

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO PARADIGMA Y FUNDAMENTO ORIENTADOR DE LAS ACCIONES EN LAS POLÍTICAS Y EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DEL NIVEL PRIMARIO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL

Autor/es: ABASCAL, Miriam¹; BOLOGNA, Eduardo²

Dirección electrónica: abascal.miriam@gmail.com

Institución de procedencia: Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación. Programa de investigación, docencia y proyección social “Inclusión Educativa: la mirada desde las aulas

Eje temático: La educación inclusiva en diferentes contextos y grupos sociales minoritarios: ruralidad, vulnerabilidad social, de privación de la libertad, hospitalización, minorías étnicas e inmigrantes.

Campo metodológico: Estado del arte

Palabras clave: Inclusión educativa, nivel primario, alumnos en situación de pobreza, paradigma de la complejidad

Resumen

Esta presentación expone la delimitación teórica y el estado del arte del proceso de investigación de una tesis de maestría, que estudia *“La construcción de las condiciones pedagógicas de las prácticas inclusivas dirigidas a la mejora de las trayectorias de los alumnos de nivel primario en contextos de pobreza en la ciudad de Córdoba”*.

La ponencia presenta el panorama conceptual de la *inclusión educativa* como una problemática socio-educativa que requiere para su comprensión el uso de la multirreferencialidad (Adorno, 2000). Desde la opción epistemológica del paradigma de la complejidad se concibe a la inclusión en forma polisémica, así, es posible definirla como posicionamiento epistemológico, como principio teórico enunciativo de los

¹ Tesista de la Maestría en Investigación Educativa y miembro del equipo del Programa de investigación, docencia y proyección social “Inclusión Educativa: la mirada desde las aulas” de la Facultad de Educación de la UCC

² Director de la tesis y del Programa de investigación, docencia y proyección social “Inclusión Educativa: la mirada desde las aulas” de la Facultad de Educación de la UCC

derechos a la educación de los sujetos y como fundamento orientador de las acciones, tanto de las políticas educativas contemporáneas como de las prácticas escolares. Si bien, cada una de estas concepciones implica un nivel de definición diferente, a su vez, presentan articulaciones entre sí.

Las fuentes de referencias teóricas dan cuenta de los principales aportes internacionales, nacionales y regionales sobre la temática y en la selección de antecedentes se realiza un recorte en investigaciones latinoamericanas.

A modo de conclusión se exponen argumentaciones que permiten problematizar el objeto de estudio y advierten sobre la complejidad teórica-metodológica de la *inclusión educativa* para su transposición como principio orientador de las prácticas escolares.

1. Introducción

Se entiende a *la inclusión educativa [IE]* como una problemática socio-educativa que requiere para su comprensión el uso de la multirreferencialidad (Adorno, 2000), es decir, la convergencia de diversas perspectivas desde distintos campos disciplinares. En este sentido, la presente investigación adhiere al paradigma de la complejidad (Morin, 2000). Desde esta opción epistemológica, se analizan los aportes de la filosofía, de la sociología de la educación, de la política educativa, de la didáctica general y como un saber articulador de los anteriores se le otorga un lugar central a la pedagogía. En la selección de estos aportes teóricos se prioriza en algunos casos las perspectivas hermenéuticas, en otros las críticas y/o empíricas con la finalidad de comprender la multidimensionalidad que integra el objeto de estudio.

La *IE* en el campo educativo es concebida en forma polisémica, así, es posible definirla como posicionamiento epistemológico o paradigma, que se hace visible en el enunciado de valores y de actitudes que se espera de los actores educativos y como principio estratégico que permite alcanzar la meta del derecho a una educación de calidad para todos los sujetos. A su vez, estos enunciados y declaraciones teóricas se traducen en fundamentos orientadores de las acciones, tanto de las políticas educativas contemporáneas como de las prácticas escolares. Si bien, cada una de estas concepciones implica un nivel de definición diferente, a su vez, presentan articulaciones o relaciones entre sí.

En esta ponencia se presenta la delimitación teórica y el estado del arte del proceso de investigación abordando los principales aportes internacionales, nacionales y regionales sobre la temática. En la selección de antecedentes, se prioriza un recorte en investigaciones latinoamericanas y nacionales que, con el respaldo de algún organismo internacional, abordan el objeto de estudio micro, es decir, las *prácticas escolares inclusivas*.

En base a los aportes de estos estudios antecedentes se justifica el recorte temático en este objeto micro, en tanto que hay suficiente evidencia y consenso en que el camino para alcanzar la tan ansiada meta de mejorar la calidad y la equidad en la educación requiere de la aplicación de los supuestos de la *IE* en las acciones escolares. Y a su

vez, avanzar en el terreno de *prácticas inclusivas*, supone crear condiciones para su mejora como así también actuar sobre las interpretaciones y conocimientos de los actores escolares para que éstos puedan desarrollar estrategias de acompañamiento de las *trayectorias* escolares reales y diversas de los niños.

Por lo tanto, nos proponemos describir, desde la perspectiva de los actores escolares, las relaciones entre las condiciones institucionales y pedagógicas de las escuelas de gestión estatal, los diversos sentidos y los aspectos críticos que atraviesan a las propias *prácticas inclusivas* dirigidas a la mejora de las *trayectorias escolares* de los alumnos de nivel primario en situación de *vulnerabilidad social*.

A modo de conclusión se exponen argumentaciones que permiten problematizar el objeto de estudio y advierten sobre la complejidad teórica-metodológica de la *IE* para su transposición como principio orientador de las prácticas escolares.

2. Referentes teórico-conceptuales

2.1. La *inclusión educativa* como un posicionamiento teórico-epistemológico

En este apartado nos detendremos en la acepción de la *IE* como posicionamiento teórico-epistemológico, en tanto paradigma, valor y principio estratégico del derecho a la educación. La *IE* es considerada un paradigma que busca respuestas reflexivas y teóricas para la atención de la diversidad del alumnado en la escuela, planteando una concepción del sujeto que se basa en la centralidad de la *alteridad* y de las *diferencias*, en tanto son valores y elementos constitutivos de la humanidad.

Skliar (2008) plantea que las nociones de *diversidad*, *alteridad* e *inclusión* en el campo de la educación apuestan a un cambio de sentido, aspirando a una apropiación ética de la existencia del otro, que lleve al encuentro entre nosotros y no a mirar al otro en condición de diferente, sino a concebir la diferencia entre sujetos, no en la naturaleza de los sujetos. El autor plantea que la posición ética del docente que se requiere tiene que ver con la disponibilidad y la apertura a conocer al otro y desde allí habilitar el espacio de diálogo, encuentro, pregunta y conversación en el ámbito educativo.

En este sentido, Echeita (2013) propone entender a la IE como un valor, en tanto que hace referencia a la necesidad de una igualdad de reconocimiento de todos y cada uno de los sujetos y de la valoración de su diversidad, como condición esencial para que advenga nuestra humanidad. Esta dimensión del concepto de IE alude entonces a la apropiación de un posicionamiento teórico en los actores de la educación para que se convierta en una práctica en el ámbito escolar, pues es en esa interacción dialógica y comunicativa con el otro donde el valor de reconocimiento de la diversidad se hace acto.

Los pedagogos argentinos Nicastro y Korinfeld (2013), desde una perspectiva hermenéutica, proponen la idea de *IE* como un posicionamiento teórico o filosofía, como una disposición o marco que implica un compromiso ético para pensar el accionar educativo. Asumir y sostener esta postura en las prácticas escolares implica plantearse “un saber hacer en el conflicto” ... “asumir la convicción de la potencia de lo heterogéneo” ... e incluir “la dimensión subjetiva de los alumnos y de los propios docentes” en una trama sistémica e institucional.

Ahora bien, detrás de toda propuesta de un cambio de visión de la realidad educativa, hay un contexto social cuyas condiciones son las que abren las preguntas y las necesidades de concepciones superadoras a las existentes. Y este planteo de la *IE* sucede en un marco de sociedades democráticas, donde *la inclusión* es una condición ineludible desde donde pensar la construcción de ciudadanía con *igualdad de derechos*. Es decir, en sociedades donde se habla de *inclusión* en educación porque “la exclusión educativa y social son fenómenos crecientes tanto en los países desarrollados como en desarrollo” (Blanco en OREALC/UNESCO, 2008, p. 5)

El desafío de los actuales sistemas educativos de todo el mundo es alcanzar una educación de calidad para todos, dadas las dolorosas desigualdades sociales que existen en los países pobres pero de la que no quedan exentos los países más ricos. La 48° Conferencia Internacional de Educación [CIE] de la UNESCO³ (2008) es pionera

³ Es la UNESCO, en el año 2005, como organismo internacional que inicia y difunde el concepto de IE en su nivel más amplio aplicado a la educación en general, es decir, como respuesta a la atención de la diversidad del alumnado. En un sentido restringido, la *IE* aparece primero como un concepto superador de la integración de las personas con discapacidad en el ámbito escolar común, es decir ligado al campo de la Educación Especial (son autores referentes de esta acepción original Ainscow, Echeita, Parrillas).

en poner en el centro del debate a la *educación inclusiva*, como la visión o perspectiva que tiene por finalidad:

contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un *derecho humano* elemental y la base de una sociedad más justa. (Blanco citada en Echeita y Ainscow, 2011, p. 29)

La finalidad enunciada por la CIE (UNESCO, 2008) representa un avance en los niveles de conceptualización de la IE para el acuerdo de marcos políticos-jurídicos en los distintos niveles internacionales, regionales y nacionales. Por lo tanto, hay evidencia en la producción de numerosos documentos y legislaciones que permiten hablar de un impacto positivo de esta conceptualización de la *IE* en el campo de las Políticas Educativas e inclusive hay voluntad política y compromiso de los países miembros de UNESCO en el seguimiento de las acciones macro políticas.

A la vez, a este panorama teórico en su expresión macro política, se le agrega la complejidad del enunciado de las intencionalidades que, en los documentos de los organismos internacionales, se comunican de formas diversificadas y con distintas denominaciones en nombre de la *IE*, *la equidad* y *la justicia educativa*; y esta situación más que aunar esfuerzos para el cambio pareciera que contribuyen a su dispersión conceptual (Echeita, 2013). El autor nos advierte que estas nociones se relacionan en sus finalidades en tanto que todas buscan intervenir en las consecuencias de la *exclusión social*, *de la desigualdad social* y *de las situaciones de vulnerabilidad social* atribuidos a la condición de *pobreza* de los sujetos. Sin poder abrir el debate acerca de las diferencias sustanciales y relaciones entre estos conceptos, se aproxima una breve

Por la potencialidad de esta acepción luego se amplía su aplicación a todas las situaciones de los sujetos que pueden ver vulnerados sus derechos a una educación de calidad.

aclaración de algunos aspectos básicos que permiten comprender el sentido de estas clasificaciones teóricas⁴

De esta diversificación de concepciones referidas a la población objeto de estudio de esta investigación, justificamos el posicionamiento de adoptar la denominación de alumnos en *situación de vulnerabilidad social*, en las siguientes razones:

- Constituye una categoría analítica con sentido potencial, es decir, que los sujetos a los que se atribuye esta condición no necesariamente son todos los que se clasifican en la categoría de pobreza.
- Permite identificar el amplio abanico de variabilidad en las situaciones de riesgo a la exclusión. Así, se intenta reflejar el riesgo o la fragilidad de las situaciones de inclusión parcial en las diversas esferas de la vida política, económica, social y cultural (Chiroleu, 2013).
- Estos potenciales riesgos en contextos de *desigualdad social* le implica a los Estados una responsabilidad de actuar para prevenir posibles situaciones extremas de *exclusión* que la población afectada puede encontrar en la actualidad o en el futuro.

Si nos centramos en analizar el panorama en Latinoamérica, se observa que si bien la pobreza infantil viene disminuyendo aún afecta a 70,5 millones de personas menores de 18 años (CEPAL, 2013) y aunque los Estados han logrado incrementar la universalidad en el acceso a la escolaridad, aún la calidad de los aprendizajes es insuficiente para escapar a la reproducción de la desigualdad y alcanzar las competencias necesarias para una futura inclusión laboral y social. Por lo tanto, se hace necesario poner en el centro de la discusión las enormes expectativas sociales que representa esta acepción de la *IE* como principio estratégico para hacer viable el

⁴ Desde la sociología se define a la *exclusión social* como a un fenómeno multidimensional que supera ampliamente a la *pobreza*. Mientras que éste es un concepto básicamente económico, aquél supone un conjunto de dimensiones (económica, política, cultural, etc.) que pueden darse en forma simultánea o sucesiva. La *exclusión social* “supone una falla dentro de la sociedad que deja afuera de sus interacciones a ciertos grupos o individuos”. Y de esta manera se genera “una nueva diferenciación, esta vez entre los que están adentro -los incluidos- y los que están afuera -los excluidos-” .(Chiroleu, 2013, p.1).

La *desigualdad social* hace referencia a las condiciones dispares del ejercicio de los derechos de los ciudadanos. Mientras que la *vulnerabilidad* es una noción propuesta por los sociólogos Castel (1998) y Minujin (1998) “para reflejar una amplia gama de situaciones intermedias que suponen exclusión en algún aspecto o esfera, e inclusión en otras”. (Chiroleu, 2013, p. 9).

cumplimiento del derecho a la educación para todos. No obstante, la complejidad de estos fenómenos requiere de concepciones e intervenciones intersectoriales, es decir, no sólo del campo educativo sino en interrelación con el ámbito de la salud, social, entre otros.

En el recorrido teórico expuesto, podemos distinguir dos niveles de conceptualización que se articulan entre sí; la *IE* considerada como una perspectiva o paradigma que propone el cambio de visión de las ideas de un sistema educativo y una escuela homogénea, inspirada en los valores de la modernidad, hacia entornos educativos que puedan dar respuesta a las necesidades diversas de los aprendizajes de todos los estudiantes. Así, puede afirmarse que estos postulados apuestan a la sensibilización, a la reflexión y también al compromiso moral de los sujetos para otorgar condiciones para su ejercicio práctico. Mientras que el paso dado hacia la enunciación de la *IE* como un principio estratégico para que todos los niños puedan alcanzar el derecho a una educación de calidad, “obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos ante situaciones de discriminación”. (Echeita y Ainscow, 2011, p. 31).

Por lo tanto, estos avances teóricos permiten vislumbrar las responsabilidades que corresponden a los actores de los diferentes niveles del sistema educativo en el terreno de las *acciones inclusivas*.

2.2. La *inclusión educativa* como fundamento orientador de las acciones

Como consecuencia de entender a la *IE* como principio estratégico para alcanzar la ansiada meta de los Sistemas Educativos de una educación de calidad para todos, es responsabilidad de los Estados y específicamente de las Políticas Educativas nacionales y jurisdiccionales generar acciones que permitan a las escuelas acceder a mejores condiciones institucionales, de los docentes y pedagógicas para cumplimentar su implementación.

Así, en el nivel macro de las Políticas Educativas⁵, desde la difusión del concepto de *IE* realizada por la UNESCO (2005), se generan declaraciones y marcos jurídicos que adhieren a este principio como eje central de la educación como derecho. A nivel internacional destacamos la 48° Conferencia Internacional de Educación (UNESCO, 2008), a nivel iberoamericano las Metas educativas 2021 (OEI, 2008), en Argentina la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y en la provincia que nos ocupa la Ley Provincial de Educación de Córdoba N° 9870 (2010).

Los sociólogos y pedagogos contemporáneos argentinos (Tenti Fanfani, 2007; Neirotti, 2008; López, 2009; Terigi, 2009; Baquero, 2005, Kaplan, 2008), consultores de organismos latinoamericanos de educación, coinciden en que el paradigma de la *IE* busca cambiar las concepciones hegemónicas de las políticas y las prácticas recibidas como herencia de la escuela moderna. Específicamente, se pretende que a través de la comprensión de los sentidos de la *IE* se logre una ruptura con las ideas tradicionales de *educabilidad* y de *fracaso escolar*, desde donde se atribuía los desajustes de lo que la escuela espera de los alumnos exclusivamente a factores asociados a la esfera individual del alumno o causas ambientales de su familia.

Así, se propone una nueva noción de la *educabilidad* pensada desde la relación entre docente y alumno, entre escuela y familia, o, en última instancia, entre el campo educativo y el social. (López, 2009, p. 47), pues

En los hechos las situaciones de desajuste se dan por una articulación de factores que provienen de una y otra parte de esta relación. Este desajuste se traduce en niños que abandonan la escuela prematuramente, o en la situación cada vez más frecuente de niños que permanecen en la escuela sin aprender nada.

Por ser expulsados o por no aprender, estos niños no acceden a esa educación básica definida como mínima e irrenunciable. La brecha se constituye entonces

⁵ Para un análisis del panorama actual de las macro políticas de inclusión ver el texto de Dávila, P. y Naya L. (comp.) (2011) "*Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. 1ª. Ed. Buenos Aires: Granica. En este trabajo no se profundiza en estos aspectos por el recorte del objeto de estudio en escala micro.

en el centro del análisis, y el desafío es poder plantear hipótesis o preguntas específicas en torno a cuáles son los factores que pueden estar haciendo obstáculo a esta relación, o por el contrario, cuáles son los que la promueven o facilitan. (López, 2009, p. 48)

Por lo tanto, se busca transponer los posicionamientos filosóficos y los principios teóricos antes descriptos en fundamentos para las acciones de distintos niveles del sistema educativo –macro y micro- que se articulan entre sí, nos referimos a los Programas de las Políticas Educativas y a los Proyectos de las prácticas escolares. En el terreno de las acciones, se busca una *ruptura y un cambio* con concepciones homogeneizantes del currículum y de las nociones tradicionales que están a la base de *la relación escuela-familia*, de una reflexión de la gramática o cultura escolar replanteando *las formas de lo escolar*, entre otras dimensiones que más adelante se profundizarán. En un marco de interpretaciones y negociación de significados donde intervienen diversos actores educativos y los sujetos destinatarios de estas acciones que es la infancia en situación de *pobreza*⁶. En nombre de la *IE*, tanto los gestores de acciones políticas como los directivos y docentes a cargo de las acciones escolares, asumen el compromiso y la responsabilidad compartida de generar acciones de intervención y acompañamiento para que los niños no encuentren vulnerados sus derechos básicos y elementales de una educación de calidad.

⁶ El estudio del Barómetro de la deuda social de la infancia estima que en Argentina “el 25,6% de los chicos/as vivían en 2012 en hogares con NBI, y esta situación habría experimentado respecto de 2010 una merma de apenas 2 p.p. Asimismo, se estima que el 37,2% pertenecía a hogares bajo la línea de pobreza y el 8,4% a hogares bajo la línea de indigencia. En estos indicadores, la merma entre 2010 y 2012 fue de 4,7 y 4,2 p.p. Esto permite inferir que hubo un efecto positivo en la pobreza por ingresos que duplicó a la observada en la pobreza de tipo estructural por NBI. En este contexto, el 36,4% de la infancia recibe la AUH u otros planes sociales y no se advierte cambio entre 2010 y 2012 en el nivel de cobertura alcanzado, lo cual también es reflejo del estancamiento en la generación de empleo genuino para los adultos” (Tuñón, 2013, p. 132).

2.2.1. Las acciones de las Políticas Educativas desde la perspectiva de la *inclusión*:

A posteriori de la CIE 2008, los países miembros de la UNESCO-OIE en América Latina que suscriben a los acuerdos internacionales en materia de *IE*, proponen un seguimiento de sus acciones. Así, en el Taller Regional de Santiago de Chile (2009) con la presencia de 16 países de la región, se acuerda en que

la opción por un sistema educativo incluyente (...) y de un universalismo de política pública, asentado más en la diversidad que en la homogeneización cultural y social, implica necesariamente repensarlo de una manera holística, incluyendo sus formas de organización, sus rutinas de funcionamiento, la administración y la asignación de recursos y, de manera particular, dar respuestas sólidas a un desafío fundamental: la generación de currículos, escuelas y docentes inclusivos. (Amadio y Opertti, 2011, p. 214)

Haciendo foco en el tema que nos ocupa en este trabajo, es conveniente distinguir las características específicas que se esperan como impacto en los niveles micro del sistema educativo. En este sentido, los autores citados hacen referencia a un diseño flexible de los currículos, a la diversificación en la organización de escuelas inclusivas con el apoyo de Programas de Políticas Educativas y a la formación continua de docentes inclusivos. Y a estos aspectos se los considera como la “fase dura” de las acciones en políticas sociales y educativas, pues si bien se ha transitado dos décadas de significativos avances en el proceso de universalización del acceso a los sistemas educativos en América Latina, aún queda mucho por hacer para que este logro se vea acompañado de una igualdad en los resultados educativos de todos los niños.

Los sociólogos nos ayudan a analizar el origen de esta situación social en la historia reciente de nuestro continente:

así como en los años '80 la pobreza se instala como clave de análisis en el centro del diagnóstico sobre la situación social en América Latina, en los años '90 este lugar debería ser ocupado por la desigualdad. La pobreza deja de ser un problema de coyuntura, asociada a los ciclos económicos, para constituirse en parte constitutiva del nuevo modelo de crecimiento prevaleciente en la región desde inicios de la década pasada. Por otra parte, los problemas que afrontan nuestras sociedades trascienden a la pobreza, y afectan al conjunto de la sociedad. La desigualdad no sólo genera pobreza, sino que además es el origen de la profunda crisis de cohesión social que viven nuestros países en la actualidad. (López, 2006, p. 16 y 17)

En Argentina, en algunos momentos socio-históricos de la década de los '60 y '80, el ideal de ascenso social a través de la educación fue una realidad, porque la escuela pública era valorada socialmente y en ella se integraban alumnos provenientes de diferentes estratos sociales. Pero en la actualidad, las consecuencias del fenómeno de desigualdad social se manifiestan en la educación con las siguientes formas:

- Las nuevas configuraciones sociales revelan una crisis de cohesión social donde los sectores pobres son segregados en territorios urbanos como villas y asentamientos produciéndose un aislamiento social que se refleja en la matrícula de las escuelas estatales. Mientras, la mayoría de la población urbana de clase media, media alta y alta se concentra en otras zonas barriales que cuentan con mayores servicios de consumo y culturales, siendo a su vez, la población que elige matricular a sus hijos en las escuelas privadas (Tenti Fanfani, 2007; López, 2006).
- Las condiciones sociales de los alumnos en situación de pobreza genera impactos en sus *trayectorias escolares*, encontrándose en esta población los mayores índices de abandono, repitencia y sobreedad. A su vez, este diagnóstico es interpretado frecuentemente por los docentes como un determinante natural y único del fracaso escolar en sectores de pobreza y poca veces se cuestiona la relación de los magros resultados educativos en estos contextos con las *condiciones pedagógicas* de la propia institución

escolar, es decir si las estrategias de enseñanza y evaluación son adecuadas al contexto en que se interviene (Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009).

A modo de respuesta a esta problemática, las políticas de promoción de la igualdad educativa de la región latinoamericana asumen un carácter que intenta ser compensatorio de las *desigualdades sociales* y tienden por tanto a aliviar las situaciones más graves de *exclusión* que genera una sociedad librada a la lógica del mercado. Ante este panorama, las políticas nacionales de igualdad educativa en Argentina junto a las distintas jurisdicciones provinciales buscan generar una mejora en las condiciones institucionales de las escuelas estatales del país, fortaleciendo sus recursos materiales –provisión de textos, tics y mejora edilicias- y simbólicos –capacitación en servicio de los docentes y directivos del sistema-, a fin de acompañar en el desafío de educar en contextos complejos de *desigualdad social*.

Así, el marco normativo vigente a nivel nacional en Argentina destina su Título V a las Políticas de promoción de la Igualdad Educativa, haciendo constar en el artículo 79 que

el Ministerio de Educación de la Nación, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación. (Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006).

En consonancia con este marco de referencia nacional, en el ámbito de la provincia de Córdoba, bajo el nombre de Políticas de Igualdad Educativa coexisten los siguientes Programas: “Más y mejor escuela”, Programa de “Fortalecimiento pedagógico en lengua, matemática y ciencias”, el PIIE (Programa Integral para la Igualdad Educativa), los Programas de “Jornada ampliada y extendida”, C.A.I. (Centro de Actividades Infantiles) y la provisión de Netbook. Todos constituyen líneas de acción de las políticas

públicas, algunas con fuentes de financiamiento nacional y otras provincial, que se concretan en las escuelas primarias de gestión estatal, cada una con finalidades específicas aunque convergentes en las acciones dirigidas a la mejora de las condiciones de la escuela.

En el recorte de esta investigación, nos centramos en el análisis de los fundamentos de uno de estos Programas de políticas educativas, seleccionado bajo el criterio de que aparece enunciado explícitamente el principio de *IE* y la intencionalidad de mejora en la escuela tiene que ver con *las condiciones pedagógicas* que se buscan indagar en nuestro estudio. Nos referimos al *Programa de Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática* de la jurisdicción de Córdoba, que tiene entre sus principales propósitos “lograr la alfabetización de niños en contextos de vulnerabilidad socio-educativa”. (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2010, p. 8)

Esta línea de acción busca aportar soluciones a algunos de los problemas educativos del nivel primario que ha evaluado el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010) y que se explicitan en el “*Plan de apoyo a la educación inicial, obligatoria y modalidades*”. Entre ellos se encuentran:

- a).- Debilidad en la formación de los docentes que dificulta el desarrollo de la enseñanza en los diferentes contextos en los que se desempeñan.
- b).- Escasas acciones orientadas a favorecer la trayectoria socioeducativa de los estudiantes (repetencia y sobreedad en el primer ciclo), especialmente en los sectores que atraviesan situaciones de vulnerabilidad socioeducativa (s/p.).

Las acciones específicas que el Programa ofrece a las escuelas están basadas en un dispositivo de acompañamiento a los docentes del primer ciclo para la mejora de la enseñanza en contextos de vulnerabilidad socio-educativa y se concretan en la figura de un docente externo capacitado en teorías de alfabetización integral que apoya la tarea de enseñanza en el aula y en la institución, lo que hace suponer un trabajo pedagógico sostenido en el tiempo.

A continuación se transcriben parcialmente los fundamentos de este Programa que en el desarrollo de la investigación serán objeto de análisis teórico:

- 1) Este Programa atiende, básicamente, a la generación de condiciones que les permitan a los niños ingresar, permanecer y concluir su trayecto educativo con éxito. Para ello, deben fortalecerse propuestas educativas que aseguren mejores experiencias de aprendizaje.

Fortalecer la escuela es, simultáneamente, acompañarla y confiar. Acompañarla actuando sobre las condiciones en las que se desarrollan las prácticas pedagógicas y contribuyendo a recuperar la centralidad de la tarea de enseñar. Confiar en la capacidad de los equipos docentes y, sobre todo, en las potencialidades de los niños (p. 3)

- 2) Es desde estos principios que presentamos este documento, cuya única pretensión es la de constituirse en una instancia para pensar juntos la escuela y las infancias que la habitan; la escuela y la alfabetización integral en Lengua, Ciencias y Matemática; la escuela y la inclusión (p. 4).

- 3) El proyecto alfabetizador ha de responder a una clara intencionalidad política y pedagógica, lo que contribuye a garantizar la distribución del conocimiento y superar las desigualdades con que parten los niños y niñas de sectores de alta vulnerabilidad socioeducativa. (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2010, p. 6)

En la ciudad de Córdoba, el Programa se aplica actualmente en 128 escuelas de gestión estatal provincial, de las 231 instituciones existentes. Este Programa tiene como antecedente las investigaciones del año 2000 de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) en las escuelas urbano-marginales y un convenio del gremio docente con el Ministerio de Educación para implementar el proyecto “Rehacer la escuela en contextos de pobreza y exclusión social”, con el propósito de “revertir el

fracaso escolar, favoreciendo la democratización del conocimiento”. (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2010, p. 7)

En el foco del objeto de estudio de este trabajo, surge el interrogante de cómo es interpretada en las escuelas las intencionalidades enunciadas por éste y los demás programas de las políticas educativas. Más precisamente ¿qué lugar de importancia ocupa este programa de las políticas de igualdad educativa y los otros en la construcción de *condiciones pedagógicas* en las escuelas de gestión pública que deben asumir el desafío de aplicar el principio de *IE* para que ningún niño encuentre vulnerado su derecho a la alfabetización?

2.2.2. El aporte de los estudios antecedentes a la construcción del objeto de estudio: las *prácticas escolares inclusivas*

En la producción de conocimiento sobre el tema, la *IE* entendida como respuesta para la atención de la diversidad del alumnado, el panorama conceptual que se acaba de exponer da cuenta que existe cuantiosa producción de publicaciones en forma de ensayos teóricos -referidos a su acepción epistemológica-, como así también es abundante la difusión de documentos de organismos oficiales con orientaciones para la acción de las políticas educativas y además, existen numerosos artículos que analizan el alcance de estas acciones macro políticas. No obstante, en el objeto que nos ocupa, son escasos los antecedentes de investigaciones referidas a las *prácticas escolares inclusivas*.

Entre los estudios que sí abordan este recorte, en la primera década del siglo XXI, encontramos en Latinoamérica investigaciones que han buscado articular los niveles macro y micro del campo de las acciones en materias de inclusión. Uno de estos antecedentes pioneros en la región indaga las experiencias de cambio escolar, justificando la necesidad de indagación en la escala micro del sistema educativo:

Para emprender reformas más potentes y sostenibles en el tiempo o planificar políticas y estrategias más efectivas de cambio escolar, América Latina necesita

generar un soporte de conocimiento empírico sobre estrategias de cambio educativo en contextos de desigualdad y pobreza del que actualmente no dispone. (Neirotti, 2008, p. 15-16)

Esta investigación evaluativa de IPEE-UNESCO da a conocer una de las experiencias de innovación escolar fundamentada en Programas de la Iniciativa de Equidad en el Acceso al Conocimiento que, promovida por la Fundación Ford a partir de 2002, implicó la puesta en marcha de siete proyectos de intervención en Colombia, Perú, Chile y Argentina. Si bien el principio educativo abordado es la equidad, a partir del cual se plantea mirar cómo las instituciones escolares son posibilitadoras u obstaculizadoras del acceso al conocimiento de los alumnos en situación de vulnerabilidad social, dadas las relaciones ya enunciadas con la *IE* en sus finalidades, proponemos retomar de este estudio las múltiples dimensiones que abordan pero para analizar las condiciones de las escuelas inclusivas: a nivel organizacional e infraestructura, a nivel de gestión, a nivel pedagógico, en la articulación del estado y las escuelas y las estrategias interinstitucionales (Neirotti, 2008).

Otro destacado antecedente en la subregión Mercosur⁷ promovido por OEA, el Proyecto Hemisférico de “Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del Fracaso Escolar”, se centra en el análisis de las prácticas escolares, es decir, en las estrategias y los procesos educativos con sentido inclusivo para todos, garantizando no solo accesibilidad, sino también aprendizajes para la progresiva adquisición de competencias básicas de vida y ciudadanas en el nivel primario. De las variadas producciones que se elaboran desde este Proyecto en los países latinoamericanos, se seleccionan por su especificidad los aportes teóricos pedagógicos de Terigi (2009) y la sistematización de experiencias inclusivas en escuelas de Brasil, Uruguay y Argentina de Serulnikov (2008).

⁷ Proyecto desarrollado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD) 2006-2009. La República Argentina ha coordinado la subregión Mercosur y el Proyecto también se ha desarrollado en otras subregiones: Andina, Centroamérica, Caribe y Norteamérica.

En estos aportes teóricos se resalta que si bien la conciencia social y el cambio de la función educadora en la escuela constituye un desafío a largo plazo e implica la presencia de políticas públicas sostenidas en el tiempo, resulta importante indagar sobre la mirada institucional respecto a la construcción de sus propias *condiciones pedagógicas* de IE (Terigi, 2009). En referencia a este último aspecto es que nos planteamos el problema de la presente investigación, entendiendo que en el análisis de los procesos de marcha y contramarcha de los proyectos y acciones escolares se puede detectar necesidades, creencias, concepciones y prácticas; cuya problematización puede permitir a las instituciones la autoevaluación del estado de la construcción de estas condiciones.

Serulnikov (2008) señala que la auto reflexión “hacia adentro” en la institución es una estrategia que involucra una revisión de las propias condiciones que dispone la escuela en materia de gestión, organización de su tiempo y espacio, contenido del currículo, innovaciones en la enseñanza, formación y cultura de participación colectiva de sus actores docentes. Y el análisis de la disposición “hacia afuera” de la escuela, implica poner en foco la propia historia institucional en sus relaciones con el sistema educativo y el aprovechamiento de los recursos que se le ofrecen, con la comunidad barrial, las familias, otras escuelas y organizaciones intermedias.

Por lo tanto, *las prácticas inclusivas* en las escuelas suponen que en primer lugar ellas mismas son objeto de transformación, es la propia institución que en una actitud de apertura hacia su entorno se cuestiona, aprende y busca generar las mejores condiciones para tornarlas más sensibles y disponibles a las necesidades específicas de la población de alumnos en situación de vulnerabilidad social. A la vez, las situaciones de riesgo educativo, expresadas en las trayectorias “no encauzadas” por repitencia y sobreedad, las ausencias reiteradas de los alumnos o el abandono, son considerados problemas de responsabilidad institucional. Pues las instituciones,

se constituyen a través de los sujetos que en ellas se forman y, a su vez, ciertos aspectos de ellas forman parte de los individuos que, con su presencia, le dan sentido a su existencia. Cuando se omite esta relación dialógica entre individuo-

institución se corre el riesgo de construir una visión omnipotente de los sujetos y, consecuentemente, culpabilizadora de sus fracasos o, en el otro extremo, sostener un punto de vista que los reduzca a la impotencia, desestimando sus ideales y sus prácticas (Serulnikov, 2008, p. 5).

En Argentina, desde hace diez años existen antecedentes de la asociación entre organismos internacionales y nacionales, como el caso de DINIECE-UNICEF, que propician el monitoreo de *las trayectorias escolares* de los niños en situación de vulnerabilidad social. Este estudio se realizó en las provincias de mayor manifestación de los índices de pobreza, que en ese entonces eran Chaco, Corrientes, Jujuy, Misiones y Tucumán. De este trabajo se resalta el posicionamiento teórico que permite correr la mirada del fracaso escolar desde la dimensión individual del niño y de su contexto familiar hacia modelos de análisis más multidimensionales y complejos, desde donde se “procura poner en consideración las tensiones entre las condiciones en que llegan los niños y jóvenes a las escuelas de educación básica, las formas en que las escuelas los reciben, los resultados educativos y las capacidades y limitaciones de las políticas educativas para enfrentar estas tensiones” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004, p. 6)

Otro estudio de Terigi (2008) señala algunos ámbitos educativos que pueden servir de analogía para los desafíos de analizar estrategias de enseñanza diversificada en el aula inclusiva:

En tiempos en que los discursos de la atención a la diversidad sobrecargan a las escuelas con demandas de difícil cumplimiento, la sección múltiple de la escuela rural puede constituir un ámbito de indagación de posibilidades para la enseñanza. Así, por ejemplo, las condiciones organizacionales del plurigrado permiten estudiar un fenómeno de interés para todas las situaciones didácticas, se desarrollen o no en grupos multigrado: la circulación compartida de diferentes acercamientos de los niños y niñas al saber (Santos, 2006^a en Terigi, 2008, p. 3)

En Córdoba, un estudio cuantitativo reciente de escala macro (Alvarez, 2013), mediante el análisis de indicadores monitorea el alcance del cumplimiento del derecho a la educación en el nivel inicial y primario en la provincia y desagrega la situación en Capital e interior. Se prevé usar algunos datos publicados en este antecedente como referencia actualizada que permite plantear el contexto del problema en el ámbito local donde se inscribe nuestra investigación.

En Rosario, IRICE ha sido pionera desde hace 10 años, en constituir un equipo de investigación interdisciplinario reconocido por CONICET que aborda la problemática de la diversidad cultural en el sistema educativo argentino y su vinculación con el fracaso escolar. De los diversos aportes de esta línea se retoman algunos aspectos del planteo teórico-metodológico (Perlo en Sagastizabal, 2006) que implica centrar la mirada en el aprendizaje colectivo de la organización escolar, pensada como sistema abierto de la comunidad y que propone la comprensión de la diversidad como constitutiva de la práctica escolar compleja. Este modelo servirá de insumo para la interpretación de los datos.

Y en cuanto al objeto micro que nos proponemos analizar y en el contexto local de Córdoba Capital, no se han encontrado estudios que realicen un seguimiento de las prácticas escolares cuya finalidad central sea la *IE*. De allí que nos parece propicio realizar un primer estudio de análisis de casos de las escuelas que puedan contribuir al diseño de futuros modelos de seguimiento de las *prácticas inclusivas*.

3. Aspectos metodológicos

Nuestro objeto de conocimiento presenta la complejidad teórica-metodológica de manifestarse mediante acciones articuladas entre diversas escalas del sistema educativo, macro (políticas) y micro (escuelas), y a su vez, las acciones escolares se componen de dimensiones objetivas y subjetivas. Para su estudio se propone un enfoque cualitativo de investigación, dado que este posicionamiento epistemológico-

metodológico permite reconstruir las dimensiones enunciadas desde la teoría o bien complejizarlas mediante el surgimiento de otras categorías analíticas emergentes en el trabajo en terreno.

En la primera fase exploratoria del trabajo de campo se abordó el estado de las relaciones entre las condiciones institucionales y pedagógicas de las escuelas primarias de gestión estatal mediante entrevistas semiestructuradas a los directivos de cada una de las 10 (diez) zonas escolares de la ciudad de Córdoba⁸. Este primer acercamiento a las escuelas permitió luego la elección de 2 (dos) instituciones donde se implementó el estudio de casos, a fin de caracterizar si en sus prácticas se vislumbran los supuestos de la *IE* y si se vinculan con la mejora de las *trayectorias escolares* de los alumnos en situación de *vulnerabilidad social*. Se estudió⁹ entonces:

- La articulación entre estado y escuelas para el sostén de prácticas inclusivas mediante el proceso de aplicación del “Programa de Fortalecimiento pedagógico en Lengua, Matemática y Ciencias” dirigido al primer ciclo de escolaridad.
- Los indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos.
- Las estrategias de construcción del trabajo pedagógico institucional.
- Las estrategias de enseñanza diversificadas que prioricen el apoyo a las trayectorias escolares reales de los niños.
- Las estrategias de vinculación familia-escuela.

Y en esta segunda etapa, en el estudio de casos, en ambas escuelas se implementó como estrategias de recolección de datos:

- Entrevistas grupales a los docentes de cada escuela
- Análisis de documentos institucionales sobre las trayectorias educativas de los alumnos (indicadores de sobreedad, repitencia, asistencia, rendimiento escolar)
- Entrevista a la docente del Programa de Fortalecimiento Pedagógico de cada escuela.
- Observaciones de reuniones institucionales con docentes, con padres y de clases de 3° y 5° grados.

⁸ Esta etapa de recolección de datos y su análisis preliminar se efectuó de octubre a diciembre del 2012.

⁹ El estudio de casos se realizó desde febrero a setiembre del 2013

- Entrevistas informales con directivos y docentes posteriores a las observaciones (durante todo el período de recolección de datos)

En la actualidad, se está realizando el análisis y la interpretación de datos del estudio de casos.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

A la luz de estos aportes conceptuales nos proponemos a modo de cierre, problematizar el objeto de estudio delimitado en esta investigación y plantear su abordaje metodológico.

Si hablamos de la *IE* en tanto valor o posicionamiento filosófico nos referimos a una traducción de estos criterios en forma de creencias, de actitudes, de postura teórica que motorizan y dotan de sentido a las acciones que los distintos actores del campo educativo emprenden. En tanto que si nos referimos a la inclusión educativa como enunciado del derecho educativo, se hallan declaraciones teóricas, marcos legales e intencionalidades de alcanzar determinadas metas y fines en este terreno, inspiradas en los valores antes enunciados que plantean a su vez, distintas responsabilidades tanto a los actores de las acciones políticas como escolares.

Entonces, si la *IE* es concebida como un paradigma que se concreta en prácticas escolares que atienden la diversidad de necesidades cognitivas, afectivas, sociales y culturales que pueden presentar los alumnos en situación de vulnerabilidad social, nos preguntamos ¿qué sentidos construyen los directivos y docentes en torno a estas prácticas? Y si nos detenemos en su acepción de principio estratégico para alcanzar el derecho a una educación de calidad para todos, nos surge el interrogante ¿en qué condiciones se encuentra la escuela para desarrollar *prácticas inclusivas* y qué cuestiones aparecen aún como aspectos críticos para alcanzar las metas propuestas por el sistema educativo?

El foco del objeto de este estudio es la construcción de *las condiciones pedagógicas* en *las prácticas inclusivas* para la mejora de las *trayectorias* de los alumnos de escolaridad primaria en situación de vulnerabilidad social. Ahora bien, *las condiciones pedagógicas*

de una escuela se constituyen, en parte por el conjunto de recursos materiales y simbólicos con los que cuenta la escuela para concretar el principio de *inclusión educativa* pero a su vez, la dinámica de las acciones está atravesada por los sentidos de especificidad educativa contruidos por los actores de la institución escolar en forma colectiva. Es decir, las acciones se sustentan en las concepciones pedagógicas que las instituciones van desarrollando en un proceso permanente de reflexión, de construcción conceptual y que implica tensiones, marchas y contramarchas, juego de negociaciones, luchas y posiciones en el propio interior de la escuela y hacia afuera, con el sistema educativo y la comunidad.

Por lo tanto, las *condiciones pedagógicas* se generan a partir de la articulación entre las políticas gubernamentales y la dinámica institucional de las escuelas. El Estado tiene la responsabilidad de aportar y sostener los recursos materiales (provisión de infraestructura, material didáctico como textos, tics) y simbólicos (formación continua de los docentes en servicio y de los directivos, apoyo y acompañamiento pedagógico-didáctico); dando prioridad a las instituciones que atienden población cuyas condiciones de vida los ponga en situación de riesgo de encontrar vulnerados sus derechos a la educación.

En cuanto a los resultados alcanzados, en la instancia de análisis e interpretación de resultados que se está efectuando en la actualidad, las categorías emergentes centrales que requieren nuestra atención son el alto ausentismo de los niños a clases y las estrategias que implementan las docentes en la enseñanza diversificada dirigidas a estos alumnos que realizan trayectorias escolares discontinuas. Éstas son problemáticas que requieren de un trabajo pedagógico con los actores escolares y la búsqueda de soluciones desde las escuelas inclusivas.

Y en referencia a los resultados en proceso, en primer lugar, desde una perspectiva de responsabilidad social universitaria se espera poder contribuir a una autoevaluación institucional de las *prácticas inclusivas* para la mejora de las *trayectorias escolares* de las escuelas de gestión estatal que han participado de este estudio. Y en segundo lugar, es nuestra intención contribuir al diseño de futuros modelos de seguimiento de las *prácticas inclusivas* en las escuelas primarias de la jurisdicción de Córdoba.

5. Bibliografía

Adorno, J. (2000) Cap. 7 La complejidad. En Morin, E. (ed.) *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. Jornadas Temáticas. Bolivia: Plural Editores.

Amadio M. y Opertti R. (2011) Cáp. 5: Educación inclusiva, cambios de paradigmas y agendas renovadas en América Latina. En Dávila, P. y Naya, L. (comp.) (2011) *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Buenos Aires: Granica.

Argentina. *Ley de Educación Nacional n°26.206*. Sancionada 14/12/2006.

Álvarez, M. [et.al.] (2013) Educación en cifras: nivel inicial y primario en Córdoba: 2002-2010 / CEPYD. - 1a ed. - Córdoba: E-Book. ISBN 978-987-29502-1-7

Baquero, R. (2005) *Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad. La escuela como superficie de emergencia*. Revista IIPSI Facultad de Psicología. Vol. 8 N°1, pp. 121 – 127. UNMSM.

Beech, J. y Larrondo, M. (2007) “La inclusión educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro” En *Taller Regional sobre educación Inclusiva*. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. Buenos Aires.

Berger, P. y Luckmann, T. (2006) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bolívar, A. (2005) *Equidad educativa y teorías de la justicia*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 3, No. 2, pp. 42-69.

CEPAL, (2013) *El Panorama Social de América Latina*. División de Desarrollo Social y la División de Estadísticas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.cepal.org/publicaciones>

Chiroleu, A. (2013) Los alcances del concepto de exclusión social en el debate sociológico actual. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Rosario y CONICET. Recuperado de http://www.textosdigitales1.com.ar/CP/CICLO_BASICO/3.020.2

Córdoba. Argentina. *Ley Provincial de Educación de Córdoba N°9870*. Sancionada 15/12/2010

- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Dubet F. (2012) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Dussel, I. (2007) "Desigualdad social y desigualdad educativa" En Dussel, I. y Pogré, P. *Formar docentes para la equidad. Reflexiones, Propuestas y Estrategias*. Buenos Aires: Propone.
- Elchiry, N. (2011) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Buenos Aires: Noveduc.
- Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1987) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gutiérrez, A. (1997) *Pierre Bourdieu; Las prácticas sociales*. Posadas: editorial Universitaria.
- Gutiérrez, A. (2007) *Pobre`, como siempre...Estrategias de reproducción social en la pobreza*. Córdoba: Ferreyra editor.
- Echeita Sarrionandia, G. y Ainscow M. (2011) *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo*, nº 12, Año IV, n. 12, septiembre; p. 26-45. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/29104>
- Echeita Sarrionandia, G. (2013) *INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA. DE NUEVO "VOZ Y QUEBRANTO" REICE*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en línea] 2013, Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>
- Kaplan, C. (2008) *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Ed. Colihue.
- Kaplan, C. (2010) "La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión". Recuperado de www.porlainclusion.educ.ar/mat_educativos/txtpedagogicos.htm
- Krichesky, M. (2006) *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa*. 1ª ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- López, N. (2006) *Educación y desigualdad social*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

López, N. (coord.) (2011) Escuela, identidad y discriminación. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco. ISBN 978-987-1836-77-2

Maddonni, P. y Sopes, M. (2010) El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias educativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Meirieu, P. (2006). El significado de educar en un mundo sin referencias. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (mimeo)

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004) Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Proyecto DINIECE-UNICEF: Seguimiento y monitoreo para el alerta temprano. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/55302/trayescol.ar.pdf>

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de igualdad y calidad educativa. (2010) “Plan de apoyo a la educación inicial, obligatoria y modalidades” (mimeo).

----- Dirección de Planeamiento e Información Educativa (2010) “Programa de Fortalecimiento pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática”.

----- (2010) “Programa provincial Jornada Extendida en Educación Primaria. Propuesta pedagógica”.

----- (2010) “Programa Provincial Más y mejor escuela. Documento base”

Misirlis, G. (comp.) (2009) Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir. Buenos Aires: UNSAM edita.

Morin, E. (2000) “Los desafíos de la complejidad”. En Morin, Edgar. *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. Cáp. 8. Jornadas Temáticas. Bolivia: Plural Editores.

Neirotti, N. (2008) De la experiencia escolar a las políticas públicas: proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América. - 1a ed. - Buenos Aires: Inst. Internac. De Planeamiento de la educación IPE-Unesco. ISBN 978-987-1439-46-1.

Nicastro, S. (2007) “La gestión de políticas educativas públicas inclusivas”. [Desgrabación de Conferencia] Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas. Puerto Madryn: 25-09-07. Fortalecimiento Pedagógico de las escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE)

Nicastro, S. y Koinfeld; D. (2013) “Escuelas y docentes en el marco de la inclusión educativa” [Video de Mesa redonda] 23° Jornadas internacionales de educación. Buenos Aires: 25-04-13. Recuperado de <http://entrecuillias.el-libro.org.ar/videos/sandra-nicastro-daniel-korinfeld/#.VDJnefl5MSM>.

OEI (2008) Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. España: OEI. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación.

OREALC/UNESCO Santiago (2009) “El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe” REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en línea] 2007. Vol 6 N°3 Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100427082535/3.pdf>.

Perlo, C. (2009) El aprendizaje en el contexto organizativo, aportes para la atención a la diversidad. En Sangastizabal, M.(coord.) “Aprender y enseñar en contextos complejos” 1era. Reimpresión. Buenos Aires: Noveduc.

Saviani, D. (1982) Las teorías de la educación y el problema de marginalidad en América Latina. Revista Argentina de Educación. Año II. N°3.

Skliar, C. (2008) Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Buenos Aires: Noveduc.

Serulnikov, A. (2008) “Políticas públicas de inclusión: entre el gobierno de la educación y las escuelas. Reflexiones a partir de la documentación narrada de experiencias de inclusión” En Proyecto: *Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar*.

Tuñón, I. (2013) Hacia el pleno ejercicio de derechos en la niñez y adolescencia: propensiones, retos y desigualdades en la Argentina urbana: 2010-2012. - 1a ed. – Buenos Aires: Educa,

OEA (SUB-REGIÓN MERCOSUR): Buenos Aires. Recuperado de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar>

Stake; R. (2007) Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Tenti Fanfani, E. (2007) La escuela y la cuestión social. Ensayos de la sociología de la educación. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Terigi, F. (Comp.) (2006) Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Terigi, F. (2009). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.

Terigi, F. (2009) “Las trayectorias escolares”. Documento del Proyecto Hemisférico *Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar* OEA (Sub-región Mercosur). Buenos Aires. Recuperado de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar>

UNESCO (2008) 48° Conferencia Internacional de Educación “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” Ginebra. Recuperado de www.ibe.unesco.org.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa Ed. Biblioteca de Educación.

Veleda, C.; Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011) La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. Buenos Aires: CIPPECUNICEF- Embajada de Finlandia.

Zambrano Leal, A. (2011) Pedagogía y narración escolar. El declive de los conceptos. Córdoba: Brujas.