

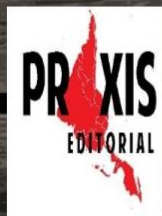
Voces de la Inclusión

*Interpelaciones y
críticas a la idea de
"Inclusión" escolar*



Compiladora

Irazema Edith Ramírez Hernández



Voces de la inclusión : Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar / J. Félix Angulo Rasco ... [et al.] ; compilado por Irazema Edith Ramírez Hernández ; editor literario Ismael Cáceres-Correa ... [et al.] ; prólogo de Irazema Edith Ramírez Hernández. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Praxis Editorial ; México D.F. : Benemérita Escuela Normal Veracruzana , 2016.

Libro digital, PDF - (Miradas Pedagógicas / Cáceres-Correa, Ismael; . académicas ; 1)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-45211-3-2

1. Educación Ciudadana. 2. Inclusión Escolar. 3. Política de Inclusión. I. Angulo Rasco, J. Félix II. Ramírez Hernández, Irazema Edith, comp. III. Cáceres-Correa, Ismael, ed. Lit. IV. Ramírez Hernández, Irazema Edith, prolog.

CDD 306.43

1ª Ed. Septiembre de 2016

Praxis Editorial,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

www.editorialpraxis.com.ar

contacto@editorialpraxis.com.ar

Voces de la Educación,
ISSN-e 2448-6248 / ISSN 1665-1596

Xalapa, Veracruz, México

www.vocesdelaeducacion.com.mx/

revista@vocesdelaeducacion.com.mx

Sugerencias para una Pedagogía de la Praxis

ISSN 0719-7489

revista.pedagogiadela Praxis.cl

Benemérita Escuela Normal Veracruzana

Xalapa, Veracruz, México

<http://www.benv.edu.mx/normal>

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

VOCES DE LA INCLUSIÓN

Interpelaciones y críticas a la idea de “Inclusión” escolar

Víctor Gutiérrez



PRAXIS
EDITORIAL

Ismael
Cáceres-Correa

Pablo
Valenzuela
Carrillo

Sugerencias
para una **Pedagogía de**
la Praxis



Fidel
Hernández
Fernández

Sebastián
Guichard
González

Compilado por: Irazema Edith Ramírez Hernández



Este obra está bajo una [licencia de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)
[Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

(CC BY-NC-ND 4.0)

Índice

Prologo

Irazema Edith Ramírez Hernández

p. 6

Justicias Social en la Escuela Pública: entre la redistribución y el reconocimiento

J. Félix Angulo Rasco

p. 23

Propuestas hacia una Educación Inclusiva: organización del aula, metodologías y estrategias

Rocío Jazmín Ávila Sánchez y Amelia Castillo Morán

p. 46

La importancia de la inclusión del género en las escuelas

Lucy Mar Bolaños Muñoz

p. 69

Diseño curricular para la educación inclusiva

M^a Antonia Casanova

p. 90

Construir la Educación Inclusiva en el siglo XXI: modernizaciones, debates y tensiones sin reconocer

Aldo Ocampo González

p. 109

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Gerardo Echeita Sarrionandia

p. 168

La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos

Eleonor Faur y Mónica Gogna

p. 195

Rostros de la inclusión en prácticas docentes situadas en entornos vulnerables

Ma. Bertha Fortoul Ollivier y Ma. Cecilia Fierro Evans

p. 228

Trascendiendo los caminos de la Educación inclusiva hacia Inclusión educativa

Lina Esmeralda Flórez Perdomo

p. 264

Las tramas de las violencia(s), en las escuelas. Intervenciones en escenarios socio-educativos complejos

Andrea Kaplan

p. 285

"La inclusión educativa en la formación docente"

Martín Legarralde

p. 305

Educación inclusiva, escuelas democráticas

Miguel López Medero

p.320

La inclusión en el multiculturalismo y la migración

M^a Ángeles Llorente Cortes

p. 377

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Dr. Joan J. Muntaner Guasp

p. 400

La investigación en el ámbito de la educación inclusiva

José Antonio Torres González

p.431

Biodata de quienes escribieron en este libro

p. 473

"La inclusión educativa en la formación docente"

Martín Legarralde

Introducción

La inclusión educativa se ha convertido en un imperativo para toda América latina. Se trata de un propósito que nuestras sociedades han asumido desde hace mucho tiempo, al calor de la conformación de los Estados nacionales, y que en su origen estuvo relacionado con la expansión de la escolaridad obligatoria.

Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? La idea más habitual es que la inclusión educativa se refiere a que puedan acceder a la escuela los niños, niñas y jóvenes que tradicionalmente no podían ingresar en ella por distintas razones: por su localización geográfica, por la incidencia de factores de desigualdad social, de género, étnicos, etc.

En este aspecto, América Latina ha experimentado avances significativos a lo largo del siglo XX, en una tendencia que ha sido común a todo el mundo occidental (Hobsbawm, 2006). Si bien aún la universalización de la escolaridad obligatoria no es una meta conquistada, la acelerada ampliación del acceso a la educación de niños, niñas y jóvenes ha dado lugar a nuevas reflexiones sobre el imperativo de la inclusión educativa.

La discusión reciente sobre la inclusión educativa en la región se ha expresado en términos de permanencia y egreso de los estudiantes de la educación obligatoria. En la medida en que se ha expandido el acceso a los sistemas educativos, la siguiente

preocupación ha sido cómo garantizar condiciones igualitarias para que todos los estudiantes puedan permanecer en la escuela y finalizar sus estudios obligatorios.

En este sentido también se han registrado avances crecientes. Se ha ampliado la cantidad de años de duración de la educación obligatoria y la mayoría de los países de América Latina han puesto en marcha políticas que tienden a mejorar la continuidad y la finalización de los estudios.

Ahora bien, ¿se trata de experiencias educativas que alojan los intereses, valores y pautas culturales de todos los niños, niñas y jóvenes? O a la inversa: ¿es inclusiva una educación que impone un patrón cultural único y desvaloriza los demás?

Cada vez es más evidente que la preocupación por la inclusión educativa es a la vez una preocupación por la enseñanza. Y por lo tanto, debemos volver a pensar la formación de nuestros docentes, fortaleciendo las capacidades para reflexionar sobre el modo en que las prácticas pedagógicas cotidianas incluyen o excluyen a niños, niñas y jóvenes de distintos sectores sociales y grupos culturales.

Junto con este énfasis en una reflexión pedagógica sobre la inclusión educativa (que podríamos denominar una formación docente *para* la inclusión), se vuelve cada vez más importante pensar y trabajar sobre la inclusión educativa *en* la formación docente.

Desde hace décadas, la formación de nuestros maestros y profesores se realiza en el nivel superior. Se trata de un nivel educativo que no es obligatorio en ningún país de la región y que, por lo tanto, aborda de una manera diferente la cuestión de la inclusión educativa.

La inclusión en la formación docente de nivel superior se encuentra entonces, atravesada por la tensión entre la amplitud en el acceso, la permanencia y el egreso, o por mecanismos de acceso y permanencia en la formación docente que no se encuentren sesgados por factores de desigualdad social, económica, de género, étnicas, etc.

La formación docente se halla, entonces, en el centro de las encrucijadas sobre la inclusión educativa. ¿Qué enseñar? ¿Cómo hacerlo? ¿Quiénes son los que enseñan? ¿Qué tensiones atraviesa nuestro saber pedagógico, el de los nuevos y los viejos docentes frente al imperativo de la inclusión educativa?

La inclusión educativa en la formación docente en perspectiva histórica

El concepto de "inclusión educativa" es históricamente reciente. Sin embargo, aquello que designa ha sido objeto de disputa y preocupación de los pedagogos durante siglos. En América Latina, la cuestión de quiénes pueden enseñar y a quiénes pueden hacerlo formó parte de los combates culturales del siglo XVIII y atravesó las controversias del período emancipatorio.

En el proceso de formación de los Estados nacionales, la construcción de sistemas educativos trajo consigo la definición de quiénes podían ejercer el oficio de enseñar. Con ritmos diversos, se fue produciendo un desplazamiento de los docentes prácticos, aquellos que enseñaban como un segundo oficio, los maestros idóneos, por los docentes con título, que se habían formado especialmente para la labor docente. Para ello fue necesaria la creación, expansión y consolidación de un

subsistema de formación de docentes que le otorgara homogeneidad y regularidad a dicha formación.

En muchos países de América Latina la consolidación de un cuerpo docente especialmente formado y preparado para esa tarea se produjo sobre la base de las Escuelas Normales. El "normalismo" designó en principio, un modelo de formación docente fuertemente relacionado con la formación de los sistemas educativos nacionales. Su expansión estuvo relacionada con las necesidades de sistemas educativos cada vez más amplios y consolidados, lo que hizo que las Escuelas Normales se convirtieran en instituciones que garantizaban el acceso a un trabajo en el ámbito estatal, estable y con un creciente prestigio social.

A esto se agregó que, en muchos países, esta expansión acelerada de los sistemas educativos nacionales, impulsó a los Estados a la contratación de mujeres para la labor docente ya que se trataba de una fuerza de trabajo más económica. Por su parte, la formación como maestras se convirtió en una de las opciones que permitía una vía de ascenso social, frente a las alternativas del servicio doméstico o la dependencia del varón en el seno de la familia. Esta conjunción de factores hizo que la profesión docente fuera predominantemente femenina, y que las Escuelas Normales tendieran a reclutar sobre todo, a mujeres provenientes de los sectores populares urbanos.

Este fenómeno, que se ha denominado "feminización" del trabajo docente, permite describir una de las primeras tensiones en relación con la inclusión educativa en la formación docente: si por un lado, las Escuelas Normales se convirtieron en una alternativa que posibilitaba el ascenso social de las mujeres de los sectores populares, por otra parte, consolidaron una situación de subordinación de las mujeres en los sistemas

educativos nacionales, ya que el salario que recibían era por lo general bastante menor que el que correspondía a los varones y porque los cargos de dirección de las escuelas y la conducción de los sistemas educativos estuvieron reservados durante mucho tiempo para los varones.

Este proceso registra algunas excepciones. Quizás una de las más importantes resida en las Escuelas Normales Rurales mexicanas, que estuvieron en su origen, muy identificadas con las posiciones ideológicas de la Revolución Mexicana y se relacionaron con la expansión de la educación rural. Dado el escenario de confrontación social que caracterizó al período post-revolucionario, el normalismo rural mexicano fue predominantemente masculino, porque se esperaba que los maestros rurales tuvieran que hacer frente a situaciones de tensión, instalar escuelas en regiones y comunidades que se resistían a la educación laica o a la imposición del español como lengua obligatoria (Vaughan, 2001).

Con la consolidación del normalismo en la primera mitad del siglo XX, se fue produciendo también la conformación de las nuevas clases medias urbanas. El magisterio fue una de las fuentes que alimentó esta conformación, haciendo cada vez más frecuente que los maestros se consideraran parte de los sectores medios, y se diferenciaron de los trabajadores manuales, industriales y asalariados en general.

Esto explica por qué -salvo excepciones- la sindicalización a gran escala de los colectivos docentes en América latina haya sido tardía, y se comience a producir desde mediados del siglo XX (Palamidessi y Legarralde, 2006).

Las Escuelas Normales consolidaron una identidad docente que distinguía a los maestros de otros grupos sociales, generando sus propios mecanismos (muchas veces no explícitos) de selección

y reclutamiento (Ferreira, 2007). Frente a su origen inclusivo, las Escuelas Normales se fueron volviendo cada vez más "excluyentes" y selectivas.

Esta tendencia se volvió cada vez más problemática a medida que se fue produciendo una expansión de la educación secundaria y superior a lo largo de las décadas de 1950 y 1960. En las últimas cuatro décadas del siglo XX la formación docente fue pasando al nivel superior en casi toda América Latina, consolidando una concepción según la cual el saber pedagógico había adquirido una gran complejidad que ya no se podía abordar desde la educación secundaria.

Este pasaje al nivel superior se produjo a través de distintos tipos de instituciones: la conformación de instituciones nuevas, institutos o escuelas superiores; la puesta en marcha de carreras de magisterio y profesorado en las Universidades que ya existían; y la creación de Universidades Pedagógicas que incluyeron la función de formar docentes.

Una nueva tensión caracterizó entonces a la formación docente en relación con la inclusión: a medida que se expandía el acceso a las Escuelas Normales, al ritmo del crecimiento general de los sistemas educativos nacionales, la formación docente se volvía cada vez más masiva y se comenzaban a ensayar mecanismos de limitación del acceso basados en el mérito.

Desde las últimas décadas del siglo XX se han implementado distintas regulaciones al acceso y al egreso de la formación docente. Exámenes y otras evaluaciones, cupos y becas funcionan como mecanismos de selección basados en el mérito. Sin embargo, también están sujetos a instancias más sutiles o menos evidentes de selección, sesgadas por la condición social de los aspirantes a la docencia.

En la actualidad el panorama es complejo. La formación docente asume el imperativo de formar para la inclusión, es decir, de formar a maestros y profesores para que garanticen que todos los niños, niñas y jóvenes tengan un lugar legítimo en el sistema educativo. Sin embargo, la propia formación docente sigue atravesada por sus viejas tensiones. No ha podido equilibrar del todo la desigualdad de género, a pesar de que cada vez es más frecuente encontrar perspectivas críticas de género en la formación pedagógica de los docentes. Asimismo, la formación docente se debate entre una necesidad de ampliación del acceso (dado que en muchos países de la región se han reducido las expectativas sociales depositadas en el magisterio) y crecientes mecanismos de selección por el mérito académico.

Incluir en la formación docente

¿Quiénes acceden a la formación docente en América Latina hoy? Como hemos mencionado, con algunas excepciones, la actividad docente se ha constituido como una tarea predominantemente femenina. Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XX, este fenómeno se ha ido moderando, con la incorporación creciente de varones que permiten encontrar, en la actualidad, una situación un poco más equilibrada. Sin embargo, el fuerte argumento culturalmente instalado, sobre la supuesta inclinación "natural" de las mujeres a la crianza y al cuidado de los niños aún incide en las elecciones de los y las jóvenes al momento de optar por la carrera docente.

Por otra parte, el trabajo docente en gran parte de América latina ha atravesado una fase de deterioro de las condiciones de trabajo en el contexto de las crisis de fines del siglo XX y comienzos del XXI, con la consecuencia de que dejó de ser vista

como una alternativa de ascenso social deseable para los sectores medios. En el marco de la crisis de los Estados nacionales, las políticas neoliberales de achicamiento de los Estados y las críticas provenientes del campo político y académico a las instituciones estatales hicieron que la formación docente se convirtiera en una alternativa devaluada frente a otras trayectorias profesionales y laborales.

Pero si nos imaginamos que la escuela debe ser el espacio para la transmisión de lo "común" de una sociedad, la formación docente debe ser el espacio de formación común de los maestros y maestras para esa transmisión. Esta cuestión es particularmente importante si pensamos el curriculum como aquella selección de elementos de la cultura que una sociedad considera que vale la pena legar a las nuevas generaciones. En la medida en que esta selección cultural no es el resultado de un consenso o un acuerdo, sino el resultado de una disputa o una confrontación, el curriculum también porta las relaciones de poder que atraviesan y organizan a la sociedad.

Ahora bien, los encargados de concretar ese proceso de transmisión, los docentes, no son agentes neutrales frente a las disputas que se producen en relación con esa selección de la cultura. Son parte de los grupos y actores sociales con intereses específicos en valorar ciertos aspectos de la cultura, y a la vez son quienes le dan forma a ese proceso de transmisión.

Por ejemplo, ¿qué lugar ocupa un docente, cuya lengua materna es el aymara, en un sistema educativo que establece que la educación obligatoria debe dictarse en español? En este punto, la formación docente es también una intervención en los procesos de disputa por el curriculum, por decidir qué aspectos de la cultura van a ser valorados para ser transmitidos a las siguientes generaciones.

Teniendo en cuenta esta complejidad, es posible pensar en qué consisten las políticas que en los últimos años, se han llevado a cabo en América latina para trabajar sobre la inclusión en la formación docente. En primer término, muchas de las políticas de la región parecen encaminadas a pensar más en la inclusión educativa a través de la formación docente, que en la inclusión en la formación docente misma. Esto quiere decir que se priorizan políticas que tienen que ver con la configuración de los cuerpos docentes a partir de su formación (y utilizando las instituciones de formación como ámbitos de reclutamiento y selección), en lugar de "abrir" la formación a diversos grupos y sectores de la sociedad.

Esto hace que encontremos distintos mecanismos que vuelven más restrictiva la formación docente. Se trata de mecanismos como la aplicación de evaluaciones selectivas al ingreso de la formación (o a la finalización del nivel inmediatamente anterior, que es la educación secundaria, y que tienen consecuencias selectivas para acceder a la formación docente), evaluaciones en el egreso de la formación docente que permiten acceder a la habilitación para el desempeño de la actividad, y sistemas de selección a lo largo de la formación que buscan que sólo aquellos que logran sortear esos obstáculos estén en condiciones de ejercer la docencia. Estas políticas se relacionan con sistemas de evaluación e incentivos a los docentes en ejercicio, como uno de los mecanismos privilegiados para el mejoramiento de la enseñanza.

Sin embargo, esta fuerte selectividad es convergente con los procesos de selección curricular, que, como ya dijimos, expresan una estructura de relaciones de poder. En este sentido, la selectividad de la formación docente basada en el doble argumento de que es necesario premiar el "mérito" y que es necesario contar con los "mejores" maestros, refuerza dicha

estructura de poder, que es considerada como el parámetro para seleccionar. De ese modo, quienes llegan a desempeñarse como docentes, son también quienes están en mejores condiciones de responder a la estructura de poder que se les impone.

Obviamente, no se trata de negar valor al mérito, ni considerar que debemos empobrecer nuestras aulas con maestros y maestras mal preparados, sino de evitar que la selección de los docentes se produzca por criterios que reproducen las desigualdades sociales y culturales. Y esto sólo puede hacerse si se atiende a la inclusión en la formación docente.

Formar docentes para la inclusión

Otra dimensión del desafío que enfrentan nuestros sistemas educativos reside en formar docentes *para* la inclusión. Es decir, transmitir saberes pedagógicos que preparen a nuestros futuros docentes para asumir un posicionamiento comprometido con la inclusión plena de todos los niños, niñas y jóvenes en nuestros sistemas educativos.

Se trata, por una parte, de precisar estos nuevos saberes. Si los sistemas educativos latinoamericanos solo se plantearon recientemente la necesidad de garantizar que todos los ciudadanos accedan y completen la educación obligatoria, los saberes pedagógicos que nos permiten pensar cómo hacerlo aún se encuentran en desarrollo. En este sentido, nuestros sistemas educativos aún se están desprendiendo de procedimientos, prácticas e instituciones del pasado, que estaban centradas en seleccionar, excluir o segregar: una educación diferenciada para niños y niñas; para

hispanoparlantes o para hablantes de lenguas originarias; para hijos de sectores trabajadores o niños de clases medias y altas.

Esas claves organizadoras de nuestras tradiciones educativas también dieron lugar a la formación de posiciones docentes acordes. Nuestros maestros y profesores fueron formados para seleccionar, clasificar y segregar. ¿Es posible hacer frente con aquellos saberes al desafío de la inclusión, en el que se espera que todos los niños, niñas y jóvenes aprendan?

Sin dudas se trata de nuevos saberes complejos. Por una parte, suponen que nuestras instituciones formadoras asuman un compromiso político con la inclusión educativa, y a partir de allí, que se propongan formar a los nuevos docentes en un posicionamiento inclusivo: el trabajo docente es enseñar a todos y todas de manera que tengan las mejores oportunidades para aprender.

Pero también se trata de desarrollar saberes pedagógicos para las nuevas situaciones derivadas de esos desafíos. Las aulas se han vuelto heterogéneas. O mejor dicho, cada vez asumimos con más claridad la heterogeneidad en nuestras aulas. La multiculturalidad, la diversidad de géneros, la mixtura de sectores sociales en las escuelas no son, como lo fueron en el pasado, un obstáculo para la enseñanza. Por el contrario, son la consecuencia de los objetivos políticos de nuestros sistemas educativos.

Aquí se abre una agenda de producción de conocimientos. Existen cada vez más investigaciones, estudios y producciones en el campo de la pedagogía, la didáctica, la sociología de la educación, que nos permiten contar con herramientas para abordar la heterogeneidad como un factor que favorece la enseñanza. Pero necesitamos producir más conocimiento y con mayor complejidad. La educación intercultural es una política

cada vez más extendida en nuestros países. La puesta en marcha de un conjunto heterogéneo de nuevas instituciones tendientes a generar condiciones de escolarización para grupos sociales que estaban excluidos también requiere investigaciones, estudios y producción de conocimiento.

La rica tradición del pensamiento pedagógico latinoamericano en el campo de la educación popular puede ser un buen punto de apoyo para la producción de estos nuevos saberes. Será necesario reflexionar sobre cómo partir de la realidad de los sectores excluidos para que su inclusión en los sistemas educativos no se produzca a costa de la anulación de su cultura. Muchas experiencias se han producido en nuestro continente, aunque permanecieron en los márgenes de nuestros sistemas educativos. Será una buena oportunidad para explorar su abordaje en términos sistemáticos, en el marco de políticas públicas universales.

De manera simultánea, la velocidad de las transformaciones en curso nos obliga a pensar en cómo involucrar estos nuevos conocimientos y saberes sobre la inclusión educativa en la formación de las próximas generaciones de docentes. La formación docente no podrá ser imaginada ya como un sistema que afirma su identidad en su diferenciación del resto del sistema educativo, sino que deberá apoyarse en un compromiso cada vez más intenso con las instituciones para las que forma. Será imprescindible que nuestras instituciones formadoras aprendan de manera permanente de lo que sucede en los otros niveles educativos, que reflexionen sobre ello y que produzcan nuevos saberes para la inclusión, y que en ese proceso involucren a los docentes en formación.

Conclusión

La formación docente es una tarea de nuestros sistemas educativos en donde se ponen en juego aspectos clave de la inclusión educativa. Esta relevancia ha ido en aumento, a medida que hemos comprobado que la inclusión educativa no solo implica garantizar condiciones sociales para que los niños, niñas y jóvenes concurren a la escuela, sino que tiene que ver con revisar el patrón cultural dominante, que funciona como parámetro para definir inclusiones y exclusiones.

En la medida en que ese patrón cultural dominante se agrieta, se debilita, se amplía o directamente es desafiado y confrontado, también se pone en juego quiénes son y qué hacen los docentes, es decir, aquellos agentes encargados de llevar adelante los procesos de transmisión de ese patrón cultural.

En este capítulo hemos tratado de enunciar algunas de las principales preguntas que se abren en el presente a medida que asumimos la necesidad de la inclusión educativa. ¿Quiénes son los futuros docentes? ¿De dónde vienen? ¿Cómo son reclutados por el Estado? ¿Qué incidencia tiene este proceso de conformación de un cuerpo de enseñantes sobre la inclusión educativa?

Otro conjunto de preguntas tiene que ver con qué tipo de saberes ponen en juego al momento de ejercer su tarea. ¿Es posible cumplir con el imperativo de la inclusión educativa a partir de nuestros saberes pedagógicos tradicionales? ¿Qué otros saberes y conocimientos tenemos disponibles para llevar adelante nuestra tarea docente? ¿Qué saberes deberemos

producir en los próximos años? ¿En base a qué experiencias podríamos generarlos?

Nos encontramos en medio de un proceso histórico abierto. Nuestros sistemas educativos han puesto en tela de juicio sus patrones culturales dominantes, en algunos casos, como resultado de gobiernos populares que han tenido la voluntad política de encarar esta tarea, y en otros casos, como producto de luchas sociales de larga duración que comienzan a fracturar aquello que teníamos asumido.

En muchos países de la región emergen nuevos actores de la política educativa: estudiantes, comunidades indígenas, movimientos sociales, grupos feministas y organizaciones magisteriales. Sus agendas comparten una clave: la inclusión educativa de quienes estaban excluidos no puede ser resuelta solo con el acceso a las escuelas y las aulas; implica también una discusión sobre los fundamentos de los patrones culturales que transmiten nuestros sistemas educativos. Para que esa discusión dé lugar a nuevas prácticas, es necesario que la formación docente asuma plenamente el imperativo de la inclusión educativa.

Referencias

Alliaud, Andrea (2007) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

Alves Duraes, Sarah Jane (2009) "Aprender a ser maestro/a en las escuelas normales de Brasil y España en los ochocientos". En: *Cadernos de Educacao*. FaE/PPGE/UFPel.

Draghi, María José; Legarralde, Martín; Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro (2015) "Ejes para una historia de los docentes en América Latina". En: *Revista Teoria e Prática da Educacao*, v. 18, n.1, p. 09-21.

Espinosa Hernández, A. (2006) *La institucionalización de la escuela rural mexicana y la sindicalización del magisterio en San Luis Potosí, 1921 – 1943*. Tesis de Maestría en Historia. El Colegio de San Luis.

Ferreira, Marcia Ondina Vieira (2007) Notas sobre as relacoes entre intentidade e sindicalismo docentes. *Educ. Soc.*, Vol. 28. p. 377-399.

Hobsbawm, Eric J. (2006) *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.

Palamidessi, Mariano y Legarralde, Martín (2006) "*Sindicalismo docente, gobiernos y reformas educativas en América Latina y el Caribe: condiciones para el diálogo*". Banco Interamericano de Desarrollo.

Vaughan, Mary Kay (2001) *La política cultural en la revolución: Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930 – 1940*. México: CFE.