superior, a través de un régimen académico flexible. La creación de esta oferta recupera como fundamento la necesidad de atender las nuevas problemáticas sociales y productivas desde la ETP con nuevas alternativas formativas orientadas a jóvenes desvinculados o con trayectorias escolares discontinuas (Consejo Federal de Educación, 2021). Desde allí, de acuerdo con los *Lineamientos curriculares e institucionales para su implementación*, la propuesta busca instituir una nueva conformación de instituciones educativas y habilitar la oportunidad, para estudiantes tradicionalmente excluidos, de estar en el nivel secundario con modos propios, motivo por el cual existen tres claves, llamadas "esenciales" en la normativa y bautizadas como "innegociables" por los pedagogos del INET con quienes conversamos: el cumplimiento efectivo del derecho a la educación secundaria, en especial para quienes se encuentran desvinculados; la garantía de alcanzar calificaciones profesionales que amplíen las posibilidades laborales y la continuidad educativa posescolar; y la garantía institucional de contar con entornos apropiados (Consejo Federal de Educación, 2021). Para ello, continuando con la información aportada por esta normativa —tal vez la más clara y explícita en términos de intencionalidad, posicionamientos y fundamentación político-educativa—, la EPS aspira a un modelo pedagógico que garantice la construcción de saberes y capacidades en el contexto de una concepción ampliada de la escolarización, cuya materialización será abordada en los próximos párrafos. En lo que sigue, recorremos esta materialización a partir de cuatro ejes que emergen tanto de la normativa como de las voces de los actores implicados: la flexibilización del régimen académico, la reorganización del trabajo docente, la integración curricular y la formación profesional como eje articulador de la propuesta.

El corazón mismo de este proyecto se enraíza en un desplazamiento de la mirada que culpabiliza al estudiante por los avatares de su trayectoria, en pos de asumir las limitantes que impone la configuración tradicional del nivel secundario a la hora de pensar la escuela en términos de derecho (Ferreyra, 2015). Así lo señala también en su entrevista el jefe regional:

[3] Cabe aclarar que el análisis de los documentos oficiales previos a la EPS, relacionados con el espíritu de esta política y orientados a garantizar la obligatoriedad y la inclusión en el nivel secundario, fue abordado en el apartado "1.1. Aportes sobre la inclusión y el nivel secundario en nuestro país". En este apartado se recuperarán las resoluciones, orientaciones y normativas propias de la EPS, en diálogo con las entrevistas.

> El nivel secundario y cuestiones específicas vinculadas a la terminalidad nos preocupan mucho, porque obviamente esto tiene que ver con la garantización del derecho a la educación secundaria, que todavía tenemos mucho por hacer en esa materia. […] Hay cuestiones que tienen que ver con la matriz propia de nivel secundario, que a veces no van de la mano con la terminalidad, con los derechos de los chicos. Entonces, la propuesta de EPS también un poco viene de la mano a [sic] pensar de qué manera se puede garantizar y efectivizar ese derecho. Y también nos interpela a nosotros, ¿no? (Diego, jefe regional, comunicación personal, 13 de mayo de 2025)

El punto de partida se sitúa, entonces, en la constatación de una deuda pendiente del sistema educativo con respecto a la permanencia y el egreso de miles de estudiantes, deuda histórica pero agravada debido a los efectos de la pandemia, frente a los cuales la EPS se plantea como una respuesta novedosa, adecuada a la situación de los estudiantes que atraviesan procesos de desvinculación, sea por la emergencia sanitaria, porque no iniciaron el nivel secundario o porque por distintos motivos su trayectoria educativa se vio interferida (Consejo Federal de Educación, 2023). El calificativo de "novedosa" viene de la mano de un auténtico "estallido de la gramática escolar" (Inés, INET, comunicación personal, 9 de octubre de 2023), a partir de la intervención de lo que Acosta (2020) suele describir como elementos estructurantes del modelo institucional de la escuela secundaria. Las conversaciones que entablamos enfatizan la idea de que estas modificaciones no resultan un mero experimento pedagógico de innovación, sino que tienen como norte garantizar el derecho a la educación de jóvenes tradicionalmente excluidos del sistema:

> Ese fue el objetivo, mirar cuáles eran las mejores condiciones para que estos estudiantes pudieran aprender mejor. Si bien desde la teoría... digo, todos quienes estuvimos en este ámbito hemos trabajado la idea de poder hacer un aprendizaje significativo para los estudiantes y tener en cuenta los modos y los tiempos de aprendizaje de cada estudiante en la escuela. Pero eso nunca ocurrió, porque no tenés tiempo, porque tenés muchos estudiantes, porque tenés que salir corriendo para otra escuela y porque no existen en la formación inicial esos espacios de compartir con otro el momento de la planificación, el momento de llevar adelante una clase. Bueno, acá todo se ha traccionado para ese lugar. (Graciela, INET, comunicación personal, 9 de octubre de 2023)

Hemos podido observar que, partiendo de esta premisa de garantizar condiciones que permitan otras prácticas y experiencias educativas, en el régimen académico se impone un mandato de flexibilidad y atención individualizada a cada estudiante, y que se traduce, entre otras cuestiones, en la organización de las trayectorias a partir de niveles en lugar de años. Al respecto, la normativa apunta que la referencia a "niveles" alude a un régimen de cursada que, a la vez que reconoce y acredita los saberes y experiencias adquiridos en otros ámbitos, impone un formato flexible que permite el cursado simultáneo de distintos niveles, tanto dentro de un mismo curso con distintas trayectorias como en una misma trayectoria individual (Consejo Federal de Educación, 2023). Esto implica la ruptura con el modelo de aprendizaje monocrónico, en términos de Flavia Terigi (2010), entendido como la aceptación de una única cronología de aprendizaje que da lugar a la formación de un cronosistema, a partir del cual el tiempo escolar establece de modo universal etapas de la vida para asistir a ciertos niveles, ritmos de adquisición de los aprendizajes, duración de los ciclos y jornadas escolares. De la mano con esto, en la EPS se interrumpe la organización tradicional de gradualidad y anualización, al permitir la lógica multinivel.

La participación en las jornadas escolares nos ha hecho comprender que esa convivencia no va en detrimento de los aprendizajes ni contenidos enseñados para ninguno de los casos. A su vez, la organización del trabajo docente a partir de una designación para un cargo de 20 horas semanales —es decir, todo momento en el que los estudiantes se encuentran en la escuela—, y no por hora de

clase dictada, resulta una condición que rupturiza la lógica tradicional de regulación de la docencia en el nivel secundario, y que posibilita el seguimiento y la atención particular a cada trayectoria, así como también la ocurrencia de propuestas pedagógicas novedosas. La permanencia en la institución escolar y la cotidianidad compartida con los estudiantes se configuran, de este modo, como promotoras de nuevos modos de estar en la escuela no solo para los estudiantes, sino también para los docentes, lo que habilita otras formas de relación tanto entre estudiantes y docentes como también con el colegio, sus problemáticas y los proyectos que lo atraviesan y que habitan en conjunto con la EPS. Así lo señalan tanto los docentes en las conversaciones mantenidas como la orientación que promueve el documento *Aportes para la programación de la propuesta institucional y su organización*, (Consejo Federal de Educación, 2023) en el que se fundamenta la decisión de promover esta organización diferente del trabajo docente, con el propósito de, por un lado, generar condiciones de posibilidad para enseñanzas y aprendizajes integrados, pensados desde un trabajo conjunto colegiado entre docentes, y, por el otro, dar lugar a posibles flexibilizaciones de la planificación inicial para llevar adelante un trabajo diversificado con los estudiantes en función de un acompañamiento real a cada trayectoria individual (Consejo Federal de Educación, 2023).

En diálogo con este trabajo integrado entre docentes, la organización curricular, aun conservando algunos aspectos de la lógica disciplinar, propone una integración de áreas en función de núcleos problemáticos de la vida ciudadana o de la formación profesional, de modo tal que *articulación* e *integración* se configuran como elementos estructurantes del diseño curricular, en tanto son consideradas como favorecedoras de aprendizajes complejos y de calidad, una dimensión central de la inclusión efectiva (Consejo Federal de Educación, 2023). Como estrategia pedagógica para dar respuesta a esta búsqueda, en la experiencia en la que participamos se conformaron parejas pedagógicas de interesantes cualidades. Los intentos por cruzar o trascender el propio campo del saber, así como la responsabilidad compartida en la gestión de la clase, han resultado especialmente potentes. Algunas de las personas involucradas, además, señalaron esto como una cuestión que devuelve el sentido a la escuela:

> Los viernes que doy yo, están acompañando o Hugo, que es de Sociales, o María Laura, que es de Naturales, y a veces, dependiendo el tema, se generan articulaciones. Lo mismo al revés, una vez me acuerdo que Hugo dio el Martín Fierro en la clase de Sociales, y desde Prácticas del Lenguaje también analizamos el texto. Eso es espectacular porque sentís como que tienen sentido realmente la enseñanza y los contenidos que vas dando. (Chiara, profesora, comunicación personal, 21 de noviembre de 2023)

También se aprecia en la escuela —y se entiende como elemento virtuoso— la relación de la experiencia pedagógica con las posibilidades de inserción laboral. Además de perspectivas de empleo, hay fundamentos pedagógico-políticos de revinculación a partir del trabajo en taller, que en la experiencia de la escuela técnica resulta atrapante, motivo por el cual se lo define como el eje articulador de la propuesta, pues tiene mayor incidencia en términos de carga horaria durante los primeros niveles, dado su carácter de "convocante" para quienes se encuentran desvinculados o desinteresados de las ofertas tradicionales del nivel (Consejo Federal de Educación, 2023). En este sentido, la inspectora aporta que

> Ese es el lugar donde se revincula al adolescente con el saber hacer, porque le da sentido a la práctica educativa. El problema en la secundaria es que los chicos... yo en química enseño la tabla periódica. Ven la tabla y dicen: "¿Para qué me sirve la tabla periódica?". […] cuando vos le das sentido a lo que están haciendo tiene una lógica diferente. Entonces, a mí me parece que eso es un poco lo que nutre a la EPS. Devolverle el sentido a la práctica educativa. (Susana, inspectora, comunicación personal, 6 de mayo de 2025)

CC BY NC ND

Ese propósito que se restituye a la enseñanza también es reconocido, por los docentes de la comisión abordada, como una potencia, como un recurso que colabora en alcanzar procesos de enseñanza y de aprendizaje más enriquecedores:

> Yo, en mi caso particular de matemática, soy de dar muchas situaciones problemáticas donde ellos puedan aplicarlo [sic] en la vida cotidiana y veo mejores resultados dentro de la EPS, donde el contexto permite que ellos imaginen qué es lo que están haciendo o la implementación del propio oficio, y no tanto con la secundaria tradicional donde tenés que utilizar ejemplos muy genéricos. Darle esa contextualización ayuda muchísimo al aprendizaje y a que ellos tengan el incentivo de querer aprender. (Marcos, profesor, comunicación personal, 16 de noviembre de 2023)

Cabe resaltar que el telón de fondo que impulsa y atraviesa todo el recorrido realizado —tanto los documentos analizados como las conversaciones gestadas en la Escuela— tiene que ver con una plena conciencia, que incluso podría entenderse como una concienciación política en los términos de Freire (1994), respecto del sentido de la EPS y los aspectos que posibilitan la garantización del derecho a la educación. Solidariamente con este compromiso, quienes se ven implicados en la EPS desarrollan un trabajo de acompañamiento y sostén que desborda los contenidos curriculares. Al mismo tiempo, existe una plena conciencia de que las prácticas, y no solo las condiciones institucionales y organizacionales, también deben verse interpeladas, con el fin de no reiterar experiencias expulsivas. Los siguientes fragmentos expresan algo de este punto:

> La realidad es que también a estos chicos de alguna manera la escuela tradicional les ha fallado, entonces traer esos contenidos y esos diseños de la misma manera capaz no funciona de vuelta. (Chiara, profesora, comunicación personal, 21 de noviembre de 2023)

> La escuela tradicional deja muchos chicos en el camino. Por ahí hay chicos que no sé si es que no pueden aprender, sino que tienen tiempos distintos. Y nosotros tenemos ahí un par de chicos que vos ves, y parece que están todo el día jugando, pero cuando preguntas algo están más que atentos y te sorprenden. En un aula tradicional ese chico por ahí hasta molesta. Entonces acá nosotros no sé si nos bancamos la molestia, sino que la vamos llevando hacia otro lugar y tratamos de que eso sea un juego, y bueno, le damos un tiempo y ahí surgen estas cosas lindas. (Hugo, profesor, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)

> Cuidarlos para que la escuela vuelva a ser un lugar amable para ellos, porque vienen con experiencias muy, muy difíciles. (Inés, INET, comunicación personal, 9 de octubre de 2023)

> Que esto realmente sea un lugar donde ellos pueden hablar, donde pueden sentirse que hay alguien que los escucha es prioritario, porque de ahí eso es imprescindible para después estudiar. (Viviana, directora, comunicación personal, 16 de noviembre de 2023)

Vivimos una experiencia en que la EPS efectivamente garantizó condiciones que posibilitan intervenir y transformar aspectos del modelo institucional de la escuela secundaria a fin de que la propuesta educativa permita acoger a estudiantes con experiencias previas de exclusión, extrañeza y desinterés respecto de la escuela, de manera que los reconozca, en los términos de Fraser (2008). Hemos podido identificar un diálogo fecundo entre las intenciones que fueron plasmadas en los documentos normativos y orientativos analizados, las voces de los pedagogos a cargo del diseño de la propuesta, y las formas en que los docentes asumieron y llevaron adelante su tarea, no a modo de traducción lineal, ni siquiera en términos de una reinterpretación que, aunque reconoce la agencia de los sujetos, no deja de concebir una instancia de formulación primigenia y original, sino como fuerzas que intra-actúan y se asocian de modos particulares para la producción de los acontecimientos sobre los que nos detenemos (Barad, 2007). En ese marco, observamos una búsqueda para fomentar *promociones reguladas*, marcadas por un acompañamiento que busca

establecer una proximidad y encauzar el tránsito por la escolaridad frente a los obstáculos que emergen (Ziegler, 2011).

3.2. Prácticas, experiencias y desafíos a partir del mandato de inclusión

Como señalamos, las intenciones documentadas en la normativa de la EPS dialogan con expresiones que acontecen en la escuela. Hemos identificado una suerte de tríada que constituye el sostén de las prácticas y propuestas de los docentes de comisión, conformada por: la contención y el cuidado de los estudiantes, elementos incorporados a la práctica pedagógica; la negociación como estrategia para alcanzar ciertos objetivos; y el trabajo en equipo. Estas tres cuestiones, en conjunto, se sostienen y retroalimentan. Con respecto a la grupalidad, todos los docentes señalan la comodidad, la confianza e, incluso, el placer que encontraron en el equipo de profesores y en el trabajo conjunto. Incluso se trata de un factor que les permite desarrollar la tarea educativa en condiciones más óptimas:

> Los profes nos llevamos muy bien, y eso es clave. Y eso nos ayuda mucho también para trabajar con los chicos. Algunos tienen otras necesidades, hay que prestarles más atención, y saber que contás con alguien al que podés pedirle que se encargue de algo puntual, sabes que lo va a hacer, que no se va a hacer el tonto. Ninguno se aprovecha de nada, como que todos estamos trabajando todo el tiempo y es muy interesante, porque no suele suceder. Generalmente la docencia es algo bastante solitario. (Chiara, profesora, comunicación personal, 21 de noviembre de 2023)

Encontramos aquí, nuevamente, resonancias de las intenciones con las cuales se orientó la organización del trabajo docente. Durante los momentos compartidos pudimos observar una expresión de la impronta y el sentido de "estar todos juntos todo el tiempo", a que refiere la normativa (Resolución CFE 463, anexo III, 2023), entendido esto como vehículo y condición de posibilidad para que tengan lugar un tiempo y un espacio destinados a pensar con otras y otros corresponsables sobre los procesos de enseñanza, para aprovechar oportunidades que surgen de lo "inesperado", garantizar espacios de disponibilidad pedagógica y habilitar otros tiempos escolares, menos tiranos y acelerados, y más generosos. Cabe señalar que este trabajo en equipo no se limita solo al equipo docente, sino que también incorpora a los estudiantes:

> El grupo [de estudiantes] también se unió bastante. Entonces eso hace que tengan ese objetivo común, trabajan más en conjunto. (Cintia, coordinadora, entrevista grupal, 25 de febrero de 2026)

> Hicimos un buen vínculo entre todos, entre docentes, entre chicos. (Guillermo, instructor, entrevista grupal, 25 de febrero de 2026)

Por otra parte, la negociación para el cumplimiento de las tareas y responsabilidades se apoya, en gran medida, en la confianza construida a partir de un vínculo cercano y un reconocimiento de los estudiantes hacia los adultos como figuras importantes a respetar. De este modo, la contención se entrama con la enseñanza y la práctica educativa, y permite vehiculizarla:

> Te deja pensar la enseñanza desde otro lugar. Como que hay un vínculo más directo y más estrecho que te permite trabajar de otra forma, que te permite conocer qué es lo que le pasa […] yo creo que la EPS lo que les da es ese ámbito familiar, como para decirlo de alguna forma, que genera una contención que capaz que en la vida cotidiana no lo tienen [sic], o que se sienten muy solos y no tienen con quién hablar o lo que sea, y permite esa construcción del conocimiento desde la contención, desde que tengan un lugar a donde ellos poder ir, de que [sic] tengan un espacio donde ellos puedan ser ellos. (Marcos, profesor, comunicación personal, 16 de noviembre de 2023)

CC BY NC ND

> Negociamos, no dejamos de exigirles, como así podemos tomar mate, lo que tienen que traer lo tienen que traer. La carpeta tiene que estar completa, las tareas tienen que estar hechas, los trabajos se hacen […]. Ellos saben que hay cosas que se permiten y hay cosas que no se permiten. Porque los límites forman parte de que ellos aprendan. (María Laura, profesora, comunicación personal, 29 de noviembre de 2023)

En estos relatos podemos ver una trama en la que aspectos de la inclusión pedagógica —"la construcción del conocimiento desde la contención"— se conjugan con la inclusión como disciplinamiento —"los límites forman parte de que ellos aprendan"—, que menciona Sendón (2011). Esta trama no se configura exenta de tensiones, dado que tradicionalmente, e incluso en la actualidad, existe el hábito de pensar como pares opuestos, por una parte, el cuidado y lo emocional, y, por otra, la enseñanza, que se supone más racional. Esto seguramente amerita nuevas líneas de investigación.

Por otro lado, la activación de esta propuesta educativa, que constituye a nuestro entender un proyecto político-pedagógico con alto potencial de alteración, también implicó importantes desafíos. Entre ellos sobresalen tres: una tensión con parte de la institución educativa, el ausentismo de los estudiantes y las limitaciones presupuestarias.

Con respecto al primer punto, en un inicio se dio una problemática vinculada a la inclusión y la convivencia en la institución. Cabe aclarar que la comisión en la que se desarrolló el trabajo de campo funciona en una escuela técnica del centro de la ciudad de Mar del Plata, que posee una cuantiosa matrícula de estudiantes y una considerable planta de docentes y trabajadores. La cuestión de la relación entre la EPS y el resto de la comunidad fue una de las primeras preocupaciones que tuvo la directora de la institución, ya que ella identificaba la existencia de un "núcleo un poco duro" y un equipo de trabajo consolidado con el que, en ocasiones, era difícil integrarse. Que se formara un *nosotros* fue una de sus primeras prioridades. Sin embargo, esta no fue una tarea sencilla. Además de algunos desencuentros y problemas —que emergieron inicialmente entre docentes de la EPS y docentes de la técnica o personal jerárquico—, vinculados sobre todo a prácticas, costumbres y cuestiones burocráticas, la integración de los estudiantes a la institución presentó cierta resistencia, incluso por parte de ellos mismos. Durante los primeros momentos no asistían a la formación y les pedían a los docentes que les permitieran quedarse en el aula durante el recreo. En palabras de la inspectora, lo que ocurrió fue que, en un principio, la EPS se resistió, y en función de esa dinámica se "atrincheró". Esta cuestión se representa, por ejemplo, en la expresión de una estudiante en un encuentro, en el que refirió que la escuela "les presta el edificio" (estudiante, registro de campo, observación participante, 24 de octubre de 2023). Esa suerte de dualidad en el proceso de inclusión/exclusión institucional —en virtud de la cual los estudiantes se *atrincheran* y distancian ellos mismos como una especie de estrategia para evitar ser excluidos por los otros— es también advertida por los docentes del siguiente modo:

> *Cintia, coordinadora:* Se sentían como discriminados, como "ahí vienen los que les fue mal en toda la escuela, por eso terminan ahí en la EPS".
>
> *Marcos, profesor:* Sí, que era medio un ida y vuelta. (Entrevista grupal, 25 de febrero de 2026)

Ese "ida y vuelta" que menciona el profesor también es identificado por la directora, quien, en 2023, durante los inicios de la experiencia, se refería a que lo que faltaba era la aceptación de la EPS por parte de la técnica, y que la EPS se reconociera como parte. Lo cierto es que "eso que faltaba" con el tiempo se fue dando. De acuerdo con el equipo docente, hoy los estudiantes ya se reconocen como parte de la escuela, han participado en actos y comparten cotidianidad con otros estudiantes de la técnica. Si bien el tiempo fue parte importante en este proceso, existieron esfuerzos manifiestos orientados a ese fin. Por una parte, la directora desempeño un rol fundamental al promover espacios de diálogo y resolución de conflictos, y la jefatura regional asumió un papel activo en la promoción de la integración de todas las comisiones que se desarrollan en el distrito. Por otra parte, dentro de la comisión tuvo lugar un proceso de

negociación que, como señalamos previamente, es una de las estrategias utilizadas por los profesores para resolver algunas problemáticas que se presentan:

> Se empezaron a negociar muchas cosas. […] el tema de la formación: no iban a formar y nuestro lugar de EPS estaba vacío, toda la técnica [estaba presente] y en nuestro sector no había ninguno. Entonces, empezamos a negociar que para ir al buffet hay que estar en la formación. Y así hasta que se entendió que tenían que estar acá. Y lo llevan bien. (María Laura, profesora, entrevista grupal, 25 de febrero de 2026)

Otro de los desafíos identificados se vincula con el ausentismo, que obedece, según problematizamos, a distintas cuestiones. En primer lugar, el hecho de que los estudiantes habían estado desvinculados —o con trayectorias irregulares— dificultó inicialmente la asistencia constante. El mismo desarrollo de la propuesta, el grupo y la camaradería que se estableció entre estudiantes y docentes —que ellos mismos reconocen como una familia— resultó en que esta situación fuera resuelta en gran medida antes de la finalización del primer año de la propuesta:

> Estudiantes que eran […] de esta misma escuela, que han repetido por tener muchas faltas, que se quedaban en la plaza, [que] no venían a cursar: esos chicos […] ahora no faltan nunca, […] vienen siempre a cursar, se sienten identificados con el grupo, tienen como un sentido de pertenencia (Cintia, coordinadora, comunicación personal, 13 de noviembre de 2023)

Sin embargo, continuaron existiendo situaciones específicas que afectaron algunas trayectorias. Cuestiones como la necesidad de trabajar y problemáticas o limitaciones familiares implicaron que algunos estudiantes se ausentaran por largos periodos y que, incluso, en algunos casos, abandonaran:

> Venía muy bien hasta un momento en que empezó a faltar. Entonces, ahí nos contactamos con la familia, con él. Él asistía a un centro socioeducativo, a través de ese centro lo pudimos recuperar para que siga cursando. Él no había dejado, el tema es que empezó a trabajar, entonces por ahí se le hacía muy pesada la carga laboral. (Cintia, coordinadora, comunicación personal, 13 de noviembre de 2023)

> Ha habido chicos que los hemos perdido. Los hemos perdido quizás porque también pasa que son chicos que necesitan trabajar. Con Cristian[4] nos pasó por eso. La familia necesitaba que vaya a trabajar, y en el horario que estamos acá en la ciudad es pleno horario de trabajo. Entonces también es una realidad social que nos atraviesa. (Hugo, profesor, entrevista grupal, 25 de noviembre de 2026)

> Hubo un estudiante al que la mamá, a partir del receso invernal, no lo mandó más a la escuela porque ella consiguió un trabajo y no lo podía traer a la escuela, no lo podía mandar con nadie más, así que estamos ahí con él. Queremos recuperarlo y estamos haciendo todo lo posible para que vuelva. (Cintia, coordinadora, comunicación personal, 13 de noviembre de 2023)

El "hacer todo lo posible" para que un estudiante regrese involucra desde diálogos, reuniones, cierta insistencia con las familias, flexibilidad en la asistencia y trabajo con módulos domiciliarios, hasta articulación con otras instituciones, como en el caso de la intervención del centro socioeducativo. Sin embargo, como bien refiere Hugo, es cierto que existe una realidad social que los atraviesa y que, en muchos casos, los desborda. Aquí resulta pertinente reflexionar en torno a las demandas y expectativas que muchas veces recaen en la escuela, en este caso, en la EPS, frente a problemáticas y desafíos estructurales que la hacen parecer impotente. Desde hace más de un cuarto de siglo, la escuela, particularmente en tiempos de avance neoliberal, se configura como una

[4] El nombre del estudiante es ficticio, dado que se trata de un menor que no ha prestado su consentimiento, ni lo ha hecho su familia, para ser incluido en la investigación.

de las últimas fronteras de lo público —tal como lo definieran Patricia Redondo y Sofia Thisted (1999)—. Nos preguntamos, no obstante, si esto significa que sobre ella se deben cargar responsabilidades que corresponden a múltiples agencias. El trabajo de coordinación desde el Estado y la cooperación entre distintos actores e instituciones continúan siendo una deuda pendiente para dar mejores oportunidades en el seno de este tipo de experiencias.

Es precisamente de la mano de estas complejas relaciones con el Estado que aparece el tercero de los desafíos, referido a las limitaciones presupuestarias. Vale la pena aclarar que a un año de la puesta en marcha de la EPS ocurrió un cambio de signo político en el Gobierno Nacional que significó una discontinuidad del rol del INET en su financiamiento, gestión y acompañamiento. Aunque estas responsabilidades fueron asumidas por la provincia de Buenos Aires, existió un deterioro en sus partidas presupuestarias, en un contexto de ajuste impulsado desde el Estado Nacional. A estas restricciones se le suma, en 2026, la decisión del Ejecutivo de suspender el artículo de la Ley 26.058 que establece un monto mínimo del 0,2 % de los ingresos corrientes del presupuesto para la educación técnico-profesional, destinado a equipamiento, insumos y mejoramiento de la infraestructura de las instituciones. Esta cuestión tiene profundas repercusiones para el desarrollo de las prácticas profesionalizantes, tal como refiere la coordinadora de la comisión:

> Para este año está previsto un corte que es drástico, así que no tenemos dinero para las prácticas. Los materiales con los que contamos son los que tenemos acá, es un restito que quedó del año pasado, y después cosas que han traído los chicos, algún termotanque usado o algo. Estamos viendo ahora lo mismo: traer nosotros y aportar nosotros, ver qué podemos hacer para que ellos no pierdan calidad educativa. (Cintia, coordinadora, entrevista grupal, 25 de febrero de 2026)

Frente a esta situación, como se puede apreciar en el relato, se instrumenta una autogestión en la que son las personas las que deben asumir las responsabilidades de garantizar los recursos, cuestión que tensiona la intencionalidad con la que se configuró la propuesta, orientada a reparar el abandono y la desatención por parte del Estado respecto a estos jóvenes. Al mismo tiempo, siguiendo lo señalado por Jacinto y Roberti (2026), la dificultad para garantizar los insumos necesarios para las prácticas, que tienen como fin formar a los estudiantes para acceder a certificaciones de formación profesional, agudiza el riesgo de que la EPS configure circuitos jerarquizados de menor rango que refuercen desigualdades preexistentes, y pone en tensión su promesa de inclusión.

Consideramos que el recorrido por estos hallazgos —la producción de condiciones institucionales para la inclusión, la conformación de una comunidad afectiva capaz de sostener las trayectorias más allá del ausentismo, la persistencia de fragilidades estructurales que exceden a la escuela, y la tensión entre autogestión y desatención estatal— no habría sido posible sin el sostenimiento de un posicionamiento biográfico-narrativo y autoetnográfico a lo largo de todo el proceso de investigación. Fue precisamente nuestra implicación como investigadoras-participantes, y no como observadoras externas, lo que nos permitió acceder a las voces de los participantes de la investigación no como datos a extraer, sino como voces en diálogo con las nuestras, de manera que se habilita una lectura atenta a los matices afectivos —la camaradería, la insistencia, el "hacer todo lo posible"— que una aproximación más distanciada difícilmente hubiera podido capturar. Queda pendiente, a futuro, incorporar a los estudiantes, los modos en que viven la EPS y las afectaciones mutuas que se han promovido. Por lo pronto, es posible decir que quizá esta experiencia —en la que hemos investigado-vivenciado posibilidades político-pedagógicas de revinculación, aprendizajes importantes, solidaridades docentes y otras comunalidades— pueda alterar las lógicas eficientistas de consideraciones educativo-mercantiles, en favor de otras relacionadas con el bienestar, la preservación y el cuidado de la vida. Esperamos que la importancia de lo que aquí ha sucedido se conozca y defienda, con el fin de reclamar a las esferas estatales y

gubernamentales indicadas las condiciones primarias para la gestión y el sostenimiento de estas instancias. No se puede amar lo que no se conoce, dicen. La experiencia de la EPS en la EEST n.º 2 es para amar. Definitivamente.

4. Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos buscado adentrarnos en la EPS en tanto respuesta político-pedagógica a las limitaciones históricas que el modelo institucional de la escuela secundaria implica a la hora de garantizar el derecho a la educación y la obligatoriedad del nivel. A través de la investigación realizada hemos advertido que la EPS constituye una propuesta que interpela aspectos de la gramática escolar y de las condiciones de escolarización que tradicionalmente han operado como mecanismos de exclusión. La flexibilización del régimen académico, la organización del trabajo docente de modo colaborativo, la designación de profesores por cargo, el acompañamiento personalizado de las trayectorias y la articulación entre formación general y profesional operan como condiciones que habilitan otras formas de habitar la escuela. Por otra parte, las dinámicas y las relaciones que se gestaron en el seno de la comisión, íntimamente atravesadas por el trabajo en equipo —cuya expresión máxima está en la cristalización de un modelo de enseñanza por parejas pedagógicas—, el sostén mutuo, la contención y el cuidado, entre otras cuestiones, nos hablan de la singularidad inmanente de todo proceso educativo y su irreplicabilidad.

Este recorrido también nos acerca a las complejidades involucradas en los procesos de inclusión educativa. Las tensiones en torno a la convivencia con el resto de la institución, las dificultades vinculadas al ausentismo y las persistentes desigualdades sociales que atraviesan la vida de los estudiantes revelan que los procesos de inclusión son siempre inacabados y disputados, más allá de las buenas intenciones. A ello se suman las restricciones presupuestarias y el debilitamiento de las políticas públicas de sostenimiento, que ponen en riesgo la continuidad de experiencias que buscan reparar trayectorias educativas marcadas por la exclusión. Ante estas limitaciones, los actores protagonistas de la experiencia abordada no asumen un rol pasivo, sino que se agencian para continuar sosteniendo la propuesta y generar iniciativas inclusivas, ya sea yendo a buscar a los estudiantes cuando se ausentan, trazando solidaridades con otros —al aliarse con las familias o proponer espacios extraescolares en los que participan los jóvenes—, flexibilizando las prácticas pedagógicas para atender a cada trayectoria singular —por ejemplo, al dividir el curso con el fin de diversificar tanto la clase como las estrategias pedagógicas para acompañar cada tiempo de aprendizaje— o incorporando una especie de binomio conformado por la contención-negociación de la praxis educativa, con el objetivo de generar un espacio de cuidado y acompañamiento afectivo, sin por ello dejar de lado las responsabilidades y los límites implicados en un proceso educativo. Sin embargo, si bien es cierto que estas estrategias y prácticas propias de la comisión en la que participamos colaboran —y mucho— con el sostenimiento de las trayectorias de esos estudiantes y con la restitución plena de su derecho a la educación, lo cierto es que la capacidad transformadora de la EPS depende, en gran medida, de que estas iniciativas no queden libradas únicamente al compromiso y al esfuerzo de sus actores, sino que cuenten con condiciones materiales e institucionales acordes con los propósitos que las originan.

La experiencia de la EPS en la EEST n.º 2 de Mar del Plata nos invita, en definitiva, a imaginar otras formas de escuela posibles. Junto con los aportes de Llinás (2011) y Southwell (2018), podemos pensar que la inclusión que se promueve ocasiona desplazamientos respecto de las

exclusiones que produce la escuela secundaria tradicional, y nos permite discutir los particularismos devenidos en universales modernos que ordenan cómo concebimos lo que es valioso y deseable para la escuela secundaria. Más que una excepción destinada a ciertos grupos de estudiantes, la propuesta ofrece pistas valiosas para repensar el conjunto del nivel desde una perspectiva que coloca el reconocimiento, el cuidado y la enseñanza en el centro de una construcción cuya pulsión consiste en que el derecho a la educación deje de ser una promesa y pase a formar parte del repertorio común de todas las vidas.

Financiación

Esta investigación se desarrolló gracias al financiamiento de una beca de investigación tipo A de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

Las personas que participaron de esta investigación han prestado su consentimiento informado.

Contribución de autores

Diseño de la investigación: autoras; análisis de datos: autoras; metodología: autoras; revisión del manuscrito: autoras. Todas las autoras han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

Las autoras declaran no haber utilizado herramientas de IA en el proceso de escritura.

Referencias

Acosta, F. (2007). *La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales* [Ponencia]. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, Argentina. https://cdsa.aacademica.org/000-108/233

Acosta, F. (2013). *La escuela secundaria argentina como objeto de investigación: entre modelos globales y prácticas locales de escolarización* [Ponencia]. I Reunión de Investigaciones en Educación Secundaria (RIES I), Buenos Aires, Argentina.

Acosta, F. (2020). La sistematización estatal modelizadora y la segmentación en los orígenes y expansión de la escuela secundaria en la Argentina. *Revista del IICE,* (47), 23-40. https://doi.org/10.34096/iice.n47.9637

Archenti, N., & Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.

Baigorria, M., & Marchetti, B. (2026). El cambio del régimen académico para la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires: aproximaciones a la primera experiencia de

intensificación en una escuela de gestión privada en Mar del Plata. *Revista de Educación,* (37), 149-180. https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s18531326/uxgl6bhlp

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning.* Duke University Press.

Bocchio, C., & Miranda, E. (2018). La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: políticas para la inclusión social y educativa en la escuela. *Revista Educación, 42*(2), 1-15. https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27103

Burke, P. (2007). *Historia y teoría social.* Amorrortu.

Calamari, M., Saccone, M., & Santos, M. (2014, julio). *La flexibilización como estrategia para la inclusión: una aproximación a las políticas de inclusión socioeducativa en la provincia de Santa Fe* [Ponencia]. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, Argentina.

Castro-Gómez, S. (2001). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-161). Ciccus.

Consejo Federal de Educación. (2021). *Resolución CFE N.º 409/21: Nueva trayectoria formativa de ETP para educación secundaria.* Instituto Nacional de Educación Tecnológica. https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2023/12/RCFE_409-21-1.pdf

Consejo Federal de Educación. (2023). *Resolución CFE N.º 463/23: Educación Profesional Secundaria.* Instituto Nacional de Educación Tecnológica. https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2023/12/RCFE_463-23.pdf

Denzin, N., & Giardina, M. (2024). *Qualitative inquiry in transition—past, presents, & futures. A Critical Reader.* Routledge.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). Introducción general: la investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa: manual de investigación cualitativa. Vol. I* (pp. 4-101). Gedisa.

Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro: modos de hacer y pensar los territorios.* Cactus.

Di Piero, E., & Burgos García, A. (2025). Entre el mérito y la meritocracia: preferencias estudiantiles acerca de la repitencia en el nivel secundario en Buenos Aires, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 14*(2), 1-20. http://dx.doi.org/10.15366/riejs2025.14.2.009

Dirección General de Cultura y Educación. (2024). *Resolución conjunta 1650/2024*: *Régimen académico para la educación secundaria obligatoria de gestión estatal y de gestión privada de la Provincia de Buenos Aires.* Sistema de Información Normativa y Documental Malvinas Argentinas. https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2024/1650/440121

Dussel, I. (2012). The assembling of schooling: discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling [Ponencia]. *56th Annual Conference of the Comparative and International Education Society*, Puerto Rico.

Dussel, I. (2015). Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria: políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo. En J. C. Tedesco (Comp.), *La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo* (pp. 279-317). Siglo XXI.

Escobar, A., Osterweil, M., & Sharma, K. (2024). *Relacionalidad:: una política emergente de la vida más allá de lo humano.* Tinta Limón.

Ferreyra, H. (2015). *Comprender y mejorar la educación secundaria: trayectorias escolares de los estudiantes.* Universidad Católica de Córdoba.

Fontana, A., & Frey, J. (2015). La entrevista: de una posición neutral al compromiso político. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos: manual de investigación cualitativa. Vol. IV* (pp. 140-202). Gedisa.

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo, 4*(6), 83-99.

Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación.* Planeta DeAgostini.

Garino, D. (2013). Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria: reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación,* (8), 203-217. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=689778296014

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI.

Gluz, N. (2016). *Políticas y prácticas en torno a la "inclusión escolar": ¿por qué es tan difícil la democratización escolar?* Estación Mandioca.

Gorostiaga, J. M. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política, 21*(1), 119-161.

Guba, E., & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa: manual de investigación cualitativa. Vol. II* (pp. 38-78). Gedisa.

Haraway, D. (2004). Testigo_modesto@ segundo_milenio. *Lectora. Revista de Dones i Textualitat, 10*, 13-36.

Jacinto, C., & Roberti, E. (2026). Las paradojas de la re-vinculación educativa en un nuevo formato del nivel secundario en Argentina. *Trayectorias Humanas Trascontinentales,* (21), 288-307. https://doi.org/10.25965/trahs.7876

Kincheloe, J., & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N., & Lincoln, Y. (Comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa: manual de investigación cualitativa. Vol. II* (241-315). Gedisa.

Krichesky, M. (2014). Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales: resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales, 3*(3), 1-19.

Krinchesky, M., & Haller, V. (2025). El ciclo superior de la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires: una lectura multiactoral en torno a las trayectorias y proyecciones de futuro de estudiantes del último año del nivel. *RAIE. Revista Argentina de Investigación Educativa, 5*(10), 97-116.

Llinás, P. (2011). Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (inconmovible) forma de la escuela secundaria. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 125-154). Homo Sapiens.

Maldonado, M., & Vanella, L. (2013). Programa de inclusión y terminalidad de la educación secundaria para jóvenes de 14 a 17 años. Unicef.

Maturo, Y., Bocchio, C., & Miranda, E. (2020). La educación secundaria en Argentina: obligatoriedad, inclusión y producción de nuevas/viejas desigualdades escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(2), 89-108. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.005

Meléndez, C., & Yuni, J. (2018). La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27*(25). https://doi.org/10.14507/epaa.27.3110

Nobile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 179-204). Homo Sapiens.

Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Eudeba.

Redondo, P., & Thisted, S. (1999). Las escuelas primarias en los márgenes: realidades y futuro. En A. Puiggrós (Comp.), *En los límites de la educación: niños y jóvenes del fin de siglo*. Homo Sapiens.

Rolnik, S., & Guattari, F. (2006). *Micropolítica: cartografías del deseo*. Traficantes de Sueños.

Schoo, S. (2013). *Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina: acuerdos federales en un sistema descentralizado*. Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

Sendón, M. (2011). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 155-178). Homo Sapiens.

Southwell, M. (2008). ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa*, (29), 23-35. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041702004

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina: notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-69). Homo Sapiens.

Southwell, M. (2018). Formato, pedagogías y planeamiento para la secundaria en Argentina: notas sobresalientes del siglo XX. *História da Educação, 22*(55), 18-37. https://doi.org/10.1590/2236-3459/82034

Steedman, H. (1992). Instituciones determinantes: las "endowed grammar schools" y la sistematización de la educación secundaria inglesa. En D. Mueller, F. Ringer, & B. Simon (Comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno: cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (pp. 161-194). Servicio de Publicaciones.

Tedesco, J. C. (1983). Modelo pedagógico y fracaso escolar. *Revista de la Cepal*, (21), 131-144.

Terigi, F. (2007, mayo). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares* [Ponencia]. III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y Docentes. La Escuela Secundaria en el Mundo de Hoy. Fundación Santillana, Buenos Aires, Argentina.

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.

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En G. Frigerio, & G. Diker (Comps.), *Educar: saberes alterados* (pp. 99-110). Fundación La Hendija.

Terigi, F. (2021). La educación secundaria argentina 1983-2015. En A. Puiggrós (Dir.), *Historia de la educación en la Argentina IX: avatares de la educación en el período democrático. 1983-2015* (pp. 215-283). Galerna.

Terigi, F., Briscoli, B., Scavino, C., Morrone, A., & Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, (33), 27-46. https://doi.org/10.34096/riice.n33.1099

Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 17-34). Homo Sapiens.

Tyack, D., & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas.* Fondo de Cultura Económica.

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). La "gramática" de la escolarización: ¿por qué ha sido tan difícil cambiar? *Revista Estadounidense de Investigación Educativa, 31*(3), 453-479.

Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social.* Síntesis.

Vasilachis de Gialdino, I. (2019). Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos. En A. Reyes Suárez, J. I. Piovani, & E. Potaschner (Coords.), *La investigación social y su práctica: aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 27-59). Teseo.

Yedaide, M. (2026). *Autoetnografiar: ensayos científicos en/de/para un sur global.* Universidad Nacional de Mar del Plata.

Yedaide, M., Álvarez, Z., & Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham, 13*(1), 27-35. https://doi.org/10.21500/22563202.1685

Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 71-88). Homo Sapiens.