

Emilio López  
emilio.f.lopez@gmail.com  
Universidad Nacional de Tres de Febrero

## **El formato escolar en políticas de inclusión educativa: el caso del FinEs 2**

### ***Introducción***

En este trabajo vamos a dedicarnos a estudiar, específicamente, el sentido de la inclusión educativa ordenador del entramado del Plan FinEs 2. Es decir, vamos a examinar de qué modo esta propuesta se lleva a cabo en los territorios para restañar el derecho perdido a la educación; qué tipo de coherencia existe entre la retórica de su declamación y su articulación en los barrios, reconociendo a la vez la peculiaridad de su público, junto a la necesidad de ofrecer una alternativa educativa “flexible”.

En tren de dar tratamiento a estas cuestiones, desarrollaremos un breve estudio sobre la implementación del FinEs 2 a través de dos movimientos: comenzaremos dando cuenta –según rezan los documentos oficiales- de la necesidad de cambiar el formato escolar –en clave de flexibilidad- en conjunción con la peculiaridad del público al que se dirige el Plan; seguidamente, nos introduciremos en el corazón de la implementación del Plan: llevaremos a cabo un análisis comparativo sobre algunos rasgos pedagógico-organizacionales entre la oferta de las Escuelas de Reingreso (EdR), Centro de Escolarización de Educación Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ), los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), y el propio FinEs 2. Mediante esta comparación intentaremos establecer si en el Plan se han producido cambios importantes en su confección e implementación, y recalcar en algunos aspectos susceptibles de ser mejorados.

### ***Particularidad del público y formato escolar***

En los últimos años se han incorporado al sistema educativo argentino amplios grupos de alumnos provenientes de sectores desfavorecidos, atomizando bruscamente la aparente homogeneidad de su alumnado. Con todo, esta llamada “inclusión” no estuvo acompañada de una reflexión sobre el dispositivo escolar de acogida ni sobre los mecanismos que despliega el sistema para su recepción: las altas tasas de repitencia y abandono dan testimonio de ello.

Teniendo presente este escenario de base, la documentación acerca del Plan –así como la de otras políticas del ámbito de la inclusión educativa (v.g., CESAJ)- ratifica la idea del hiato entre el formato escolar y el nuevo escenario. Lo hace poniendo el acento sobre dos notas que componen las caras del mismo problema: la necesidad de imprimir transformaciones en el formato escolar o institucional -bajo la égida del concepto de “flexibilidad”-, por un lado, y ofrecer mayores posibilidades de cara a “las peculiaridades de los sujetos” a los que está destinado, por el otro.

A modo de ilustración, la Resolución 4122/08 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, en referencia al Plan FinEs, sostiene:

Definir e implementar **formatos escolares que flexibilicen los modelos institucionales existentes** con el objeto de generar espacios de enseñanza y de aprendizaje que atiendan a la diversidad de situaciones que presentan los adolescentes, jóvenes y adultos bonaerenses [promoviendo] la implementación de **modelos institucionales adaptados a las necesidades de los destinatarios**. (Las negritas son nuestras).

Explícitamente -como también lo sostiene el Documento para Docentes FinEs 2 Secundaria (2010: 6)- se recarga sobre la idea de que es imprescindible forjar una “organización curricular e institucional” que brinde respuestas adecuadas para “atender las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria”. Y en esta nueva propuesta, la flexibilidad se reduce –tal como se trasluce en los mismos documentos del Plan- a asegurar una disposición del formato escolar que beneficie los recorridos de todos los alumnos: una organización modular de la currícula –no anualizada- y que permita la realización de itinerarios individuales (Documento para Docentes: FinEs 2 Secundaria, 2010: 12).

Sumariamente, se parte de la aceptación del problema sobre la discrepancia entre el formato escolar dominante y una importante porción de los nuevos alumnos que cada vez complejiza más el mapa del alumnado. Evidentemente, resulta claro que procurar los mismos formatos institucionales que antes expulsaron a los jóvenes y adultos no garantizará el angostamiento de la brecha. Por ende, el resultado de este cuadro deriva en la necesidad de producir transformaciones en el formato escolar –en clave de flexibilidad-, coherentes con las características de los sujetos marginados del sistema.

### ***Formato escolar***

Puesto que hemos transitado abundantemente sobre el concepto de “formato escolar”, resulta imperiosa su aclaración conceptual. Naturalmente, dado que agotar la discusión en torno a su sentido rebasa el núcleo de análisis de este trabajo, nos inclinaremos por una comprensión del mismo funcional al eje de indagación de esta investigación. De esta forma, sin inmiscuirnos en los pormenores de los debates teóricos, nos valdremos de una definición laxa de este concepto, más bien práctica. La misma conjuga elementos de varias vertientes: la idea de dispositivo, formato, modelo institucional, gramática y cultura escolar.

En este sentido, la idea de formato escolar que utilizaremos aludirá al conjunto de teorías, normas, rituales, hábitos, representaciones y prácticas (formas de pensar y de hacer) que coagulan en forma de reglas de juego no cuestionadas y compartidas por los distintos actores al interior de las instituciones escolares. Es decir, formas de dividir el tiempo y el espacio, distribución de los estudiantes en cantidades determinadas, clasificación de saberes a enseñar en materias, otorgamiento de certificaciones para validar lo que se aprende, la promoción anual por bloque de materias, etc., aspectos todos atravesados por formas de ejercicio del poder. En definitiva, el elenco de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder.

Con este encuadre, nos abocaremos a analizar la implementación del Plan, tomando como referencia algunos elementos constitutivos de su formato escolar, en términos comparativos con otras propuestas.

### ***Análisis comparativo. FinEs 2: ¿ruptura o continuidad con el formato escolar tradicional?***

Dado este panorama, es imperioso someter a examen el formato de la propuesta del FinEs 2 (rasgos pedagógico-organizacionales vertebradores de su modo de implementación) con el propósito de indagar en qué medida su armado ofrece una alternativa significativa con respecto a la oferta tradicional. Para hacerlo, nos enfocaremos sobre algunos rasgos de su esqueleto organizacional y estableceremos una comparación con las propuestas ofrecidas por dos programas de inclusión educativa -Escuelas de Reingreso (del Programa Deserción 0), CESAJ-, y la escuela tradicional en su modalidad de jóvenes y adultos, a través de los CENS. Más específicamente analizaremos: el plan de estudios; la modalidad de cursado; el régimen de asistencias y el de aprobación; las formas de agrupamientos de los alumnos; los dispositivos y estrategias en juego para sostener la trayectoria escolar de los alumnos; la disponibilidad de horas institucionales y la existencia de espacios tanto para capacitaciones como para el trabajo conjunto y colaborativo de los docentes y directivos; las condiciones infraestructurales y la disponibilidad de recursos.

#### ***Plan de estudios***

**EdR:** Esta propuesta oferta un bachiller de cuatro años de duración, mediante el dictado de un número reducido de asignaturas de cursado simultáneo. Asimismo, su plan de estudios combina materias anuales y cuatrimestrales, con unidades curriculares de cursado optativo.

**CESAJ:** Se trata de una estrategia de reingreso y aceleración de estudios, con un tiempo máximo de realización del trayecto de dos años<sup>1</sup>. El mismo se despliega a través de la oferta de un número pequeño de materias de cursado simultáneo (cinco). La mayoría de las asignaturas se cursa de manera alternada y se organizan en secuencias cuatrimestralizadas.

**CENS:** Los CENS están destinados a personas (mayores de 18 años) que quieren retomar o iniciar los estudios secundarios. El plan de estudios tiene una duración total de tres años, aunque existe la posibilidad de

---

<sup>1</sup> Cabe aclarar que “Los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes constituyen una oferta que se inserta en la estructura del nivel secundario entre el ciclo básico y el ciclo superior. Se trata de una propuesta de reingreso y aceleración que permite la acreditación del ciclo básico y cuya aprobación habilita la continuidad de los estudios en el ciclo superior. Esta propuesta, sin embargo, no conforma una alternativa a disposición de cualquier estudiante, se encuentra dirigida a adolescentes y jóvenes no escolarizados en el nivel”. (UNICEF b, 2012: 87).

finalizarlo en menos tiempo, puesto que se reconocen estudios previos por sistema de equivalencias. Se cursa de lunes a viernes con una duración de 3 horas 45 minutos por día. Funcionan en los turnos mañana, tarde o noche. En la mayoría de los casos se desarrolla a través de materias anuales que se dividen, a los efectos de la calificación de los alumnos, en dos cuatrimestres. La cantidad de materias es variable, pero su número se asemeja al de la escuela común. En el 1° año se cursan 7 en promedio, en el 2°, 8, y en 3°, alrededor de 11 materias simultáneamente.

**FinEs 2:** Bachillerato para Adultos Orientado en Ciencias Sociales o en Gestión y Administración (Disposición 27/11). La currícula se estructura en seis períodos de 18 semanas cada uno, (correspondientes al 1°, 2°, y 3° año del Plan de estudios de los Bachilleratos para adultos), y todas las materias son cuatrimestrales. En cada período se destina una semana al curso de recuperación y evaluación continua, y una semana a mesa de exámenes.

Este punto es de vital importancia, en cuanto afecta tanto a la cantidad como a la calidad de los contenidos, y, por ende, tiene una incidencia de relieve en el tipo de inclusión educativa que se genere. Desde esta perspectiva, en las dos propuestas alternativas al sistema tradicional se producen mejoras en las condiciones de cursado en la medida en que la atención de los alumnos es demandada por un grupo de materias notablemente reducido. En efecto, los CENS mantienen la herencia de la escuela secundaria, estructurada a partir del cursado simultáneo de un gran número de materias, con los efectos contraproducentes que esta organización posee.

Por su parte, si bien el FinEs 2 se alinea con la diagramación curricular de las propuestas alternativas, se diferencia –de todas las propuestas- en que la carga horaria (en días de cursado y asignación de horas cátedra por materia) es mucho menor. Y esto conlleva –según afirman los testimonios de alumnos y docentes- a una reducción, y en algunos casos simplificación, de los contenidos.

### ***Modalidad de cursado***

**EdR:** Admite la construcción de diversos trayectos formativos individuales, permitiendo que los alumnos vayan avanzando en función de sus posibilidades. El recorrido que realiza cada estudiante no está supeditado al avance o aprobación de un bloque de materias. De esta forma, los alumnos van progresando en función de sus posibilidades.

**CESAJ:** Admite, también, la posibilidad de llevar a cabo recorridos personalizados. En efecto, el circuito que realiza cada estudiante no está subordinado al avance o aprobación del resto de las materias.

**CENS:** Algunos CENS admiten como estrategia para enfrentar las abultadas cifras de deserción la posibilidad de que los alumnos puedan establecer sus propias trayectorias –por materias- en base a modificaciones en el régimen de promoción.

**FinEs 2:** Al igual que en las EdR, los CESAJ y algunos CENS, el FinEs 2 admite la posibilidad de que cada alumno siga su propio recorrido, independientemente del bloque de materias que se estén cursando en el cuatrimestre.

La posibilidad de contar con diferentes modalidades de cursada descansa en la observación del problema de la repitencia. En efecto, la repetición de todas las materias del año (incluso las ya aprobadas) a causa de la promoción en bloque, está íntimamente ligado –como antesala- al problema del abandono.

De esta manera, en todas las propuestas, se supera el modelo asociado al fracaso escolar, a cambio de un diseño que se avenga más a la continuidad de las trayectorias de los alumnos. A su vez, la combinación entre este régimen y la cuatrimestralización de las materias resulta motivador, en tanto muestra resultados – aprobación de materias- en un lapso no demasiado prolongado. Sin embargo, el impacto de esta variación en el FinEs 2 es difícilmente evaluable, en tanto no existen datos concretos acerca de qué cantidad de alumnos se beneficia con esta modalidad de cursado. De hecho, algunos docentes sostienen que no es muy común que un alumno deje o no curse una materia y continúe con el resto del bloque. Naturalmente, contar con información precisa nos permitiría vislumbrar la incidencia que tiene la alternativa de los trayectos individuales en el abandono, o no, de los alumnos.

### ***Régimen de asistencia***

**EdR:** La asistencia se toma por asignatura, y no por jornada, lo que facilita la realización de trayectos propios. Esta flexibilidad en la asistencia se complementa con la implementación de una red de estrategias para compensar los contenidos perdidos, en los casos de faltas (preparación de trabajos prácticos, a la vez que clases de apoyo en otros días y horarios dentro de la jornada escolar).

**CESAJ:** Al igual que en las EdR, la asistencia se cuenta por materia. También existe flexibilidad en los horarios, que se complementa con propuestas pedagógicas alternativas que garanticen la continuidad del estudio. Con este propósito se ponen a disposición tiempos institucionales y recursos tutoriales para fortalecer los aprendizajes de contenidos pendientes.

**CENS:** En algunos CENS la condición de regular se aplica para cada una de las asignaturas. Y para mantener la condición de regular en la asignatura, el alumno debe cumplir con un mínimo de asistencia del 75% de las clases. En aquellos casos en que no se cumpla tal requisito y siempre que el alumno haya asistido como mínimo al 60% de las clases de la asignatura, el Consejo de CENS puede resolver mantener la condición de regularidad, en los casos en que lo considere pertinente. Por su parte, algunos CENS admiten esta condición, pero exigiendo, para promover el ciclo, que los alumnos no queden libres en más de dos o tres materias.

**FinEs 2:** Aquí también las asistencias son consideradas por materia, y se exige cumplir con “el 75% de asistencia por cada una de ellas” (Resolución 444). De cualquier modo, más allá de lo prescripto en la resolución, la asistencia está flexibilizada y, en la mayoría de los casos, se tramita directamente en la relación docente-alumno, ampliando aún más la laxitud mentada. Con todo, a diferencia de lo que ocurre en las EdR como en los CESAJ, no existen dispositivos institucionales complementarios a las ausencias a clase de los alumnos. Las formas de recuperación se definen en un plano discrecional, a cargo de cada docente y como estrategia predominan los trabajos prácticos.

Hay un especial interés en flexibilizar este punto, puesto que la asistencia constituye la condición de posibilidad para todo el resto, y es uno de los déficits más grandes a superar, debido a las particulares condiciones de vida de los jóvenes y adultos (en el formato tradicional, la inasistencia se convierte en un factor de exclusión). En este sentido, el presentismo, o su contracara problemática, el ausentismo, marca el pulso vital de las trayectorias y desempeños académicos de los alumnos. En efecto, la discontinuidad en la cursada tiene una incidencia severa en el éxito o no de los alumnos, en términos de certificación (aprobación de la materia) y de adquisición de los contenidos presentados.

La investigación de campo señala congruencias entre los aportes de los docentes y los alumnos. Con mayor o menor énfasis, todos acuerdan en que hay problemas de ausentismo (también de incumplimientos con el horario) entre los alumnos, aunque difieren en la ponderación del mismo.

No obstante el horizonte de “flexibilizar las mismas en función de las situaciones particulares que así lo justifiquen” (DGCyE, Res. 5099/8), la suerte de este aspecto del formato escolar se dirime en relación con las estrategias pedagógicas complementarias (trabajos prácticos y seguimientos, tutorías, clases de apoyo en diferentes horarios, etc.) que permiten compensar las ausencias justificadas de los estudiantes. En efecto, una flexibilización que no se complemente con estrategias para suplir las ausencias redundaría en desmedro de la formación impartida. Sin estas opciones adicionales, sólo se trataría de facilitar la permanencia de los alumnos, o sea, una flexibilización sin alternativas pedagógicas.

Y esto es lo que arrojan los dichos de docentes y alumnos. La mayoría de los alumnos y docentes sostiene que la recuperación de las clases perdidas por ausencias se hace a través de trabajos prácticos, en sus casas, y poniéndose con la carpeta al día: "*Algunos profesores te dicen: “vos faltaste, ponéte con la carpeta al día” [...] y ahí te la tenés que rebuscar para poder recuperar*" (Alumno 2). Otros sostienen que algunos alumnos no asisten demasiado, pero después presentan los trabajos y aprueban.

Con mayor o menor énfasis, todos los docentes acuerdan en que hay problemas con las inasistencias (y llegadas tarde) de algunos alumnos, y con el dispositivo utilizado para la recuperación de las clases: les piden a los alumnos que traigan determinados trabajos prácticos.

En definitiva, no existen espacios, ni tiempo, ni dispositivo específico alguno concomitante a la elasticidad en la consideración de las asistencias.

### ***Régimen de aprobación***

**EdR:** El régimen de promoción se realiza por asignaturas o unidades curriculares. Por tanto, durante un año lectivo el alumno puede cursar y aprobar materias o unidades curriculares de distintos tramos del plan de estudio. Esta disposición evita la repitencia por deuda de asignaturas y promueve el avance en el sistema escolar.

**CESAJ:** En el mismo sentido, aquí se levantan los límites temporales para la acreditación que definen la anualización y promoción por bloque de materias, desarticulando, durante el tiempo que habilita el programa (dos años), la lógica de la repitencia de la escuela media. En este lapso, el régimen de promoción ya no gira en torno a la aprobación del conjunto unificado de materias, por año, sino que se reemplaza por la evaluación del avance que cada estudiante realiza en las secuencias didácticas propuestas para cada materia.

**CENS:** El sistema de promoción contempla la aprobación de cada una de las asignaturas del plan de estudios en forma individual. La única condición exigible para el cursado de las diferentes materias es el cumplimiento de los requisitos que se establecen en el Sistema de Correlatividades.

**FinEs 2:** En sintonía con las otras propuestas, el régimen de promoción se define por materias (individualmente), en instancias cuatrimestrales.

Como mencionamos antes, la alteración del régimen de promoción contribuye sensiblemente a paliar la tríada desaprobación-repetición-abandono. Con todo, al igual que sucede con la flexibilización del régimen de asistencias, esta decisión debe ser complementada con estrategias que aseguren cierto nivel de “incorporación de conocimientos”, a fin de evitar que la promoción de las materias se convierta en un fin en sí mismo, sin expresar una correlación entre los contenidos trabajados y su adquisición.

Gracias a las entrevistas advertimos una correspondencia, en el FinEs 2, entre llegar al final del cuatrimestre –cursando con regularidad- y aprobar las materias. Los testimonios confluyen en la confirmación de una relación directamente proporcional entre ambos términos. Situación que se traduciría en una distorsión del proceso pedagógico, puesto que cristalizaría la construcción de dos binomios antitéticos: por un lado, el par asistencia-aprobación, por el otro, su par invertido, inasistencia-desaprobación. Al mismo tiempo, este indicador suscita una serie de dudas o preocupaciones, en tanto estos resultados se producen en un contexto institucional y en el marco de prácticas pedagógicas que no ofrecen variaciones esenciales respecto de aquellas que tiempo atrás marginaron a los alumnos.

### ***Agrupamientos***

**EdR:** Dentro de las aulas se trabaja con grupos reducidos (con un máximo de quince alumnos). La limitación en la magnitud de los grupos se subordina a facilitar el seguimiento personalizado de las trayectorias de los estudiantes.

**CESAJ:** Con el mismo designio, se establece un dispositivo organizado para atender grupos reducidos, posibilitando un acompañamiento pedagógico individualizado para cada estudiante. Más concretamente, se estipula la conformación de grupos de 20 alumnos. Estos grupos, a su vez, trabajan en la mayoría de las materias curriculares en dos subgrupos de no más de 10 alumnos cada uno.

**CENS:** No existe un número fijado de alumnos o alguna consideración especial hacia este tema. Generalmente, el número de alumnos se termina definiendo entre la disponibilidad edilicia de las instituciones y el número máximo de inscriptos permitido. En definitiva, la cuantía del agrupamiento no se sujeta a concepciones pedagógicas.

**FinEs 2:** En el Plan se establece un direccionamiento contrario a las dos propuestas inclusivas. En efecto, en el punto 10 del “Certificado de compromiso”<sup>2</sup> se establece que

[...] **aquellas comisiones que bajen el número correspondiente de alumnos deberán FUSIONARSE para el siguiente cuatrimestre. Siendo 15 la cantidad mínima de alumnos, requerida para funcionar.** Las comisiones conformadas contarán al inicio con matrícula suficiente para funcionar, siendo siempre la matrícula inscripta superior al mínimo requerido.

Lo mismo se declara en la Resolución 444: "Los grupos estarán conformados por un mínimo de 15 estudiantes". En suma, la opción por grupos no reducidos (mínimo 15 alumnos) no obedece a criterios pedagógicos. O, dicho de otro modo, la opción por grupos grandes se opone al trabajo más personalizado con los alumnos, disolviéndose la posibilidad de seguimientos más individualizados (este punto se agrava en la medida en que el Plan no cuenta con espacios pedagógicos alternativos a la cursada).

El dato acerca de la composición de grupos más o menos numerosos no constituye un punto de relevancia *per se*. Lo interesante de esta decisión concierne a la meta a la que responde. Es decir, si el número de alumnos se somete a un imperativo de orden pedagógico, para facilitar el acompañamiento de los alumnos, o no. Por estos motivos, sorprende la prescripción acerca de la cantidad de alumnos del FinEs 2 (algunos docentes comentan que tienen comisiones de más de 40 alumnos). La postulación de un número mínimo (que coincide con el máximo aceptado en las EdR), se muestra en clara desarticulación con los propósitos pedagógicos que impulsan afianzar el mayor acompañamiento de los alumnos. Nuevamente se abren interrogantes acerca del balance entre los factores del formato escolar y su contribución al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### ***Dispositivos de sostén de la trayectoria escolar***

---

<sup>2</sup> El certificado de compromiso es un documento de carácter interno –adoptado sólo en algunas regiones educativas del conurbano-, que se le hace firmar a los docentes durante los actos públicos en los que toman sus cargos y que establece 15 puntos que expresan los “Compromisos que implican desempeñar el puesto de profesor de FINES2”.



**EdR:** Los artefactos de apoyo están encabezados por dos figuras: el tutor (encargado de las tutorías de un curso) ofreciendo clases de apoyo; y el asesor pedagógico (responsable de confeccionar las trayectorias personalizadas de los alumnos, atendiendo a las materias que les corresponde cursar, y los horarios de ingreso y egreso de la escuela (generalmente, articulados con la inserción laboral que tengan los jóvenes). Estos dos cargos se ocupan de organizar la implementación de una enseñanza más individualizada, en grupos pequeños, para facilitar el abordaje de las materias y compensar diferencias. A la base de estos dispositivos subyace la premisa de que la capacidad de estudio así como la producción de la subjetividad de los jóvenes como estudiantes no es un “dato dado”.

**CESAJ:** La figura del tutor asume centralmente el sostenimiento de los alumnos. Su función adquiere un carácter irremplazable para el acompañamiento pedagógico, la orientación, el seguimiento y el apoyo de los estudiantes en sus diversos recorridos. A su vez, se trata de agentes con gran relevancia institucional, con responsabilidades múltiples como la articulación con las diferentes instituciones involucradas en el programa, la matrícula, el seguimiento de los alumnos, la convivencia entre pares, la comunicación y vínculo con las familias y la comunidad en la que se inserta el CESAJ.

**CENS:** No se han identificado dispositivos ni cargos específicos para acompañar las trayectorias de los alumnos.

**FinEs 2:** En marcada diferencia con las otras propuestas alternativas, cuyo centro de gravedad lo constituye el armado de redes para sostener y tratar las dificultades de los alumnos a través de mecanismos que personalizan –sin fragmentar- los procesos de enseñanza-aprendizaje, el FinEs 2 manifiesta un área de vacancia elocuente en este aspecto central del formato escolar: no presenta dispositivos o estrategias específicas.

La consideración de su población como *alumnos* se toma como dada, en contradicción con la retórica de la documentación, que define a sus beneficiarios mediante la particularidad de su idiosincrasia, rubricada por sus carencias y dificultades. En suma, se acentúa la soledad de los alumnos (sin apoyos o acompañamientos durante sus trayectos), y el aislamiento de los docentes (sin espacios o instancias sistemáticas de trabajo con pares y técnicos). Tal es así que la mayoría comenta que no tiene demasiado intercambio con los agentes institucionales del Plan (referentes, coordinadores, inspectores, etc.), y algunos ven con preocupación esta falta de control o contacto con otros actores del FinEs 2: "*Nunca te viene a observar nadie*" (Profesor 7).

*Creo que tendrían que tener más control porque hay profes que van diez minutos, se fueron, hay profes que mandaron fotocopias. Es más, yo vi profesores mandar la tarea por WhatsApp porque llovía y no iban a salir. Yo creo que tendríamos que tener control por esas cosas" (Profesor 4).*

Asimismo, más de la mitad de los docentes entrevistados no tiene relación con otros docentes (no hay espacios) y el resto, que sí la tiene, lo hizo a través de trabajos conjuntos con docentes conocidos, pero no de forma sistemática.

La importancia de estas estrategias es nuclear, en tanto conforman el complemento imprescindible para la flexibilización del régimen de asistencias, así como las modificaciones que pueden plantearse a nivel de la promoción y modalidad de cursado. En efecto, sin estas instancias sistemáticas, en entornos institucionales previstos para este objetivo, las modificaciones que se producen en el resto del dispositivo corren el riesgo de facilitar el fin de la permanencia y la promoción, pero al precio de debilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, la apropiación de los contenidos.

Desde esta óptica, observamos que el FinEs 2 carece de estas estructuras de acompañamiento y sostén de la trayectoria de los alumnos. Subyace en este vacío la idea de una subjetividad de estudiante dada, así como una relación no problemática con las distintas disciplinas, en franca contradicción con la retórica de la educación popular que permea las páginas que describen el Plan. Contrariamente, el grueso de los alumnos del FinEs 2 dista de encajar en este preconcepto: por una parte, un porcentaje importante de sus estudiantes proviene de experiencias educativas muy alejadas en el tiempo (en promedio, su última experiencia escolar es de hace 14 años), con las consecuentes dificultades que esto conlleva; por otra parte, aquellos cuyo tránsito escolar es más o menos reciente, mantuvieron una relación con la escuela sembrada de dificultades y signada por el fracaso.

En fin, la inexistencia de una estructura de acompañamiento autoriza una lectura que interprete este hecho como expresión de una toma de decisión desvinculada de la búsqueda del mejoramiento de las prácticas educativas.

### ***Horas institucionales / trabajo conjunto***

**EdR:** Aquí se cuenta con espacios y tiempos institucionales –horas remuneradas no frente a alumnos- para la planificación, la creación y puesta en común de diferentes propuestas didácticas, intercambio de experiencias, y para la propia formación. Estas horas institucionales permiten la conformación de equipos de trabajo docente y facilitan la gestión de proyectos específicos. De este modo, se generan lazos de pertenencia a la institución, y se sostiene la tarea diaria en un tipo de vínculo y de compromiso más consolidado, que se contrapone al modo de trabajo aislado que caracteriza a las prácticas docentes.

**CESAJ:** Se ponen a disposición tiempos institucionales, con un fuerte grado de acompañamiento a nivel institucional. Los mismos adoptan la forma de iniciativas abiertas a la innovación y puesta a prueba de estrategias institucionales y pedagógicas (recursos pedagógicos y didácticos especialmente diseñados) que hagan posible sostener la escolarización de los jóvenes. Con un vector muy interesante apuntando a la capacitación desde las prácticas pedagógicas mismas, se tejen puntos de interacción de apoyo y acompañamiento con profesionales especializados, a través de espacios de reflexión colectivos propuestos tanto por directivos como por los responsables del programa.

**CENS:** No se disponen de horas ni de espacios promovidos para el trabajo conjunto entre docentes o con personal técnico. Con todo, en algunos CENS, existe un Taller Inicial de Integración y Diagnóstico, para cada materia, orientado a favorecer la integración del grupo de alumnos que cursará la asignatura y evaluar su situación inicial, con el propósito de ajustar las decisiones pedagógicas. Cada taller está a cargo del docente de la asignatura, aunque también existe la posibilidad de que desde la Dirección del CENS se propongan actividades articuladas entre ellos.

**FinEs 2:** No existen horas institucionales para el trabajo conjunto con otros docentes, coordinadores o especialistas en educación. A su vez, los docentes requieren instancias de intercambio, acompañamiento y/o asesoramiento pedagógico. Con todo, en otra muestra de la preocupación del Plan por pensarse y replantear su dinámica de implementación, hacia finales del 2014 se llevó a cabo una capacitación (8 encuentros) para los docentes del FinEs 2 y la modalidad de adultos. La misma se centró en la perspectiva pedagógica-política del Plan y en los principios de la educación popular. Sin embargo, ésta no mostró signos de continuidad hasta el presente, revistiendo un carácter excepcional. Queda en evidencia la falta de instancias de capacitación específicas en relación con la particularidad del público asistente y la creación de espacios para el reconocimiento e intercambio entre docentes y el aparato institucional del Plan.

La disposición de horas institucionales, de trabajo entre pares docentes o con especialistas se mantiene en línea -como mecanismo que viabiliza- con la disposición de una red de elementos de sostén de la trayectoria educativa de los alumnos, y de fortalecimiento de las prácticas docentes.

Tal es así que la ausencia de horas así como de espacios de intercambio para la propia capacitación talla sobre el aislamiento del trabajo docente. Otra vez, se resiente la formación docente específica para el tratamiento de un público considerado también específico.

Sin embargo, en este punto el Plan comenzó con un trabajo de formación orientado hacia estas carencias. La creación del mentado espacio de capacitación se conjuga con el reclamo de los docentes que reivindican lo imprescindible de estos contextos. En efecto, a excepción de una pequeña minoría que juzga que su formación es suficiente, la gran mayoría de los docentes entrevistados destaca la necesidad de circuitos de formación. Sin embargo, también afirman, esta necesidad de capacitación no se restringe únicamente a sus prácticas en el FinEs 2, sino que además se percibe como imprescindible para el resto de los ámbitos: la formación de los profesorado tampoco es suficiente para el secundario común. Además, se observa la necesidad de formación en un punto gran importancia: la reproducción, en el FinEs 2, de las formas de impartir clases utilizadas en el secundario común.

### ***Espacios y recursos***

**EdR:** Al funcionar en escuelas tradicionales, poseen los mismos espacios y recursos que los del sistema.

**CESAJ:** Lo mismo sucede en esta propuesta, que mayormente funciona en instituciones escolares formales. La única diferencia es que a estos recursos se le añaden –en convenio con otras organizaciones- los

instrumentos, maquinarias y espacios específicos para llevar a cabo los talleres de formación profesional que distinguen a esta oferta educativa.

**CENS:** Al igual que en las EdR, su funcionamiento en centro educativos tradicionales los provee de los mismos espacios y recursos que conforman las escuelas del sistema.

**FinEs 2:** La multiplicidad de lugares donde se implementa el Plan afecta la disponibilidad de espacios y recursos. Dado que éste se despliega tanto dentro de instituciones escolares como en entornos extraescolares, esta pluralidad de ámbitos repercute en la infraestructura material con la que se cuenta. Si bien la apertura de entornos no convencionales posee la ventaja de aproximar la educación a los propios territorios, como contrapartida, en muchos casos emergen las limitaciones que los espacios que no fueron diseñados para la práctica educativa poseen. A partir de observaciones a diferentes sedes y del testimonio de los alumnos y docentes entrevistados se destacaron: espacios físicos reducidos en relación con la cantidad de alumnos y sin el acondicionamiento necesario; mesas o bancos sin pupitres, o en mal estado; carencia de artefactos para regular la temperatura (frío o calor); falta de elementos básicos –o en mal estado- para el dictado de clases (tizas, borrador, pizarrón); en algunos casos ausencia de computadoras para la clase de Informática; escasa disponibilidad de libros o bibliotecas con manuales o material didáctico; personas que no estaban cursando y que ingresaban, salían, se quedaban mientras se dictaban clases; realización, por parte de personas ajenas al FinEs 2, de otras actividades durante las clases; ruidos permanentes, interrupciones; inexistencia de espacios para el cuidado de los niños (que están directamente en las aulas); etc.

Nuevamente, en este aspecto la flexibilidad que proclama el FinEs 2 se trueca en una disminución – en relación con la escuela formal y las otras alternativas educativas analizadas- de la calidad del entramado de elementos materiales y simbólicos que confluyen en una propuesta educativa preocupada por garantizar ciertos niveles en sus prácticas pedagógicas. En efecto, aun admitiendo que la calidad del acto educativo se entronca en un conglomerado complejo de factores, que aisladamente no tienen un poder explicativo definitivo, la desventaja en el plano material se presenta –en combinación con otros componentes, claro está- como una condición estructural restrictiva de relieve. A pesar de ello, los mismos actores sobre los que estas circunstancias impactan no viven éstas como un contrapeso para el hecho educativo que se produce en cada comisión.

### ***A modo de síntesis***

El balance de este análisis comparativo sobre el formato se enmarca en una lógica de claroscuros, que arroja ganancias y pérdidas. De éste, pueden extraerse tres notas medulares, anudadas entre sí. Como conclusión central, observamos que no se producen transformaciones sustanciales en el formato escolar, a

nivel de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A su vez, se produce una tensión entre la necesidad de ciertas reformas y la calidad de los procesos formativos. Por su parte, varias de las modificaciones positivas adolecen de dos inconvenientes: a) no existen estrategias complementarias a ciertas flexibilizaciones, de forma que se cancela o se atenúa el efecto beneficioso de éstas; b) varias modificaciones positivas no tienen un impacto significativo, ya que no son aprovechadas por los alumnos.

Con un poco más de detalle, nos detendremos en algunos aspectos que ilustran estas conclusiones generales. La cantidad de días de cursada y la disminución de la carga horaria posibilita que muchos de los alumnos del FinEs 2 efectivamente puedan cursar (cargas horarias mayores podrían impedir esto); sin embargo, esta mengua es correlativa con una disminución en los contenidos y en los tiempos para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, la posibilidad de cursar de forma más personalizada, a través de trayectos individuales (apuntalado en la asistencia por materia y en la no aprobación en bloque) tiene la ventaja de evitar la repitencia e incentivar a los alumnos con resultados a corto plazo; a pesar de ello, no es una alternativa muy aprovechada por los alumnos.

Otra expresión de la flexibilidad lo constituye el tema de las faltas que, a pesar del marco regulatorio, se juega más en el plano discrecional de cada docente. Con todo, la laxitud en este punto encuentra severas desventajas, en virtud de carecer de un dispositivo específico para complementar esta medida. Es decir, si la flexibilización en las asistencias no es acompañada por estrategias y espacios para compensar las clases perdidas, ésta simplemente favorece la permanencia -y la finalización-, pero descuida seriamente los procesos de enseñanza-aprendizaje necesarios para la apropiación de la propuesta curricular.

Otro aspecto que resiente el trabajo individualizado y la profundización en la tarea pedagógica lo constituye la normativa que impulsa la constitución de grupos no pequeños. Aquí parecen imponerse imperativos de un orden ajeno a cuestiones estrictamente pedagógicas. Además, la inexistencia de una estructura de apoyo, como la ausencia de dispositivos para sostener y acompañar la trayectoria educativa de cada alumno ofrece un testimonio elocuente acerca de las prioridades del Plan. En efecto, el discurso acerca de las características de los sujetos que ingresan al FinEs 2 y su irrefutable distancia con respecto a la experiencia educativa formal confluyen en la necesidad de este tipo de estructuras de acompañamiento.

En esta misma línea, muchas aristas de la flexibilización devienen en falta de control o seguimiento y en el recrudecimiento de algunas problemáticas que atraviesan el sistema tradicional que se pretende superar. Así es que, la supervisión sobre el trabajo docente es nula o insuficiente: hay docentes que se valen de esta situación para explorar propuestas creativas, para innovar en sus estrategias; en cambio, otros toman esta “libertad” para no cumplir con sus obligaciones mínimas (no asistir a clases, tomar horas en clases superpuestas, llegar tarde, enviar trabajos prácticos en lugar de dar las clases, etc.). En esta línea, no se completa un libro de temas y no hay un seguimiento sobre su trabajo –incluso, en ocasiones, sobre la asistencia de los docentes. Naturalmente, el desmantelamiento institucional, la falta de contacto, de trabajo compartido e intercambio de experiencias con otros docentes o agentes institucionales del Plan auspician esta lógica de funcionamiento.

Por su parte, la flexibilidad en cuanto a la proximidad de las sedes facilita la llegada y el acceso de muchos alumnos que, si tuvieran que viajar o alejarse mucho de sus casas para cursar, no lo harían. A pesar

de este rasgo habilitante, la contraparte deriva en que esta situación se trastoca en muchas sedes sin las condiciones mínimas.

Por último, es importante atender a dos cuestiones centrales atinentes al comportamiento del Plan: la finalización y la deserción. La finalización de los alumnos abre una serie de interrogantes en la medida en que en un contexto que no presenta cambios radicales en relación con el que los expulsó tiempo atrás (algunos aspectos positivos y algunos negativos, pero nada sustancial), los alumnos que asisten con continuidad a las clases, casi sin excepción, aprueban todas las materias. Naturalmente, como aproximaciones explicativas plausibles sobrevienen dos respuestas. Por parte de los docentes, la disminución de las exigencias o el cambio en el punto de vista adoptado para evaluar, como valorar fundamentalmente el “esfuerzo” (ya que más allá del énfasis en la apertura de las clases y las discusiones que se promueven, no se advierten cambios significativos en las formas de dar clases de los docentes en relación con los modos que adoptan en otros ámbitos ni en el entorno institucional). Por parte de los alumnos, su maduración, junto a su buena predisposición hacia los estudios. Con todo, estos acercamientos no conforman más que hipótesis basadas en el análisis de las narraciones de docentes y alumnos, al constatar que no se producen transformaciones medulares a nivel de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En referencia a las estrategias didácticas, el trabajo de campo mostró que los docentes no reconocen demasiadas diferencias entre el FinEs 2 y otros ámbitos, ya que, principalmente, las prácticas de enseñanza van variando según las características de cada grupo. *"Me cuesta salirme de lo tradicional o de lo que ya tengo acostumbrado"* (Profesor 7). De todos modos, se acuerda que en el FinEs 2 hay más libertad para emplear estrategias más participativas porque los alumnos tienen más compromiso e interés. En el secundario, este tipo de estrategias corre el riesgo de que la clase se salga de control.

Sobre este mismo punto, los alumnos señalan que los profesores se manejan de modo –no muy acentuado- diferente. Sin embargo, las principales diferencias se sitúan en cuestiones actitudinales y no estrictamente pedagógicas: preocupación por la situación personal de los alumnos, mayor ayuda y comprensión, mayor “flexibilidad”. Desde el punto de vista pedagógico, algunos reconocen que los cursos son más prácticos y no tan teóricos como en el colegio, mientras que otros sostienen que lo que se ve es más básico, *"Es muy base esto [...] acá vienen y te explican un tema, es un día, y a la otra clase o a las dos clases es otro tema, y el anterior te lo olvidaste"*. (Alumno 6).

En cuanto a los niveles de exigencia, y la confirmación de la asociación asistencia-aprobación, el Profesor 7 afirma, en relación con la tensión que se produce en la clase de Inglés entre seguir el ritmo del más rápido y el del más lento: *"Si la exigencia fuera muy alta, uno sabe que no lo podría llevar adelante"* (Profesor 7). A su vez, hay un alto nivel de acuerdo, por parte de los docentes, entre llegar al final del cuatrimestre y aprobar la materia. En esta línea, el Profesor 1 comenta que, de los que llegan al final, aprueban todos *"salvo alguno que no vino mucho. [...] el cuatrimestre pasado habré tenido cuatro que no aprobaron por faltas"*. O, *"los que asisten a mis clases, en mi caso, todos terminaron aprobando"* (Profesor 3).

Por su parte, algunos testimonios muestran meridianamente el cambio de criterios a la hora de evaluar y promocionar a los alumnos, desplazándolos del terreno cognitivo al de la actitud o predisposición de los

alumnos: "La mayoría aprueba porque es gente que viene, que está" (Profesor 4). "Si vino todo el cuatrimestre, por la propia práctica pedagógica que yo desarrollo, ya está. (Profesor 2). O, de un modo todavía más transparente: "Todos resultaron aprobados, porque valoro, en varias instancias su compromiso, asistencia, perseverancia." (Profesor 6).

Esta opinión es reforzada y amplificada por los alumnos. El Alumno 5 afirma: "Los que venimos siempre mayormente aprobamos". Y el Alumno 4 insiste en el binomio asistencia-aprobación: "Es más que nada por faltas. Acá es más por presencia que por otra cosa. Vos venís acá todos los días y la materia ya la tenés aprobada, pero vos faltás, y ése es el tema".

En el otro extremo de las trayectorias educativas exitosas, los índices de abandono habilitan ciertas lecturas. Efectivamente, el índice de abandono en el FinEs 2 mantiene unas proporciones muy altas.

Salvo excepciones, en este punto todos los alumnos entrevistados admiten que hay bastante deserción y que ésta es muy aguda en dos tramos: en el primer año y con el grupo de alumnos que por haber hecho hasta 9° ingresaron al 3° año del FinEs 2. Sin embargo, difieren en la magnitud de ésta: los niveles referidos van desde una merma del 70/80 %, a una del 50 % de los alumnos que comenzaron en 1° año.

Asimismo, los docentes coinciden en que la deserción se produce, principalmente, en el primer año (en segundo y tercer año la deserción se da excepcionalmente), y que ésta afecta en mayor medida a los jóvenes. Según las opiniones de los docentes, los niveles de deserción fluctúan entre un 25 y un 40%. Sin embargo, se da una situación particular con los jóvenes que se incorporan en el tercer año (porque llegaron a cursar el 9° año), donde el abandono alcanza a la mitad de los alumnos, y con los jóvenes que accedieron en virtud del Progresar, donde la tasa de abandono va, según los testimonios recogidos, desde el 50 hasta el 90%.

"Pasa que como yo agarro segundo y tercero quedan los que les interesa terminar. En tercero voy a la 50 de Fuerte Apache son 10, pero me cuentan que en primer año eran como 40". (Profesor 1). Puntualizando en los grupos de alumnos jóvenes que ingresan en el 2° o 3° año (por haber hecho el polimodal), o que se incorporaron gracias al plan Progresar, el Profesor 4 sentencia: "El 90% de los que entraron por el Progresar se fueron". Mitigando estos valores, pero insistiendo en su gran magnitud, el Profesor 5 recuerda: "Tuve sedes donde empecé con 30 alumnos y, fácil, al final del cuatrimestre quedaban 15, 17. Esto yo lo vi cuando armaron el programa PROGRESAR para los chicos de 18 años".

De estos datos puede concluirse que la alteración de estos rasgos del armado organizacional no alcanza a refrenar el flujo de abandonos. A pesar de los esfuerzos de flexibilización (traducidos en los días, los horarios, la carga horaria, la proximidad de las sedes, la consideración con las faltas, etc.), estos factores no inciden significativamente en la permanencia de los alumnos. Las tasas de abandono son muy abultadas (sobre todo en el primer año y en relación con la población más joven) y no se observa ninguna estrategia de retención.

En fin, el balance entre los factores del formato escolar se inclina hacia la facilitación de la permanencia y la finalización, en desmedro de su contribución al apuntalamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En efecto, se evidencia una incongruencia entre el perfil de los alumnos y la falta de andamiajes para su acompañamiento educativo, entroncados en estructuras sólidas para el sostén de las

trayectorias. Contrariamente, el desamparo institucional, tanto para los alumnos como para los docentes, la inexistencia de dispositivos de recuperación de inasistencias, las clases numerosas, el tándem asistir-aprobar, la falta de espacios para el cuidado de los niños, la menor cantidad y calidad de recursos materiales, de horas de clase, de calidad en la formación, exigencias, etc., ponen el foco en aspectos diferentes a los pedagógicos. Así es que, este concurso de arreglos redundante en un cercenamiento de aspectos estructurales que hacen a la conformación de los procesos educativos, resintiéndose, de esta forma, la inclusión educativa que esta política aspira a promover. A lo cual debe sumarse, como agravante, que esta estructura no se muestra efectiva en la retención de los alumnos.

Sin embargo, la mirada no puede reducirse a este semblante negativo, sino que debe instalarse en ciertos nudos de tensión emergentes del encuentro entre los propósitos del Plan y las características de su público. Efectivamente, si muchos de estos aspectos del formato son modificados (mejores espacios pero más lejanos, mayor carga horaria para facilitar la apropiación de contenidos, mayor exigencia) es probable que muchos alumnos no puedan cursar o sostener sus trayectorias. De esta manera, se configura un escenario de tensión entre ciertos aspectos de la flexibilidad del FinEs 2 –que hacen que éste tenga una convocatoria muy grande y en crecimiento constante, que viabiliza realmente el derecho a la educación- y el tipo de oferta educativa que en estos entornos se forja.

En definitiva, en esta ecuación, la “flexibilidad” reivindicada y analizada se proyecta al costo de un debilitamiento de las condiciones que aseguran un adecuado proceso de “participación en el curriculum”, en beneficio del acceso, la permanencia y la promoción de los alumnos.

## ***Conclusiones***

Luego del análisis y la comparación emprendida, observamos de qué forma se desplegó la idea de flexibilidad en el FinEs 2: como un conjunto de intervenciones novedosas sobre el formato escolar vigente en la escuela tradicional, pero que no alcanzan a constituir cambios estructurales. También advertimos que la reflexión sobre el formato pone en evidencia una inexpugnable tensión: la que surge cuando son llevadas a la práctica las modificaciones que posibilitan efectivamente que se concrete el acceso a la educación, pero que, al mismo tiempo, debilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, se ponen al descubierto algunos límites de esta propuesta. A modo de interrogantes: ¿podrían cursar los alumnos si tuvieran que asistir de lunes a viernes y la carga horaria fuera mayor? ¿podrían mantener la regularidad si hubiese un control más estricto sobre las asistencias y los horarios? ¿qué pasaría si se elevara la vara de exigencia de los docentes? Y si las sedes se restringieran sólo a escuelas, ¿podrían acercarse los que viven lejos? Por nombrar algunos.

En rigor, el formato produce ciertas habilitaciones, resumidas en la tríada acceder-permanecer-finalizar, pero no parece haberse centrado en requerimientos de carácter pedagógico, ni haberse diseñado en función de los factores que expulsaron y expulsan a los alumnos de las escuelas secundarias.

Ahora bien, ¿es esta disyunción insoluble? Eso depende del modo en que sea comprendida y abordada. Una forma de remediar la tensión es a través de una red de medidas complementarias a las modificaciones en



el formato. Medidas que apuntalen las debilidades de índole pedagógica y que se construyan en función de un diagnóstico exhaustivo sobre las causas que obstaculizan y entorpecen no sólo la permanencia, sino que - sin volverse ellas mismas expulsivas o limitantes- se orienten a reforzar los elementales procesos pedagógicos. De lo contrario, sin estos complementos, en la puja que en este planteo observamos entre el acceso, la permanencia y la finalización, y establecer las condiciones necesarias para potenciar el hecho educativo, la trillada flexibilización se termina degradando en una mayor permisividad: trabajar sobre dispositivos complementarios a ciertas flexibilizaciones es indispensable.

Naturalmente, este enfoque vuelve a revelar un conjunto de limitaciones inherentes, pero no inevitables, al diseño e implementación del Plan. Y esto, a su vez, hace renacer la discusión sobre la importancia –en términos de equidad- de una inclusión educativa plena.

### ***Bibliografía***

- Acosta, F. (2011). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. (1a ed.). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco.
- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectiva: revista trimestral de educación comparada*. Vol. XXXVIII. Núm. 1.
- Baquero, R. (2000). *Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual*. Extraído de Boggino, N. - Avedaño, F. (compiladores). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario. Pág. 11-21.
- Baquero, Ricardo, “La educabilidad bajo sospecha”. Cuaderno de Pedagogía Rosario No. 9.
- Echeíta Sarrionandia, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: NARCEA.
- Frigerio, G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Chile.
- Sampieri, R. (2008). *Metodología de la investigación* (4° ed.). Méjico: Mc Graw Hill.
- Souto, M. y otros (1999). *Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica. Grupos y dispositivos de Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rivas, A. Coria, J. y Scasso, M. (2012). *Balance de la gestión educativa de la provincia de Buenos Aires. 2007-2011*. Documento de trabajo N° 89. Buenos Aires: CIPPEC.
- Souto, M. (2004). La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. ISSN 1668-4753. Vol. II Núm. 2.
- Terigi, F. Baquero, R. Toscano, A. G. Briscioli, B. Sburlatti, S. (2012) La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en blanco. Serie Indagaciones*. N 22.
- Tiramonti, G. (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso. La experiencia argentina. Informe final*. Buenos Aires.

