

Regulaciones que inciden en la programación de la enseñanza y la inclusión educativa: análisis del Régimen Académico de Escuelas Secundarias de gestión provincial y gestión universitaria.

*MACHICADO, Gimena / Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) -
machicado.gimena@gmail.com*

Eje: Formación y trabajo docente

» *Palabras clave: Escuela Secundaria, Docentes, Enseñanza, Inclusión, Régimen Académico*

» **RESUMEN**

El presente trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación “Currículum y programación de la enseñanza en Escuelas de Educación Secundaria: análisis de planificaciones docentes en diálogo con la preocupación por la inclusión educativa”. La investigación se centra en el análisis de las decisiones docentes sobre la programación de la enseñanza en diálogo con las definiciones curriculares y las regulaciones institucionales, en el marco de preocupaciones por la inclusión educativa a partir de la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario con la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006). El objetivo general de la investigación consiste en analizar la incidencia de las regulaciones referidas al currículum, en las prácticas de la programación de la enseñanza de docentes en dos escuelas secundarias en la provincia de Buenos Aires, una Escuela de Gestión Provincial (EGP) y otra Escuela de Gestión Universitaria (EGU). En cuanto a la metodología, la investigación contempla el análisis de normativas curriculares e institucionales, realización de entrevistas a docentes, relevamiento de programas de enseñanza y materiales didácticos, y el análisis de estas fuentes de información.

En esta ocasión se presentan avances sobre el análisis del Régimen Académico de ambas escuelas secundarias. Para ello, nos enfocamos en los siguientes ejes: las condiciones de ingreso, la asistencia y puntualidad de los estudiantes, aspectos sobre la tarea pedagógica y, la evaluación y acreditación.

› **Introducción**

El trabajo presenta un avance del proyecto de investigación “Curriculum y programación de la enseñanza en Escuelas de Educación Secundaria: análisis de planificaciones docentes en diálogo con la preocupación por la inclusión educativa”¹, que se enmarca dentro de una beca de formación en investigación y docencia de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). La investigación se enfoca en las decisiones de los docentes a la hora de programar la enseñanza ya que resulta de gran importancia para indagar acerca de las preocupaciones y motivos que los llevan a tomar esas decisiones; y conocer si tienen en cuenta (o no) las posibilidades que les ofrece el curriculum y la institución en la que trabajan. A su vez, nos preguntamos si la importancia de prácticas inclusivas dentro de la escuela es o no una preocupación del profesor y cómo se expresa en su diseño de enseñanza. La investigación tiene como objetivo general analizar la incidencia de las regulaciones referidas al curriculum, en las prácticas de la programación de las enseñanzas de los docentes en escuelas secundarias. Y los objetivos específicos del proyecto son dos: reconstruir las decisiones de los docentes sobre la programación de la enseñanza en diálogo con la normativa curricular y las orientaciones institucionales; y analizar las programaciones de la enseñanza en relación con la preocupación por la inclusión educativa.

En cuanto a los aspectos metodológicos, para estudiar y analizar las prácticas de programación de la enseñanza, nos enfocamos en la descripción de las acciones y gestos profesionales de los docentes, por parte de los mismos actores. Esto implica caracterizar los tipos de programación empleados, las modalidades de organización de la enseñanza, el tiempo destinado a esta práctica, el espacio físico en el que se desarrolla, los materiales y recursos consultados, las referencias curriculares, los acuerdos institucionales para el desarrollo de la práctica de programación, organización de los contenidos y la organización de la actividad. Así, uno de los ejes centrales es lo que los docentes dicen sobre sus prácticas. Desde este enfoque, reconocemos que los sujetos crean interpretaciones del mundo que los rodea y éstas juegan un papel decisivo en su acción. En este sentido, en la investigación se lleva a cabo un estudio de carácter descriptivo y relacional combinando diferentes estrategias de relevamiento y análisis de la información recolectada. Para lo cual, se seleccionaron dos escuelas secundarias técnicas ubicadas en la provincia de Buenos Aires (que forman parte del Proyecto de la UNGS, en el que se

¹ Se inscribe en el marco del proyecto “Regulaciones, institucionalidades y prácticas: un análisis de las condiciones de producción del trabajo pedagógico en escuelas secundarias” que desarrolla en UNGS bajo la dirección de Nora Gluz y Silvina Feeney.

enmarca la presente investigación), una Escuela de Gestión Provincial (EGP) y otra Escuela de Gestión Universitaria (EGU). Asimismo, la investigación contempla las siguientes etapas: análisis de los Diseños Curriculares o Planes de estudios de cada escuela; análisis de normativa elaborada por las instituciones; elaboración del instrumento de entrevista a docentes; selección de docentes a entrevistar; implementación de las entrevistas; relevamiento de documentación que aporten los docentes (programas de enseñanza y materiales didácticos); análisis de la información que combinará diferentes procedimientos de análisis teniendo en cuenta las diversas fuentes de información a partir de las siguientes categorías: propósitos de la enseñanza, componentes que se incluyen en la planificación, relación tiempo/contenido, variedad y tipo de tareas académicas, seguimiento de tareas académicas, mecanismos de retroalimentación, y variedad de recursos didácticos; análisis comparativo en el que se relacionará distintas dimensiones sobre el curriculum, las decisiones sobre la programación de la enseñanza y la preocupación por la inclusión educativa.

› ***Extensión de la obligatoriedad e inclusión educativa***

En el año 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206, LEN) que retoma la estructura educativa previa a la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195, LFE), es decir, se vuelve a los niveles de educación primaria y secundaria, y se extiende la obligatoriedad de este último nivel. A partir de, y en el marco de la LEN, se sancionan distintas normativas nacionales que regulan tanto aspectos institucionales como curriculares de la escuela secundaria en sus distintas modalidades y orientaciones; que pone en evidencia la preocupación del Estado por dar respuesta a la obligatoriedad del nivel. De ese conjunto de normativas, se destacan dos resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) del año 2009, que hacen foco en aspectos pedagógicos y curriculares. La Resolución CFE N° 84/09 sugiere diseñar propuestas curriculares que promuevan diversas experiencias de aprendizaje, que reconozcan distintas formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes. Por su parte, la Resolución CFE N° 93/09 destaca la importancia de promover múltiples y diferentes propuestas de enseñanza: propuestas de enseñanza disciplinares, propuestas de enseñanza multidisciplinarias, propuestas de enseñanza sociocomunitarias, propuestas de enseñanza para la inclusión institucional y la progresión de los aprendizajes, propuestas de enseñanza complementarias, y propuestas de apoyo institucional a las trayectorias escolares. De este modo, estas normativas enfatizan la posibilidad de ofrecer diversas propuestas de enseñanza y de aprendizaje, dando cuenta de la heterogeneidad de la población estudiantil de la escuela secundaria obligatoria.

En esta línea, en el año 2012 se elabora el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Res. CFE N°188/12) que constituye un hito importante en vistas al diseño de un plan integral de mejora de la educación obligatoria y la formación de los docentes. En el marco de este plan, en el año 2013, se establece un convenio marco de cooperación entre el Ministerio de Educación de la Nación y las Universidades Nacionales para la creación de nuevas escuelas secundarias en zonas desfavorecidas socialmente para garantizar que los jóvenes tengan oportunidades de permanencia, acceso a experiencias formativas relevantes y egreso. En primer lugar, se proponen formatos curriculares flexibles. En segundo lugar, en el Régimen de Evaluación, Calificación y Promoción, se plantean instancias para la revisión, recuperación o profundización de saberes a partir de la ponderación de aquello que necesita el estudiante para poder continuar sus estudios (espacios de acompañamiento a las trayectorias, escuela de verano, etc.). Por último, la planta docente se conforma por docentes por cargo y por horas cátedras, lo que habilita a la revisión de las prácticas pedagógicas de los docentes que cuentan con tiempos también flexibles. Estas modificaciones se encuentran en línea con las preocupaciones sobre la inclusión en el nivel secundario a partir de la extensión de su obligatoriedad.

De este modo, se pone en evidencia que el derecho a la educación no es sólo una cuestión de inserción escolar y que dentro de la escuela secundaria se generan distintos procesos de exclusión que afectan más a los sectores sociales más vulnerables (Gentili, 2009). En relación a estos mecanismos de exclusión dentro de las instituciones educativas, podemos señalar que uno de los debates actuales sobre el curriculum se centra en la comprensividad y la heterogeneidad presente en las aulas debido a las características de los estudiantes, vinculadas a su origen social y cultural, y cómo responder a esta diversidad desde las propuestas de enseñanza (Coll y Martín, 2006). Sin embargo, en Argentina, el curriculum ha sido poco estudiada como variable que influye en las condiciones de mantenimiento, avance o abandono de los estudiantes en el nivel secundario de educación (Feeney y Feldman, 2016). En lo que refiere a la programación de la enseñanza, Feldman y Palamidessi (2001), afirman que dicha actividad se da en un doble marco caracterizado por las normas institucionales y la perspectiva de cada docente. En el primer caso, se trata de aspecto prescriptivo de cada institución educativa, que puede otorgar mayor o menor grado de autonomía al docente respecto del programa y de la enseñanza. En el segundo caso, se trata de un marco mental personal que orientan sus prácticas de programación y enseñanza. Este marco se compone por concepciones en torno al aprendizaje, a la enseñanza y a la definición de la actividad de quien enseña. Debido a esto, resulta relevante estudiar no sólo las concepciones de los docentes sobre la tarea de programas la enseñanza sino también las regulaciones institucionales en las que se enmarcan las decisiones docentes sobre el diseño de la enseñanza.

› **Análisis comparado del Régimen Académico de la EGP y la EGU**

A continuación presentamos un análisis comparado de diferentes dimensiones reguladas por el régimen académico de cada escuela. Para ello, tomamos como ejes las condiciones de ingreso, la asistencia y puntualidad de los estudiantes, la evaluación y acreditación y aspectos que regulan la tarea pedagógica. Las fuentes utilizadas para el análisis fueron el Régimen Académico para la Educación Secundaria - Resolución Provincial N° 587/11 (algunos artículos de este último fueron modificados con la Resolución N° 1480/11), el documento que define los espacios de Atención a las Trayectorias Diversas (ATD) del curriculum de la EGU, y las entrevistas realizadas a directivos, docentes y otros actores de esta escuela. Esto último se debe a que la institución se encuentra en proceso de construcción y sanción de su propio régimen académico, más allá de que estos aspectos se encuentren vigentes en la implementación institucional. Presentamos el análisis en dos apartados sólo con fines analíticos: aspectos sobre la organización institucional y aspectos referidos al trabajo pedagógico.

Aspectos sobre la organización institucional

El primer aspecto a destacar es la *organización del ciclo lectivo*, en el Régimen Académico provincial (anexo 7) tanto el Ciclo Básico como el Ciclo Superior, se dividen en trimestres. En cambio, en la EGU esta división se realiza en cuatrimestres. En cuanto al currículum, en ambas escuelas se distinguen los cuatro campos de formación establecidos por la LETP (2005): Formación General, Formación Científico-Tecnológica, Formación Técnico-Específica, Formación de las Prácticas Profesionalizantes. En lo que refiere a las *vacantes disponibles* en los establecimientos educativos, el Régimen Provincial establece un orden para la asignación de las mismas (anexo 2): a) Estudiantes promovidos de la misma escuela; b) Estudiantes no promovidos de la misma escuela; c) Hermanos de estudiantes que cursan en el establecimiento (incluidos Anexos y Extensiones); d) Hijas del personal del establecimiento; e) Estudiantes en condiciones de ser inscriptos que egresen de establecimientos que posean vinculación institucional y/o -edilicia con la escuela; f) Los estudiantes egresados de otra escuela dispondrán de vacantes remanentes en la institución. Asimismo, se señala que a partir del ítem c), si la cantidad de aspirantes supera las vacantes disponibles, se realizará un sorteo por la Lotería de la Provincia de Buenos Aires. Por su parte, la EGU propone un ingreso irrestricto ya que todos los interesados tienen la misma prioridad y para decidir quiénes serán los estudiantes inscriptos, se realiza un sorteo que cuenta con la presencia de escribano público.

Otro aspecto a destacar en este apartado, refiere a la *asistencia y puntualidad* de los estudiantes. En cuanto a lo primero, la EGP señala que se registraran dos tipos de asistencias: institucionales y por materia/ módulo/ taller. Para el primer tipo establece un máximo de 20 inasistencias. También se destaca que una vez alcanzadas las 10 inasistencias, las autoridades de la institución se comunicarán con los adultos responsables de los estudiantes y así garantizar la asistencia de los estudiantes. Si un estudiante excede el máximo de inasistencias y no cuenta con justificaciones (por enfermedad, embarazo, paternidad u otros casos de fuerza mayor), deberá seguir concurriendo a la escuela y el equipo directivo deberá trabajar con los docentes y el equipo de orientación para definir estrategias de enseñanza que favorezcan la permanencia de aquellos estudiantes. Una vez que un estudiantes exceda la cantidad de inasistencias establecidas al finalizar el ciclo lectivo, se procede a la verificación de las inasistencias por materia/ módulo/ taller. Para este segundo tipo, se establece un porcentaje máximo del 15%, tomando como base la cantidad de clases dictadas en cada espacio curricular. En el caso de que el estudiantes superará este porcentaje, deberá presentarse a rendir la materia/ módulo/ taller correspondiente ante comisiones evaluadoras. En cambio, en la EGU se registran las inasistencias de los estudiantes para realizar un seguimiento individualizado, detectar reiteradas ausencias y poder comunicarse con las familias. De este modo, el registro de las inasistencias cumple una función informativa que permite detectar problemáticas que inciden en las trayectorias estudiantiles y no como modo de sanción. Así, los estudiantes no quedan en situación de “libres” bajo ningún motivo, ya que la condición de “regularidad” depende de cada estudiante y de sus posibilidades de asistir a la escuela. Respecto a la puntualidad de los estudiantes, en el Régimen Académico provincial (anexo 3) se señala que en el caso de que un estudiante ingrese a la escuela quince minutos más tarde de lo correspondiente al turno en el que cursa, se computara un cuarto de inasistencia. A diferencia de esto, en la EGU, debido a las reiteradas llegadas tarde de los estudiantes, se optó por la decisión de que un estudiante sólo podrá ingresar a la institución si lleva una notificación o es acompañado por adulto responsable.

En lo referente a la *evaluación y acreditación*, en el régimen provincial (anexo 4) se señala que para acreditar un espacio curricular, un estudiante debe haber sido calificado en cada trimestre, tener una calificación de cuatro (4) o más en el último trimestre y obtener un promedio anual igual o mayor a siete (7). Aquellos que no logren la acreditación de aprendizajes deben presentarse a los períodos de orientación y evaluación ante una Comisión Evaluadora por cada espacio. Sin embargo, para promover al año siguiente, pueden adeudar 2 materias del campo de formación general o científico tecnológico y 1 taller/laboratorio del campo de formación técnico específicos. De lo contrario deben volver a cursar el año, excepto el último año del nivel. Asimismo, si un estudiante al inicio del ciclo escolar adeuda tres (3) materias y/o dos (2) talleres/módulos, puede solicitar una Comisión Evaluadora Adicional en una de las

materias y/o uno de los talleres/módulos. Por otro lado, para cada año lectivo se establecen evaluaciones integradoras para dos materias del Ciclo Básico y 3 para el Ciclo Superior (la elección de los espacios curriculares dependerá de la Dirección Provincial). Estas instancias de evaluación tienen lugar durante el mes de noviembre. En contraste a esto, la EGU define la promoción directa de los estudiantes al año siguiente “independientemente de la cantidad de espacios curriculares acreditados en cada ciclo lectivo. De esta manera, la institución enfatiza que evitan la repitencia de años escolares completos y reconocen los aprendizajes efectivamente logrados”. Los espacios curriculares no acreditados oportunamente del Ciclo Básico, son cursados nuevamente a través de los espacios de ATD. De esta forma, se ofrecen espacios para los procesos de enseñanza y aprendizaje, respetando así las diferencias y necesidades particulares de los estudiantes. También se acreditan conocimientos alcanzado en otros espacios como en actividades deportivas, artísticas, comunitarias, entre otras. Y para el Ciclo Superior, se ofrecen tutorías para orientar a los estudiantes para realizar trabajos prácticos que les permitan acreditar las asignaturas/ talleres/ laboratorios pendientes.

En cuanto a la *calificación de los estudiantes* en cada espacio curricular, en el régimen provincial (anexo 4 y 7) se establece que la calificación trimestral es numérica según la escala de uno (1) a diez (10) y surge del promedio de al menos tres calificaciones parciales. Estas últimas deberían provenir de la observación directa, el desempeño en diferentes procesos, presentación de forma escrita y oral, y de resolución de problemáticas de orden técnico-tecnológico. También, cabe destacar que las calificaciones de las evaluaciones integradoras (según la escala de uno (1) a diez (10) expresada en números naturales) se promedia con la calificación del tercer trimestre (Resolución Provincial N° 1480/11). En cuanto a la calificación final de cada unidad curricular, la misma expresa en números naturales según la escala de uno (1) a diez (10) o en números decimales sin efectuar redondeo, según corresponda. Por su parte, la EGU específica que para aprobar un espacio curricular se debe obtener una calificación igual o mayor a seis (6). También existe un tipo de calificación denominada “sin evaluar” que permite ver que sucedió con ese estudiante en particular. Asimismo señalan que las calificaciones cuatrimestrales de cada materia no son promediabiles y que la calificación final es la que define la acreditación de cada espacio curricular. Para obtener esa calificación final, se propone a los estudiantes un trabajo integrador durante los meses de noviembre y diciembre.

Aspectos referidos al trabajo pedagógico

Respecto a la regulación de la acción pedagógica, en el régimen provincial (anexo 5) se presentan diferentes aspectos sobre las tareas docentes. Por un lado, se detallan los *componentes que deberían estar presentes en los programas anuales de enseñanza*: agrupamientos de los contenidos (unidades, ejes,

bloques, etc.), secuencia y organización de los mismos; estrategias de enseñanza, actividades y recursos; instrumentos y criterios de evaluación; bibliografía tanto para el docente como para los estudiantes; y fundamentación y organigrama sobre los usos del tiempo y el espacio escolar y extraescolar. En esta línea, se destaca la relevancia de contar con actividades diagnósticas al inicio del ciclo lectivo. Por otro, se enfatiza que el docente debe planificar una gran variedad de actividades que permitan que los estudiantes puedan ampliar sus conocimientos sobre temáticas que les resulten más interesantes, esto promueve la formulación de proyectos y propuestas de investigación. También se señala que al final cada ciclo lectivo, los docentes deberán presentar un informe sobre los contenidos enseñados durante el año. De modo tal, que el equipo directivo cuente con un informe sobre el estado del curso en cuanto a los contenidos. Por su parte en la EGU, el equipo directivo ofrece diferentes orientaciones para la realización de la planificación de la enseñanza. Se destaca que la misma debe ser pensada como una hipótesis de trabajo que no necesariamente debe ser anual sino que también puede ser mensual. Asimismo, se propuso trabajar con un modelo denominado “hoja de ruta” (que debe llevar un nombre de fantasía) en la que los docentes puedan plasmar qué se desarrollará en la unidad (contenidos), las actividades a realizar (optativas y obligatorias) y lo que se espera que los estudiantes aprendan al finalizar la unidad.

A su vez, en el régimen provincial se retoma la importancia del *trabajo interdisciplinario* y la relación de la escuela con otras instituciones y/u organizaciones de la sociedad civil, destacada en los diseños curriculares al momento de planificar. En cuanto a lo primero, el documento propone el establecimiento de acuerdos que potencien los procesos de enseñanza y de aprendizaje: trabajo conjunto entre diferentes docentes en la enseñanza de materias completas algunos tramos de las mismas; conformación de grupos reducidos de estudiantes para la realización de actividades de investigación escolar; correspondencia de la planificación docente con la planificación departamental e institucional; presentación de la planificación anual a las autoridades correspondientes, de acuerdo con la organización institucional, en las fechas que fije el Calendario de Actividades Docentes. Por otro lado, se destaca la importancia de las *actividades institucionales para el aprovechamiento pleno de la jornada escolar* (en particular, frente a la ausencia docente) que deben cumplir con las siguientes características: ser planificadas y explicitadas en el proyecto institucional; definición de los tiempos, recursos, objetivos y criterios de evaluación; disponibilidad de las consignas y materiales en la escuela para ofrecerlas a los estudiantes; se deberá dejar constancia en la escuela, de las actividades realizadas por parte de los estudiantes. En esta línea, el régimen académico provincial (anexo 6) también plantea la conformación de espacios destinados al acompañamiento pedagógico específico: atención a estudiantes en situación de no promoción reiterada, talleres de orientación y apoyo previos a las comisiones evaluadoras, u otras propuestas que contemplen situaciones de vulnerabilidad escolar.

En la EGU se promueve la presentación de *proyectos interdisciplinarios*, que permitan integrar diferentes espacios curriculares y así ofrecer experiencias de enseñanza y aprendizaje potentes. Asimismo, propones *espacios destinados a acompañar a los estudiantes* en sus trayectorias durante el primer ciclo del nivel secundario, en seis espacios curriculares: Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología y Construcción de la Ciudadanía. Estos espacios se incluyen en el horario semanal de los estudiantes y ocupan tres bloques de una hora y media reloj semanal, en los que conviven dos espacios curriculares. Parte de esta carga horaria se desprende de la carga horaria total destinada a cada materia, como señala la directora de la escuela “En el caso de matemática, prácticas del lenguaje naturales y sociales, que son materias que tenían 4 horas en total, lo chicos tienen 3 horas de espacio curricular propiamente dicho y 1 hora y media de ATD. Con lo cual son materias que tenían 4 horas y pasan a tener 4 horas y media, tres horas y una hora y media. Y en el caso de construcción de la ciudadanía y tecnología que era una materia que tenían dos horas pasan a tener 3 horas. Ellos tienen una hora y media de espacio curricular propiamente dicho y una hora y media de ATD” (*Entrevista a Directora de la EGU*). Asimismo, estos espacios tienen una duración cuatrimestral, facilitando así que los estudiantes puedan concurrir a los espacios correspondientes a todas las asignaturas del año. Sin embargo, existe la posibilidad de permanecer en un mismo espacio de ATD durante todo el año, esto dependerá de la trayectoria escolar de cada estudiante. Los docentes de estos espacios no son los mismos que de las materias base pero se propone un diálogo fluido entre ambos, de modo que se puedan definir estrategias de enseñanza específicas para cada estudiante. Además de la enseñanza de los contenidos propios de cada materia, se promueve el desarrollo de capacidades para construcción del oficio de alumno. Por último, respecto a la agrupación de los estudiantes es reducida en estos espacios. Así, el grupo total se divide en dos pequeños grupos (de 10 a 13 estudiantes) y se dividen en las dos materias que conforman el bloque.

› **A modo de cierre**

De lo analizado se destacan ciertas definiciones institucionales de la Escuela de Gestión Universitaria tales como la promoción directa de los estudiantes al año siguiente con independencia de la cantidad de espacios curriculares acreditados en cada ciclo lectivo, el trabajo constante de las dificultades de aprendizaje en los espacios de ATD, y una concepción del trabajo pedagógico del tipo “colegiado”. Asimismo, del Régimen Académico del Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires, se destacan las definiciones del trabajo pedagógico en relación con propuestas de enseñanza a partir de proyectos interdisciplinarios, trabajos de investigación en grupos pequeños y la conformación de espacios

destinados al acompañamiento pedagógico específico. Estas definiciones, en ambas instituciones, pueden llegar a incidir de manera positiva en las propuestas de enseñanza que definen los docentes en el marco de sus espacios curriculares, ya que podrían promover el diseño de propuestas inclusivas que contemplan la heterogeneidad presente en las aulas. Resta avanzar en el análisis de las entrevistas realizadas a los docentes, sus programas de enseñanza y los materiales didácticos que utilizan, en diálogo con las regulaciones presentadas en este trabajo.

› **Bibliografía**

- Coll, C. Y Martin, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Cols, E. (2004). *Programación de la enseñanza*. Fichas de Cátedra. OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA
- Feeney, S. y Feldman, D. (2016). Regulaciones nacionales sobre el currículum: argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares. *Educação em Revista*, 32(2), 19-44.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programar la enseñanza en la Universidad*. Los Polvorines, Ediciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (ed), *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de educación*, 49, 19-57.