

# Inclusión educativa en el Nivel Superior: Una experiencia pedagógica en una Facultad de la UNLP

**EJE TEMÁTICO N° 1: Trayectorias**

**Relato de experiencia pedagógica**

**Crespo Boccia, Conrado**<sup>1</sup>  
**Nogueira, Maria Cecilia**<sup>2</sup>  
**Torillo, Daniela Luján**<sup>3</sup>  
**Carranza Arotinco, Keyla**<sup>4</sup>

1 Facultad de Trabajo Social – UNLP - Argentina  
Conrado2boccia@gmail.com

2 Facultad de Trabajo Social – UNLP - Argentina  
mcecilianogueira123@gmail.com

3 Facultad de Trabajo Social – UNLP - Argentina  
danitorillo@gmail.com

4 Facultad de Trabajo Social – UNLP - Argentina  
Key.carranza@hotmail.com

## **RESUMEN**

En primer lugar, cabe mencionar que la experiencia se desarrolla en el transcurso de la cursada de la asignatura Investigación Social, en el tercer año de la carrera Licenciatura en trabajo social, en la cual nos desempeñamos como docentes.

Una de las grandes preocupaciones que surge al interior de la cátedra – hace varios años - son las estrategias y recursos pedagógicos necesarios para que los y las estudiantes con alguna discapacidad o con

dificultades transiten la carrera de la forma más provechosa posible.

En primer lugar, relataremos la experiencia pedagógica, en este apartado analizaremos el proceso de inclusión de personas con discapacidad en el ámbito universitario. Luego desarrollaremos la categoría trayectorias escolares y, consecutivamente, realizaremos una aproximación teórica a las categorías inclusión educativa y evaluación en el Nivel superior. Finalmente, a modo de reflexiones finales realizaremos una conclusión.

**PALABRAS CLAVE:** Nivel superior – Inclusión educativa – Estrategias pedagógicas

## **1. INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo se realiza a partir de nuestra experiencia pedagógica en la Facultad de Trabajo Social UNLP. Específicamente nos preocupa la inclusión educativa de personas con discapacidad y las que tienen dificultades (no necesariamente alguna patología y/o diagnóstico médico), ya que cada vez aumenta la llegada de estas poblaciones al nivel superior - lo cual celebramos - pero consideramos que se requiere pensar y poner en marcha herramientas pedagógicas que permitan una inclusión real en el Nivel superior para garantizar el ingreso, permanencia y egreso de estos estudiantes.

Si bien la unidad académica cuenta con una Dirección de vinculación e inclusión educativa y con la Comisión de discapacidad, desde las cuales implementan acciones para contribuir a la inclusión de esta población; consideramos que en el espacio áulico, en la interacción entre docentes-estudiantes es donde debemos continuar fortaleciendo y construyendo prácticas pedagógicas inclusivas.

## **2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA**

### **Caracterización de la experiencia pedagógica**

La experiencia se desarrolla en el transcurso de la cursada de la asignatura Investigación Social, en el tercer año de la carrera Licenciatura en trabajo social, en la cual nos desempeñamos como docentes. A lo largo de años anteriores, han transitado estudiantes con discapacidad como también personas con dificultades pedagógicas, lo cual nos interpeló y nos interpela nuestra postura como docentes, en relación a las estrategias y recursos pedagógicos que utilizamos para que las trayectorias académicas de estos estudiantes sea más enriquecedora.

Específicamente nos centraremos en una experiencia particular del ciclo lectivo pasado, donde transitó un estudiante con discapacidad. Ni bien iniciaron las clases, el estudiante expresó estar en constante comunicación con la Dirección de

inclusión y Comisión de Discapacidad de la Facultad, quienes están acompañados con acciones su trayectoria académica.

Por todo ello, realizamos diversas reuniones de cátedra para establecer algunas estrategias a utilizar en el desarrollo de las clases, como diversos dispositivos, construcción de las herramientas de evaluación y criterios de los mismos. En definitiva, delinear estrategias pedagógicas para garantizar el aprendizaje de los estudiantes, específicamente pensando en el estudiante antes mencionado.

La asignatura que dictamos se divide en tres espacios: teórico, práctico y taller, en este último se elabora un proyecto de investigación de forma grupal (entre 3 o 4 personas). Teniendo en cuenta que el estudiante tiene discapacidad visual, decidimos establecer mayor acompañamiento al grupo donde perteneciera con tutorías, fuera del horario de cursada, apertura a consultas por casilla de correo electrónico en caso que requieran. Estas estrategias están destinadas para el estudiantado en general, pero en este caso nos propusimos que se desarrollen con más énfasis.

Asimismo, para los espacios de teóricos y prácticos decidimos que además de proyectar la presentación de las diapositivas de un power y escribir en el pizarrón durante la explicación de las docentes, tendríamos en cuenta expresar todo de forma oral, leyendo lo escrito en el pizarrón y en el power, por ejemplo; con el objetivo que la compañera pueda tomar apuntes con sus herramientas de escritura braille, compuesto por una regleta y un punzón.

Por otro lado, los textos que trabajamos en las distintas clases, fueron anticipados al estudiante para que, con un programa descargado en su computadora, pueda acceder a los textos. Desde el inicio de la cursada, pusimos a disposición los correos electrónicos de la cátedra y docentes, asimismo cerciorarnos que todos los textos estén digitalizados y hacerlos llegar a la biblioteca de la unidad académica, siendo que en dicho lugar el estudiante podrá acceder a los mismos.

Respecto a la instancia de los exámenes parciales, el primero se realiza de forma domiciliaria e individual, los cuales pueden ser entregados en formato papel o por correo electrónico; mientras el segundo es de forma presencial y escrita. Para el segundo parcial, decidimos conversar con el estudiante para acordar forma del instrumento del mismo, se explicita que habíamos pensado en dos posibles formas: oral o llevar las consignas del parcial en un dispositivo pendrive para que

pueda convertirlo con el programa de braille, y una vez finalizado nos envíe por correo electrónico. El estudiante eligió la segunda opción, refiriendo que llevará su computadora portátil, la cual cuenta con el software pertinente. Cabe destacar, que el estudiante siempre se mostró predispuesto y activo ante las propuestas planteadas por la cátedra, además resaltar que la capacidad de autonomía del estudiante benefició el tránsito por la materia.

Finalmente, para presentar el proyecto de investigación, los grupos deben presentar y explicar el mismo en un coloquio, el cual se pautan los criterios y fecha con los y las estudiantes. En dicho espacio, el estudiante expresa haberse sentido incluido en la cursada y recalcó como fundamental y novedoso que le hayamos planteado acordar, en conjunto entre estudiante y docentes, la forma e instrumento del segundo parcial.

### **Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en el Nivel Superior**

Teniendo en cuenta la experiencia pedagógica relatada, consideramos oportuno desarrollar la categoría de trayectorias escolares pensando en la inclusión educativa en el Nivel Superior. Para ello, retomaremos los aportes de Terigi (2007), quien expresa que cada estudiante lleva adelante su trayectoria de acuerdo a sus posibilidades, para ello resulta necesario indagar qué aspectos de su individualidad y de su contexto social y/o familiar pueden constituir apoyos, evitando quedar centrado en lo ausente, en la falta o en lo que no hay en su contexto, procurando la búsqueda de aquello que sí aporta a dicha trayectoria. Los recorridos posibles dentro del Sistema Educativo son singulares y requieren de articulación y acompañamiento por parte de los actores intervinientes en el marco de las diferentes propuestas organizadas curricularmente, diseñadas y evaluadas.

Terigi (2007) clasifica las trayectorias en dos, por una parte en trayectorias escolares teóricas, que referencia a itinerarios en el sistema que siguen una progresión lineal prevista por los tiempos marcados por una periodización estándar. Por ejemplo, la organización del sistema por niveles, gradualidad de contenidos dados por un currículum y anualización de grados de instrucción. En este sentido, la trayectoria teórica implica ingresar a tiempo al nivel superior - para ejemplificar -, permanecer, avanzar un grado por año y aprender.

Por otro lado, se encuentran las trayectorias escolares reales, la autora se refiere a las múltiples formas de transitar y vivenciar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo, sino más bien son procesos personales e individuales en relación a sus posibilidades. Teniendo en cuenta las trayectorias reales, no hay estandarización de recorridos, no se la vincula con fracaso escolar, abandonados temporarios, reingresos fallidos y/o transiciones entre niveles.

Las trayectorias se pueden pensar desde distintos puntos de vista, como recorrido, camino en construcción permanente, itinerario de situación que implica a sujetos en situación de acompañamiento. Otro punto, en el marco de una historia, para generar un entendimiento situacional. Se necesita hacer un recorte en el espacio y tiempo actuales y poder historiar. Se trata de un recorrido en situación, que conjuga pasado, presente y futuro. Por otro lado, es necesario también saber quiénes son los sujetos, qué significa para cada uno/a su recorrido y en qué relaciones se sitúan en el colectivo.

Hablar de trayectoria es poner en evidencia las condiciones institucionales de la escolarización, hacer visibles a los sujetos en la situación educativa, siempre implica una relación y una construcción junto a otros sujetos. La trayectoria escolar se inscribe y se cruza en una trayectoria educativa de vida. Es el resultado de un entramado experiencial (Terigi, 2007).

La autora refiere que un aspecto relevante de las trayectorias educativas integrales reside en su característica no lineal, implicando múltiples formas de transitar una experiencia educativa, para lo cual será necesario habilitar otros modos de pensar esas trayectorias desde un criterio de flexibilidad, superador de estereotipos establecidos y en el contexto de una construcción permanente.

Por otra parte, Tello (2015) explicita que antes de hablar de la política educativa, debemos referirnos los conceptos de la “política” y “política pública” porque estos tres elementos se encuentran interrelacionados.

- Política: es un término muy genérico y ambiguo, en este caso se puede decir que hace referencia a la concepción de la realidad social, a partir de la misma toma una línea de acción.

- Política pública: se puede definir como conjuntos de acciones interrelacionadas que son adoptadas por un actor o un grupo de actores políticos, que involucran la definición de metas y medios para su logro.
- Política educativa responde a la demanda de la política.

En este sentido, refiere que “Una política educativa incluye explícita o implícitamente tres elementos: una justificación para considerar el problema a ser abordado, un propósito a ser logrado por el sistema educativo; y una “teoría de la educación” o conjuntos de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado. El propósito puede estar asociado con los fines de la educación (...). Consecuente, las escuelas y otras instituciones que proveen programas educativos deben preparar estudiantes para leer, para enfrentar el mundo del trabajo, y para aceptar su lugar en la sociedad y/ o cuestionar el orden social actual. A tal efecto, las instituciones han de operar de manera eficiente, tratar a todos por igual, garantizar el acceso a todos los grupos sociales y/o perpetuar el orden existente” (Tello, 2015: 147).

### **Inclusión educativa en el Nivel Superior**

Teniendo en cuenta la relevancia de considerar las trayectorias escolares reales de los y las estudiantes, resulta oportuno desarrollar la categoría Inclusión educativa en el nivel Superior, retomando los aportes de resoluciones legales vigentes en la Provincia de Buenos Aires.

En este sentido, consideramos relevante hacer hincapié en los aportes del marco legal del Sistema Educativo Provincial (SEP) para garantizar la inclusión de personas con discapacidad o con dificultades sin diagnóstico médico, la resolución del Consejo Federal de Educación 311/16 y la resolución provincial 1664/17. En ambas resoluciones se establece el paradigma de inclusión en contraposición al paradigma de integración, ya que la integración es solo una estrategia de inclusión. Las mismas están dirigidas a fortalecer, sostener y promover la construcción de prácticas inclusivas en todos los niveles del sistema educativo.

En este sentido, se establece el modelo social de inclusión, donde se debe tener en cuenta el contexto social de cada estudiante a la hora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, llevar a cabo prácticas educativas inclusivas implica que las escuelas propicien el desarrollo de contenidos transversales como

la igualdad de derechos, la convivencia y el respeto por las diferencias a fin de fortalecer el trabajo colaborativo en los ámbitos de aprendizaje.

Supone también una mirada de la enseñanza superadora de modelos didácticos tradicionales y de escenarios áulicos o formatos rígidos de paradigmas históricos, es decir; se realizan configuraciones pedagógicas de las actividades planificadas para el estudiantado en general con el objetivo de eliminar las barreras institucionales. Este nuevo paradigma propone una vuelta de tuerca, donde los estudiantes con discapacidad dejan de ser la barrera y los culpables del fracaso escolar; las barreras pasan a ser de la institución y los/las docentes, apelando al uso de estrategias inclusivas.

En este sentido, se considera a la educación inclusiva no solo a la que incorpora a los/las estudiantes con discapacidades sino que da cuenta del reconocimiento de las particularidades y necesidades de cada estudiante, sin necesidad de un diagnóstico médico.

Por su parte, Ezcurra (2011) hace referencia a “una inclusión excluyente” para demostrar cómo la aparente democratización de la universidad se opaca con una realidad insoslayable: altas tasas de fracaso académico y abandono, en perjuicio de amplias franjas sociales desfavorecidas en la distribución del capital económico y cultural. La autora refiere que las brechas de graduación universitaria son también brechas de clase agudas, por ello profundiza en las causas del fenómeno, resaltando que los condicionantes sociales son posibles de neutralizar a partir de políticas que surjan de nuestras propias instituciones.

Ezcurra (2011) aborda el tema a la luz de una mirada sociológica bourdieana, hace referencia que la “deserción” en la universidad se concentra preferentemente en el primer año de las carreras de grado, es consecuencia de la masificación del nivel universitario y está socialmente condicionada.

“En el caso de la educación superior, y especialmente de la universitaria, esta relación inclusión – exclusión, adquiere connotaciones y alcances particulares. Como punto de partida, corresponde encuadrarla en instituciones que, desde sus propios orígenes privilegiaron el mérito y la excelencia, principios que por entonces constituían una oportunidad de mitigar la incidencia de factores adscriptivos en una sociedad fuertemente jerarquizada como la medieval, dotada

de una estructura social estática y lugares sociales cristalizados” (Chiroleau, 2009:142).

En este sentido, la autora Chiroleau (2009) refiere que el desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior supone el desafío de superar la doble contradicción que les da origen. En primer lugar, su implantación en el contexto de sociedades en las que paradójicamente se observa la exclusión y la fragmentación social, y en segundo lugar, su localización en un ámbito con supuestas tendencias igualitaristas, como en el nivel superior, especialmente en el sector universitario.

En el espacio universitario, la primacía de valores como la excelencia y el mérito son componentes indisociables, y se asocia contemporáneamente con lógicas excluyentes. La autora refiere que esto no siempre fue así, en el contexto sociopolítico medieval la imposición de estos criterios en el seno de las universidades permitía desplazar y aun subordinar a factores adscriptivos como la clase social de pertenencia, la raza o el color. Por ende, la premisa general suponía que la inclusión en el nivel superior debía responder estrictamente a sus propios logros y corresponder a cualquier persona que a partir de sus cualidades, esfuerzos y dedicación, alcanza a ciertas metas u objetivos. Estas cuestiones encierran una falsa “igualdad de oportunidades” entre los actores intervinientes, ya que se encuentran fuertemente mediadas por factores adscriptivos por no tratarse de un concepto universal y, en consecuencia, merecer diferentes lecturas desde la perspectiva social.

La noción de inclusión cambia el eje de discusión al tomar como punto de partida el reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. En el ámbito educativo, supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales.

Asimismo, la autora refiere que la igualdad (formal) de oportunidades para acceder a las instituciones poco nos dice sobre la posibilidad concreta de obtener resultados positivos en el tránsito por las mismas. Desde una perspectiva de análisis más abarcativa que integre las nociones de equidad de acceso, participación, aprovechamiento, progreso y culminación de los estudios, una mayor inclusión en la educación superior contribuiría a reducir la desigualdad y a aumentar la cohesión social.

Por su parte, el diseño y aplicación de políticas públicas inclusivas en la educación superior adquieren además características singulares en los diversos países respondiendo a factores propios de su estructuración social, a las lógicas sobre las que se asientan sus instituciones de educación superior y aun a los procesos ideológicos globales que afectan de manera dispar sus valores e instituciones.

Chiroleau (2009) refiere que la forma distinta en que en Argentina y Brasil enfrentan la ampliación de la inclusión en la educación superior, merece relacionarse con factores estructurales de los respectivos sistemas, por ejemplo el avance que el nivel superior alcanzó en Argentina, a partir del desarrollo del sector público. En este contexto, ambos países desarrollan políticas públicas destinadas a fortalecer su propuesta de inclusión de nuevos grupos, tradicionalmente postergados en el ámbito de la educación superior.

En ambos casos, se procura ampliar el acceso al nivel superior, y recientemente se incorporan mecanismos que procuran obtener una mayor equidad en términos de resultados. En este sentido, la experiencia argentina permite adelantar que garantizar sólo el acceso a las instituciones no supone por sí mismo una ampliación de la representación de los sectores sociales menos favorecidos y de personas con discapacidad, por ejemplo.

### **Pensando en la evaluación en el Nivel Superior**

Habiendo desarrollado la categoría de inclusión educativa en el Nivel superior resulta relevante ingresar en el debate de la evaluación educativa en este nivel específicamente, ya que la evaluación se suele reducir solo a la instancia de examen.

Respecto al Nivel Superior, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, sigla internacional) en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (1998), la educación superior se define como "todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior".

Según la Ley de Educación Superior N° 24.521 los objetivos son:

- Formar científicos profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte.
- Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.
- Promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación.
- Garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema.
- Profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades.
- Articular la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que la integran.
- Promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, que atienda tanto a las expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva.
- Propender a un aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales asignados; Incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y para sus egresados.

Respecto a la categoría evaluación, Davini (2008) desarrolla varios aspectos y herramientas para enriquecer la reflexión y debate de las prácticas de enseñanza, entre ellas la evaluación. Específicamente desarrolla estos puntos en los tres últimos capítulos de su libro.

La autora se centra básicamente en aportar y construir criterios de motivación que permitan generar condiciones propicias para que el proceso de aprendizaje sea una actividad deseable para los y las estudiantes y también motivadora para los y las docentes.

En este sentido, la autora remarca el rol protagónico que deben cumplir los/as estudiantes en tanto sujetos activos, en tanto sujetos que necesitan ser

reconocidos por otros. Para ello el docente deberá realizar el esfuerzo por comprender las culturas infantiles y juveniles y los desafíos que enfrentan hoy.

Asimismo, resulta relevante y de mucha utilidad los criterios didácticos para la motivación que propone la autora, como: transmitir contenidos relevantes, apelar a los códigos de las y los estudiantes, incluir la emoción en la enseñanza y trabajar desde lo concreto estimulando la participación.

Por otra parte, la autora brinda herramientas en relación a la gestión de una clase, a la organización de los contenidos, los tiempos y espacios. Si bien le asigna un rol preponderante a la tarea docente, considera de manera primordial al estudiante como sujeto activo en ese ambiente de aprendizaje. Un espacio pensado para que fluyan las relaciones, los intercambios y la interacción.

En relación a los tiempos, la autora diferencia las tareas de la enseñanza de los aprendizajes y refiere que las primeras se realizan en el marco de tiempos externos, lineales, formales y regulados por la institución; mientras que los aprendizajes tienen tiempos internos y variables. En este sentido, plantea la posibilidad de establecer jerarquías y tiempos diferenciales para el abordaje de contenidos, respetando ambos tiempos.

La coordinación del grupo y las tareas, para Davini (2008), será también un proceso que implique respeto del grupo como vehículo y productor del aprendizaje, un proceso colectivo que además respete los desarrollos individuales como parte del proceso de aprendizaje.

Asimismo, brinda herramientas que resultan interesantes para pensar la evaluación. En este sentido el primer planteo es pensar la evaluación como un proceso continuo con distintas caras, la evaluación diagnóstica, la formativa y la recapituladora. La primera muy asociada a un momento inicial, que sin embargo el/la docente debe realizar en forma constante. La segunda también se realiza durante todo el proceso de enseñanza y nos sirve para identificar posibles problemas, dificultades y cambios que se deban tomar en relación a errores o desvíos de los objetivos propuestos. La tercera nos permite realizar balances, identificando los avances, rendimientos y esfuerzos realizados por los y las estudiantes, teniendo siempre presente que no es bueno intentar medir con la misma “vara” el rendimiento de todos por igual, sino que es necesario comprender el proceso de cada estudiante desde el lugar de donde partió.

Resulta fundamental entender la evaluación como un proceso constante que no sólo se ubica al final, sino también como parte del proceso de aprendizaje y como momento para motivar el trabajo y el esfuerzo del estudiantado. En este sentido, la autora resalta la importancia de la auto-evaluación como proceso fundamental que desarrolla habilidades meta-cognitivas, donde los y las estudiantes comprenden el proceso transitado, los efectos de sus decisiones y la responsabilidad en la construcción de sus aprendizajes; es decir, los estudiantes como sujetos activos durante el proceso educativo.

### **3. CONCLUSIONES**

A modo de reflexiones finales, consideramos que además de las políticas educativas inclusivas que ha implementado la universidad y consecutivamente cada unidad académica, resulta relevante el posicionamiento ético-político docente ante estos casos, utilizando estrategias y recursos pedagógicos que garanticen el aprendizaje para esta población. Si bien, la universidad ha implementado la Dirección de vinculación e Inclusión Educativa en las facultades, aún nos queda trabajo por realizar e implementar. A lo largo de la ponencia, explicitamos el marco legal de la propuesta pedagógica de inclusión que se ha implementado a nivel provincial para el nivel inicial, primario y secundario; lo cual consideramos que nos sirve de puntapié para pensar la inclusión educativa en el Nivel superior, específicamente en la universidad.

Por otro lado, resulta oportuno pensar en las estrategias pedagógicas virtuales que debemos/podemos considerar los y las docentes para esta población, ante el contexto de suspensión de clases presenciales por la cuarentena obligatoria y preventiva que estamos viviendo a nivel nacional, a causa de la pandemia producida por el COVID-19.

### **BIBLIOGRAFÍA**

Chiroleau, A (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior: Los casos de Argentina y Brasil. *Revista Pro-Posições, Campinas, volumen 20, N° 2*. Páginas 141-166.

CIF (2001) Clasificación Internacional sobre el "Funcionamiento la Discapacidad y la Salud". Edición española.

Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Editorial Santillana. Argentina.

Ezcurra, A. M. (2011) Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos. En Elichiry, N (comp.). (2011) Políticas y Prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Editorial Noveduc. Buenos Aires-Argentina.

Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995).

Resolución de educación inclusiva N° 311 (2016). Consejo Federal de Educación, Argentina.

Resolución Provincial de educación inclusiva N° 1664 (2017).

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”. Organizado por Fundación Santillana, Buenos Aires. Recuperado el 30 de junio de 2016 del sitio Web: [http://des.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/desafios\\_\\_de\\_flavia\\_terigi.pdf](http://des.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/desafios__de_flavia_terigi.pdf)

Tello, C. (2015). Los objetos de estudio de la política educativa. Buenos Aires. Editores de Argentina. Libro Digital, EPUB.