



# **Políticas educativas inclusivas y producción escolar**

*Por Adriana Fontana*

## Políticas educativas inclusivas y producción escolar

Este texto puede considerarse un ensayo, como tal no tiene más pretensión que la de compartir algunas ideas maceradas en muchos años de trabajo y estudio que llevo en el campo educativo, en particular en los últimos quince, en el de la *gestión de políticas públicas educativas*<sup>1</sup>.

Como lo expresa el título, este escrito gira alrededor de una inquietud: lo que la escuela “produce”, especialmente cuando asume el desafío de la política educativa inclusiva.

Corresponde empezar reconociendo que, probablemente, la herencia recibida -y de algún modo traicionada- de la escuela moderna anima la hipótesis de este escrito. El mandato de la inclusión viene de lejos. La preocupación también. Quizás por eso, hoy tenemos innumerables trabajos, investigaciones, artículos que han estudiado cómo la escuela moderna asumió el mandato de la inclusión. En general, señalan que, en tanto logró

---

<sup>1</sup> “En el Ministerio de Educación de la Nación he participado en el diseño, gestión e implementación de programas inclusivos como lo fueron el PIIE (2003-2007) y los CAI (2008-2012). Desde 2012 a 2015 asumí la Coordinación Nacional de Programas Socioeducativos en la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. En 2014 diseñé el plan de estudios de la Especialización en Políticas Socioeducativas del INFD y hasta la fecha soy su coordinadora académica.

cumplir su promesa, también produjo exclusiones (Birgin, 2000; Dussel, 2004; Fontana, 2014). Si partimos de los resultados que arrojan estos estudios, podemos señalar algunas cuestiones que ya sabemos. Ya sabemos que la “inclusión” entra bajo sospecha si es producto de operaciones de homogeneización; sabemos que la inclusión, producto de la amenaza, negaciones y/o silenciamientos tiene alto costo para las personas en términos individuales y también para la cultura común en la que se inscribe una sociedad. Sabemos, además, que el significado de la inclusión queda acotado si solo la consideramos en términos de acceso. Con el correr de los tiempos se ha impuesto la obligatoriedad del nivel Secundario y la escolarización ha incrementado, en nuestro país y en todos los de la región, la cantidad de alumnos en la escuela. Pues bien, este escenario no admite las acciones “selectivas” que exitosamente en tiempos anteriores (a la obligatoriedad) fueron valoradas por su eficacia en términos funcionalistas. En el presente, al decir de Dubet (2006), una escuela justa ha de preocuparse por los vencidos.

Incluir en el siglo XXI es que todas/os accedan a la escuela y que todas/os estén aprendiendo, y es procurar las condiciones para que esto ocurra. Para que todos/as accedan y que todos/as estén aprendiendo, la política educativa y la escuela se ven obligadas a producir algunas acciones/operaciones diferentes a las que históricamente sostuvieron - incluso en nombre de la inclusión- que, como hemos mencionado, aparecen en el origen mismo de los sistemas educativos.

**La hipótesis de este escrito es que, actualmente, bajo el impulso de políticas educativas inclusivas se producen en las escuelas un conjunto de**

acciones escolares que, aún cuando no logran cobrar visibilidad, significan un avance muy importante en dos sentidos: producen “algo” en relación con el saber pedagógico y “algo” en relación con la política educativa, algo que re-pone el carácter público de la escuela (en términos de Masschelein y Simons, 2014). El objetivo de este ensayo es reconocer y explorar la capacidad productiva de esas acciones que se repiten, coinciden en distintas experiencias de educación inclusiva, según lo transmiten sus propios protagonistas.

Digamos que **las políticas educativas inclusivas**, en los últimos 30 años, vienen siendo impulsadas por gobiernos, ministerios, leyes y en general las casas de estudios en las que se forman los pedagogos (básicamente institutos de formación docente y facultades). En casi todos los países de la región se han desarrollado programas y proyectos diseñados exclusivamente a los fines de la inclusión. En este marco, las escuelas han comenzado a producir un conjunto de acciones que presentaré en este trabajo. Quiero subrayar que dichas acciones se producen en el marco de esta relación que se teje entre las políticas educativas y la escuela. Es en el campo de la política educativa donde se impulsa y legitima el debate por la inclusión a través de distintas acciones/operaciones políticas como lo son, entre otras: la promulgación de leyes, las decisiones que orientan el financiamiento de programas y proyectos, la instalación del problema en la agenda de los gobiernos y en la agenda de la formación docente. Con este mismo impulso de la política educativa es que se diseñan y promueven alternativas escolares que generan cambios en el modelo organizacional (Terigi, 2008; 2010) justamente con el propósito de hacer frente a los desafíos de la inclusión.

Desde esta perspectiva (tomamos los trabajos de Terigi), se plantea una distinción entre el modelo organizacional y el modelo pedagógico.

Con la expresión **modelo organizacional**, nos referimos a la clase de restricciones que están determinadas por la organización escolar y que quien enseña encuentra predefinidas; por ejemplo, que las aulas sean graduadas, que los alumnos se agrupen por edad, etc. Las realidades organizacionales tienen una materialidad que plantea restricciones a la pedagogía y a la didáctica, surgidas y desarrolladas en aquellas realidades organizacionales.

El **modelo pedagógico** es entendido aquí como una producción específica en respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de alumnos agrupados bajo ciertas condiciones organizacionales. Al sostener la distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico, se está afirmando que el segundo no se infiere del primero, ni lo espeja, sino que debe ser producido (Terigi, 2016).

En este sentido, es posible reconocer que, en materia de inclusión educativa, los cambios en los modelos organizacionales impulsados por las políticas educativas logran mayor visibilidad que los cambios en el modelo pedagógico. Por ejemplo, el Programa Integral de Terminalidad Educativa, las escuelas PROA (el Proyecto Avanzado de Escuela Secundaria) en Córdoba; las escuelas del programa de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires, entre otros, dejan ver estos cambios con bastante claridad. Ofrecen diferentes formas de agrupamientos, se permiten interrumpir la regularidad en los ritmos de estudio (incluso estableciendo acuerdos sobre ellos con los estudiantes); definen la progresión de los aprendizajes en el marco de condiciones de enseñanza que no se ajustan del todo a la simultaneidad y, en

muchas situaciones, la selección de contenidos se define en el marco de acuerdos escolares que involucran a docentes, alumnos y familias.

Si nos ajustamos a esta perspectiva,

... son ejemplos de distintos modelos organizacionales el aula monogrado, el plurigrado, la clase «particular», las propuestas de aceleración, las escuelas no graduadas, las tutorías, las clases de apoyo, el aula virtual, y muchos más. Decimos que son distintos modelos organizacionales porque responden a las cuestiones del agrupamiento de las poblaciones y la gradualidad de los aprendizajes con distintos criterios de organización. Asistimos por cierto en los últimos años a la multiplicación de modelos organizacionales, resultado de los esfuerzos que gobiernos, escuelas y docentes llevan adelante. Cada uno de estos modelos establece formas específicas de agrupamiento de los alumnos, de selección de los contenidos, de determinación de la progresión en los aprendizajes, entre otros análisis posibles, y quienes enseñan en cada uno de ellos se mueven (aunque pueden no saberlo) dentro de las restricciones que establecen esas formas. (Terigi, 2016).

Resulta más difícil reconocer cambios en el modelo pedagógico. La hipótesis de Terigi es que “... la introducción de innovaciones en las políticas produce modificaciones en aspectos organizacionales del funcionamiento escolar, pero no logra con la misma frecuencia impactar en el modelo pedagógico predominante.” (2016). Ella reconoce que “son ejemplos de modelos pedagógicos la enseñanza simultánea, la enseñanza mutua, el llamado ‘modelo 1 a 1’... y no mucho más”.(2016). Sostiene que es esta diferencia de

los “avances” entre los modelos -que deja atrás al modelo pedagógico- la que desafía a las políticas inclusivas.

En esta distancia entre la proliferación de modelos organizacionales (¿los “nuevos formatos”?) y la escasez de modelos pedagógicos –que no se han desarrollado al mismo ritmo- radica un nudo del problema que enfrentamos a la hora de pretender cambiar la escolarización. Porque, si tenemos diversos modelos organizacionales, pero unos pocos modelos pedagógicos, significa que son insuficientes el saber pedagógico y, en particular, el saber didáctico, para sustentar la enseñanza, por lo menos en algunos de estos nuevos modelos organizacionales. (Terigi, 2016).

En este marco, quiero plantear algunas acciones que se producen en las escuelas que, bajo el impulso de políticas inclusivas, generan cambios en la organización escolar. Son acciones que se producen bajo las “restricciones” que establecen estas innovaciones en el formato y, si bien no alcanzan a producir nuevos modelos pedagógicos, estimo que producen “algo” que interpela al saber pedagógico y a las políticas educativas.

No puedo aventurar respuestas, sí puedo compartir las acciones a las que hago referencia y dejar planteada una pregunta que emerge en el contexto de estas acciones escolares: ¿qué “produce” la escuela (del siglo XXI) cuando asume el mandato de la inclusión?

### **Acciones escolares**

Me referiré a las acciones escolares apoyándome en el concepto arendtiano de acción. Arendt “concibe la educación como acción y creación de novedad” (Bárcena Orbe, 1999, p. 189). En este marco, la acción hace referencia a la

figura del “otro”, y va más allá de un gesto de empatía. Se trata más bien de una concepción que admite que “solo podemos vivir fuera de nosotros mismos”; solo podemos actuar concertadamente. La acción, desde esta perspectiva, remite siempre a la pluralidad, y la pluralidad nos afecta, nos constituye. Somos intersubjetividad, somos seres heterónomos, nos necesitamos; necesitamos del otro para ser lo que somos.

Las acciones escolares a las que referiré ponen de relieve esta relación con el otro. Solo de esa relación puede surgir la novedad. Algo nuevo puede ocurrir si hacemos lugar al otro. Cuando incluimos (o cuando excluimos) algo ocurre en nosotros, es nuestra intersubjetividad. Para el caso que nos ocupa, algo nuevo puede ocurrir en la escuela cuando “el otro” tiene lugar, como en estas acciones escolares que tengo registradas:

**Reciben a todos/as** los niños/jóvenes en la escuela como estudiantes, independientemente de su circunstancia de vida. Rechazan algunas categorías muy difundidas, tales como: “con este chico no se puede”, “no le da” o “no es para esta escuela”. A todos les hacen lugar en la escuela.

**Los van a buscar.** Cuando algún niño/joven deja de asistir con la frecuencia que está prevista, los van a buscar, hablan con la familia y contribuyen así a sostener la presencialidad, condición necesaria de la escolarización tal como la conocemos hoy. Los buscan para hablar con ellos, donde sea (la casa, la esquina, la junta, el centro de menores, la cárcel). Van a “buscarlos” y aunque no regresen de inmediato a la escuela, sostienen la búsqueda.

**Los miran y escuchan.** La escuela, los profesores, preceptores, coordinadores, es decir, todos los docentes de escuelas que se asumen inclusivas se pre-ocupan por escuchar a los estudiantes. Les preguntan cómo

están, atienden a las situaciones extraescolares que se presentan como obstáculos para sostener la escolaridad y los ayudan a resolverlas.

**Conversan, hablan, habilitan el diálogo.** No solo los escuchan, procuran responder a sus problemas: los incentivan a buscar soluciones, aunque sean provisionarias. No solo los escuchan, les “hablan”. En muchas situaciones, inauguran con ellos un diálogo que no han tenido antes. Los estudiantes lo reconocen: es la primera vez que les pasa que encuentran con quien hablar.

**Abren sus puertas a las familias.** En estas escuelas las familias son bienvenidas, los equipos docentes trabajan para restituir una confianza -que ha sido destituida- en la escuela como lugar para sus hijos.

**Confían en que van a poder aprender.** Explícitamente les hacen saber que confían en que podrán aprender, podrán avanzar en el dominio de los saberes que la escuela tiene para distribuir. Y, es sabido, que la confianza es transitiva, la meta es que los jóvenes confíen en sí mismos: los estudiantes tienen que saber que pueden, que pueden ir más allá, alzarse por sobre el piso que tienen en el presente.

**Fortalecen su condición de estudiantes.** Contribuyen a construir el oficio de estudiante: les enseñan a organizar el tiempo, les proponen “hacer con ellos” un resumen, le “toman la lección”. Los ayudan a producir grupalmente, buscan que aprendan con otros; saben que en esa actividad grupal, además del contenido específico, se transmiten entre pares otros “saberes” que hacen al oficio de estudiante.

**Hablan del esfuerzo,** de la exigencia que implica estudiar. Ayudan a los jóvenes a ganar autonomía sobre sí mismos. Los ayudan a reconocer que el

esfuerzo es necesario para apropiarse de los saberes escolares. Trabajan en la construcción de sus responsabilidades.

**Parten de lo que saben.** Los docentes tienen “una escucha pedagógica” que presta atención a los conocimientos que tienen adquiridos para partir desde allí y continuar. Les enseñan y consideran que no todos necesitan los mismos tiempos para aprender.

**Valoran lo que saben,** lo que traen de su cultura familiar. Este reconocimiento es importante porque desafía en buena medida la tradición homogeneizadora que la escuela asumió por muchos años. Si la escuela quiere incluir, tendrá que admitir algunos recortes culturales que no son los que “tiene en el currículum” y hacerles lugar en la escuela.

**Proponen nuevas formas de enseñar.** Los docentes inventan, recrean la didáctica. Admiten que “no los prepararon para esto”, pero no se detienen ni se quedan en esa postura: se juntan, prueban alternativas, vuelven a intentar y, sobre todo, están convencidos de que podrán enseñar y los jóvenes aprender. Al fin de cuentas, en algún momento, el acto de transmisión se produce.

**Los docentes estudian en las escuelas.** Se quedan después de hora, se juntan fuera de la escuela; encuentran el momento y se reúnen para analizar la situación de cada estudiante y cómo están proponiendo tal o cual secuencia didáctica.

**Firman “contratos”, actas de acuerdos** con los chicos, los jóvenes y/o con las familias.

En estas escuelas, los docentes **tienen gestos mínimos de un incalculable porvenir** (parafraseando a María Zambrano):

- Esperan
- Perdonan
- Insisten
- Se obstinan
- Confían
- Nunca los dejan solos
- No claudican: enseñan.

Los docentes que me han contado su experiencia me transmitieron la dificultad que implica asumir esta posición política en la profesión docente. Aquí he recortado y concentrado las acciones que se repitieron en los relatos, entrevistas y lecturas que hice buscando formas que hicieran posible la inclusión. Aunque resulte obvio, quiero destacar que de ningún modo esto ocurre sin conflictos, contradicciones, retrocesos. Hay momentos en los que estas acciones se retrasan, se retraen, no aparecen o conviven con las más antiguas, con un pasado que sigue operando en el presente. Parece que la imposición de estas acciones (por sobre las más tradicionales) es una batalla que se libra día a día.

### **“Acciones” que despiertan preguntas, interpelan a la pedagogía tradicional**

Estas acciones se desarrollan en escuelas que asumen un compromiso con la inclusión. Este compromiso es una decisión de carácter ético y político. Dicen

Marchesi, Blanco y Garrido (2014) en la presentación de su estudio sobre las políticas inclusivas en América Latina:

Lo que se pone de manifiesto a lo largo de estas páginas es que hay dos condiciones ineludibles para avanzar en este tipo de enseñanza: un compromiso ético que oriente este proceso y lo sostenga a pesar de las dificultades, y un esfuerzo compartido de la comunidad educativa, para quien la escuela inclusiva es un buen indicador de la calidad de un centro docente. (p. 6).

La escuela es una construcción histórica, como tal puede reinventarse. Si se dan prácticas escolares exclusoras, en las que se de antemano se advierte que -por su origen social, por ejemplo (o cualquier otro motivo) algunos niños, jóvenes “no van a poder” o “no les da”; también pueden producirse las contrarias: sí les da; sí van a poder.

Los docentes toman decisiones, una u otras.

Comprometidos con la inclusión, arriesgaría más, partiendo de la educación como acontecimiento ético (siguiendo a Bárcena, 1999), resulta posible no especular con el origen de los niños/as y/o jóvenes, no dejarse condicionar por el lugar del que vienen o viven nuestros alumnos. Los docentes en estas escuelas trabajan en la construcción de la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes. ¿Por qué estos gestos mínimos y, estas acciones pueden producirse en unas escuelas y no en otras?

Algunas hipótesis.

Son escuelas que han aceptado un programa que les aporta un permiso: avala cambios, principalmente en la organización escolar. En estas escuelas es posible alterar los horarios, los espacios, los agrupamientos, las formas de evaluar, la relación con los estudiantes, el vínculo con el saber, con los contenidos...¿Es necesario contar con un programa para hacer lugar a algunas de estas acciones; para tener alguno de estos gestos mínimos?

Son escuelas que parecen asumir la madurez, no tiene una actitud infantil: no esperan que el día ocurra sin “problemas”, están decididas a enfrentarlos. Viven la contemporaneidad, se reconocen en su tiempo y enfrentan el desafío. ¿Pero por qué resulta tan difícil?

La complejidad que enfrentamos, aquello que hace las cosas más difíciles, me apunta Javier Trímboli -amigo, historiador-, es que así encarado el trabajo docente (reflexiona leyendo este ensayo) va a “contramano” de la época, interrumpe el tiempo presente. Sennett (2011) pone como epígrafe de *El declive del hombre público* una cita que toma de Tocqueville, de *La democracia en América*, liberal conservador, que escribe ese libro en 1835, y anticipa lo que viene:

Cada persona, retirada dentro de sí misma, se comporta como si fuese un extraño al destino de todos los demás. Sus hijos y sus buenos amigos constituyen para él la totalidad de la especie humana. En cuanto a sus relaciones con sus conciudadanos, puede mezclarse entre ellos, pero no los ve; los toca, pero no los siente; él existe solamente en sí mismo y para él solo.

Y si en estos términos queda en su mente algún sentido de familia, ya no persiste ningún sentido de sociedad.

Mirar al otro, ir a buscarlo, escucharlo, esperar, salir del egocentrismo y el individualismo exacerbado del tiempo presente, postergar la “selfie” es, como dice Trímboli, ir a contramano.

Es ir a contramano del “saber pedagógico por defecto” (Terigi, 2010; Terigi, 2016), o al menos, tomarse algunos permisos. Enseñar en escuelas que cambian el modelo organizacional en los que la gradualidad, la enseñanza simultánea, las cronologías de aprendizaje admiten “interrupciones” exige un esfuerzo de reflexión (y algo más) sobre las prácticas escolares en las que crecimos y nos formamos, hay que buscar otras formas de enseñar, otras formas de sostener los vínculos.

Estos gestos mínimos (insisto, de incalculable porvenir) y estas acciones escolares novedosas nos obligan a revisar algunos supuestos clásicos de la pedagogía tradicional respecto del vínculo que se establece con el saber y con los otros en la escuela. Puede que sean escuelas decididas a revisar sus concepciones acerca de los niños y jóvenes y de las operaciones que tienen que hacer para que puedan desempeñarse como estudiantes.

Voy cerrando este ensayo con dos ideas de Flavia Terigi quien, como es sabido, ha estudiado, investigado y escrito numerosos textos sobre políticas inclusivas. Analizándolas, subraya:

La primera: **si algo no tenemos que hacer es renunciar a ejercer en las escuelas la diferencia generacional**; los adultos somos nosotros, los docentes. Desde ese punto de vista hay mucho para pensar respecto de un reforzamiento de relaciones asimétricas que no tiene por qué ser visto como algo malo que les hacemos a los chicos. Se trata de ocupar el lugar que nos compete como adultos que somos respecto a ellos, como adultos confiables, como adultos dispuestos a acompañarlos, como adultos apasionados por lo que tienen que enseñar, como adultos que saben algunas cosas de la vida que hay que decir; aún si algunos chicos nos escucharán con un poco de sorna, no hay que dejar de decirlos. Agreguemos que esa diferencia es además sustancial en la función que tenemos como educadores en la escuela: **enseñar es nuestra responsabilidad**, y esta responsabilidad es diferente de la que pueden tener los padres o madres como adultos y de la que pueden ir adquiriendo los niños-jóvenes como estudiantes. (...) estas diferencias no justifican ninguna forma de la desigualdad, ya que la igualdad como principio implica una mirada que reconoce en el otro un igual y ello no excluye –por el contrario, incluye– estas diferencias.

Lo segundo que queremos resaltar tiene que ver con una demanda bastante recurrente cuando se habla de estos temas en el sistema educativo: frente a las situaciones de vulneración de derechos, hacemos reclamos para que las respuestas de las políticas no sean ni pretendan ser solamente respuestas educativas. Estamos de acuerdo con esos reclamos, en el sentido de que muchas de las situaciones que aquejan a estos chicos requieren respuestas

intersectoriales, es decir, que involucran a distintos sectores del Estado. Pero la falta de oportunidad educativa, la invisibilidad, la mal entendida “tolerancia”, la falta de formación de hábitos de estudiante, son asuntos que atañen a las prácticas educativas. **Nadie que no seamos** nosotros mismos, **los que estamos en el mundo de la educación**, con nuestros respectivos niveles de responsabilidad, **puede hacer algo para cambiar estas prácticas**. (2016).

Las escuelas son construcciones históricas, por eso hay margen para la reinención. Me atrevo a sostener que “algo”, en clave de política educativa inclusiva, producen las escuelas cuando avanzan, con estas “acciones novedosas”, algo que se traduce en la experiencia de los niños/as, jóvenes y adultos que las habitan.

Las acciones novedosas y los gestos mínimos que recoge la experiencia de muchos colegas hablan de esta posibilidad de reinventarse que tiene la escuela. Y hablan de un posicionamiento ético y político respecto del trabajo docente sobre el que se apoya o del que emergen estas producciones escolares. No es solo convicción personal, el posicionamiento remite a una construcción que es colectiva y que sostiene las decisiones, las reflexiones, las actitudes con que se enfrenta el desafío de la inclusión.

La época nos exige resignificar el mandato de la inclusión, una inclusión más difícil de producir que la de los tiempos modernos. Escuchar, ir a buscarlos, estudiar, reconocer que el otro nos constituye, sostener la diferencia dentro de la igualdad, sostener la asimetría, asumir la condición de ser las generaciones adultas que nos hacemos cargo de las venideras, sostener la

responsabilidad de enseñar a “contramano” y también hacer lugar a la novedad hablan de una escuela inclusiva que enfrenta nuevos desafíos.

## Referencias

- Bárcena Orbe, F. (1999). La educación como creación de novedad. Una perspectiva arendtiana. *Revista Economía de educación*. Enero-abril 1999, nro.318, 189-210. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre318/re3181007707.pdf?documentId=0901e72b81270bad>
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Donini, A., Gorostiaga, J. y Pini, M. (2005). (Coord.). *Informe hemisférico comparativo de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar*. Buenos Aires: Programa de Investigación, Desarrollo y Asistencia en Educación de la Escuela de Posgrado, Universidad Nacional de San Martín. disponible en: [http://www.oei.es/historico/quipu/informe\\_politicas\\_estrategias\\_prevencion\\_fracaso\\_escolar\\_AL.pdf](http://www.oei.es/historico/quipu/informe_politicas_estrategias_prevencion_fracaso_escolar_AL.pdf)
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*. v. 34, n. 122, maio/ago. 2004; 3.
- Fontana, A. (2014). *La construcción de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los directores. Análisis y narrativa de tres casos*. (Tesis) Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales. Buenos Aires: FLACSO.
- Fontana, A. y Thisted, S. (2015). Módulo: *Problemas, estrategias y discursos de las políticas socioeducativas*. Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

- Marchesi, A.; Blanco, R. y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: OEI. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article13613>
- Petit, M. (2000). *Elogio del encuentro*. Congreso Mundial de IBBY. Cartagena de Indias.
- Sennet, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Anagrama.
- Terigi, F. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 28-47. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art2.pdf>
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, A. Blanco, R. y Hernández, L. (Coords.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos/ Fundación MAPFRE. Colección Metas Educativas 2021. Disponible en: [http://www.oei.es/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=144](http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=144)
- Terigi, F. (2016). Módulo: *Enseñar en Programas Socioeducativos. Trayectorias Escolares y Trayectorias Educativas*. Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas Socioeducativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.