



Las políticas de Inclusión Educativa. Sentidos construidos en el marco de tres experiencias: Argentina, Brasil y Uruguay (2003-2010)

Silvia Kravetz¹
Alejandra Castro²
Vanesa López³

Resumen

En este trabajo damos cuenta sobre el sentido que adquirió el concepto de inclusión como principio orientador de las políticas educativas, en el marco de los gobiernos progresistas 2003-2010 en Argentina, Uruguay y Brasil. Describimos y analizamos algunos programas de políticas educativas destinadas a la inclusión educativa en esos países a partir de aportes teóricos y perspectivas políticas.

Educación - políticas de inclusión - Argentina - Brasil - Uruguay.

Educational Inclusion policies. Making sense of them in three experiences: Argentina, Brasil and Uruguay (2003-2010)

Abstract

In this paper, we work about the sense that the concept of inclusion acquired as a guiding principle of educational policies in the context of progressive governments 2003-2010 in Argentina, Uruguay and Brasil. We describe and

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. CE: kravetzsilvia@gmail.com

² Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. CE: alecastrosanuy@gmail.com

³ Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. CE: vanelopezjairala@gmail.com

analyze some educational policy programs aimed at educational inclusion in those countries based on theoretical contributions and political perspectives.

Education - inclusion policies - Argentina - Brazil - Uruguay

Introducción

En este trabajo damos cuenta de los avances sobre el sentido que adquirió el concepto de inclusión en el marco de los gobiernos progresistas 2003-2010 en Argentina, Uruguay y Brasil. En este sentido, describimos y analizamos algunos programas de políticas educativas destinadas a la inclusión educativa.

Para el análisis de las mismas, retomamos perspectivas teóricas que echan luz sobre los principios de igualdad, equidad, derecho a la educación, vinculados con el principio de inclusión, descritas en trabajos anteriores. Nos pareció pertinente recuperar los aportes de Tabaré Fernández Aguerre, quien propone criterios para analizar las políticas de inclusión. El autor señala que las mismas se caracterizan por la concurrencia de cuatro elementos: la finalidad, la focalización, los incentivos, el modelo pedagógico-organizacional y que pueden definirse como un

conjunto novedoso de programas que se proponen cumplir con dos grandes objetivos: fortalecer la integración a la escuela de adolescentes y jóvenes escolarizados, pero que tienen un alto riesgo de abandonar el curso debido al rendimiento académico o su origen social. Por otro revincular a quienes han abandonado la educación formal sin completar el nivel que estaban cursando (2009, p. 143)

Y se interesa por lo que caracteriza como la forma más brutal y extrema del fracaso del sistema educativo: la desafiliación, un resultado que coloca a los adolescentes y jóvenes en su situación de extrema vulnerabilidad frente al mercado, compromete el ejercicio de la ciudadanía y condena al riesgo de pobreza extrema (Fernández Aguerre, 2009)

De esta definición puede inferirse una característica crucial: el carácter integral o transversal y extraeducativo. En ese sentido, trascienden el campo sectorial para ubicarse como “componentes claves de las redes de asistencia social”.

Una segunda característica de las políticas es una estructura de incentivos que combina transferencias monetarias y en especie, junto con los incentivos intrínsecos que se proponen modificar el comportamiento y la experiencia educativa misma (2009, p. 145)

Finalmente, las políticas de inclusión promueven un modelo pedagógico alternativo, que se apoya en tres pilares (2009). El currículum, roles y organización. El currículum si bien se ajusta a la propuesta oficial, en general incluye trayectos personalizados, otras modalidades de evaluación y acreditación. Los nuevos roles educativos aluden a nuevas tareas y nuevos

perfiles que se incorporan a las instituciones para el trabajo individual o en pequeños grupos: tutores, trabajadores sociales, psicólogos educacionales y otros profesionales. Por último, se propone el desarrollo de una nueva estructura organizacional que pueda albergar esta experiencia socio pedagógica. Se proponen dentro o fuera de la escuela nuevos formatos de organización del trabajo, del tiempo y de los espacios con mayor flexibilidad que las estructuras tradicionales.

A lo largo del recorrido por las políticas inclusivas de los tres países, recuperamos estas conceptualizaciones para el análisis de las experiencias nacionales.

El caso de Argentina (gestiones Néstor Kirchner y Cristina Fernández) *Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)*

El Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), se implementó en Argentina entre los años 2004 y 2010 y lo seleccionamos por su valor de representación de las políticas inclusivas durante el periodo estudiado.

El PIIE se inicia en el año 2004, por el Ministerio de Educación Nacional con el objetivo de fortalecer la enseñanza y mejorar las condiciones de aprendizaje en escuelas públicas primarias, urbanas y suburbanas de todo el país.

La selección de las escuelas receptoras fue de acuerdo a los criterios fijados en la Resolución N°177 del año 2002 del Consejo Federal de Cultura y Educación, en la que se señalan los criterios de distribución de recursos atendiendo al régimen de coparticipación y a la situación de escuelas y provincias que presentan los indicadores de vulnerabilidad más desfavorables.

En el texto del Programa⁴ se hace referencia a la crisis que atraviesa el país. En este escenario de fragmentación social se reconoce que

la población más desfavorecida encuentra en la escuela un lugar de posibilidades para sus hijos. Ampliar estas posibilidades exige fortalecer y repensar la escuela, las prácticas pedagógicas y las responsabilidades públicas. El actual momento de crisis, es también una oportunidad de recreación de expectativas y nuevos compromisos políticos (PIIE, Documento Base, 2004, p. 4).

Este compromiso político se propone como política educativa nacional “llevada a cabo en forma concertada entre el Estado nacional y los Estados provinciales, implica asumir conjuntamente la responsabilidad de atender las necesidades de aquellos sectores sociales que se encuentran en situación de vulnerabilidad” (PIIE, Documento Base, 2004, p. 4)

Es importante destacar que el PIIE aborda de forma integral la problemática de la inclusión educativa, en el sentido que considera tanto la necesidad de distribución de bienes simbólicos como materiales en la construcción de la igualdad y la justicia social.

⁴ Documento Base del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), Ministerio de Educación de la Nación, 2004.

Específicamente en el campo educativo la promoción de la justicia social se la plantea vinculada a la distribución de bienes simbólicos (pedagógicos, culturales y sociales) y al fortalecimiento de las condiciones materiales, lo que “equivale a decir que la igualdad de oportunidades educativas es una dimensión constitutiva de la igualdad social” (PIIE, Documento Base, 2004, p. 4). Estas definiciones se vinculan a los aportes de Dubet (2005) cuando analiza la relación entre el sistema educativo y la justicia social y sostiene que una escuela justa es aquella que aporta y construye diferentes formas de igualdad, en este caso específico podemos identificar la apuesta a los principios de la igualdad distributiva de las oportunidades que implica favorecer la equidad de la oferta escolar, a partir de reconocer que los estudiantes acceden a establecimientos educativos diferenciados, los que reproducen, mediante la fragmentación de sus propuestas pedagógicas, las desigualdades sociales. En tal sentido se trata de promover políticas orientadas según el *criterio de discriminación positiva y equidad*, dotando de recursos materiales y humanos a las instituciones inscriptas en contextos vulnerables.

A fines del 2005 en el marco de la política de colaboración entre la Unión Europea y la Argentina, se inicia el Proyecto de Fortalecimiento Pedagógico de las escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE). Su propósito es contribuir a las acciones que se implementaban desde el PIIE y mejorar y renovar las propuestas de enseñanza para la adquisición de saberes básico. La ejecución del FOPIIE se constituyó en la órbita de la Dirección General Unidad de Financiamiento Internacional, en dependencia de la Subsecretaría de Coordinación Administrativa, un equipo que trabajo en coordinación con el PIIE, la Subsecretaría de Equidad y Calidad y otras áreas del Ministerio de Educación. Asimismo, en cada jurisdicción la implementación se realiza a partir de la articulación con los Equipos Jurisdiccionales del PIIE.

En los principios generales, propósitos y principales acciones del Programa encontramos algunas señales que refieren a tensiones entre diferentes concepciones de políticas inclusivas. Por un lado, el carácter focalizado y selectivo de la población/instituciones destinatarias del programa y el formato por programa que representan un modo característico, de las políticas educativas de los '90; por otro lado la explicitación y posicionamiento, de la igualdad como punto de partida, el fortalecimiento de las acciones pedagógicas, la articulación de acciones entre diferentes ámbitos de las políticas públicas, la contundente definición de la responsabilidad indelegable y principal del Estado –nacional y provincial– en la garantía del derecho a la educación.

Respecto a lo anterior sostenemos que el PIIE, por un lado, se aproxima a una definición de criterios de focalización transversal o integral y extra educativo, ya que trasciende el campo sectorial apelando a redes de asistencia que implica a diversas agencias estatales (Fernández Aguerre, 2009, p. 144), y, por otro lado, intenta garantizar el derecho a la educación construyendo condiciones que posibiliten la inclusión con calidad educativa (Gentili, 2007).

Por último señalamos que el Programa adopta el posicionamiento que la escuela, su propuesta pedagógica y su formato institucional, son factores claves a revisar al momento de pensar en una escuela inclusiva.

El caso de Brasil (gestión Lula Da Silva)

Programa Más Escuela

Desde 2004, con la creación de la Secretaria de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad, el Ministerio de Educación se propone un diseño de Educación Integral, que intensifique los procesos de territorialización de las políticas sociales, articuladas a partir de los espacios escolares, por medio del diálogo intragubernamental y con las comunidades locales, para la construcción de una práctica pedagógica que afirme la educación como derecho de todos y de cada uno (Educación Integral. Texto Referencia para el Debate Nacional (2009).

En el marco de las acciones tendientes a fortalecer la Educación Básica se crea el Programa Más Escuela.

Se trata de un esfuerzo de construcción de una acción intersectorial entre las políticas públicas educacionales y sociales, dicho programa pone a dialogar las acciones emprendidas por el Ministerio de Educación, y otros ministerios. Promueve la ampliación de tiempos, espacios, oportunidades educativas compartiendo la tarea de educar entre los profesionales de la educación y los de otras áreas, las familias, los diferentes actores sociales, bajo la coordinación de la escuela.

Referir a Educación Integral implica, considerar la cuestión de las variables tiempo, con la ampliación de la jornada escolar y espacio con referencia a los territorios en que cada escuela está situada. Se trata de tiempos y espacios reconocidos, gracias a la vivencia de nuevas oportunidades de aprendizaje, para la reapropiación pedagógica de espacios de sociabilidad y de diálogo con la comunicada local, regional y global.

En esa línea de pensamiento, la Educación Integral debe estar inscrita en el amplio campo de las políticas sociales, pero no se puede perder de vista su especificidad en relación a las políticas educacionales dirigidas a los niños, a los jóvenes y a los adultos, presentes en un complejo y estructurado conjunto de disposiciones legales vigentes en el país.

Avanzando en el análisis del Programa, consignamos que el Objetivo General expresa: Mejorar la calidad de los aprendizajes por medio de la ampliación del tiempo de permanencia de niños adolescentes y jóvenes matriculados en las escuelas públicas, mediante oferta de educación básica en tiempo completo. Y se articula en torno a los siguientes ejes: Una jornada mínimamente de 7 horas; se incluye actividades pedagógicas, experimentación e investigación científica, arte y cultura deporte y recreación, cultura digital, educación económica, comunicación y uso de medios, medio ambiente, derechos humanos, prevención de enfermedades y promoción de la salud, y de alimentación saludable entre otras. Estas

actividades, centradas en la diversificación de las experiencias educativas, pueden ser desarrolladas dentro o fuera de la escuela.

Los objetivos son los siguientes:

- I. Formular política nacional de educación básica en tiempo completo.
- II. Promover diálogo entre los contenidos escolares y los saberes locales.
- III. Favorecer la convivencia entre profesores, alumnos y sus comunidades.
- IV. Difundir las experiencias de las escuelas que desarrollan actividades de educación integral.
- V. Hacer converger políticas y programas de salud, cultura, deporte, derechos humanos, educación ambiental, divulgación científica, combate de la violencia contra niños y adolescentes, integración entre escuela y comunidad para el desarrollo del proyecto político pedagógico de educación integral.

Recuperando las expresiones de Tabaré Fernández Aguerre (2009) en cuanto a las finalidades es interesante visualizar que el Programa Más Escuela es portador de una característica crucial: su carácter integral o transversal y extraeducativo, se manifiesta claramente la intención de que este programa abarque todas o buena parte de las dimensiones formativas de los niños, adolescentes y jóvenes a través de propuestas diversificadas (formato y localización).

Por otra parte, los principios y objetivos del programa hablan de intersectorialidad y de articulación entre distintos organismos y niveles de gobierno (local, estadual, federal). En cuanto a la focalización, si bien es pretensión de este programa la universalización de la educación integral, el gobierno federal podrá establecer los criterios que se tendrán en cuenta para que las instituciones escolares vayan ingresando progresivamente en la propuesta. Estamos hablando de una focalización que tendrá en cuenta las condiciones socioeconómicas de las poblaciones escolares y los resultados educativos previos.

Interesa especialmente detenerse en el modelo pedagógico organizacional, cuestión que parece situarse en el centro de los debates en torno a la inclusión. Gabriela Diker (2008) expresa que para que la educación sea inclusiva, debe ser una y múltiple, por cuanto expresa la complejidad y la diversidad de propuestas que deberían ponerse a disposición de los alumnos para poder dar respuesta a las diferentes historias, culturas y trayectorias que portan los sujetos. En tal sentido, parecería que el programa reúne estos requisitos al menos en los aspectos discursivos. La exigencia de articulación entre la escuela y otras organizaciones de la sociedad, y la participación de distintos organismos y asociaciones, estaría posibilitando la concreción de diversas experiencias educativas que se desarrollarían en distintos espacios: en la escuela, en otras instituciones, en otras comunidades. Asimismo, la multiplicidad de actividades (sociales, culturales, físico-deportivas, artísticas, etc.) también permitirían anticipar la emergencia de formatos organizacionales diversos para la concreción

de las mismas, diferentes al aula tradicional. El Programa prevé, además, la participación – bajo la coordinación de las autoridades escolares– de agentes sociales que cumplirían roles específicos en el marco de estas actividades múltiples: agentes comunitarios, profesionales de la educación y de otras disciplinas, estudiantes de profesorado, estudiantes de otras profesiones, agentes de salud y otros. Estos aspectos que hemos desarrollado hasta aquí, se estarían aproximando a generar condiciones de equivalencia y de igualdad de oportunidades, con todos los recaudos del caso, entre los niños y adolescentes que residen a lo largo y ancho de un territorio tan extenso como el de Brasil.

Un párrafo final merece la consideración que se realizó en la primera parte de este apartado: que el Programa apunta a enfrentar el desafío, de superar desigualdades y contribuir a la afirmación del derecho a las diferencias, esta última afirmación cobra también particular relevancia, teniendo en cuenta la diversidad cultural, social y étnica de la población brasileña que demanda la ejecución de políticas de largo aliento para fortalecer la convivencia de esta diversidad a fin de evitar que las diferencias, como señala Dubet, se conviertan en desigualdades.

El caso de Uruguay

Programa Maestros Comunitarios

Consideramos que uno de los programas que expresaría alguno de los sentidos asociados a las políticas de inclusión anteriormente descriptos en Uruguay es el “Programa Maestros Comunitarios” el cual constituye una iniciativa del Consejo de Educación Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública, el Programa de Infancia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social en el año 2005, basada en una experiencia de intervención en las comunidades llevada a cabo por una organización no gubernamental “el Abrojo”.

El programa se propone como una de las estrategias para atender una de las problemáticas características de la educación primaria en Uruguay vinculada a las altas tasas de sobre edad en el nivel, asociada fundamentalmente a la alta tasa de repetición en los primeros años, entendida como una de las causas más importantes para explicar la deserción en el ciclo básico (ANEP, 2005).

Entre sus objetivos el Programa se propone “Mejorar la interrelación entre escuela y comunidad de forma de reducir la deserción escolar” y “Brindar apoyo pedagógico específico a los niños con bajo rendimiento escolar”.

Este programa se sustenta en dos grandes líneas de acción, la primera

(...) trabajar con las familias que padecen una situación de exclusión educativa, caracterizada por repetición reiterada en los dos primeros años, deserción, analfabetismo y/o analfabetismo funcional de los adultos y la escasa o nula relación entre el grupo familiar y la escuela.

Y la segunda “...atender la situación de alumnos con historia de fracaso escolar o con extra edad, altos niveles de repetición y/o ingreso tardío a la escolarización”. Se implementa en escuelas públicas de nivel primario que atiende a sectores sociales vulnerables con altos índices de fracaso escolar (repetición, abandono y deserción) (Mancebo y Goyeneche, 2010).

En sus inicios, año 2005, se implementa en 255 escuelas de Nivel Primario y se previó durante el año 2006 continuar implementándolo en la misma cantidad de escuelas, posteriormente se incrementó el número de escuelas que participan. En relación a la sostenibilidad de las acciones del programa, es interesante la dimensión institucional ya que la ANEP definió (2005) en su previsión presupuestal para el quinquenio, la introducción del programa Maestros Comunitarios como una línea de acción permanente del Consejo de Educación Primaria.

Los Maestros Comunitarios desarrollan su trabajo en redes y contextualizan su accionar en los ámbitos familiar, comunitario y grupal. Su trabajo es esencialmente pedagógico, pero si las necesidades del alumno lo requieren facilita la intervención de otros profesionales.

La estrategia de participación de las familias en el proceso de educación de los niños como contraparte fundamental del trabajo pedagógico de los maestros comunitarios, podría ser analizada según Fraser (2008), como una de las reivindicaciones de justicia social asociada a la participación en tanto se interpela a los familiares como sujetos de derechos reivindicando sus saberes y ampliando su participación en relación a los bienes culturales.

Respecto a la modalidad de acceso al cargo de los Maestros Comunitarios, es en base a los requerimientos de determinado perfil vinculado con el trabajo comunitario, su pertenencia al barrio y a la institución. La carga de trabajo semanal es de 20 horas y no estrictamente en el horario escolar, la tarea demanda ser maestro dentro y fuera de la escuela. Entre sus tareas realiza: alfabetización en hogares con niños y madres, tareas de coordinación en relación a talleres de padres y madres, del espacio de aprendizaje para la integración, del grupo de aceleración escolar y coordinación permanente con la red de instituciones, organizaciones y actores comunitarios de la zona. El director de la institución y el supervisor son quienes monitorean las acciones desplegadas en el marco del programa.

La selección de alumnos que acceden al programa es realizada por el equipo de maestros comunitarios, la dirección de la escuela y los maestros de aula respectivos. En el año 2005, el 63% de los alumnos que ingresaron al programa presentaban antecedentes de repetición escolar, según el informe de evaluación del programa del año 2013 de la ANEP, se registra un marcado descenso en el total de niños con repeticiones previas (18 puntos porcentuales). Al mismo tiempo que se va reduciendo la proporción de niños que repitieron dos o tres veces, mientras que aumenta levemente la proporción de niños que han repetido solo una vez al momento de ingresar al programa.

En relación a los logros del programa, el informe del 2013 plantea que la tasa de promoción ha ido en aumento. En el año 2012 se registra la tasa de promoción más alta desde que inicio el monitoreo del programa, el 85,2% de los participantes promovió.

Atendiendo a las características y logros alcanzados por el programa, podemos decir, de acuerdo a la caracterización propuesta por Tabaré Fernández Aguerre para el análisis de las políticas de inclusión, según la finalidad, este programa contribuye a fortalecer la integración a la escuela de niños con alto nivel de riesgo de abandonar debido al rendimiento académico u origen social. Por otra parte, según los criterios de focalización el programa, es una iniciativa de una Organización de Sociedad Civil (OSC) cuya experiencia es recuperada por diferentes organismos públicos el Ministerio de Desarrollo Social (Programa INFAMILIA) la Administración Nacional de Educación Pública, entre otros organismos, que institucionalizan dicha experiencia como política de estado, por lo tanto, tiene un carácter integral y extra educativo.

Respecto a la estructura de incentivos el programa propone modificar el comportamiento y la experiencia educativa a través de la generación de espacios lúdicos, actividades sociales y expresivas implicando a los familiares de los alumnos y otros espacios independientes del edificio escolar.

En relación al modelo pedagógico alternativo, como característica de las políticas de inclusión, el programa en cuestión propone innovaciones en el currículum, roles y organización. Se diseñan trayectos personalizados de aprendizajes y se proponen nuevas formas de evaluación es el caso de los alumnos que forman parte del grupo de aceleración escolar.

El acompañamiento de los niños se hace desde la figura de nuevos roles Maestros Comunitarios, Psicólogos, Foniatras, Trabajadores sociales. En el caso de los Maestros Comunitarios su función estaría orientada por el perfil de la educación popular mediando el vínculo entre los destinatarios y la escuela, a la vez que favoreciendo la permanencia y mejora del rendimiento de los alumnos identificados en riesgo de desafiliación escolar.

También se promueven innovaciones en la estructura organizacional, a través de la creación de espacios educativos fuera de la escuela, centros vecinales y los propios hogares de los alumnos.

Conclusión

En este trabajo hemos analizado las políticas de inclusión educativa en Argentina, Brasil y Uruguay en el periodo 2003-2010, tomando como referencia un programa implementado en cada uno de los países. La elección del programa tuvo como principal criterio la extensión del mismo en el sistema educativo y el trabajo con la inclusión educativa como eje principal. Es así que seleccionamos el Programa Integral para la Igualdad Educativa en Argentina, el Programa Mas Escuela en Brasil y el Programa Maestros Comunitarios en Uruguay.

Los aportes teóricos de diversos autores nos han posibilitado “leer” e interpretar los sentidos construidos en torno a las políticas de inclusión educativa, en este trabajo en particular recuperamos y ponemos en juego los aportes de Tabaré Fernández Aguerre (2009). Hemos podido constatar que las tres experiencias comparten la finalidad que, tal como

plantea el autor, caracterizan a las políticas de inclusión, por un lado, el fortalecimiento y la integración a la escuela de los niños y jóvenes escolarizados, con alto riesgo de abandonar debido al rendimiento académico o su origen social y, en otros casos, revincular a quienes han abandonado la educación formal sin completar el nivel que estaban cursando.

Otra cuestión en común encontrada en los tres programas es la asociación entre políticas de inclusión y la promoción de modelos pedagógicos diferentes, que se apoya en la variación de tres pilares: currículum, roles y organización. Las tres experiencias proponen otros modos de trabajo entre docentes y alumnos que, sin dejar de lado el currículum oficial, recuperan saberes de las comunidades, el rol educador de referentes de la comunidad y otros modos de trabajo del contenido y la evaluación. En casi todos los casos, se incrementa el personal para un seguimiento y acompañamiento más directo de las trayectorias y la escolarización de los estudiantes. Se promueve, además, la apertura de la escuela a talleres y actividades extraescolares como así también dentro de la propia jornada escolar extendida.

Por último, podemos señalar algunos datos particulares y característicos en cada programa. En el caso del PIIE (Argentina), se observa una convivencia y superposición entre dos modelos de políticas inclusivas en educación, por un lado, un criterio de focalización y, por otro lado, un fuerte posicionamiento de la acción política desde la perspectiva del derecho a la educación. En el caso del Programa Más Escuela (Brasil) se destaca el carácter integral asignado a la política de inclusión, con un fuerte componente extraeducativo y de articulación con la comunidad. El Programa Maestros Comunitarios (Uruguay) hace hincapié en espacios extraescolares, al igual que los otros programas aludidos, pero dando una preminencia al trabajo personalizado con los alumnos repitentes y con riesgo de abandono, con un perfil socio pedagógico del maestro comunitario, articulando el trabajo con el maestro de la escuela común.

Es de destacar que, en los tres casos abordados, hay una clara decisión política de los gobiernos “progresistas” de fortalecer la escuela común incorporando ciertas variantes curriculares, nuevos roles y modificaciones en el formato escolar tradicional en la dirección de facilitar, promover y lograr el ingreso, reingreso y mantenimiento de los alumnos en el sistema escolar.

Referencias bibliográficas

- Diker, G. (2008) ¿Cómo se establece qué es lo común? En: Diker, G. y Frigerio, G. (comps) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Dubet, F. (2005) *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Fernández Aguerre, T. (2009) El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la Educación Media de Uruguay. *Revista Ciencia Política*. Vol. 19. N°1. 2009-2010

Gentili, P. (2007) *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Mancebo, ME. y Goyeneche, G. (2010) *Las políticas de Inclusión Educativa: entre la Inclusión Social y la Innovación Pedagógica*. Montevideo.