

**INCLUSIÓN EDUCATIVA 2001- 2010 Y NUEVOS  
FORMATOS EDUCATIVOS (ESTATALES Y NO  
ESTATALES) PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA**

**Cipolletti, Río Negro, VI Congreso Nacional y IV Internacional de  
Investigación Educativa, 30 de Octubre al 1º de Noviembre de 2013**

**Marcelo Krichesky**

Gerencia Operativa de Investigación y Estadística  
Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa  
Ministerio de Educación • Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

## **Autoridades**

### **Jefe de Gobierno**

Mauricio Macri

### **Ministro de Educación**

Esteban Bullrich

### **Jefe de Gabinete**

Diego Fernández

### **Subsecretaria de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica**

Ana María Ravaglia

### **Subsecretario de Gestión Económico Financiera y Administración de Recursos**

Carlos Javier Regazzoni

### **Subsecretario de Políticas Educativas y Carrera Docente**

Alejandro Finocchiaro

### **Subsecretaria de Inclusión Escolar y Comunidad Educativa**

María Soledad Acuña

### **Directora General de Evaluación de la Calidad Educativa**

Silvia Montoya

### **Gerente Operativa de Investigación y Estadística**

Silvia Lépore

# **INCLUSIÓN EDUCATIVA 2001- 2010 Y NUEVOS FORMATOS EDUCATIVOS (ESTATALES Y NO ESTATALES) PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

Cipolletti, Río Negro, VI Congreso Nacional y IV  
Internacional de  
Investigación Educativa, 30 de Octubre al 1º de  
Noviembre de 2013

Marcelo Krichesky

VI Congreso Nacional y IV Internacional de  
Investigación Educativa

MESA 6 Investigaciones sobre alternativas escolares en el nivel secundario relacionadas con experiencias, proyecto a futuro, trabajo y subjetivación política

Ponencia

Título: INCLUSION EDUCATIVA 2001- 2010 Y NUEVOS FORMATOS EDUCATIVOS (ESTATALES Y NO ESTATALES) PARA LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA

Autor/a/es/as: Marcelo Krichesky

Expositor/a/es/as: Marcelo Krichesky

Institución a la que pertenece: Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires.  
Gerencia Operativa de Investigación y Estadística de la Dirección General de Evaluación del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Dirección electrónica: marcelo.krichesky@gmail.com

## **INCLUSION EDUCATIVA 2001- 2010 Y NUEVOS FORMATOS EDUCATIVOS (ESTATALES Y NO ESTATALES) PARA LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA**

Marcelo Krichesky  
UNIPE- Bs As 2013

Esta ponencia desarrolla un análisis de los procesos de expansión de la educación secundaria de los últimos diez años en la Argentina (2001. 2010) a partir de un Programa de Investigación (PICTO, 2013)<sup>i</sup> iniciado en la Universidad Pedagógica de Bs As (UNIPE) y otros estudios realizados en Provincia de Buenos Aires sobre la obligatoriedad educativa<sup>ii</sup>. Por otra parte comparto una serie de resultados e hipótesis de investigaciones realizadas acerca de experiencias de educación secundaria con cambios de formatos en la Ciudad de Bs As y Provincia de Bs As. Los mismos son punto de partida del actual programa de investigación.

- 1- El desarrollo desigual y los límites de la expansión (1990- 2010)  
Controversias y la perspectiva de actores del sistema

La ampliación de la cobertura de adolescentes y jóvenes en los sistemas educativos en la Argentina expresa una mayor inclusión en el sector educación que décadas anteriores. La misma se desarrolla en un contexto de alta desigualdad social, propio de un franco debilitamiento de los lazos sociales, incremento de la vulnerabilidad (Castells, 1997; Giddens, 1995; Ehremberg, 1999; Sennet, 2000), y transformación de las identidades sociales (Svampa, 2009). Cinco *preguntas ayudan a retratar este escenario de inclusión 2001- 2010*.

- a) Durante estas décadas asistimos a un proceso de crecimiento desigual y “relativo” de las oportunidades educativas de los adolescentes y jóvenes. Si bien el foco de los principales cambios estuvo en garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria común, uno de los debates vigentes en la región se vincula con los techos de esta expansión (SITTEAL, 2008). Por una parte, la población adolescente y joven creció de manera escasa en estos diez años un 6.8%. Hipótesis sobre el crecimiento de la secundaria en la Argentina y en la región para el período 1980- 2001 señalan que la escolarización creció con un movimiento “contra cíclico” en un 32, 7% (Dussel, I, 2010) y que especialmente en esta última década

se detiene. No obstante, entre el 2001 y 2010 en las edades de 12 a 17 años la asistencia aumentó escasamente. Entre 12 y 14 años, el incremento fue del 95% al 96,5 (1,4%) y para las edades de 15 a 17 años del 79,4% al 81,6% (2,15%). Junto a un bajo crecimiento de matrícula de secundaria a nivel nacional (del 5,6 en el período 2001- 2010) , siguen constantes los procesos de abandono (aunque con una leve disminución en los primeros años de la secundaria básica como es el caso de la Provincia de Bs As), y un incremento significativo de la sobreedad y repitencia

- b) En este escenario de ampliación de la cobertura del sistema, se observa un fenómeno de cambio de época: el crecimiento de los jóvenes entre 18 años y 20 años en la educación de jóvenes y adultos que entre 2001- 2010 es superior al 50%. Asimismo la educación secundaria de adultos crece en la Argentina, particularmente entre estos últimos tres años más que otra modalidad, en un 11,3% y en ciertas jurisdicciones se encuentran con incrementos del 30% al 40% como Corrientes, Entre Ríos, La Rioja y Misiones. (DNIECE, 2012)
- c) A partir de dos investigaciones realizadas en la Provincia de Bs As con directivos (Krichesky, M, Borzese, C 2012), y en otro caso con Inspectores y docentes de escuelas secundarias (Krichesky, M, coord (2013) se observa que el discurso de la inclusión entra en el sistema educativo con un significativo nivel de adhesión y consenso, especialmente en los equipos de conducción de supervisión y directivos Se reconoce de manera genuina la importancia del ingreso, la retención y la finalización de los estudios de los jóvenes, siendo la educación secundaria un valor en sí mismo y un derecho social ganado en estos últimos diez años.
- d) Las políticas de ampliación de derechos a la educación y el conjunto de programas e iniciativas “por la inclusión” (Ej: CAJ/ Patios Abiertos, AUH) son valorados positivamente por los directivos que están en contextos de alta vulnerabilidad. Esta percepción resulta una tendencia ya observada por otros estudios realizados a nivel nacional (IPE, 2009). No obstante, esta valoración no va acompañada por modificaciones significativas en las trayectorias de los alumnos. Más bien, de acuerdo a los relatos y testimonios, los programas continúan reducidos a un grupo de alumnos de las instituciones, siendo periféricos o paralelos a la gestión escolar, en la apertura de espacios, tiempos, nuevas tareas y

estrategias de trabajo (para la retención y/o el reingreso escolar) y con bajo grado de articulación con el colectivo docente que enseña y trabaja en las escuelas (Krichesky, M 2008), sin alterar la consolidación de circuitos educativos y o fragmentos (Tiramonti, G, 2008) de calidad menor; con condiciones de infraestructura, equipamiento, procesos de enseñanza y aprendizaje desiguales, (Veleda, C, 2012, Huidobro, G, E 2010)), que trasciende los esfuerzos realizados por las políticas públicas de estos últimos años.

- e) La visión de “todos a la escuela” que propone la obligatoriedad escolar tiene un significativo consenso en profesores encuestados de escuelas secundarias de cuatro partidos del Conurbano (cerca del 80% de las respuestas), aunque se plantea la necesidad de que existan condiciones institucionales (expresadas en infraestructura y equipamiento) que garanticen procesos pedagógicos más inclusivos. Parecería que la valoración de “todos a la escuela” también resulta más alta en este tipo de establecimientos, reconociendo de manera generalizadas la presencia de problemáticas sociales como violencia familiar, trabajo infanto- juvenil, consumo de sustancias, embarazo adolescente con incidencia significativa en la vida cotidiana escolar, y solo de manera minoritaria (en un 15%) los problemas de motivación o de convivencia y mayor indisciplina.

## **2) El cambio de formatos educativos. La Experiencia en las políticas públicas**

En la Argentina de estos últimos años, los procesos de inclusión son analizados por un conjunto de investigaciones, de la mano de ciertas modificaciones que comienzan a suceder en la gestión educativa y o formato (Tiramonti, G, 2009; Krichesky, M, 2010; Teriggi, F, 2010; Perazza, R y Teriggi; F (2012). En ruptura del dispositivo escolar único propio de la modernidad, estos cambios se expresan en la gramática escolar, como ser: la organización graduada de los alumnos en las aulas por edades, las formas de dividir el tiempo y el espacio, la clasificación de los saberes en materias por disciplinas y el otorgamiento de certificaciones para validar lo que se aprende (Tyack y Cuban, 1995).

El caso de las escuelas medias de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires (2004) y los CESAJ de Provincia de Bs As (2008); las políticas de terminalidad educativa (Programa FINES del Ministerio Nacional de Educación 2008); son una expresión de políticas (estatales y comunitarias) que pretenden

profundizar los niveles de flexibilización y organización curricular, los esquemas de evaluación y de cursada orientada para que los jóvenes permanezcan y egresan de la escuela secundaria. El debate sobre estos nuevos formatos recién comienza en la región.

En el estudio de Tiramonti, G (coord.) y otros (2010) se señala de manera crítica una puja que se da entre la inclusión/ contensión social y el acceso a “las nuevas manifestaciones culturales, lo cual evidencia la fragmentación y reproducción de modelos cercados bajo la metáfora del ghetto y por lo tanto la tensión entre lo universal y lo particular. En otros estudios realizado con dichas escuelas (Krichesky, M 2008/ 2011) y en los CESAJ (UNICEF/UNGS, 2010), se recupera, bajo otra perspectiva de análisis (no contradictoria con la anterior); la confianza por el trabajo en el aula y la recuperación de la autoestima, la cuestión por los derechos y el sentido de lo que se enseña en términos cognitivos pero también para la configuración del oficio de ser alumno como cuestiones que atraviesa la reflexión docente y la de los propios adolescentes.

En la investigación prevista para desarrollar durante los años 2013 y 2014 nos proponemos analizar los niveles de incidencia que pueden tener en los **procesos de enseñanza y aprendizaje**, abordando para ello a los diferentes actores que participan de dichas instituciones.

La presente investigación sobre nuevos formatos educativos (estatales y comunitarios) se desarrollará en base a una serie de resultados alcanzados en estudios anteriores. (Krichesky, M, Saguier, M; 2008) y (Krichesky, M, Cabado, G, Greco, M, Saguier, V, 2011). A continuación se detallan

### **3) Resultados e hipótesis de trabajo**

- a) Las *trayectorias de los jóvenes* por estas instituciones presentan índices muy variados en el abandono (entre el 20% y 27%) menor al previsto para estos jóvenes (Krichesky, M 2008). Un conjunto significativo presenta como expectativa una inserción laboral más cualificada y la continuidad en estudios superiores y o universitarios. A nivel general, el porcentaje de abandono presenta un leve incremento en estos años: del 20% de los matriculados en el 2005 al 27% en 2006. Al comparar la situación de abandono entre las escuelas, durante 2005, esta varía de manera elocuente, entre un 41% y un 8%, y entre un 34% y un 20% en el año 2006. Es decir, la situación respecto a la continuidad de la



escolarización en las ER es muy variable entre las escuelas para cada uno de los años. Un conjunto significativo presenta como expectativa una inserción laboral más cualificada y la continuidad en estudios superiores y o universitarios. Algunas de las profesiones que estos jóvenes anhelan- capturado en escuelas de reingreso, son ejercer son: Medicina Forense, Psicología, Docencia, Turismo, Hotelería, Obstetricia, Visitador Médico, entre otras. La presencia de expectativas vinculadas a trayectos profesionales más identificados con “las típicas aspiraciones de los sectores medios”, quizá pueda representar un indicador de los efectos positivos que en estos adolescentes ha generado la propuesta de inclusión que les brindó la escuela, lo que nos conduce a pensar que puede llegar a ser relevante explorar – en próximas investigaciones– qué sucede con estas expectativas cuando, una vez que egresaron, se enfrentan con las exigencias y los obstáculos que –en términos de acceso y permanencia– plantean los estudios superiores.

- b) *El reconocimiento del otro y la confianza* En estas instituciones prima la intencionalidad de reconocer la individualidad de cada alumno, su contexto, sus diversas formas de relación con el conocimiento, sus ritmos, una personalización en la enseñanza. El discurso de los docentes no ata la visión de la inteligencia a un grupo social (Kaplan, 2002), sino a la confianza (Cornu, 2004), la cual apela a supuestos afirmativos que tienen los equipos docentes sobre “las condiciones sociales para el aprendizaje”, que expresa un debate –aún vigente– acerca del problema de la educabilidad de esta población adolescente y joven, en el marco de obligatoriedad de la educación secundaria. En las percepciones de los jóvenes sobre su propia experiencia educativa se presenta la valoración de estas instituciones en la medida que “le dieron lugar” o fueron aceptados sin demasiados o ningún cuestionamiento, algo que muchos estudiantes valoran; aceptación que, por otra parte, genera un movimiento subjetivo que subvierte el estigma de haberse sentido rechazados en otras instituciones. No obstante, en vistas del desasosiego y el contexto de vulnerabilidad del “día a día”, la recuperación de la experiencia escolar aparece teñida en gran parte, y casi saturando sus perspectivas, por problemáticas sociales propias de las condiciones de vida.
- c) *La restitución del oficio de alumno.* En las escuelas de reingreso hay jóvenes con uno o dos años fuera del sistema educativo con uno o dos años fuera del sistema. En los CESAJ

transitan todos con por lo menos un año fuera de la escuela La percepción de los chicos sobre la sobrevivencia en la escuela en tanto “alumnos”, remite a la adquisición de valores, a una mejor socialización, y a la preparación para el futuro, que incluye la posibilidad de insertarse con éxito en estudios *superiores* y el mercado laboral. Esta cuestión permite abordar la construcción de la subjetividad en estos formatos y la conformación de cierto oficio de alumno Perrenoud, P (2006), ciertamente perdido u olvidado luego de años de interrupción de su vida escolar o fracasos sucesivos. Dicha personalización está basada en la profundización y democratización de los vínculos entre docentes y alumnos generando una apuesta por la confianza (Cornu, L; 2008), en los aprendizajes que se configuran en las relaciones pedagógicas en el espacio áulico y al interior de la escuela. La confianza se caracteriza no solamente por la manera a través de la cual el alumno se remite y se vincula con el adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño.

- a) La contención y devaluación de los aprendizajes. Los jóvenes que asisten a estas escuelas reconocen en cierta medida la contención y la flexibilidad de las instituciones por las que transitan (tanto de reingreso como CESAJ), a través de mecanismos más permisivos para garantizar el presentismo, promoción, instancias de apoyo, más canales de diálogo y escucha. El afecto y el sentimiento de pertenencia que manifiestan los estudiantes conllevan el rechazo a toda posibilidad de cambiar de escuela (en promedio, y con muy pequeñas oscilaciones entre los cuatro casos, casi el 85% del total de los encuestados en la investigación desarrollada en veinte escuelas del conurbano (Krichesky, M, coord., 2013) declaró no desear cambiar de escuela). Sin embargo los jóvenes cuestionan si el aprendizaje es similar o inferior al que se produce en otras instituciones. En trabajos de investigación sobre estos temas se identificó en los jóvenes una valoración positiva de estos nuevos formatos pero con una carga peyorativa sobre el NIVEL (Krichesky, M, 2011). No obstante, los jóvenes cuestionan si el aprendizaje es similar o inferior al que se produce en otras instituciones. En trabajos de investigación sobre estos temas se identificó en los jóvenes una valoración positiva de estos nuevos formatos pero con una carga peyorativa sobre el NIVEL (Krichesky, M, 2011).

#### **4) Preguntas finales**

En la Argentina, como en la mayoría de los países de la región, la inclusión educativa fue parte de uno de los desafíos fundantes de la escuela moderna en la búsqueda de encontrar uniformidad y replicabilidad para el conjunto de la población (Dussel, 2000) ¿cómo se procesa desde diferentes formatos escolares que intentan generar una ruptura del dispositivo tradicional?; ¿quién quiere estos nuevos formatos y porque cuesta tanto trasladar estas experiencias al resto del sistema?

Un primer desafío que nos plantea la actual investigación es considerar estas hipótesis con ciertas regularidades, trabajando con las similitudes y diferencias en la diversidad de experiencias institucionales con un formato educativo “alternativo”<sup>iii</sup> al modelo tradicional y hegemónico como son las escuelas de reingreso, CESAJ y en el campo no estatal, los denominados bachilleratos populares. Un segundo desafío, a más largo plazo será el abordaje de estas experiencias y analizar el papel que cumplen en la cristalización de circuitos de reproducción social, de menor calidad, y agudización de dinámicas tradicionalmente denominadas de segmentación y o pensadas bajo la categoría de fragmentación; o por el contrario, la conformación de espacios escolares en las que confluyen alternativas para el cumplimiento del derecho a la educación en el marco de la nueva obligatoriedad para la educación secundaria.

## BIBLIOGRAFIA

- CASTEL, R (1997). La metamorfosis de la cuestión social. PAIDOS; Bs As.
- DUSSEL, I. (2000). "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina", X Jornadas LOGSE, Granada.
- DUSSEL, I (2010) La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021. En Metas Educativas 2021. Propuestas Iberoamericanas y Análisis nacional. V Foro Latinoamericano de Educación. [http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201007/libro\\_v\\_foro.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201007/libro_v_foro.pdf)
- <http://www.cepal.org/de/agenda/0/22000/Hopenhayn.pdf>
- DIRECCION NACIONAL DE INFORMACION, ESTADÍSTICA Y CALIDAD EDUCATIVA (DNIECE) (2013). Ministerio Nacional de Educación La educación argentina en cifras 2012. Buenos Aires
- DUBET, F. (2006) La escuela de las oportunidades. Editorial GEDISA, Bs As
- EHRENBERG Alain, La fatiga de ser uno mismo (1998), Buenos Aires, Nueva Visión, 2000.
- GARCIA HUIDOBRO (2010) Educación Inclusiva y formación democrática. En Educación Secundaria Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes. UNICEF. Bs As. Argentina
- GIDDENS Anthony, *Modernidad e identidad del yo* (1991), Barcelona, Península.
- GIDDENS Anthony, *Las transformaciones de la identidad* (1992), Madrid, Cátedra, 1992.
- HONNETH, A., (1997), La lucha por el reconocimiento, Traducción española de Manuel Ballester, Barcelona, Crítica (citado como LpR).
- MAC LURE, M. (1993). Arguing for Your Self: Identities as an organizing principle in Teachers' Job and Lives. *British Educational Research Journal*. 19(4), 311-322.
- KANTOR, D. (coord.) (2001). "La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas". Informe final, septiembre. Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación, GCBA.
- KAPLAN, C. (2002). "La construcción social de la inteligencia en la escuela", en CARREIRAS, M.
- KAPLAN, C. (2006). La inclusión como posibilidad. Proyecto Hemisférico: "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar", coordinado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y financiado por la Organización de los Estados Americanos (OEA), Argentina.
- GUBER, R. (2008). El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo, Buenos Aires, Paidós
- GLUZ, N.; KANTAROVICH, G.; KAPLAN, C. y otros., La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión, Buenos Aires, NOVEDUC.
- KAPLAN, Carina (Dir.), Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.
- KATZMAN, R. (2001). "Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos", en Revista de la CEPAL 75, Santiago de Chile.
- KESSLER, G. (2004). "Trayectorias escolares", en Sociología del delito amateur, Buenos Aires, Paidós.
- SENNET, R. (1998) La corrosión del carácter. Anagrama. Barcelona.
- TYACK y CUBAN 1995 (1995). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas, México D.F., Fondo de Cultura Económica

KRICHESKY M (2008) Escuelas medias de Reingreso de la Ciudad de Bs As. Dirección de Investigación. Gobierno de la Ciudad de Bs As.  
[http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica\\_estadistica/escreingreso.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica_estadistica/escreingreso.pdf)

KRICHESKY, M, M. (2011) Formatos institucionales e inclusión educativa en la zona sur de la Ciudad de Bs As. Dirección de Investigación. Gobierno de la Ciudad de Bs As.

KRICHESKY M (coord.) (2013) La obligatoriedad de la educación secundaria en Buenos Aires Perspectivas de la gestión y de los profesores de la Secundaria Básica. Universidad Pedagógica. Universidad Nacional de Lanús y Universidad Nacional Arturo Jauretche. Observatorio Social de la Legislatura de la Provincia de Bs As. Informe de trabajo (no publicado a la fecha)

KRICHESKY, M y BORZESE, C (2013) Políticas y brechas para la promoción del derecho a la educación. La voz de directivos de escuelas secundarias. (en imprenta) Bs As. Universidad Pedagógica

PERRENOUD. (2006) El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Editorial Popular, España.

PUIGROSS, A. (1990). Sujetos, disciplina y currículum, en los orígenes del sistema educativo argentino, Tomo 1, Historia de la Educación Argentina, Buenos Aires, Galerna.

SITTEAL. (2008) Tendencias sociales y educativas en América Latina. IIPE. OEI. Bs As

SVAMPA, M. (2009). *Desde abajo*, Buenos Aires, Biblos.

TEDESCO, J, C. (2012) Educación y Justicia Social en A, Latina. UNSAM, FCyE. Bs As;

TIRAMONTI, G (2010) Variaciones de la forma escolar. FLACSO Homo Sapiens, Bs. As.

TERIGGI, F (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En Frigerio, G, Diker, G. Educar: saberes alterados. Del estante, Editorial. Bs As

TERIGGI, F (2009) Segmentación urbana y educación en América Latina. Colección Educar en Ciudades. OEI, Euro social. Bs As

UNICEF. UNIVERSIDAD NACIONAL GENERAL SARMIENTO. 2012. Adolescentes y secundaria obligatoria. Centros de escolarización para adolescentes y jóvenes Bs As. Argentina.

---

<sup>i</sup> El Programa de Investigación, Ciencia y tecnología aprobado por la Secretaria de Ciencia y Técnica del Gobierno Nacional y la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (2013- 2015), tiene como propósito analizar los procesos de inclusión de adolescentes y jóvenes a la educación secundaria; en el marco de nuevos formatos escolares que se desarrollan desde políticas estatales y alternativas de la sociedad civil. Su estudio incluye un abordaje estadístico del período 2001- 2010 y un análisis de seis casos de instituciones del sector educativo estatal y de organizaciones de la sociedad civil

<sup>ii</sup> En Krichesky, M (coord.) Borzese, C, (2013) El estudio Políticas y brechas para la promoción del derecho a la educación. La voz de directivos de escuelas secundarias, se realizó una investigación en catorce escuelas secundarias de la provincia de Bs As a partir de entrevistas a equipos directivos de instituciones situadas en contextos de vulnerabilidad social. En Krichesky, M (2012) a partir de un trabajo conjunto de UNIPE. UNAJ Y UNL se desarrolla una investigación apoyada por el Observatorio Social de la legislatura de la Provincia de Bs As, en base a entrevistas a inspectores y encuestas a 120 docentes de veinte escuelas de los Partidos de Alte Brown; Lanús; Pilar, F Varela

<sup>iii</sup> El uso de alternativas pedagógicas se retoma de Puigross, A, 1990