

## Experiencias escolares en torno a la inclusión educativa: estudio de caso participativo

Freytes Frey, Ada<sup>1</sup>

Garaño, Ignacio<sup>2</sup>

Fiorda, Luciana<sup>3</sup>

### Resumen

Este artículo busca profundizar en la comprensión de los esquemas de representación (múltiples) y las prácticas asociadas que se despliegan en escuelas secundarias situadas en contextos vulnerables para construir la inclusión, esto a través de un estudio de casos participativo sobre narrativas de docentes y estudiantes en dos escuelas del Área Metropolitana de Buenos Aires. Se trata de dos instituciones cuyos estudiantes provienen de sectores en situación de pobreza y segregación territorial, ambas caracterizadas por una búsqueda institucional activa de estrategias para asegurar el cumplimiento del derecho a la educación.

Los debates sobre la inclusión educativa –y, en particular, sobre la inclusión en la escuela secundaria– se multiplicaron en Argentina a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006, que estableció la obligatoriedad de este nivel. Este concepto, por un lado, aparece ligado en los discursos sociales a la ampliación de los derechos educativos. No obstante, por el otro lado, remite en la práctica y en los discursos de los actores escolares a

---

<sup>1</sup> Socióloga (Universidad del Salvador). Doctoranda en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente, es profesora regular e investigadora en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) y en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Es miembro del Módulo de Políticas Educativas del Observatorio de Políticas Públicas. En la UNAJ, es parte del Grupo de Investigación Jóvenes, Educación y Trabajo e investigadora en el Observatorio de Calificaciones Laborales (OCAL). Dirige la Especialización en Educación e Inclusión Social de Jóvenes, de la UNDAV. Correo electrónico: [afreytesfrey@undav.edu.ar](mailto:afreytesfrey@undav.edu.ar)

<sup>2</sup> Antropólogo (FFyL-UBA) y especialista en Pedagogías para la Igualdad en Contextos Socioeducativos Diversos (FFyL-UBA). Actualmente se desempeña como secretario de Bienestar Universitario en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), profesor adjunto regular de la materia Trabajo Social Comunitario 2, del Departamento de Ciencias Sociales (UNDAV), y coordinador del Módulo de Políticas Educativas del Observatorio de Políticas Públicas de la UNDAV. Correo electrónico: [igarano@undav.edu.ar](mailto:igarano@undav.edu.ar)

<sup>3</sup> Profesora de Historia. Maestranda en Investigación en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Buenos Aires. Profesora regular en la materia Trabajo Social Comunitario II y IV en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). Integrante del equipo de investigación del Módulo de Políticas Educativas del Observatorio de Políticas Públicas de la Secretaría de Investigación y Vinculación Tecnológica e Institucional (UNDAV). Integrante del equipo de la Secretaría de Bienestar Universitario (UNDAV). Correo electrónico: [lfiorda@undav.edu.ar](mailto:lfiorda@undav.edu.ar)

múltiples significados, diversos para distintos actores. El punto fundamental es que tales sentidos guían las prácticas cotidianas en las escuelas y median la implementación de las políticas educativas. De ahí la importancia de su estudio.

Los datos en los que se basa el análisis han sido producidos en el marco de una investigación colaborativa internacional más amplia, que se propuso una comparación entre las dos escuelas de este territorio y otras dos de la ciudad de Medellín, en Colombia, focalizando en sentidos y prácticas en torno a la inclusión social, a la construcción de paz y la ciudadanía.

**Palabras clave:** inclusión, narrativas, estrategias inclusivas, escuela secundaria, investigación participativa

### *School experiences around educational inclusion: participatory case study*

#### *Abstract*

*This article seeks to deepen the understanding of the (multiple) representation schemes and associated practices that are deployed in secondary schools located in vulnerable contexts, in order to build inclusion, through a participatory case study on narratives of teachers and students in two schools in the Metropolitan Area of Buenos Aires. These are two institutions whose students come from sectors in situations of poverty and territorial segregation, both characterized by an active institutional search for strategies to ensure compliance with the right to education.*

*Debates on educational inclusion –and, in particular, on inclusion in secondary school– have multiplied in Argentina since the enactment of the National Education Law in 2006, which made this level compulsory. This concept, on the one hand, appears to be linked in social discourses to the expansion of educational rights. However, on the other hand, in practice and in the discourses of school actors, it refers to multiple meanings, diverse for different actors. The fundamental point is that such meanings guide daily practices in schools and mediate the implementation of educational policies. Hence the importance of their study.*

*The data on which the analysis is based have been produced within the framework of a broader international collaborative research, which proposed a comparison between the two schools in this territory and two others in the city of Medellín, in Colombia, focusing on meanings and practices around social inclusion, peacebuilding and citizenship.*

**Keywords:** *inclusion, narratives, inclusive strategies, secondary school, participatory research*

***Experiências escolares em torno da inclusão educacional: estudo de caso participativo***

***Resumo***

*Este artigo procura aprofundar a compreensão dos (múltiplos) esquemas de representação e práticas associadas, que são implantados em escolas secundárias localizadas em contextos vulneráveis para construir a inclusão, através de um estudo de caso participativo sobre narrativas de professores e alunos em duas escolas da cidade de Buenos Aires. Área metropolitana. São duas instituições cujos alunos provêm de setores em situação de pobreza e segregação territorial, ambos caracterizados por uma busca institucional ativa de estratégias que garantam o cumprimento do direito à educação.*

*Os debates sobre a inclusão educacional – e, em particular, sobre a inclusão no ensino secundário – multiplicaram-se na Argentina após a aprovação da Lei Nacional de Educação em 2006, que tornou este nível obrigatório. Este conceito, por um lado, aparece vinculado nos discursos sociais à expansão dos direitos educacionais. Porém, por outro lado, remete na prática e nos discursos dos atores escolares a múltiplos significados, diversos para diferentes atores. O ponto fundamental é que tais significados orientam as práticas cotidianas nas escolas e medeiam a implementação das políticas educacionais. Daí a importância do seu estudo.*

*Os dados nos quais se baseia a análise foram produzidos no âmbito de uma pesquisa colaborativa internacional mais ampla, que propôs uma comparação entre as duas escolas deste território e outras duas da cidade de Medellín, na Colômbia, com foco nos significados e práticas em torno inclusão social, construção da paz e cidadania.*

***Palavras-chave:*** *inclusão, narrativas de professores e alunos, estratégias inclusivas, ensino médio, pesquisa participativa*

***Introducción***

Desde fines de siglo pasado, la educación secundaria en Argentina ha experimentado sucesivas reformas que han estado atravesadas por amplios debates, alimentados por evidencia empírica de numerosas investigaciones. Un hito relevante en este recorrido fue la sanción de

la Ley de Educación Nacional en 2006, que estableció la obligatoriedad de la escuela secundaria completa. Las estadísticas de ese momento indicaban cuán ambiciosa era esta meta de asegurar la finalización del nivel para todos los estudiantes, frente a las considerables tasas de abandono que se daban, sobre todo, en los últimos años de la escuela media. De ahí que desde 2006 –y en continuidad con esfuerzos previos, ya que también la reforma anterior, del año 1993, había ampliado el período de obligatoriedad, aunque restringidamente– tanto el Estado nacional como las jurisdicciones provinciales desarrollaron un conjunto variado de políticas e intervenciones tendientes a garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad. Uno de los obstáculos a vencer era el tradicional carácter selectivo de este nivel educativo.

Aún en la actualidad, esta selectividad no afecta a todas y todos por igual, sino que suele dejar afuera de la escuela secundaria –o hacer más vulnerables a los procesos de exclusión educativa– a quienes provienen de sectores en situación de pobreza. Asimismo, se verifica la persistencia de circuitos educativos estigmatizados, llamados por algunas autoras “de evitación” (Pallma y Sinisi, 2004), a menudo ligados a situaciones de segregación socio-territorial (Freytes Frey, 2012).

En este marco se multiplican los debates sobre la inclusión educativa y, particularmente, sobre las políticas y estrategias para construirla. Este concepto, por un lado, aparece ligado en los discursos sociales a la ampliación de los derechos educativos y del acceso a la educación. No obstante, por el otro lado, remite en la práctica y en los discursos de los actores escolares a múltiples significados y, por lo tanto, a significados diversos para distintos actores. El punto fundamental es que tales sentidos diversos guían las prácticas cotidianas en las escuelas y median la implementación de las políticas educativas (Ball, 1989). De ahí la importancia de su estudio.

En esta línea, este artículo busca profundizar en la comprensión de los esquemas de representación (múltiples) y las estrategias y prácticas asociadas que se despliegan en escuelas secundarias situadas en contextos vulnerables para construir la inclusión, a través de un estudio de casos participativo sobre narrativas de docentes y estudiantes en dos escuelas del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Se trata de dos instituciones cuyos estudiantes provienen de sectores en situación de pobreza y segregación territorial, ambas caracterizadas por una búsqueda institucional activa de estrategias para asegurar el cumplimiento del derecho a la educación en estas jóvenes y estos jóvenes.

Los datos en los que se basa el análisis han sido producidos en el marco de una investigación colaborativa internacional más amplia, que se propuso una comparación entre las dos escuelas de este territorio y otras dos de la ciudad de Medellín, en Colombia, focalizando

en sentidos y prácticas no solo en torno a la inclusión social, sino también en relación a la construcción de paz y la ciudadanía (Arroyo Ortega y Freytes Frey, 2022).

En lo que sigue, realizaremos inicialmente algunas consideraciones teóricas que sitúen nuestro objeto de estudio, presentaremos los aspectos más salientes de la metodología utilizada, para luego discutir los resultados en torno a dos ejes: por un lado, las representaciones sobre la inclusión educativa relevadas en docentes y estudiantes de las escuelas investigadas (con sus contradicciones y tensiones críticas); por otro lado, las estrategias y prácticas que estas despliegan para construir institucionalmente la inclusión.

### **Las narrativas en torno a la inclusión educativa: algunas consideraciones conceptuales**

La perspectiva teórica general que guía nuestra investigación es el enfoque de las narrativas, que tiene en nuestro país un recorrido importante en la reconstrucción sobre todo de narrativas de las docentes y los docentes, ligándolas a aprendizajes pedagógicos y, por lo tanto, a la formación docente (Suárez, 2010; Alliaud, 2011; Alliaud y Vezub, 2012; Vezub y Garabito, 2017). Esta corriente se plantea “generar espacios en los que sea posible compartir experiencias pedagógicas, a través de narraciones y relatos” (Alliaud, 2011, p. 66), a fin de reconstruir las estrategias y prácticas que los docentes despliegan en situaciones y contextos educativos particulares y los saberes pedagógicos que las sustentan. Se busca, desde la investigación, documentar esos saberes, sistematizarlos y hacerlos públicos.

Este trabajo se relaciona y a la vez se diferencia con esta corriente: nos interesa también reconstruir estrategias y prácticas situadas de las profesoras y los profesores –en este caso en relación con la inclusión–, pero también los saberes y representaciones con los que se entrelazan. Por otra parte, el proyecto también intenta poner estas experiencias en diálogo con las de las estudiantes y los estudiantes.

En lo que respecta al objeto de las narrativas que indagamos en este trabajo, el concepto de inclusión es una categoría polisémica que ha tomado mucha fuerza en los últimos años. Su incorporación en la agenda educativa mundial cobró relevancia desde la década del 90 y, en nuestro país, aún más luego de la reglamentación de la obligatoriedad de la escuela secundaria completa, en el año 2006, consolidándose como categoría para repensar los sistemas educativos, la vida en las escuelas, el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes y los vínculos en la comunidad escolar.

A su vez, hay una corriente de autoras y autores que abordaron su conceptualización asociada a la discapacidad y la accesibilidad, pensándola con relación a estudiantes con “necesidades educativas especiales” (Echeita, 2006). Esto aún persiste en varios países de

Latinoamérica, no solo a nivel teórico y pedagógico, sino a nivel del sentido común y los imaginarios sociales.

Ahora bien, la categoría, según distintas autoras y distintos autores que hemos recuperado en la investigación, aparece también vinculada en los últimos años a la cuestión del derecho a la educación, en relación a otros derechos sociales que deben ser garantizados y que exceden lo escolar.

Asimismo, consideramos que no puede entenderse en toda su dimensión si no es asociada a la categoría de exclusión, conformando un par que, en palabras de algunos autores, nos permite hablar de la idea de “inclusión excluyente” (Gentili, 2011). El par inclusión-exclusión permite, entonces, comprender el escenario social en el cual las escuelas construyen prácticas inclusivas, ya que se las debe concebir en vínculo con la desigualdad social y educativa (Dussel, 2008; Llomovatte y Kaplan, 2012) que atraviesa a nuestro tiempo histórico. Esta perspectiva resulta fundamental para poder problematizar y desnaturalizar las políticas y prácticas que identificamos como inclusivas. Como sostiene Trujillo Reyes (2015):

la inclusión educativa se ha equiparado con dar acceso a la escolarización, lo que ha estado plagado de dificultades que tienen que ver, por un lado, con el carácter excluyente de la escuela y, por otro, con una histórica deuda de justicia social en nuestras sociedades latinoamericanas. (Trujillo Reyes, 2015, p. 47, citado en Pérez y otros, 2022, p. 49)

Podemos vislumbrar, en este sentido, la importancia de comprender a los procesos de inclusión como parte de un complejo entramado donde se articulan políticas educativas, prácticas, discursos e imaginarios sociales.

Además, pensar en la inclusión educativa es abordar la problemática del *currículum* como campo de disputa, en el cual históricamente se ha invisibilizado a determinados sectores sociales subalternizados, colectivos y minorías. Discutir el currículum permite abrir posibilidades de profundizar y complejizar los procesos de inclusión educativa. En relación con ello, Torres Santomé (1993) sostiene la idea de la existencia de

culturas negadas y silenciadas en el currículum en tanto influencias para la segregación no solo en la escuela, sino también en otros ámbitos sociales y culturales, lo que limita el encuentro entre diferentes sectores y colectivos, dando lugar a circuitos educativos diferenciados. (Pérez *et al.*, 2022, p. 47)

A su vez, en la investigación llevada adelante pudimos reconocer la importancia de vincular *interculturalidad* e inclusión (Novaro, 2006; Diez, 2004), en el sentido de incorporar perspectivas teóricas que discutan el etnocentrismo y el eurocentrismo en el abordaje de los

procesos pedagógicos, entendiendo que no puede existir armonía o celebración en un contexto de desigualdad, exclusión, racismo, discriminación, y que esas problemáticas atraviesan también las relaciones en la escuela.

Por último, encontramos como central poder pensar a la inclusión en relación a la participación (Krichesky y Pérez, 2015), en tanto y en cuanto las experiencias que pudimos conocer desde la perspectiva de los actores refuerzan la idea de que las prácticas que se reconocen como inclusivas lo son en la medida en que convocan, invitan e incorporan las miradas de los sujetos protagonistas, de estudiantes, familias, docentes y equipos de acompañamiento socioeducativo, para diseñar dichas políticas, implementarlas, repensarlas y reconfigurarlas a la luz de la práctica.

Nos distanciamos, pues, de las perspectivas que sostienen a la inclusión entendiéndola como acrítica, despolitizada, como “inclusión a lo mismo” (Ocampo, 2017), es decir, como si la operación fuera traer a un/a *otro/a* de la periferia al centro, a lo establecido, a lo hegemónico, al *statu quo*, desde una posición políticamente correcta pero que termina reforzando las desigualdades y las subalternidades.

Por el contrario, consideramos que

las prácticas inclusivas se asocian, pues, tanto con la construcción de horizontes de igualdad y justicia social en la educación, como con intentos de transformar los procesos de marginación, exclusión social, discriminación, racismo, desigualdades estructurales y violencia que, sin dudas, atraviesan estas prácticas. (Pérez *et al.*, 2022, p. 51)

En definitiva, la investigación que llevamos a cabo se inscribió, por sus hallazgos y resultados, en el camino de concebir a la inclusión educativa alojando las alteridades, las diversidades, los múltiples puntos de vista de los actores involucrados en los procesos educativos, pero incorporando también las tensiones, los conflictos, desnaturalizando la vida y la dinámica escolar, generando ámbitos de reflexión, discusión, acuerdos y diferencias para seguir construyendo escuela.

### **Consideraciones metodológicas: un diseño participativo**

Metodológicamente, la investigación se sustentó en un enfoque cualitativo, articulando una perspectiva hermenéutico-comprensiva sobre la base de las narrativas, con una mirada crítica, a partir de la inclusión de elementos de la investigación acción, de larga tradición en el campo educativo (Elliot, 1993; McKernan, 1999). Lo que permitió articular ambas perspectivas fue la búsqueda de impulsar el protagonismo y la implicación de los actores escolares en la

investigación. Para ello, se desplegaron distintas estrategias: por un lado, se incorporaron profesores de las instituciones estudiadas a los equipos de investigación. Por el otro, se desarrollaron técnicas participativas de recolección de información.

La investigación fue realizada en conjunto por dos equipos, uno integrado por docentes de la Universidad Nacional de Avellaneda y de la Universidad Nacional de Quilmes, de Argentina, y otro por investigadoras e investigadores de la sede Medellín de la Fundación CINDE, de Colombia. Estos fueron completados, en ambos países, por dos a tres docentes y/o directivas y directivos de las escuelas participantes en el proyecto.

Planteamos un diseño de estudio de casos seleccionando cuatro escuelas secundarias para trabajar: dos en el AMBA y dos en Medellín. En este texto nos centramos en la experiencia desarrollada por el equipo argentino, que trabajó con dos escuelas secundarias cuyos estudiantes provienen de sectores en situación de pobreza, y que están caracterizadas por una búsqueda institucional activa de estrategias para asegurar el cumplimiento del derecho a la educación en estas jóvenes y estos jóvenes. Una de ellas, la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad de Quilmes (ESET-Quilmes), es un ejemplo de los nuevos formatos explorados desde las políticas educativas: se trata de una institución que busca desarrollar innovaciones en el régimen académico y en las estrategias pedagógicas para favorecer la inclusión educativa de tales jóvenes. El segundo caso, la Escuela 6 del Distrito 5.º es una institución estatal situada en un barrio en situación de segregación socio-territorial en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Debe responder, por lo tanto, al régimen general de la jurisdicción –que ha tenido cambios en los últimos años–. Sin embargo, se trata de una escuela con una marcada identidad barrial, en tanto su creación respondió a las demandas y movilización de sus habitantes.

La segunda estrategia implementada para favorecer la implicación de docentes y estudiantes sobre sus creencias y prácticas en torno a la inclusión fue la técnica de recolección de datos empleada. Organizamos talleres lúdico-creativos, como espacios de encuentro e intercambio, para escuchar las voces de las profesoras y los profesores y de las estudiantes y los estudiantes, reconstruyendo así sus narrativas. Apelamos a distintos lenguajes expresivos y técnicas participativas, incorporando el trabajo con imágenes, la fotografía, la cartografía social (que relevó representaciones sobre el “territorio escuela” y los escenarios escolares asociados a la inclusión y la construcción de paz), el armado de cuestionarios y la realización de entrevistas periódicas por parte de las jóvenes y los jóvenes, la escritura de microrrelatos y relatos de experiencias.

En relación con los talleres, decidimos trabajar por separado con docentes y estudiantes para aprovechar mejor los limitados tiempos disponibles, pero, sobre todo, para favorecer la

expresión por parte de las estudiantes y los estudiantes, conscientes de las asimetrías simbólicas entre ellos y los profesores (Freytes Frey, 2015). Así, realizamos tres talleres con docentes y cinco con estudiantes, atendiendo también a la menor disponibilidad de tiempo de los primeros.

En el caso de la Escuela 6 de CABA, los talleres con docentes se llevaron a cabo en un espacio periódico de intercambio y discusión entre profesores que la escuela ya tenía institucionalizado. Los talleres con estudiantes se llevaron a cabo en algunas clases con un grupo de 5.º año, a cargo de una profesora participante del equipo de investigación, que además era tutora del curso e integró los talleres a su propuesta pedagógica. En el caso de la ESET de Quilmes, los encuentros contaron con la participación voluntaria de un grupo de docentes y tutores convocados por el vicedirector académico, integrante del equipo de investigación. Por su parte, se trabajó en dos tandas de talleres con estudiantes: una con estudiantes del primer ciclo (tercer año), realizada en el espacio de tutoría coordinado por una de las profesoras integrantes del equipo de esta investigación; otra con estudiantes del ciclo superior (6.º año), de cursos variados. En ambas escuelas pudieron realizarse los tres talleres con profesores. En el caso de los llevados a cabo con estudiantes, en la Escuela 6, se realizaron los cinco planificados (algunos de los cuales requirieron más de un encuentro); en cambio en la ESET de Quilmes no pudo realizarse con ningún grupo el último taller de narrativas personales.

El trabajo de campo fue realizado entre agosto y noviembre del 2019. Con el advenimiento de la pandemia en 2020, la tarea quedó detenida. Pudimos avanzar, a través de intercambios virtuales en la sistematización y análisis colectivo de los datos obtenidos, pero faltó el desarrollo del componente de acción de la investigación. No obstante, fue un logro para nuestro equipo la participación protagónica en el mismo de 3 docentes de la ESET Quilmes y 2 docentes de la Escuela 6 del 5º, desde el planteamiento del problema y la organización del trabajo de campo hasta el análisis y escritura de partes del libro que integró la investigación realizada. (Arroyo Ortega y Freytes Frey, 2022)

## **Análisis de las narrativas de docentes y estudiantes en relación con la inclusión educativa**

### **Las representaciones sobre la inclusión educativa**

Analizamos en este apartado las múltiples representaciones sobre esta categoría polisémica que hemos registrado en docentes y estudiantes en las escuelas estudiadas.

### **Palabras y sentidos de las docentes y los docentes**

Considerando las narrativas registradas en los talleres con docentes de la ESET-UNQ, la categoría de inclusión es asociada por las docentes y los docentes, en primer lugar, con el ejercicio de los derechos sociales y la superación de su vulneración. En la búsqueda de palabras que se vinculen con la categoría, se retoma la idea de restitución de derechos y se suman otras como: “comunicación a nivel de la escuela”; “diversidad”; “territorio”; “apertura de posibilidades”; “empatía”; “perspectiva de género”. Se la asocia, a su vez, con “lo contrario al mérito, a la exclusión y a la segregación”. Desde el punto de vista del directivo y las docentes de esta escuela que integraban el equipo de investigación, resulta significativo en estas primeras ideas el proceso de apropiación —por parte de las docentes y los docentes participantes— de los sentidos que se vienen forjando en la institución desde su fundación con relación a la inclusión educativa.

Este grupo de significados se desarrolló en los sucesivos talleres (que tuvieron importantes limitaciones hacia el final, por el poco tiempo disponible por parte de los docentes) en torno a algunos sentidos que se destacan y que eran fuente de preocupación por parte de las docentes y los docentes participantes: uno tiene que ver con el reconocimiento y la atención a la diversidad, que se expresa en la búsqueda de acompañar las distintas trayectorias y desarrollar propuestas múltiples acordes a los distintos procesos transitados por los estudiantes de cada curso, sin que ello implique “dejar de lado” a un grupo de estudiantes para trabajar con otros. El desafío que afrontan, desde la perspectiva de las docentes y los docentes, es evitar la fragmentación, proponer y fomentar la autonomía en las jóvenes y los jóvenes, lo que no implica dejarlos solos/as. Otro significado importante —que alude a las vinculaciones inclusión educativa/inclusión social— tiene que ver con construir escenarios pedagógicos de unión con la comunidad y de reflexión en torno a las problemáticas sociales que los atraviesan. Como tercer elemento relevante, en este camino se pone en valor el trabajo con otros y otras, y la construcción de relaciones y redes intra- e interinstitucionales que permiten sostener un proyecto institucional inclusivo.

Estos sentidos y representaciones sobre la inclusión guardan amplias coincidencias con aquellos discutidos en los talleres de profesores y profesoras de la escuela 6 del Distrito 5.<sup>o</sup>, como veremos en seguida, pero en esta —donde los talleres fueron institucionalizados en un espacio de trabajo entre las docentes y los docentes que tenía cierta frecuencia establecida<sup>1</sup>— las voces recogidas eran más plurales y diversas. Así, algunas docentes y algunos docentes

---

<sup>1</sup> En contraste, en los Talleres de la ESET Quilmes participó voluntariamente un grupo de docentes que quisieron comprometerse con ese espacio de reflexión.

recuperaban la idea primigenia –que, según sostienen Ainscow y Miles (2008) está ampliamente extendida en muchos países– de inclusión como incorporación a la “escuela común” de estudiantes “con discapacidad” y desarrollo de proyectos conjuntos con la modalidad de Educación Especial.

Otras y otros, en cambio, más en línea con lo ocurrido en la ESET-Quilmes, asociaban la inclusión a la incorporación de sectores históricamente vulnerados, en particular por su condición de pobreza y segregación territorial, como aquellas y aquellos que asisten a dicha escuela, fuertemente identificada, como hemos señalado, con el barrio en el que se ubica. En vinculación con esta visión, también aquí encontramos la preocupación por el adecuado acompañamiento y atención a las trayectorias diversas, por el respeto y el reconocimiento de los distintos ritmos y necesidades de aprendizajes y por las tensiones que esto genera en la cotidianeidad del trabajo escolar. También resonaban, como en el caso anterior, las articulaciones entre inclusión social e inclusión educativa o, con una perspectiva más amplia, la importancia de trabajar por garantizar derechos, que son múltiples e indivisibles.

Por otra parte, en estos talleres, se expresaron también miradas críticas en la forma de interrogantes abiertos que, desgraciadamente, por las vicisitudes ya mencionadas en el desarrollo del proyecto, no pudieron luego profundizarse. Así, por ejemplo, algunas docentes y algunos docentes introdujeron el riesgo de que la categoría inclusión se transforme en una etiqueta estigmatizante, al difundirse la idea de que las escuelas “inclusivas” son aquellas que atienden a estudiantes en condición de pobreza y segregación o con cierta acumulación de desventajas. En esta línea, se discutieron las vinculaciones entre inclusión y calidad educativa; entre inclusión y retención de la matrícula; entre el acompañamiento de los estudiantes para la inclusión y la formación de sujetos autónomos como tensiones que atraviesan las subjetividades de las docentes y los docentes. Esto también llevó a reflexiones sobre la formación docente y, en menor medida, sobre las condiciones de trabajo institucionales.

### **Palabras y sentidos de las y los estudiantes**

Como se señaló en el apartado metodológico, en la ESET- UNQ se definió trabajar en paralelo con un grupo de estudiantes de ciclo básico y otro del ciclo superior. En este sentido, es posible señalar algunos matices en cuanto a lo que surgió en los distintos talleres con cada ciclo.

En el grupo del ciclo básico, entre las palabras que se asocian con la categoría de inclusión, las estudiantes y los estudiantes expresaron ideas como: “aceptar; entender; incluir algo que no es aceptado por la sociedad”. Por su parte, los jóvenes del ciclo superior la

vincularon con los siguientes conceptos: género, talleres, derechos, igualdad, dar oportunidades a quienes tienen más dificultades. También la relacionaron con la marginalidad (ligada a la idea de que la inclusión no es para todos y todas). Encontramos en estas primeras asociaciones algunas relaciones –en el caso de los estudiantes del ciclo superior– con las estrategias que la institución lleva adelante para construir inclusión educativa. En tal sentido, el hecho de que los estudiantes de los años superiores interpreten o lean la inclusión en ese sentido puede vincularse con un recorrido de más años en la ESET.

No obstante, en ambos tipos de talleres, la discusión más amplia y más rica sobre los alcances del concepto estuvo ligada a las consideraciones sobre las acciones que la escuela lleva adelante en torno a la inclusión. Surgieron así en ambos talleres menciones a acciones ligadas a la superación de desigualdades de género, al trabajo con la comunidad para la generación de nuevas oportunidades, al acompañamiento a los diversos ritmos y necesidades de aprendizajes –esto es, atención a la diversidad–, que serán tratadas con más profundidad en el apartado siguiente.

Asimismo, en varios de estos talleres se pusieron en escena la diversidad de miradas y posturas entre las estudiantes y los estudiantes, lo que dio lugar a discusiones abiertas y acaloradas sobre algunos temas. Uno de los más convocantes era el género, escenificándose divisiones entre visiones más tradicionales, favorecedoras de desigualdades (generalmente sostenidas por varones) y miradas más críticas ante las desigualdades y violencias vinculadas con las diferencias de género (defendidas tanto por mujeres como por varones). Las palabras de las estudiantes y los estudiantes mostraban que estas tensiones atraviesan las relaciones cotidianas en la escuela, más aún en el contexto de una sociedad movilizadora y dividida en torno a estas temáticas, como era el caso al momento de hacer el trabajo de campo.

En la EEM 6, las estudiantes y los estudiantes –en este caso todos de un mismo curso del último año– coincidieron en que existen muchas maneras de abordar la inclusión, en tanto hicieron referencia a situaciones concretas vinculadas tanto con asuntos como la discapacidad y las “capacidades diferentes”, como con “preferencias sexuales”, con el acto de acercarse a alguien que se encuentra aislado o discriminado, con las diferencias entre clases sociales, entre distintas culturas e idiomas, etc. Así, surgió una mirada multidimensional de la inclusión, como la que caracteriza los últimos desarrollos en torno a este concepto. Como en el caso de la ESET-UNQ, esta visión parece reflejar el trabajo realizado por la institución que desarrolla numerosos proyectos tendientes a combatir distintas dinámicas generadoras de exclusión, en torno a todas estas dimensiones sociales.

Un segundo aspecto muy rico que surgió en estos talleres fue la manera en que las exclusiones se van construyendo cotidianamente en la escuela, en las vinculaciones entre docentes y estudiantes y, sobre todo, entre compañeros. Así, las estudiantes y los estudiantes se manifestaban especialmente susceptibles a lo que consideraban faltas de respeto por parte de algunas profesoras y algunos profesores (tales como bromas o “cargadas”, que tienen el potencial de herirlas y herirlo), por un lado, o indiferencia, por el otro (por ejemplo, el negarse a explicar nuevamente cuando alguien se lo solicitaba, mencionando esto como prácticas no inclusivas).

Pero es sobre todo en las interacciones cotidianas entre compañeros que a menudo, según sus relatos, circulan las estigmatizaciones y “microexclusiones”. En uno de los relatos, un estudiante escribía: “Muchos chicos no tienen dinero para comprar las cosas de la escuela, hojas, lapiceras (...) y hay compañeros que hacen chistes y estas personas se sienten mal”. Otros relatos interesantes tienen que ver con la práctica del deporte. Las actividades deportivas son muy valoradas en la Escuela 6, una de cuyas orientaciones es en Deporte. En tal sentido, su práctica es vista por los docentes como una actividad inclusiva, en la que todas y todos pueden participar y a través de la cual pueden ir incorporando reglas y trabajando con compañerismo. Sin embargo, algunas estudiantes y algunos estudiantes dan cuenta de discursos y prácticas estigmatizantes en torno al deporte, cuando solo quedan habilitados para jugar los que son hábiles y otros son dejados sistemáticamente de lado. En resumen, se mencionan interacciones cotidianas entre las estudiantes y los estudiantes que a menudo están atravesadas por la desvalorización, la discriminación e incluso los conflictos. Todo esto aparece también afectando la cotidianeidad escolar y la continuidad educativa. De ahí la importancia de la gestión cotidiana de la convivencia, otro aspecto abordado por nuestra investigación.

### **Los actores en acción: las prácticas de construcción de inclusión en las escuelas**

Como se ha indicado al describir las escuelas con las que trabajamos, ambas se caracterizan por una búsqueda activa por garantizar el derecho a la educación de sus estudiantes, pertenecientes a sectores sociales en situación de pobreza y, al menos en parte, en el caso de la ESET-Quilmes, de segregación socio-territorial. En tal sentido, los talleres mostraron que las representaciones se articulan con una multiplicidad de acciones que construyen día a día la inclusión educativa y la convivencia democrática. En el libro en el que plasmamos algunos de los principales resultados de la investigación (Arroyo Ortega y Freytes Frey, 2022) el abordaje de estos proyectos y actividades nos llevó varias páginas. En este artículo, intentaremos sintetizar las líneas de intervención identificadas e ilustrarlas con

ejemplos concretos de cada escuela. Otro aspecto para destacar es que estas prácticas fueron planteadas en los talleres tanto por docentes como por estudiantes, dando cuenta de que son aspectos reconocidos por todos los actores institucionales.

Comenzaremos discutiendo las líneas de trabajo con relación a la inclusión que se desprenden de las narrativas de docentes y estudiantes. En primer lugar, se observa en ambas escuelas distintas iniciativas tendientes a acompañar las trayectorias escolares de las estudiantes y los estudiantes, a fin de plantear estrategias que atiendan a la diversidad de necesidades educativas. Esta ha sido una impronta fundacional en la ESET de Quilmes, en tanto se trata de una escuela secundaria desarrollada desde la universidad con el objetivo de explorar este tipo de maniobras. En esa línea, ha desarrollado un espacio de Atención de las Trayectorias Diversas (ATD), tanto en el ciclo básico como en el superior, que funciona como un espacio curricular dentro de la carga horaria habitual de las estudiantes y los estudiantes.

Allí se articula la organización grupal entre dos docentes de diferentes áreas con la finalidad de que cada estudiante reciba acompañamiento en caso de tener que recuperar, fortalecer o acelerar algún espacio curricular. En el ciclo superior se trata de un espacio organizado para aquellos estudiantes que, con una marcada sobreedad, se encuentran cercanos al egreso y deben finalizar el nivel educativo. El espacio lleva a cabo propuestas de multigrado que le permiten a cada uno el desarrollo de sus aprendizajes o la acreditación de espacios curriculares pendientes. (Benítez *et al.*, 2022, pp. 205-206)

Este dispositivo es complementado con dos instancias más: el acompañamiento socioeducativo personal y grupal que realizan las coordinadoras y los coordinadores de curso (figura institucionalizada como parte del plantel docente, que actúa como enlace entre la escuela y las familias) y las acciones del equipo de orientación escolar, integrado por distintos perfiles profesionales, que trabajan con docentes y estudiantes, realizando adecuaciones de contenidos y pensando estrategias para atender necesidades específicas detectadas.

En el caso de la EEM 6 del 5.º, el despliegue de estrategias se encuentra encuadrado dentro de los límites que imponen los lineamientos curriculares de la Ciudad de Buenos Aires. No obstante, a menudo los docentes más antiguos se refieren a iniciativas de la institución “que luego se incorporaron en toda jurisdicción”, aunque sea con modificaciones.

En esta escuela, el acompañamiento a las trayectorias se realiza a través de distintas iniciativas, que van siguiendo distintos momentos y dificultades en los recorridos de las estudiantes y los estudiantes. Una de ellas es la “Bienvenida a los primeros años”, que interviene sobre el pasaje de la primaria a la secundaria, organizando distintas actividades con parejas o tríos pedagógicos e ingresantes. Se busca con ello favorecer el reconocimiento de la

nueva institución, con sus espacios, sus roles y sus reglas por parte de estos últimos. Asimismo, se construye conocimiento sobre las estudiantes y los estudiantes, conocimiento que luego es discutido entre todas las docentes y todos los docentes para tomar decisiones en relación a la conformación de los cursos y plantear estrategias pedagógicas. Otra acción es el espacio que la escuela llama “REMA” (Recuperando materias), clases a contraturno en las que, en grupos muy reducidos de estudiantes, se puede trabajar, revisar contenidos, practicar y ejercitar aquellas materias que resultan más complejas. Actualmente, la jurisdicción ha habilitado un sistema de acreditación de las asignaturas por parciales, de modo que a contraturno se pueden recuperar aquellas pendientes de aprobación a través de ocho encuentros, en los que se refuerzan contenidos y se la evalúa. Asimismo, en los talleres se mencionó el acompañamiento específico a madres-estudiantes y padres-estudiantes, a través de la generación de propuestas para que puedan sostener la escolaridad durante el embarazo o después del nacimiento. Finalmente, también es valorado en esta escuela el espacio de tutorías, por el cual cada curso tiene un docente referente, que realiza tanto actividades grupales con este como un seguimiento más personalizado con estudiantes y acciones de vinculación con las familias. A diferencia de la ESET-Quilmes, no se trata acá de un cargo docente, sino de la asignación a docentes de la institución de tres horas de cátedra más para desarrollar estas tareas.

En segundo lugar, en ambas escuelas la consideración de las trayectorias no termina en el último año, sino que hay una preocupación específica por abrir horizontes de futuro y de continuidad educativa al finalizar el nivel secundario en una población estudiantil donde las condiciones restrictivas de vida generan también un “cierre subjetivo” en las posibilidades de futuro proyectadas. Así, en ambos centros educativos se realizan actividades de orientación con las estudiantes y los estudiantes del último año, acercando información específica sobre opciones de educación postsecundaria y abordando el vínculo educación-trabajo. En el caso de la EEM 6, esto incluye instancias de articulación con universidades e institutos de nivel terciario. Asimismo, impulsan la vinculación de egresadas y egresados con la escuela, ya sea para apoyarlos en sus trayectorias educativas posteriores, para integrarlos a la Cooperadora o a la Comisión de egresados, o incluso para cubrir suplencias como preceptoras y preceptores. En el caso de la ESET de Quilmes, su dependencia institucional de la Universidad Nacional de Quilmes, además de generar un vínculo privilegiado con esta casa de altos estudios, abre posibilidades más integrales y concretas de apoyo a los recorridos universitarios, a través de una política de becas de la universidad para apoyar a las egresadas y los egresados de la escuela.

Otro punto en común en relación a este eje que salió en los talleres tanto de docentes como de estudiantes fue la valoración de las salidas educativas a museos, a lugares históricos,

al cine, a la Feria del Libro o a alguna Universidad. Las docentes y los docentes valoraron estas actividades como estrategia para ampliar los horizontes culturales de las estudiantes y los estudiantes, muchos/as de los cuales no suelen salir del barrio y conocer este tipo de lugares de la ciudad. Estas actividades también fueron mencionadas muy positivamente por las estudiantes y los estudiantes, no solo en relación al carácter enriquecedor de la experiencia, sino también como espacio de sociabilidad y fortalecimiento de vínculos con las compañeras y los compañeros, vale decir, como estrategia que también sirve para mejorar la convivencia entre ellas y ellos.

Un tercer eje de acciones en favor de la inclusión que se desprende de las narrativas de docentes y estudiantes apuntan a discutir, poner en cuestión y erradicar distintas formas de discriminación que pueden afectar su continuidad educativa. Muchas de estas acciones tienen que ver con las desigualdades, estereotipos y violencias de género, pero no solo con ellas. Por ejemplo, en la ESET-Quilmes funciona una Comisión de Mujeres como espacio de intercambio de estudiantes mujeres que apunta a favorecer su protagonismo en la escuela y a reflexionar y generar acciones sobre problemáticas vinculadas a género y diversidades. También se ha impulsado un campeonato mixto de fútbol, cuyo origen se vincula con diferentes problemáticas que se presentaban por el uso del espacio del patio, por lo cual se comenzó a intervenir pedagógicamente en los momentos de recreo de los ciclos básico y superior.

En la escuela de Barracas se menciona que más allá de las Jornadas sobre Educación Sexual Integral (ESI) establecidas por el Ministerio de Educación de la Ciudad, en la escuela se abordan estos contenidos de manera transversal, a través de diversas actividades en las distintas materias durante todo el año. Esto también fue reconocido y valorado en los talleres con estudiantes. Entre las diversas acciones las docentes y los docentes destacaron una instancia de formación como las promotoras y los promotores de igualdad de género que realizaron estudiantes de la escuela (capacitación diseñada en conjunto por la oficina barrial de Acceso a la Justicia en barrios vulnerados –Programa ATAJO– de la Dirección General de Acceso a la Justicia del Ministerio Público Fiscal de la Nación, organizaciones del barrio y algunas docentes de la escuela).

Las acciones para cuestionar y erradicar distintas formas de discriminación no se restringen a cuestiones de género (aunque estas son las más visibles y frecuentes). En uno de los talleres, estudiantes de la ESET-Quilmes se refirieron a una competencia de dibujo que proponía realizar anuncios contra distintos tipos de discriminación. Estos anuncios fueron publicados luego en uno de los paneles de la escuela. En la EEM 6 se menciona un proyecto desarrollado por el área de comunicación por el cual están desarrollando un diccionario

trilingüe de español, guaraní e inglés, poniendo en términos de igualdad las distintas lenguas y recuperando el acervo lingüístico y cultural de muchas estudiantes y muchos estudiantes con familias de origen paraguayo.

Por último, una cuarta línea de prácticas tiene que ver con la vinculación y el trabajo con la comunidad. Este aspecto es central en la EEM 6 que nació a partir de las luchas de las vecinas y los vecinos por tener una escuela secundaria en el barrio. Así, varias de sus directivas y docentes y varios de sus directivos y docentes se caracterizan por participar de distintas iniciativas de organizaciones barriales, generando actividades en conjunto. Así, por ejemplo, se mencionó la participación de la orquesta de la escuela en distintas actividades y fiestas barriales. Anualmente, además, se realizan dos muestras institucionales abiertas a la comunidad barrial, espacios donde se exponen los productos de varios de los proyectos realizados en vinculación con otros ejes mencionados (como la erradicación de las discriminaciones y violencias).

En los talleres de la ESET se relató acerca de los Talleres de los Sábados de la ESET. Estos se desarrollan por fuera de la jornada escolar habitual, e invitan a niños, niñas y adolescentes de entre los 10 y los 18 años a participar de distintos talleres de arte. Asimismo, se mencionó la Feria de Intercambio Solidario, una actividad que muestra el trabajo con la comunidad. Se destaca que hay estudiantes de la escuela que participan en ella organizando los puestos, cuestión que implica la toma de decisiones y responsabilidades. A su vez, marcan la cuestión del trabajo en clave de cooperación y autonomía.

### **A modo de cierre: La identificación de contrapuntos y desafíos como un impulso a la continuidad del proyecto**

El objetivo del proyecto de investigación que guio las indagaciones y el análisis que presentamos apuntó a reconocer y comprender las construcciones de las estudiantes y los estudiantes y docentes y sus relacionamientos escolares en torno a la inclusión socioeducativa en las instituciones escolares participantes. En tal sentido, de lo discutido hasta acá podemos derivar algunas conclusiones generales.

En primer término, cabe destacar que las dos escuelas con las que hemos trabajado surgen después de la Ley de Educación Nacional. No solo ambas fueron creadas con esta legislación ya en vigencia (en el 2009 la EEM 6 y en el 2014 la ESET de Quilmes), sino que en el ideario institucional de ambas está la búsqueda de estrategias para garantizar el derecho a la educación secundaria a jóvenes de sectores populares, muchos de los cuales viven en situación de pobreza e incluso de segregación socio-territorial, por lo que generalmente

abandonan la escuela secundaria sin haber podido completar el nivel. En el caso de la ESET de Quilmes, la escuela nace en el contexto de una política nacional que impulsa esta búsqueda. En cambio, en el caso de la Escuela n.º 6 del 5.º, la institución aparece como el resultado de demandas y movilizaciones barriales de larga data, que, sin embargo, son recuperadas por la política en este período.

Este perfil institucional se vincula, a nuestro juicio, con una característica común que encontramos en las narrativas construidas en ambas instituciones: se trata, sobre todo, de relatos de acción. Si bien hemos recuperado distintos significados asociados a la discusión más abstracta de los tres conceptos que estructuraron la investigación, lo más potente son los relatos de los múltiples proyectos y prácticas que las escuelas ponen en acto cotidianamente para construir la inclusión. Por otra parte, llaman la atención las vinculaciones entre, por un lado, representaciones y significados en torno a la inclusión, y, por el otro, las acciones que las escuelas desarrollan para construir estos aspectos. En tal sentido, las discusiones y los intercambios en los talleres configuraron una reflexión situada sobre el denso trabajo que los integrantes de la comunidad educativa desarrollan para construir inclusión cotidianamente.

Esta reflexión no es nueva en las instituciones, sino que es permanente, con espacios institucionales dedicados a ello. Aun así, las docentes y los docentes participantes valoraron los talleres en tanto permitieron hacer una síntesis y visibilizar la multiplicidad de acciones, espacios y prácticas que estas escuelas desarrollan en pos de la inclusión y la paz.

Otro punto significativo son las numerosas convergencias entre las miradas de docentes y estudiantes. Los espacios y actividades rescatados por los equipos docentes en los talleres eran los mismos que mencionaban y discutían las estudiantes y los estudiantes. Eso nos llevó, en el apartado respectivo, a no distinguir entre la perspectiva de docentes y estudiantes al dar cuenta de las acciones desarrolladas. También nos habla de un trabajo institucional reconocido y visible para la comunidad educativa.

Para finalizar, queremos retomar un planteamiento presente en los objetivos específicos del proyecto en el que se enmarca este trabajo: identificar opacidades o aspectos a mejorar en las prácticas educativas a partir de las narrativas construidas. En tal sentido, la metodología de talleres o grupos de discusión sobre la que se basa esta investigación tiene el potencial de poner a la luz las opacidades como aspectos invisibilizados o naturalizados en una institución al favorecer tanto una reflexión sistemática y colectiva como la confrontación de perspectivas y roles institucionales diversos. Más allá de esto, en el análisis realizado queda claro que las escuelas participantes se caracterizan, en su corta historia, por una tradición atenta a la interrogación sobre las propias prácticas y la reflexión crítica entre sus estudiantes.

Una primera opacidad tiene que ver con las prácticas pedagógicas más habituales que se desarrollan en las distintas asignaturas. Como se ha visto, al discutir los significados asociados a la inclusión y, particularmente, las acciones que la escuela lleva adelante en relación con estas categorías, se mencionaron una multiplicidad de proyectos, actividades y dispositivos que complementan la enseñanza cotidiana de las materias (talleres a contraturno, torneos, salidas educativas, campamentos, tutorías, Consejo de Convivencia, etc.). De hecho, hubo un taller específico que puso el foco en las prácticas a nivel del aula —tanto de docentes como de estudiantes— y, si bien allí las docentes y los docentes participantes valoraron algunas estrategias (los proyectos entre áreas como potenciadores de los aprendizajes, la habilitación de momentos de circulación de la palabra para construir ciudadanía, el trabajo en grupo como favorecedor —pero no siempre— de la convivencia, la gestión del espacio), también se tendió nuevamente (a pesar de la consigna) a referirse a acciones extraáulicas como las enumeradas. La excepción fue un debate muy interesante, que solo quedó planteado, acerca de los modos y criterios de evaluación de los aprendizajes.

En contraposición, en los talleres con estudiantes el foco estuvo puesto en los modos en que las docentes y los docentes explican, la disposición a repetir las exposiciones (lo cual remite al respeto por los diversos ritmos de aprendizaje), el respeto hacia las producciones de las y los estudiantes (por ejemplo, trabajos y evaluaciones) y el trato hacia el grupo, señalando ejemplos específicos en los cuales la ausencia de estos elementos generaba sensación de exclusión y desaliento en el estudiantado.

Una segunda opacidad, muy relacionada con la anterior, son las “microexclusiones”, que se producen no solo en estos aspectos de las interacciones entre docentes y estudiantes poco discutidos, sino también en los lazos entre estudiantes. Hubo referencia a los efectos de las dinámicas de discriminación y exclusión que a menudo atraviesan los vínculos entre alumnos, generando sentimientos de vergüenza, timidez y desaliento que propician, según expresan estudiantes, una “autoexclusión” de actividades y procesos de aprendizaje. En particular, hubo alusión a que ciertas actividades lúdicas y creativas —valoradas por generar impactos positivos en el respeto a las reglas, el trabajo colaborativo, el reconocimiento y la apreciación de las propias capacidades— pueden tener efectos expulsivos y discriminatorios sobre estudiantes con menos aptitudes para su realización, al ser dejadas y dejados de lado en prácticas y competencias.

Asimismo, algunas estudiantes y algunos estudiantes que participaron en la investigación expresaron descreimiento o escepticismo respecto de algunas de las acciones de construcción colectiva, como espacios de discusión donde finalmente no se resuelve nada.

En conclusión, consideramos que la puesta en diálogo y tensión de las visiones de docentes y estudiantes puede dar todavía mucho más para profundizar en la construcción cotidiana de dos escuelas que afrontan valiente y creativamente el desafío de producir inclusión social y educativa.

## Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, (38)1, 17-44.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084_spa)
- Alliaud, A. (2011). Narraciones, experiencia y formación. En A. Alliaud y D. Suárez, *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires/CLACSO.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educativo*, 12(37), 927-952.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189124308018.pdf>
- Arroyo Ortega, A. y Freytes Frey, A. (Comps.). (2022). *Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía: acercamientos desde Medellín y Buenos Aires*. UNDAV Ediciones; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. <https://ediciones.undav.edu.ar/?product=narrativas-de-maestros-y-jovenes-acerca-de-la-inclusion-la-construccion-de-paz-y-la-ciudadania>
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Editorial Paidós.
- Benítez, P., Coronel, O. Garaño, I. y Zlatar, T. (2022). Un nuevo tiempo, el encuentro de una nueva escuela. En Arroyo Ortega, A. y Freytes Frey, A. (Comps.) *Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía: acercamientos desde Medellín y Buenos Aires*. UNDAV Ediciones; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.  
<https://ediciones.undav.edu.ar/?product=narrativas-de-maestros-y-jovenes-acerca-de-la-inclusion-la-construccion-de-paz-y-la-ciudadania>
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 191-213.  
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4576/4074>
- Dussel, I. (2008). *Desigualdad social y desigualdad educativa*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2011/08/Desigualdad-social-y-desigualdad-educativa.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación – acción*. Morata.

- Freytes Frey, A. (2012). Las marcas de la segregación territorial en las Escuelas Secundarias Básicas del Área Reconquista: Discursos docentes y resistencias juveniles. En O. Battistini y G. Mauger (Eds.) *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*. Prometeo Libros.
- Freytes Frey, A. (2015). Recuperando la voz de los jóvenes para pensar los procesos de inclusión y exclusión de la escuela secundaria. En M. Krichesky y A. Pérez (Coords.), *La escuela secundaria en el foco de la Inclusión Educativa: Investigación, desafíos y propuestas*. Red Internacional por la Inclusión Educativa de Jóvenes/ UNDAV Ediciones.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores.
- Krichesky, G. y Pérez, A. (2015). El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias. En M. Krichesky y A. Pérez, *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa: investigación, desafíos y propuestas*. UNDAV.
- Llomovatte, S. y Kaplan, K. (Coords.). (2012). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Noveduc.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Morata.
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, 4(7), 49-60.  
<https://www.redalyc.org/pdf/552/55200704.pdf>
- Ocampo, A. (2017). Pensar heterotópicamente la Educación Inclusiva. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, (1), 15-21.
- Pallma, S. y Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico-metodológica. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 121-138.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913911008.pdf>
- Pérez, A., Londoño, N. y Garaño, I. (2022) La inclusión en escena: concepciones, experiencias, políticas y 'otros(as)'. En A. Arroyo Ortega y A. Freytes Frey (Comps.), *Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía: acercamientos desde Medellín y Buenos Aires*. UNDAV Ediciones, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.  
<https://ediciones.undav.edu.ar/?product=narrativas-de-maestros-y-jovenes-acerca-de-la-inclusion-la-construccion-de-paz-y-la-ciudadania>
- Suárez, D. (2010). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes. En M. C. Passeggi y E. C. de Souza

(Coords.), *Memoria docente, investigación y formación*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires/CLACSO.

Torres Santomé, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas del curriculum. *Cuadernos de Pedagogía*, (217), 60-66. <https://jurjotorres.com/?p=3568>

Trujillo Reyes, B. F. (2015). Inclusión educativa. Balances y perspectivas. En A. Pérez y M. Krichesky(Comps.). *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas* (pp. 47-63). Universidad Nacional de Avellaneda.

Vezub, L. y Garabito, M. F. (2017). Los profesores frente a la nueva/vieja escuela secundaria argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 123-140. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1096>.