

Prácticas escolares inclusivas en contextos de vulnerabilidad social

¿En qué condiciones pedagógicas se encuentran las escuelas para desarrollar prácticas inclusivas? ¿Qué supuestos construyen los directivos y docentes sobre estas prácticas? ¿Cuáles son los aspectos críticos que aparecen para alcanzar las metas propuestas por el sistema educativo? ¿De qué manera las prácticas escolares inclusivas acompañan las trayectorias escolares reales de los niños en situación de vulnerabilidad social? Estas son algunas de las preguntas que busca responder la tesis de maestría “Inclusión educativa: una mirada desde las aulas”, de Miriam Abascal.

Tesis de maestría: Las prácticas inclusivas en escuelas primarias de Córdoba. Las condiciones pedagógicas y el acompañamiento de las trayectorias escolares reales de alumnos en situación de vulnerabilidad social. Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba.

Autora: Miriam Abascal.

Esta investigación tiene una doble pertenencia, por un lado, constituye un trabajo de tesis de maestría¹ de la autora y, por otro lado, se inserta como uno de los proyectos del Programa de investigación, docencia y proyección social de la Facultad de Educación UCC denominado “Inclusión educativa: una mirada desde las aulas”.

¹ Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Tesis dirigida por el Dr. Eduardo Bologna, defendida y aprobada en octubre del 2016.

El estudio se propone describir el estado de las condiciones pedagógicas en las instituciones primarias del sector estatal provincial y la vinculación de sus prácticas con el acompañamiento a las trayectorias reales de los estudiantes en situación de vulnerabilidad social.

En la primera fase exploratoria, se efectúan entrevistas semiestructuradas dirigidas a los directivos de 11 escuelas de la ciudad de Córdoba, distribuidas en las 10 zonas geográficas en las que el Ministerio de Educación organiza a la ciudad de Córdoba. Se indaga sobre los aspectos que constituyen a las condiciones pedagógicas de las instituciones. Y en la segunda fase descriptiva, se realiza el estudio de casos en 2 instituciones escolares, seleccionadas con criterios teóricos en base al análisis de las entrevistas, en donde se profundiza en la problemática de la inasistencia de los alumnos, en las prácticas de enseñanza y el aporte de un programa de políticas educativas al sostén de las trayectorias de los alumnos.

Los resultados aportan una primera red conceptual para pensar en una propuesta de seguimiento y evaluación de las prácticas inclusivas en la escala micro escolar.

Investigación completa disponible en repositorio institucional de la UCC

<http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/id/eprint/1418>

Publicación:

Capítulo en libro:

Abascal, M. (2017) *Las prácticas inclusivas en escuelas primarias de Córdoba. Las condiciones pedagógicas y el acompañamiento de las trayectorias escolares reales de alumnos en situación de vulnerabilidad social*. En Carena (Ed.) “Las problemáticas educativas contemporáneas en la formación de investigadores en el nivel de posgrado”. Universidad Católica de Córdoba. pp. 111-124. ISBN 978-987-46577-6-3

El planteo del problema

Esta investigación aborda las prácticas escolares inclusivas en escuelas primarias del sector estatal provincial de Córdoba Capital. Desde el enfoque de la educación inclusiva, se pueden entender a las prácticas escolares como experiencias micro políticas desarrolladas en contextos locales, que asumen una intencionalidad inclusiva cuando en su propósito pedagógico es la propia escuela el principal objeto de transformación. Es decir, las instituciones generan los mejores dispositivos y las estrategias necesarias para sostener y acompañar las trayectorias escolares reales de los niños, a fin de que todos alcancen el derecho a la alfabetización y a los aprendizajes del currículum.

Los consultores de organismos latinoamericanos de educación (Baquero, 2005; Kaplan, 2008; López, 2006; Neirotti, 2008; Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009a), coinciden en que el paradigma de la educación inclusiva aspira al cambio de las concepciones hegemónicas en las políticas y las

prácticas heredadas de la escuela moderna. Específicamente, se pretende una ruptura con las ideas tradicionales de educabilidad y de fracaso escolar. Pues los desajustes, de lo que la escuela espera de los alumnos, se atribuyen exclusivamente a factores asociados a la esfera individual del niño o a causas ambientales de su familia.

Es decir, este enfoque busca que los distintos actores educativos, tanto los gestores de las políticas educativas como los directivos y los docentes, asuman el compromiso y la responsabilidad compartida en sus acciones de acompañamiento a los niños; cuyos derechos básicos y elementales a una educación de calidad pueden encontrarse vulnerados. Estas prácticas hacen referencia a un diseño flexible de los currículos, a la diversificación en la organización de escuelas inclusivas con el apoyo de los Programas de Políticas Educativas y a la formación continua de docentes inclusivos (López, 2006; Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009a).

A estos aspectos se los considera como la “fase dura” de las acciones en las 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. Al respecto, Tenti Fanfani (2007) afirma que

hoy es difícil sostener la idea de que existe una correlación entre la escolarización y el desarrollo de conocimientos poderosos en las personas. Si esto no es así, la inclusión escolar en muchos casos está ocultando la exclusión del conocimiento (...) De este modo el círculo se

cierra: la desigualdad y la exclusión social son al mismo tiempo causa y consecuencia de la exclusión cultural (p. 21).

No obstante, para que la escuela sea responsable del tránsito de los alumnos y de la calidad de sus aprendizajes escolares se requieren ciertas condiciones institucionales. Nos referimos a las condiciones pedagógicas. En parte, éstas se conforman por el conjunto de recursos humanos, materiales y simbólicos con los que cuenta la escuela, pero también por la dinámica de sus acciones. A su vez, dichas prácticas están atravesadas por los sentidos de especificidad educativa contruidos por los actores de la institución escolar (Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009a). O sea, las acciones se sustentan en las concepciones pedagógicas que las instituciones van desarrollando en un proceso permanente de reflexión, de construcción conceptual colectiva, juego de negociaciones, luchas y posiciones en el propio interior de la escuela y hacia afuera, con el sistema educativo y la comunidad. (Maddonni y Sipes, 2010; Serulnikov, 2008)

Por lo tanto, las condiciones pedagógicas se generan a partir de la articulación entre las políticas gubernamentales y la dinámica institucional de las escuelas (Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009a). El estado tiene la responsabilidad de aportar y sostener los recursos humanos, los materiales (provisión de infraestructura, material didáctico como textos, tics) y los 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.

El cambio de conceptualización que plantea la educación inclusiva también conduce a una revisión del problema de las trayectorias escolares. Como bien sostiene Terigi (2009a),

las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de atención. (p.12)

La autora utiliza esta noción de trayectorias teóricas para contraponerla a la de trayectorias reales. En las trayectorias reales los recorridos del aprendizaje de los sujetos pueden presentar ritmos variados y por ende, no ajustarse al formato estándar que plantea la organización del sistema escolar. En ese sentido, se las denomina trayectorias no encauzadas, es decir, que no siguen el cauce programado en forma teórica por el sistema. Por lo tanto, se busca acentuar el desajuste de la situación de enseñanza, dado que el saber didáctico que se dispone sobre la enseñanza, está estructurado sobre la idea de un aprendizaje monocrónico (Terigi, 2010), es decir, aquel que sigue un mismo ritmo para todos.

Entonces, el problema de investigación se plantea en torno a estas dos dimensiones centrales, las condiciones pedagógicas de la escuela y las prácticas escolares con intencionalidad inclusiva dirigidas a los niños en situación de vulnerabilidad social. En la primera de estas dimensiones se delimita el primer interrogante central, que indaga ¿en qué condiciones pedagógicas se encuentran las escuelas para desarrollar prácticas inclusivas?

Para abarcar la compleja trama de aspectos objetivos y subjetivos de esta primera dimensión del problema, se delimitan dos preguntas secundarias: ¿qué supuestos construyen los directivos y docentes sobre estas prácticas? y ¿qué cuestiones aparecen aún como aspectos críticos para alcanzar las metas propuestas por el sistema educativo?.

La segunda dimensión del problema, implica la caracterización de las prácticas escolares inclusivas en sí, priorizando su vinculación con las trayectorias escolares reales de los alumnos. Así, surge el segundo interrogante central de nuestro problema de investigación, referido a ¿cómo las prácticas escolares inclusivas contemplan el acompañamiento de las trayectorias escolares reales de los niños en situación de vulnerabilidad social? En función de este recorte, se focaliza para su indagación en las siguientes prácticas escolares existentes:

- Las prácticas de enseñanza áulica en 3° y 5° que prioricen el apoyo a las trayectorias reales de los niños.
- La aplicación del Programa de fortalecimiento pedagógico en el primer ciclo.
- Las acciones de la escuela ante el indicador crítico de alta inasistencia de los alumnos.

La importancia de abordar esta problemática de la educación inclusiva en una investigación que focalice en la mirada micro institucional, se justifica en la necesidad de contribuir con la mejora de las prácticas escolares. Así, se procura aportar evidencia empírica para el análisis de las condiciones y los sentidos pedagógicos que atraviesan a esas acciones que las escuelas

primarias emprenden en nombre de la inclusión y que están dirigidas a la infancia en situación de vulnerabilidad social.

Enfoque teórico conceptual

Se adopta la acepción de la educación inclusiva en tanto paradigma (Blanco, 2008; Calvo, 2013; Echeita, 2013; Nicastro y Korinfeld, 2013; Skliar, 2008) y principio orientador de las acciones de las políticas públicas y de las escuelas (Baquero, 2005; Kaplan, 2008; López, 2006; Neirotti, 2008; Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009 a y b, 2010). Un antecedente en la subregión Mercosur², promovido por OEA, es el Proyecto Hemisférico de “Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del Fracaso Escolar”, que aborda el principio de educación inclusiva centrándose 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 este estudio se seleccionan los aportes teóricos pedagógicos de Terigi (2009a) y la sistematización de experiencias inclusivas en escuelas de Brasil, Uruguay y Argentina de Serulnikov (2008).

Estas autoras resaltan 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

² 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.

indagar sobre la mirada institucional respecto a la construcción de sus propias condiciones pedagógicas para la educación inclusiva (Terigi, 2009a). Pues en el análisis reflexivo de los procesos de marcha y contramarcha de los propios proyectos escolares se pueden detectar necesidades, creencias, concepciones y prácticas; cuya problematización permita a las instituciones la autoevaluación del estado de la construcción de estas condiciones.

En el mismo sentido, 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.

El paradigma de la educación inclusiva, tal como se viene sosteniendo, parte de un reconocimiento y atención de la diversidad de necesidades en los aprendizajes de los niños en la escuela. Desde esa perspectiva, se requiere de una revisión de las concepciones tradicionales cuyas explicaciones de las diferencias se funda en la matriz evolucionista de curso único que deviene de los supuestos de la modernidad y se la entendía como retardo, detención o desvío del itinerario único de desarrollo deseable en los sujetos (Baquero, 2005). En contrapartida, se propone un giro hacia modelos de análisis más multidimensionales y complejos, en donde se pone en el centro el carácter

histórico, situacional y político de las prácticas escolares, pues es en las situaciones de interacción donde se producen los aprendizajes de los sujetos.

Como consecuencia de este posicionamiento teórico se pasa entonces a considerar las situaciones de riesgo educativo como problemas de responsabilidad institucional. (Baquero, 2005; Kaplan, 2008; Tenti Fanfani, 2007). En palabras de Terigi (2009a),

la escolarización afecta de maneras sustantivas la experiencia de sí que tienen los niños, niñas y adolescentes, porque produce en la historia individual un cierto puente con sectores de la cultura, porque sus sanciones de éxito y fracaso inciden en la trayectoria subjetiva, y porque formatea o encauza de manera particular el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. (p. 4)

Otros estudios de Terigi (2008 y 2010) señalan la vacancia o el conocimiento disperso del saber pedagógico-didáctico respecto a la enseñanza diversificada en el aula inclusiva. A la par que, a la luz de resultados de investigaciones, propone el análisis de analogías como son “las condiciones organizacionales del plurigrado [que] 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 citado en Terigi, 2008, p. 3).

Por lo tanto, en esta investigación se realiza una indagación de las dimensiones objetivas y subjetivas que interactúan en las prácticas escolares inclusivas en el contexto de Córdoba Capital.

Enfoque metodológico

El enfoque utilizado es el estudio de casos (Neiman y Quaranta, 2006) de alcance exploratorio-descriptivo. Esta tradición admite la combinación metodológica necesaria para comprender la multidimensionalidad de los fenómenos sociales complejos (Morin, 2000; Yin, 2001). Se aplica un diseño flexible e interactivo de dos etapas. En la primera fase exploratoria, se efectúan entrevistas semiestructuradas dirigidas a los directivos de 11 escuelas, que se han seleccionado en forma aleatoria para representar a cada zona geográfica en la que se divide la ciudad de Córdoba³. Y en la segunda fase descriptiva, se desarrolla el estudio de casos de 2 escuelas, seleccionadas con criterios teóricos⁴. En esta última etapa se aplican múltiples estrategias de producción de datos: análisis de documentos institucionales, entrevistas grupales a los docentes, entrevistas a las docentes del Programa de Fortalecimiento Pedagógico, observaciones de reuniones institucionales y observaciones de grados en el primer y segundo ciclo del nivel primario.

En el tratamiento de los datos secundarios obtenidos de los documentos institucionales, se utilizó procedimientos de datos cuantitativos con la asistencia del software SPSS (*Statistical Product and Service Solutions/ Statistical Package for the Social Sciences*). Los procedimientos operados se valieron de un análisis descriptivo de variables categóricas y numéricas y de relación entre variables categóricas.

³ Distribución según el criterio de gestión administrativa de la Subinspección de la Región Escolar Primera de la Dirección General de Nivel Primario del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba en Argentina.

⁴ Criterios construidos en base a las categorías analíticas preliminares resultantes de la primera etapa.

La información obtenida de las entrevistas y de las observaciones se ha trabajado mediante el uso del programa Atlas.ti. El presupuesto conceptual de esta herramienta es la *Grounded Theory*; que permite conformar unidades hermenéuticas con los datos cualitativos, fragmentarlos, indizarlos y establecer categorías y relaciones conceptuales que van emergiendo a partir del análisis. (Muñoz Justicia, 2003)

Conclusiones

En un escenario de fragmentación social, de matrícula decreciente y de alta inasistencia de alumnos; las escuelas estatales del sector provincial de Córdoba en Argentina tratan de sostener sus prácticas inclusivas. Los hallazgos que surgen del análisis de las fuentes secundarias de organismos estatales, con datos del país y de la provincia de Córdoba, indican que las instituciones del ámbito estatal entre los años 2010 y 2014 experimentaban una tendencia en leve decrecimiento de la matrícula de alumnos. Estos datos han sido entrecruzados con las opiniones de los directivos acerca de las causas de la pérdida de estudiantes, principalmente en aquellas donde la matrícula es baja, cuyos argumentos hablan de cómo impacta la conformación social de las comunidades y de los barrios en la merma de alumnos.

Respecto a la primera dimensión del problema, los resultados dan cuenta que hay mejoras en las condiciones estructurales y objetivas de las instituciones, entre las que se destacan: la presencia del estado a través de programas de políticas públicas para la inclusión (entre ellos el Programa de

fortalecimiento pedagógico), el avance en los concursos de los directores para acceder a los cargos y la titularización mayoritaria de docentes en buena parte de las escuelas observadas. A la vez, estos aportes son reconocidos en forma positiva por los propios actores escolares. Ahora bien, estas condiciones posibilitadoras conviven con otras del orden simbólico en las que se presentan diferentes matices. Recalcamos dos importantes cuestiones: la oferta estatal de capacitación que no es aprovechada en forma adecuada por los docentes, lo que genera debilidad en la formación docente continua. Y a la par, una incipiente y rudimentaria cultura de trabajo pedagógico institucional, por lo general sólo sostenida por los directivos.

En cuanto a la segunda dimensión estudiada, los resultados indican que las trayectorias escolares de algunos niños y niñas son atravesadas por los efectos de la vulnerabilidad social. En las entrevistas de la fase exploratoria del estudio, los 11 directivos señalan con unanimidad que el factor crítico es la alta inasistencia de los alumnos. En el estudio de casos, la escuela 1 tiene niveles críticos de alta inasistencia, afectando en forma sostenida a un número importante de estudiantes en todos los grados, durante el período estudiado de 5 años. En la escuela 2, también se presenta esta situación, pero con menor magnitud.

Tanto los directivos como los docentes entrevistados reconocen que hay que ocuparse de estas trayectorias discontinuas mediante estrategias de enseñanza diversificada en el aula. Si bien varios programas de políticas públicas que el estado aporta a las escuelas tienen la intencionalidad de acompañar a las trayectorias de los niños en situación de vulnerabilidad social, esta importante condición pedagógica parece que no es suficiente. Así

lo evidencian las dificultades observadas en los procesos de enseñanza en simultáneo con estudiantes que transitan por diversos niveles de contenidos. En este aspecto se observa que las actividades diversificadas en el aula para los casos con alto ausentismo requieren, en las 2 escuelas, de una revisión de los supuestos y concepciones para darles un sentido inclusivo. Pues la forma en que se implementan refuerza los procesos de exclusión de esos alumnos.

En este estudio de alcance exploratorio-descriptivo, se asume que sus hallazgos se aplican a la acotada muestra analizada, lo que invita a profundizar en la indagación de nuevos casos. La red conceptual resultante de las categorías y subcategorías analíticas contribuyen a pensar en una propuesta de seguimiento y evaluación de las prácticas inclusivas en la escala micro escolar y su necesaria articulación con la meso y macro política del sistema educativo.

Bibliografía

- Argentina. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. DiNIECE (2015) *Anuarios 2010 a 2014*. Buenos Aires, Argentina: Autor. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>
- 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 Nº1, pp. 121 – 127. UNMSM. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1420289.pdf>

- Blanco, R. (2008) "Marco conceptual sobre educación inclusiva" En 48° *Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- Calvo, G. (junio, 2013) La formación de docentes para la inclusión educativa. *Revista Página Educativa*. Vol.6, No.1, pp. 19-35. Montevideo. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&nrm=iso
- Córdoba. Área de Estadística e Información Educativa (enero, 2016) *Síntesis estadística n°16 (años 2010 al 2014)*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areas/area2/estadistica/estadistica2.html>
- Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa (2010) *Programa de Fortalecimiento pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003401.pdf>
- Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, II (2), 9-18, Recuperado de <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.

- López, N. (2006) *Educación y desigualdad social*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Modulo4_Lopez.pdf
- 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. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/55724/El%20tra%20bajo%20del%20director%20y%20el%20cuidado%20de%20las%20trayectorias%20educativas%20pdf.pdf>
- Morin, E. (2000) *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. Jornadas Temáticas. Bolivia: Plural Editores.
- Muñoz Justicia, J. (2005). Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://psicologiasocial.uab.es/juan/index.php/investigacion-mainmenu-42/publicaciones-mainmenu-45>
- Neiman y Quaranta (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino, (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa Ed. Biblioteca de Educación.
- 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. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001824/182443s.pdf>

Nicastro, S. y Korinfeld; D. (abril, 2013) *Escuelas y docentes en el marco de la inclusión educativa*. Mesa redonda presentada en “23° Jornadas internacionales de educación”. Buenos Aires.. Recuperado de <http://entrecomillas.el-libro.org.ar/videos/sandra-nicastro-daniel-korinfeld/#.VDJnefl5MSM>.

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

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

Terigi, F. (2009a) Las trayectorias escolares. Documento del Proyecto Hemisférico *Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar*. Buenos Aires: OEA-AICD (Sub-región Mercosur). Recuperado de [http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las Trayectorias Escolares Flavia Terigi.pdf](http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf)

Terigi, F. (2009b) (coord.) *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión educativa*. Colección Educar en Ciudades. España: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de [http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Educar en ciudades segmentacion urbana y educacion](http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Educar_en_ciudades_segmentacion_urbana_y_educacion)

Terigi, F. (febrero, 2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia en Jornadas de apertura de ciclo lectivo 2010. La Pampa: Ministerio de Cultura y Educación. Recuperado de

[http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi Conferencia.pdf](http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf)

Yin, R. (2001) *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2da ed. Traducción de Grassi D. de "Case Study research: design and methods". Porto Alegre: Bookman. Recuperado de [https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia da pesquisa estudo de caso yin.pdf](https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf)