

Eje temático: La inclusión educativa (jóvenes en condiciones de riesgo y vulnerabilidad social)

Título: La investigación biográfico-narrativa: una manera de conocer la voz de los jóvenes sobre los procesos de inclusión-exclusión educativa.

Autoras: Paula Pogré, Graciela Krichesky y Karina Benchimol. Universidad Nacional de General Sarmiento

Institución: Universidad Nacional de General Sarmiento

“La vida como narrativa, según Bruner o Ricoeur, es entenderla – un tanto existencialmente como un proyecto biográfico, que puede ser narrado o leído. Frente al silencio que un materialismo o, más modernamente, un estructuralismo quisieron establecer sobre el sujeto, al disolverlo en las estructuras; el individuo emerge como persona distinta y única, que –como resaltó Hanna Arendt– se revela en la acción y en el discurso” (Bolívar et al , 2001)

Presentaremos en esta ponencia avances de una investigación en curso de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). En este estudio pretendemos comprender la dinámica de la exclusión/inclusión desde la perspectiva de los propios sujetos, en este caso jóvenes que sistemáticamente son dejados fuera de la escuela en el conurbano bonaerense. Pretendemos comprender, desde su perspectiva, qué aspectos de la dinámica escolar se constituyen en facilitadores y cuáles en obstáculos de su permanencia con sentido en la escuela.

Si bien la preocupación por los procesos de inclusión /exclusión y el fenómeno de la deserción masiva de la escuela media son preocupaciones que compartimos con otras Universidades, la UNGS, además, tiene una responsabilidad particular en generar conocimiento acerca de estos procesos. La UNGS forma docentes para nivel medio. Consideramos que la contribución de esta investigación a la formación docente en la Universidad es relevante ya nuestros egresados de profesorado desarrollan su actividad en una región con altos índices de abandono.

El conocimiento, desde la perspectiva de los sujetos, de los factores que los lleva a abandonar, puede constituirse en un saber que permita construir colectivamente herramientas que nos habiliten a desarrollar estrategias para que nuestras instituciones escolares sean más inclusivas, sean genuinamente para todos.

Las preguntas que nos convocan son ¿qué sucede con quienes acceden pero no logran culminar los estudios medios?, ¿qué escuela necesitarían los miles de jóvenes que quedan hoy fuera de las escuelas?

El informe de la Legislatura 2005/2006 de la Provincia de Buenos Aires expone que en los últimos años se ha incrementado de manera notoria la tasa de abandono interanual (porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año siguiente). En las escuelas de gestión estatal ha aumentado progresivamente de 8,60% en los años 1999/2000 a 19,22% en los años 2004 a 2005.

Nuestro trabajo en el sistema¹ muestra que estas alarmantes cifras no dan cuenta de la real dimensión del problema que es aun mayor que los que las cifras oficiales presentan y admiten. La escuela media en la Argentina, más allá de los discursos de igualdad y democratización, ha sido hasta no hace mucho más de 35/40 años una escuela sólo para las clases altas y medias de la población o para aquellos que, mimetizados con ellas, lograron “sobrevivir” en ella adaptándose a su gramática. Un simple indicador de esta situación es que las escuelas públicas en los actuales partidos de Moreno, J.C. Paz, San Miguel y Malvinas tienen poco más de treinta años de haber sido fundadas.

En la escuela media de hace 30 años había una especie de *techo* educativo: estaba naturalizado que no todos los alumnos completarían el quinto año de entonces, sino que algunos llegarían a tercero y otros abandonarían en primero o segundo. Hoy se trata de pensar en una escuela media donde el techo educativo no sea el tercer año, sino el último. Esto implica la inclusión de un universo de jóvenes que no estaba pensado para esta escuela y que comporta desafíos diferentes para la enseñanza, sobre todo si se busca respetar la identidad de esos sujetos y no se les exige, a costa de la permanencia, una mutación meritocrática ni se espera transformarlos en los jóvenes que la escuela media tenía en sus aulas décadas atrás. Las escuelas medias, enfrentadas cada vez más a pensarse como una escuela efectivamente para todos, afrontan una serie de desafíos para los cuales no estaban preparadas. Los profesores no estaban acostumbrados a relacionarse con alumnos provenientes de universos de significado diferentes, con otra red de intereses y necesidades; ni se habían enfrentado a trabajar con situaciones más frecuentes en la escuela primaria, como, por ejemplo, que los jóvenes lleguen a la escuela sin haber comido. (Pogré et al, 2006)

En los años '90, tuvo lugar una significativa expansión de la matrícula con el acceso masivo

1 Ver informe de auto evaluación PROYART 2006

de los sectores populares al nivel medio de enseñanza. Si observamos la evolución de las tasas de escolarización correspondiente a la franja etárea de 15 a 17 años, desde 1980 hasta 2001, se observa claramente el importante e ininterrumpido crecimiento en la cobertura de este nivel: la tasa de escolarización creció de un 51,8% en el año 1980 a un 79,4% en el año 2001 (DINIECE, 2003).

Sin embargo, este incremento no logró revertir completamente la exclusión de los grupos más desfavorecidos. Los datos censales muestran que tanto las barreras en el ingreso como los fenómenos de repitencia, sobreedad y abandono afectan particularmente a estos sectores, y que aún habiéndose incrementado la matrícula de la escuela media, es evidente la existencia de una importante brecha de calidad de aprendizajes entre jóvenes de sectores sociales altos y bajos. Así, uno de los rasgos más sobresalientes del deterioro del subsistema de nivel medio es su creciente fragmentación, consecuencia de su incapacidad de incluir a una población de alumnos nueva, antes excluida de este nivel de enseñanza.

Es cada vez más evidente que existe un desajuste o conflicto entre las prácticas y los saberes sobre los cuales la educación media sigue organizándose y las características de los “nuevos” alumnos, que muchas veces no son lo que la escuela espera como tales. Este “desencuentro” entre alumnos y escuela ha sido planteado por diferentes especialistas de la educación:

“Mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.) las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables” (Tenti, 2000).

La educación secundaria, "en su origen selectiva y con un currículo comprehensivo y academicista, hoy debe enfrentar nuevos tiempos y nuevos públicos". (Jacinto y Terigi, 2007:37)

Los avances registrados en la incorporación a la educación media de sectores sociales y grupos etarios que históricamente habían sido excluidos de ella, ocurren en un contexto signado por el aumento de la polarización social, la desocupación y la pobreza, que en los últimos años se fue configurando como un problema estructural de la sociedad.

Al mismo tiempo, la matriz institucional de la escuela secundaria muestra inevitablemente características de su origen de élite, lo que origina un conflicto entre las prácticas y los saberes sobre los cuales la educación media sigue organizándose y las características de los “nuevos” alumnos, que muchas veces no son lo que la escuela espera como tales. La incorporación se hizo sin mayores replanteos respecto a la posibilidad de la escuela tradicional de aceptar jóvenes cuya cultura de origen se aleja de los patrones aceptados.

En la actualidad, ya van siendo superadas tanto las visiones que hacían caer todo el peso sobre los factores individuales de los alumnos, así como aquellas que ponían énfasis en los problemas de "privación cultural", que hacían hincapié en el carácter determinante de las condiciones de vida. Estos enfoques de investigación, solo centrados en las características individuales de los estudiantes pasaban por alto que las escuelas también pueden ser un factor de riesgo, y que es necesario considerar su papel en el desencadenamiento de situaciones de repitencia, ausentismo y abandono, más allá de las características personales y socio-familiares de los alumnos. La configuración de las trayectorias escolares depende de un conjunto complejo de factores que han experimentado decisivas transformaciones y sobre los cuales es indispensable profundizar la mirada. Entre ellos, la escuela.

¿Qué entendemos por inclusión?

La educación inclusiva defiende el derecho de todos los alumnos a participar y ser miembros de la comunidad escolar y del aula de su propio entorno. La escuela inclusiva es aquella que plantea su capacidad de oposición, y resistencia ante las tendencias que la animan a mantener y preservar la desigualdad social. El "rechazo cero" resume la meta última de la inclusión, y resume la defensa de un nivel de tolerancia cero hacia la exclusión educativa.

Si entendemos a la exclusión social como un proceso antagónico al de ciudadanía social, como el término que define al proceso dinámico que configura un colectivo que se encuentra fuera de las posibilidades que definen las conquistas de una ciudadanía social plena en los horizontes de finales del siglo XX (Tezanos, 2001), entonces la privación del derecho a la educación de amplios sectores de la población por razones socioeconómicas y socioculturales se constituye en uno de los factores que configuran esta dinámica de la exclusión.

La noción de educación inclusiva tiene sus raíces en Europa. En los años '90, en el marco de la declaración de los derechos del Niño, se reconoce a la educación como un derecho. En este sentido, Ángeles Parrilla plantea que "la orientación inclusiva se asume como un derecho de todos los niños, de todas las personas, no solo de aquellos calificados como personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), vinculando la inclusión educativa entonces a todos aquellos alumnos que de un modo u otro no se benefician de la educación (están excluidos de la misma)" (Parrilla, 2002, p. 12).

El reconocimiento de la educación como un derecho tiene importantes consecuencias. Por un lado, amplios sectores que han sido excluidos del sistema educativo tienen el derecho a la educación de calidad. Por otro, constituye un reto para todos los sistemas educativos nacionales, pues los obliga a los mismos a repensar sus estructuras.

Los sistemas educativos occidentales han recorrido un camino en común: la exclusión. En los inicios de los sistemas educativos modernos, se puede observar una marcada exclusión de niños de determinada clase social, de las mujeres y de personas provenientes de ciertas culturas. Posteriormente, las diferentes reformas educativas permitieron incorporar cada vez más grandes masas de poblaciones anteriormente excluidas. Las reformas integradoras constituyen un hito importante en la lucha contra la exclusión, pues hubo cambios de “tipo curricular, organizativo y hasta profesional”. Pero todos ellos fueron, parciales y están basadas en una idea de adición de los alumnos en un espacio físico y geográfico institucional. (Parrilla. 2002)

La idea de participación es clave en el proceso de inclusión educativa, y en este sentido “la inclusión significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o permanecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc.” (Parrilla, 2002:18) La participación es de cualquier persona con independencia de sus características biológicas, sociales, culturales, intelectuales, afectivas, etcétera.

La inclusión aparece como problemática cuando la expansión educativa es un hecho y hay quienes no reciben todos o algunos de sus beneficios (Feldman, 2005).

“El problema de la inclusión educativa puede definirse como una búsqueda de modos de actuar sobre una expresión específica del juego inclusión/exclusión, en el marco de cierta configuración de las relaciones sociales, de manera tal que la inclusión educativa pueda garantizar dos cosas. Primero, el básico de educación relacionado con el ejercicio pleno de la ciudadanía y la integración en un espacio social y económico compartido. Segundo, la mejora y el aumento de las capacidades intelectuales, valorativas y técnicas de una sociedad para enfrentar sus problemas. De lo anterior se desprende que el problema de la inclusión siempre pertenece a un juego de distribución diferenciada de educación” (Feldman, 2005:67)

La exclusión es pues un fenómeno de alcance mundial, y es un problema de índole social, no sólo institucional, educativo o familiar.

Escuela media. La gramática escolar.

La escuela media constituye el nivel educativo en donde la exclusión aparece en forma más explícita. Investigaciones recientes coinciden con que sus características, a pesar de los impresionantes cambios sociales, han permanecido sumamente estables en su “gramática

escolar”², Tyack y Cuban (1995) refieren a la “gramática escolar” como conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores; modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia. En otros términos, la gramática se manifiesta en las reglas que organizan el espacio y el tiempo, en cómo se asignan los alumnos a las clases, como se organizan las materias, como se organiza el conocimiento, como se clasifica y como se promueve.

Muchos estudios y trabajos acerca de la escuela en diversos países, y particularmente en los últimos años en la Argentina, han identificado algunos de los factores de esta gramática que se constituyen en barreras para hacer de la escuela un espacio inclusivo (Llach, 2006; Birgin y Duschatzky, 2001; Filmus, 2001; Tenti 2000) pero pocos han dado voz a los propios jóvenes. En muchas propuestas de política pública se ha trabajado *para y por* ellos y ellas pero *sin* ellos/as, colocándolos en un lugar de “beneficiarios” lo que no hace más que perpetuar el lugar de la exclusión, al no considerarlos *sujeto de derecho* ni *sujeto epistémico*. Entendemos que avanzar en el conocimiento de qué escuela necesitamos sólo es posible si se escucha la voz de los protagonistas, profesores y jóvenes pero fundamentalmente la voz de estos últimos e incluyendo a quienes el sistema ha dejado afuera.

¿Cómo generar conocimiento sobre este tema? De la colonización académica a la escucha. Presupuestos metodológicos de la investigación

La elección de una metodología de investigación no es un mero problema técnico ni de instrumentación, sino que indica una visión del mundo, valores y posiciones personales, modos diferentes de concebir las relaciones y la existencia. (Cohen y Manion, (1990) Cook y Reichardt (1986).

Todo planteamiento de investigación apunta a determinadas relaciones, interacciones, intenciones e intereses entre investigación, investigadores y objeto de estudio. Así que tan sólo el hecho de formular y acotar unas metas no puede pretender hacerse asépticamente. Revela las preocupaciones y cuestiones, el universo referencial subyacente, en el que se mueven investigación e investigadores.

En nuestro caso, dados nuestro objeto y objetivos, el diseño y metodología de investigación se

² traducido Tyack y Cuban 2001. En búsqueda de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas.

Fondo de Cultura Económica, México.

ha inscripto en una lógica cualitativa. Descripción, Interpretación y Comprensión explicativa no son términos neutros, sino que reflejan las concepciones y asunciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas desde las que se proyectó el estudio.

La investigación cualitativa asume la importancia de la experiencia subjetiva de los individuos en la construcción del mundo social, las distintas traducciones de la vida, la vivencia de la existencia desde múltiples ojos y miradas. La realidad es así concebida como múltiple, y divergente. Por eso el compromiso humanístico de la investigación cualitativa de estudiar el mundo desde la perspectiva de los participantes, de los otros, y el rechazo a planteamientos que desconsideran o niegan la interpretación y construcción personal e interpersonal de significados, valores y hechos sociales.

La necesidad de entender cómo los individuos crean y modifican esa experiencia orienta los métodos que se dirigen a entender lo particular e individual (lo denominado ideográfico) y utilizan para ello indicadores cualitativos para probar y legitimar la investigación: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Desde el punto de vista epistemológico se concibe que para acceder al conocimiento social es necesario el compromiso con las personas, con los otros creadores de conocimiento, no desde la distancia sino desde el acercamiento a las experiencias subjetivas que sirven para su creación. Por eso la relación entre investigador y participantes en investigación es de interrelación mutua (Guba y Lincoln, 1982).

Algunas tensiones con las que nos enfrentamos son:

- 1 ¿Cómo podemos acceder al mundo del otro/a? ¿Cómo acceder a la experiencias y significados personales de los/las otros/as, como acceder a su subjetividad?
2. ¿Cómo podemos hablar con autenticidad de esas experiencias personales, subjetivas y vitales de otros/as?
3. ¿Cómo podemos contar las experiencias de los otros/as?

Uno de los mayores desafíos cuando lo que importa en la investigación es recuperar la experiencia y la voz de “los otros” es no sólo la dificultad de entender la experiencia del otro, de aquellos que estudiamos, sino también la dificultad de cómo podremos hacer para hablar por ellos sin “adulterar” ni manipular sus experiencias, cómo lograr que la investigación no hable desde una posición de poder. Goodson (1996) refiriéndose a este tema ha hablado de una colonización académica consistente en utilizar las voces e historias de los profesores a beneficio de los propios investigadores (para confirmar, legitimar o descartar sus propias teorías).

La respuesta a esta cuestión no es fácil y puede tomar múltiples formas. Hay acuerdo sin embargo, en que la inclusión del otro, de los participantes en el proceso de investigación, es una vía para garantizar su representatividad y evitar posturas de poder y desequilibrios como los que se acaban de mencionar.

En el diseño de esta investigación combinamos estrategias diversas en función del momento y objetivos de investigación. Las transcripciones y extractos literales de entrevistas, la realización de talleres que serán registrados en video, junto a la presencia (con mayor o menor intensidad) de narraciones personales se han planificado como un modo de garantizar la presencia y participación de diferentes maneras y con diferentes grados, de las voces de los jóvenes participantes en el estudio.

Desde las posturas más comúnmente aceptadas se dice de un estudio que es válido y creíble si está suficientemente fundamentado y triangulado, si utiliza de forma sistemática y contrastada distintos métodos y teorías, si se apoya en una variedad de fuentes de datos y si distintos investigadores confrontan y contrastan la información e interpretaciones que se derivan del mismo (Guba, 1985). Por esta razón en nuestro diseño hemos previsto hacer uso de diferentes tipos de triangulación: metodológica, de investigadores y teórica.

Si tratamos con casos singulares ¿hasta qué grado pueden ser representativos? La investigación cualitativa pretende y se interesa más por la particularización que por la generalización, y es obvio que la representatividad no puede establecerse siguiendo una lógica matemática. La posibilidad de transferibilidad depende de algo más que el tamaño de la muestra: de cómo se escoge el caso y de su tipicidad (Goetz y LeCompte, 1987). Pero además, lo importante como señala Bolívar (2001), y de ello depende la transferibilidad del estudio, es ver la pertinencia del mismo en la cultura de la que forma parte: el grado de comprensión que proporciona ese caso dentro de lo que queremos conocer.

Por esta razón en la presente investigación hemos seguido un proceso sistemático de criterios para conformar la muestra del estudio (han sido criterios intencionadamente seleccionados). Asimismo asumimos la necesidad de someter los resultados derivados del estudio a los que arribemos en sus distintas fases, al escrutinio de distintas audiencias.

Uno de los temas que está en proceso de elaboración y que sólo será posible definir con el desarrollo de la propia investigación es el cómo vamos a comunicar los resultados, de qué forma difundimos y damos a conocer las experiencias, de los Otros. Si bien la investigación cualitativa inicialmente hizo énfasis en la construcción de textos realistas y descriptivos, hoy se reconocen como válidas otras formas de comunicación que permiten al lector acceder a textos

que proporcionen “insights”, empatía y conexión con los Otros y sus experiencias. Así como otros estudios complementan los informes con medios grabados, gráficos etc. prevemos la posibilidad de que nuestro informe final tenga también el formato de un documental.

La investigación biográfico-narrativa como apertura a nuevas perspectivas y voces en el estudio de la exclusión.

Por las características del tipo de presupuestos y estudio antes expuestos, hemos optado por el diseño de una investigación participativa, en esta primera etapa hemos desarrollado una propuesta biográfico-narrativa. La investigación narrativa puede ser entendida como una subárea de la investigación cualitativa que se inscribe dentro de lo que se ha denominado el territorio de las escrituras del yo (historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, documentos personales de vida, relatos biográficos, testimonios...). Tal y como aseguran Bolívar et al. (2001), en este caso la tarea investigadora consiste en solicitar “contar historias” acerca de determinados hechos y, a partir de su análisis y comprensión, “interpretar” y construir nuevas historias/relatos en las que inscribir el posible cambio y mejora de los protagonistas. Desde la preocupación manifestada en los objetivos de este estudio, la adecuación de este enfoque a los mismos es indudable. En este sentido, podemos decir que la investigación narrativa constituye un modo democrático de investigación porque otorga representación a las voces de los protagonistas.

¿Por qué utilizamos la metodología biográfico-narrativa en nuestra investigación?

Los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de los otros en forma de relato y así, nuestras acciones y las de los otros son entendidas como textos a interpretar. El lenguaje permite la construcción de significado de nuestros pensamientos, sentimientos y acciones, esto es, “los humanos piensan, perciben y dan sentido a la experiencia de acuerdo con estructuras narrativas. Las formas simbólicas de la experiencia se procesan y representan en la memoria por cadenas de secuencia temporal” (Bolívar et al, 2001, p.23).

Se trata de “entender los fenómenos sociales como “textos”, cuyo valor y significado prioritariamente viene dado por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona. Contar los hechos pasados está intrínsecamente unido a lo que para el informante y el oyente les concierne en el presente o en sus vidas futuras.

Al mismo tiempo, contar/contarse los relatos de la experiencia es, al tiempo, una buena

estrategia tanto para reflexionar sobre la propia identidad como para des-identificarse de prácticas realizadas en otros tiempos o prefigurar lo que se desea hacer/ser. (Bolívar et al 2001) De hecho, el análisis reflexivo de la propia vida ya tiene de por sí un efecto emancipador. Explicitar el conocimiento que tienen de su propia práctica educativa tiene un enorme poder para informar la práctica y, al compartirlo con otros, para transformarla.

La subjetividad aparece como elemento explicativo de los fenómenos sociales. Se entiende que cuando los hombres consideran ciertas situaciones como reales, son reales en sus consecuencias. Los momentos cruciales en una vida no son provocados por hechos reales, sino por las revisiones efectuadas en el relato que uno ha estado usando sobre la vida y el yo y solo a través de la textualización puede uno “conocer” su vida (Bruner y Weiser, 1995).

En función de los objetivos de nuestra investigación trabajaremos con “life-story” y “récits de vie” ya que lo que nos interesa es el relato o narración autobiográfica del protagonista de la historia.

Creemos que se puede establecer una teoría de ciclos de vida a partir de las historias de vida de los participantes. Entendemos que las historias de vida tienen tres dimensiones: individual, colectiva y universal/generacional de forma que podemos decir:

1. Cada historia de vida es única
2. Cada historia biográfica presenta aspectos de su desarrollo comunes dentro de un grupo particular de jóvenes.
3. Cada historia personal presenta aspectos generales en su desarrollo compartidos con sus compañeros de generación, de su mismo ciclo de vida.

Igualmente, la comparación de cada historia biográfica de vida posibilita ver patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias en las trayectorias de los jóvenes.

El interés de la investigación narrativa no es, por principio, la generalización formal, sino poner de manifiesto los significados singulares de determinados casos, que -no obstante- pueden aportarnos comprensión de otros similares, y -en esa medida- tener el poder de ser generalizado en algún grado.

En las historias de vida la cuestión no es la representatividad, sino la pertinencia, por ello, se trata más bien de partir de un grupo de historias de vida para comprender lo común de los procesos de inclusión exclusión educativa

Bibliografía

- AINSCOW, M., BOOTH, T. & DYSON, P. (2003) Understanding and developing inclusive practices in schools, *International Journal of Inclusive Education*.
- BIRGIN, A y DUSCHATZKY, S (2001) *Dónde está la escuela, ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia* Buenos Aires, Manantial.
- BOLIVAR, A. DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1997). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo FORCE y Grupo editorial universitario.
- BOLIVAR, A. et al. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid. La Muralla.
- BRUNER, J y WEISER, S. (1995) "La invención del yo: la autobiografía y sus formas", en D.R. OLSON y N. TORRANCE (Comps) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona. Gedisa, pp.177-202.
- BRUNER, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Aprendizaje-Visor.
- COHEN L. y MANION L. (1990): *Métodos de investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- COOK, T. y REICHARDT, C. (Eds.), (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid: Morata.
- DINIECE (2003) *Relevamiento Anual*, Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica. Buenos Aires
- DUSCHATZKY, S (1999): *La escuela como frontera, Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós
- DUSCHATZKY, S y COREA, C. (2004): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós
- DUSSEL, I y POGRE, P (comp) 2007. *Formar docentes para la equidad*, Buenos Aires. PROPONE/ Instituto Nacional de Formación Docente.
- FEIJOÓ, María del Carmen (2002). *Argentina. Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires. IIPE Unesco.
- FELDMAN, D. (2005) "Curriculo e inclusión educativa" en Krichesky, M.(comp.) ; *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires. Noveduc.
- FILMUS D. (2001) *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*, Buenos Aires, Santillana.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- GOODSON, I. F (1996). Representing teachers. Essays in teachers lives, stories and histories. Nueva York: Teachers college Press.
- GUBA, E.G. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. GIMENO y A. PÉREZ (Eds.), La enseñanza, su teoría y su práctica, Madrid: Akal, 148-165.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. Educational Communication and Technology Journal, 30.
- Informe Legislatura de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Año 2006.
- JACINTO C. y TERIGI F. (2007) ¿Qué hacer antes las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. Buenos Aires, Santillana.
- KESSLER, Gabriel (2002) La experiencia escolar fragmentada. Buenos Aires: IPE-UNESC
- KRICHESKY, G, BENCHIMOL, K (2008) La educación argentina en democracia: cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada. Buenos Aires, ediciones UNGS. (en prensa)
- LINCOLN, Y. y DENZIN, N. (1994). The Fifth Moment. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), Handbook of Qualitative Research. London: Sage Publications, 575-586.
- LLACH, Juan J. (2006), “El desafío de la equidad educativa”. Editorial Granica.
- MORIÑA, A. (2004). El sentido de la educación inclusiva. En A. Moriña: Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva. Archidona, Aljibe
- PARRILLA LATAS A et al (2005) La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicancias formativas. Instituto de la Mujer. Ministerio de trabajo y Asuntos sociales, España
- PARRILLA, A. (2002) Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva. Revista de educación 327 pp11-30.
- PARRILLA, A. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. Organización y Gestión Educativa OGE, nº 2, 19-23.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (1997): Historia de una reforma educativa. Sevilla , Díada Editora.
- POGRÉ, P (2002): “La enseñanza para la comprensión un marco para innovar en la intervención didáctica” en AGUERRONDO, Inés y otros, La Escuela del Futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan, Buenos Aires, Papers Editores.
- POGRÉ, P y CASAMAJOR, A (2004): “El Proyart, Una concepción y una propuesta de articulación”, Revista Electrónica Gestão em Ação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Brasil.
- POGRÉ, P. et al (2006) Proyart, una manera compartida de hacer escuela. Buenos Aires,

Publicaciones UNGS.

PUJADAS, J. J (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales: Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

ROS, C y CASAMAJOR, A (2006) Proyart: el dispositivo de evaluación, una manera de valorar los avances. Buenos Aires, Publicaciones UNGS.

SUSINOS, T. (2005). De qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva. Temáticos Escuela Española, 13, 3-6

TENTI FANFANI, E. (comp.) (2003). Educación media para todos. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

TENTI, E. (2000) Una escuela para los adolescentes, Buenos Aires, Losada

TEZANOS, J.F (2001) La sociedad dividida. Madrid. Biblioteca Nueva.

TIRAMONTI, G. (2005) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media (comp.) Buenos Aires, Manantial.

TYACK, D. y CUBAN, L., (1995) Tinkering toward utopia: A century of public school reform. Harvard University Press. Cambridge.