

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2015.

Narrativas: participación de docentes y agentes psicoeducativos en dispositivos de formación para la inclusión educativa.

Casal, Vanesa y Néspola, María José.

Cita:

Casal, Vanesa y Néspola, María José (2015). *Narrativas: participación de docentes y agentes psicoeducativos en dispositivos de formación para la inclusión educativa. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/426>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/r4t>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

NARRATIVAS: PARTICIPACIÓN DE DOCENTES Y AGENTES PSICOEDUCATIVOS EN DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Casal, Vanesa; Néspola, María José

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo presenta algunas reflexiones que se producen a partir de la investigación sobre narrativas como estrategia para la construcción de conocimiento profesional docente, puntualmente acerca de la inclusión educativa. Se parte de la necesidad de pensar en una modalidad de formación para la inclusión educativa que capture un “saber sensible” implicado, superando la tradición normalista y tecnicista. Se esbozan algunas características que surgen a partir de la categorización de los relatos analizados.

Palabras clave

Inclusión educativa, Formación de educadores, Narrativas, Saberes sobre lo escolar

ABSTRACT

NARRATIVE: PARTICIPATION OF TEACHERS AND AGENTS PSYCHOEDUCATIONAL TRAINING DEVICES FOR EDUCATIONAL INCLUSION

This paper presents some thoughts that from research on narrative as a strategy for the construction of teachers' professional knowledge promptly about educational inclusion. It starts from the need to think of a form of training for inclusive education that captures a “know-sensitive” involved exceeding the normal school and technician tradition. Some features arising from the categorization of the stories analyzed are outlined.

Key words

Inclusive education, Teacher training, Narratives, Knowledge about the school

Presentación

El presente trabajo se inscribe en la indagación realizada en el Proyecto de Investigación 2012-2015 “Construcción del conocimiento profesional de psicólogos y profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y obstáculos para aprendizaje situado en comunidades de práctica” dirigido por Prof.Mg Cristina Erausquin y en el contexto de la intervención en la formación de docentes y profesionales del campo psico- socio educativo.

La preocupación inicial parte del interés por construir una modalidad que permita potenciar prácticas de enseñanza tendientes a la inclusión educativa en el marco de la formación permanente. Agotados los esquemas de formación clásicos, se busca redefinir los modos de intervención a través de estrategias que apunten a habilitar un saber pedagógico sensible y atento a las diversidades en la escuela.

Acerca de la inclusión educativa y la necesidad de formar docentes atentos a las diversidades.

La escuela como dispositivo de saber-poder es una organización pensada para igualar, este es el sentido desde el cual se inscribe.

Por otra parte este dispositivo nos ha asegurado su valor social como institución democrática a través de la presencia normalizada del Estado en la infancia y el control de los cuerpos. Este profundo sentido igualador - garantía de la construcción ciudadana - tiene “dos caras para la misma moneda”, por un lado incluye y por el otro excluye. Incluye de acuerdo a ciertas condiciones y excluye a lo que queda fuera de esas mismas condiciones. Sobre este sentido constitutivo de la escolarización es sobre el que se debe intervenir cuando de educación inclusiva se trata y por ello resulta tan difícil producir este tipo de transformaciones. Asimismo cuando las transformaciones son posibles resultan sumamente expansivas. ¿Qué significa que son expansivas? Implica poder dar cuenta de la potencialidad de las prácticas de inclusión, aquellas que interpelan al dispositivo y las prácticas habituales y que se despliegan en general cada vez que un estudiante resiste por su historia, su subjetividad, su discapacidad, su pertenencia a una clase social o a una cultura no hegemónica a la cultura escolar. A través de un modesto movimiento, se produce la expansión- aún en la aparente quietud- que se extiende de manera indefinida. Pero para producir esas transformaciones, se requiere pensar por fuera del paradigma común, sustrayéndose de los esquemas dominantes y hegemónicos. No es cuestión de simple voluntad puesto que requiere, claro está, de un ejercicio de emancipación intelectual que, cuanto más colaborativo sea, más sólidas vuelve las prácticas. ¿Qué implica pensar en transformaciones expansivas? Implica salir del encapsulamiento de lo común, requiere que el objeto y el motivo de las prácticas escolares sean reconceptualizados, para incorporar un horizonte de posibilidades radicalmente más amplio que en anteriores modalidades. Implica asumir la historicidad de la construcción escolar, reconocer que estamos después de los que nos precedieron: la escuela de antaño con sus modalidades que hoy van a contramano de las infancias, adolescencias y docencias que tenemos. Implica también asumir los conflictos que se ponen en juego al momento de pensar la escuela y los procesos de escolarización en clave inclusiva, conflictos que devienen de la multiplicidad de voces: las voces de las familias, de los profesionales, de los docentes, de los estudiantes, de los especialistas. Asumir que no hay una sola forma para definir la inclusión, que sólo es posible pensarla en escenarios situados en escuelas definidas con sujetos definidos, en comunidades definidas y con reglas definidas.

Tal como lo plantearan Tony Booth y Mel Ainscow (2008), para el logro de la inclusión educativa necesitamos de culturas, políticas y prácticas. Las culturas tienen que ver fuertemente con los discursos, las lógicas institucionales de acogimiento de lo diverso, escuelas que encarnen el ideal inclusivo a partir de los contextos, donde la educación común adquiere un lugar protagónico.

Las políticas de inclusión educativa requieren de mucho más que normas. Una política pública es justamente aquella que se genera desde el Estado para dar respuesta a un problema identificado en

el plano de lo público. Una norma puede ser una respuesta, pero si para asegurar su concreción hay condiciones que no están dadas, las normas forman parte simplemente de la administración y no se constituyen en políticas. En este sentido cuestiones tales como la accesibilidad en la infraestructura, la provisión de los recursos materiales y humanos, la reestructuración de la organización escolar, los mecanismos de articulación y gestión y la oferta de capacitación docente; constituyen aspectos que no siempre contemplan las condiciones para hacer posible la inclusión.

Es en este punto, el de la “capacitación docente” pensada más bien como “desarrollo profesional”, que queremos detenernos. En el marco de la Resolución 188/12 CFE en el cual se presenta el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, se propicia una formación docente integrada a la Educación obligatoria en la cual la formación permanente -acorde a los nuevos desafíos que implica la tarea docente- forma parte central, planteando como uno de los objetivos el desarrollo de un sistema integral de formación inicial y continua (objetivo V).

Acerca de la formación de docentes y de los docentes en formación

La formación docente ha descansado durante décadas en dos grandes tradiciones: la tradición normalista y la tradición tecnocrática. La tradición normalista, aportaba rutinas y procedimientos para instalar prácticas homogéneas y homogeneizadoras; por su parte, la tradición tecnocrática preveía una secuencia de procedimientos para la aplicación lineal y acrítica de conocimientos. Ante la complejidad del contexto actual, esta formación docente suele ser considerada insuficiente. A este escenario Terigi (2013) suma otro aspecto, el saber pedagógico construido es insuficiente para dar respuestas fundadas a las dificultades del presente. Ante la demanda que plantean las nuevas problemáticas, se suele responder con lo que la autora denomina “saber pedagógico por defecto”, esto es un funcionamiento estándar y habitual desconociendo su carácter performativo. Lo planteado nos condujo a repensar los dispositivos de formación docente inicial y continua, que contemplen a la vez la necesidad de producir saber acerca de lo escolar, que capte la sensibilidad desde las prácticas cuando de formación permanente se trata.

En un excelente artículo acerca de la necesidad de producir nuevos saberes acerca de lo escolar, que capturen la diversidad, la urgencia de la inclusión; Baquero (2007) nos invita a pensar desde otras lógicas desde otras gramáticas- para enfrentarse a los que Tyack y Cuban[i] (2001) plantean como “gramática de lo escolar”, pensar por fuera de los estereotipos de lo común. Esas experiencias por fuera de lo común, de lo habitual, generan pequeños espacios a los que Baquero llama “espacios modestos”, que a pesar de esa modestia resultan potentes. Volviendo a nuestra propuesta inicial, respecto a la potencialidad expansiva tal como la plantea Engeström(2012), cada vez que se incluye un niño en la escuela común, cambia toda la escuela común. Algo se transforma y algo es transformado. Es importante que atesoremos estas experiencias, de cada maestro de cada escuela y construir a partir de allí saberes y prácticas para insistir sobre las posibilidades.

Edelstein (2011) ha resumido aspectos centrales de una propuesta didáctica para formación docente inicial en tres grandes ejes: la presentación de los núcleos conceptuales, teóricos y metodológicos que fundamentan la reflexión crítica de las prácticas de enseñanza; los ejercicios de análisis de situaciones prácticas de enseñanza; y la producción de texto escrito, de reconstrucción crítica, que constituye una memoria de la experiencia. La propuesta de escribir, leer, pensar y conversar sobre experiencias pedagógicas

tiene antecedentes en estrategias metodológicas diversas (investigación- acción, investigación etnográfica, investigación cualitativo-interpretativa, investigación narrativa, investigación centrada en la trayectoria profesional de los docentes, en las autobiografías y en las historias de vida o carrera profesional).

En relación a la formación continua y a la producción de saber pedagógico, son numerosos los desarrollos sobre producción de relatos de experiencias pedagógicas para recuperar, sistematizar, confrontar y validar un saber ligado a la práctica que pueda hacerse disponible y transferible a otros.

En términos más específicos, Suárez (2005) plantea que la incorporación de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en las estrategias y prácticas institucionales de formación y desarrollo profesional de docentes, tiene como propósitos:

- Aportar al fortalecimiento y progreso de la formación inicial o de grado de futuros docentes, a través dispositivos formativos centrados en la escritura, lectura, reflexión y análisis de relatos pedagógicos que den cuenta de procesos de enseñanza institucionalmente situados.
- Favorecer trayectos de formación docente continua, que involucren procesos de investigación y transferencia de saberes pedagógicos construidos por docentes en ejercicio durante el despliegue y reconstrucción narrativa de experiencias de enseñanza y de desarrollo curricular institucionalmente situadas.

Una propuesta para la formación de docentes que nos permita emprender transformaciones que tiendan a la inclusión educativa

Un aspecto que es necesario subrayar es aquel que vincula las prácticas pedagógicas con un saber técnico que - pareciera- es necesario dominar para poder incluir, por ejemplo, estudiantes con discapacidad. Esto se relaciona con una tradición que entiende que el maestro común no puede atender “las rarezas”, “las diferencias”, aquello que escapa a los cursos normales de desarrollo. Entendiéndolo a éste a partir de una relación entre aprendizaje y desarrollo donde el segundo es posible si existe el primero, se asocia el desarrollo con un único curso vinculado con la normalidad. Por el contrario, las prácticas inclusivas requieren de la construcción -ante todo- de *un saber sensible*, que habilite la posibilidad de resultados no esperados. Se trata de formar profesionales, que sean capaces de comprender la diferencia como novedad, identificando los aspectos que como barreras limitan la participación de los menos favorecidos.

Este *saber sensible* necesariamente es un saber implicado, y no aplicado sobre el “otro”. Implica un trabajo entre varios, no tanto un trabajo con otros, donde no hace falta construir otro (el docente, el especialista, los padres, etc) sino un entre varios, que son todos. De eso se trata, de pensar que no hay “capillas tranquilizadoras” (Frigerio, 2008), que la inclusión nos da la oportunidad de pensar sobre los aspectos más duros de lo educativo, para desnaturalizar esto que existe hace años y que no resulta natural, y sin embargo es un lugar preciado de profunda construcción de lazo simbólico y ciudadanía. Se requiere, necesariamente de un saber sujeto a *una disponibilidad* de quienes lo construyan

La propuesta en la que participamos es de una Especialización Superior en Inclusión Educativa. Los aspectos que nos resultan relevantes para investigar son los modos a través de los cuales el enfoque de las narrativas nos posibilita la construcción de “saberes sensibles”. Se trata de narrar: poner en palabras la experiencia vivida, relatar situaciones, contar historias, sus acontecimientos, personajes, escenarios; es decir lo que sucede en la escuela y los que les sucede a los actores educativos .Convoca a destejer y volver a

tejer la “madeja” de aspectos de la experiencia. En este proceso, la certeza se diluye y prevalece la pregunta. Se accede al estudio de la propia perspectiva y a recoger las perspectivas de los otros. La superposición de líneas de análisis e interpretaciones da cuenta de la multivocalidad de las prácticas educativas.

Adoptar esta perspectiva requiere la construcción de colectivos docentes, escritores y lectores; la formación y desarrollo profesional en la escritura de relatos y puntualizaciones organizativas para el reposicionamiento de los docentes (Suarez 2005)

La construcción de relatos, permite restituir la dimensión de la experiencia. Agamben sostiene que “la experiencia no tiene su correlato en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir en la palabra y en el relato” (Agamben, 2001:9). La narración permite traducir los acontecimientos divertidos, confusos, comunes, atroces o placenteros, en experiencia: algo único e inédito que acontece y del que se toma posesión y posición. Para el autor, permite realizar la operación opuesta al rito, develar la estructura de los acontecimientos. Al igual que el juego, transforma la sincronía en diacronía, abre el trabajo de escritura y de historización. Se da lugar a perspectivas de acopio, en el sentido de entender una trayectoria en términos de una suma de tiempos, hechos, situaciones, relaciones; no desde perspectivas ilusorias en las cuales el porvenir es una promesa del orden de lo inalcanzable, y tampoco presentes desligados, marcados por el desconcierto, el apremio y el riesgo.

Esta relación de la narración con el tiempo, el juego y el sentido posibilita dar cuenta de trayectorias educativas como itinerarios en situación, caminos que se construyen, con interrupciones, atajos, desvíos, y que implican sujetos en relación de acompañamiento. Las trayectorias que se narran no son sólo de niños, niñas y adolescentes sino la de los docentes en formación.

Revisitar lo vivido y escribirlo, implica una distancia, una aproximación pausada desde distintas perspectivas. Narrar supone tratar de entender, explicar, buscar los significados y sentidos opacos. No es hacer una copia de la acción sino que se relaciona con la apropiación, en sentido de hacer propios, crear y recrear los objetivos, instrumentos de mediación y modos de actividad.

Análisis de algunos relatos que ponen en texto la inclusión educativa como problema en la formación de educadores/as

Para el análisis parcial y a los efectos de la presentación del presente trabajo se utilizaron relatos de diecisiete docentes cursantes de la mencionada especialización que se organizaron a través de codificación de los datos obtenidos y análisis teórico con miras a la construcción de categorías.

En la indagación se identificaron como aspectos relevantes las siguientes características:

- Se trata de **prácticas situadas, mediadas y orientadas a objetivos**: en todos los relatos aparecen los hechos narrados en el contexto de la producción, tiempo y espacio definidos. Desnuda el sentido productivo del contexto, Estas características permiten visibilizar la posición contextualista, hacen que el relato sea un vehículo para promover pensamiento alrededor del valor de la situación como unidad de análisis potente y esclarecedora para intervenir.

En uno de los relatos: *“Me había recibido hacía muy poco, y salía del profesorado creyendo que iba a trabajar con chicos con síndrome de down. Pero no, cuando llegue a la escuela de educación especial n° X me encontré con una población totalmente diferente, eran chicos que parecían enojados, que se comportaban de modo violento, se peleaban todo el tiempo...”*

- Se observa **multivocalidad**: resulta muy llamativa la necesidad de apelar a discursos diversos, una vez habilitada la palabra, la

propia palabra hay alusión a la palabra de otros, esto permite hacer explícita la diversidad de “capas” que se abren para la comprensión de los mismos hechos. Posibilita problematizar alrededor de esa situación mediada y orientada a objetivos.

En uno de los relatos: *“Introduciéndonos en el rol de los maestros de sala y los profesionales de apoyo a la integración escolar haré referencia a otras frases manifestadas por maestras de nivel inicial acerca de su rol. “... No sé qué se hace con un nene que tiene Asperger”.... “A mi dame los tips y yo pruebo...” “... No estudié educación especial, soy maestra de “normales” “...R tiene su maestra integradora (haciendo referencia a la profesional de apoyo), ella sabe cómo enseñarle”... “Quiero ayudar a F pero no sé cómo”... “No me va mucho eso de que nosotros estamos por un lado y el grupo por otro”... etc.*

Se observa por un lado que algunas maestras de sala refieren sentirse inseguras, destacando un desconocimiento por falta de formación inicial en educación especial y manifestando dificultades para poder determinar cuál es su rol frente al alumno “integrado”, por su parte la profesional de apoyo pareciera desconocer su rol en el contexto áulico, como así también vuelve a aparecer el diagnóstico como condición para el tipo de intervención”.

- Se identifican **tensiones y conflictos**: los relatos contienen y expresan en todos los casos tensiones entre sujetos, posiciones, definiciones, puntos de vista, modalidades de intervención.

La docente me expresó: “mi intervención se asemeja a la de un acompañamiento terapéutico.” Creo que se refiere a una tensión entre el modelo pasado terapéutico y el actual pedagógico, se pone en juego el concepto de Discapacidad, un modelo médico -rehabilitador en contraposición al modelo social actual donde se hace hincapié en las barreras sociales”

- Se valoran y ponderan las **prácticas colectivas entretejidas en tramas**: el relato permite visibilizar la participación de varios actores, y su grado de responsabilidad acerca de lo que fue posible habilitarse. Es interesante reconocer que en propio proceso de escritura van surgiendo los diversos actores y propósitos

En uno de los relatos: *“Los dos primeros años se fue configurando el espacio dentro de la institución, los roles docentes, la planificación de la tarea, el entrecruzamiento entre lo terapéutico y lo pedagógico en la propuesta escolar, la tensión entre el proyecto pasado y el nuevo, la tensión entre “la escuela” y “los de trastornos”, la inclusión dentro de especial”*

- Se identifican las **transformaciones** y valora la **historicidad**: Los docentes acuden a la historia necesariamente para poder dar cuenta del significado y potencia de los hechos, esto les permite reconocer las transformaciones que fueron posibles, en general describiendo de manera gozosa y placentera este proceso.

En uno de los relatos: *“La cigüeña se equivocó, soy un nene”, me dijo un día al volver de las vacaciones. Fue la primera vez que lo puso en palabras. Lo acompañamos en este paso porque sabemos cómo sufría”, dijo B, la mamá de F. (M). M se percibe diferente, al comienzo no tiene un nombre esa diferencia, luego éste, su nombre, vendrá acompañado de la mano de la familia y de la escuela. Y fue entonces cuando la mamá se acercó a la escuela y comunicó que M tenía el deseo de cambiar su nombre. Y M llegó al día siguiente con su pelo bien corto, su jean y “su nombre”.*

La maestra de grado y yo conversamos con el grupo de 4to sobre los derechos de los niños, el derecho a ser oído, la existencia de leyes y en especial la ley de identidad de género.

Y M comenzó a vivir dentro de la escuela y del aula con el género que mejor se sentía y pudo entonces detenerse a pensar en las cuentas, los problemas, la poesía y el cuento, ya podía sacar su

cartuchera con figuras de autos y jugar de arquero titular, ya nadie dudaba en cómo llamarlo, M. La ratificación más clara fue cuando expresó con absoluta seguridad y alegría: "MI NOMBRE ES M"

- Por lo tanto se identifica **la narración como zona de construcción de conocimientos**. Mientras se narra, y se da forma de relato; se organizan tramas de significación diferentes a las conocidas, a las usuales. El relato leído y revisado, puesto frente a la escucha de otros, frente a la lectura de otros textos, algunos académicos; posibilita construir y re- construir nuevos sentidos, ponerlos en palabras, reformularlos, y de este modo habilita la vuelta a la práctica desde otra experiencia formativa. En este sentido puede comprenderse como herramienta que hace posible transformaciones expansivas. La acción se hace discurso y el discurso de hace acción en una actividad mutuamente implicada. Ambos acción y discursos conquistan un sentido colectivo que permite trasciende la tarea cotidiana y la lectura de textos académicos.

En uno de los relatos: *Pensando en un rol que no fuera mediador sino co-gestor, viéndome como uno más en el entramado de relaciones, comienzo a pensar en los nodos que nos permitirían abordar el tema de cambio de identidad de género, advirtiendo en todo esto a la Red conformada, como un "Sistema"... Flexibilizar ciertas prácticas y rituales, filas de nenes y nenas, juegos de nenas y nenas, colores de nenas y nenas, poder tener la posibilidad de cuestionar junto a ellos hablar que los colores son de todos y que no era necesario formar dos filas sino una, o ir inventando entre todos nuevos criterios para formar filas y observar que se miran con sorpresa cuando descubren que están en la misma fila no porque son nenas o nenes sino porque les gusta lo mismo o no les gusta lo mismo permitiéndoles conocerse más.*

- La **apropiación**: finalmente habilitar e intervenir para la producción de relatos que rescaten prácticas que remitan a intervenciones hacia la inclusión educativa, permite la construcción de **nuevos sentidos** más allá de esas prácticas. Se trata de relatos que al visitar una práctica posibilitan la apropiación de sentidos diversos, **no siempre pertinentes**, al decir de Smolka^[ii], lo cual permite la producción de otros saberes, por fuera de lo que entendemos como saber académico. Democratiza el conocimiento sobre un objeto de estudio, crea nuevos objetos, habilita otro pensamiento.

"Por fin llegaron los exámenes, el de Prácticas del Lenguaje fue el martes y el de Matemáticas el jueves, larguísimo. Estaban tan concentrados, no paraban de escribir, y borrar y volvían a escribir. Me acuerdo que los chicos no preguntaban nada, los demás se paraban a sacarse las dudas pero ellos no preguntaban nada. Yo necesitaba que pregunten. Creo que todavía no podía creer que entendían. De todos los resultados, ellos obtuvieron las 5 mejores notas. Me pregunto: ¿Qué habría pasado si nadie se preguntaba qué hacían esos pibes en especial? ¿Habrían llegado igual? ¿O necesitaban estar fuera de los determinantes duros de la escuela? ¿fue un error estar en escuela especial o fue un dispositivo para mejorar la trayectoria escolar?"

Para finalizar, creemos que la práctica de narrar experiencias pedagógicas inclusivas permite traducir acontecimientos en experiencias constitutivas que dejan huellas y marcas subjetivas y en tanto actividad mediada, colectiva, guiada por objetivos y situada produce un diálogo o pone en tensión sentidos y significados. Entre aquellos habituales, compartidos ya disponibles, pertinentes; y esos otros sentidos que van apareciendo, propios, diferentes que son en cierta medida y afortunadamente imprevisibles. Lo que no encaja con fijeza hace "Juego" abre el espacio para una nueva mirada, una pregunta que desordena y hace surgir algo nuevo, genera una nueva significación. En ese sentido sostenemos que aporta a la formación docente y a la construcción del saber pedagógico.

NOTAS

[i] Tyack y Cuban entienden por gramática escolar aquel conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la instrucción en las escuelas y que son la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro

[ii] Dice Smolka: "Puede ocurrir independientemente del juicio de una persona autorizada que atribuye un cierto valor a un cierto proceso, calificándolo como apropiado, adecuado pertinente o no. Por lo tanto, entre lo "propio" (suyo) y lo "pertinente" (adecuado al otro) parece haber una tensión que hace de la apropiación una categoría **esencialmente relacional**..."

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2007) "Infancia e Historia" Adriana Hidalgo editora: Buenos Aires
- Baquero, R. (2006) "Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación" en Revista Espacios en Blanco. Serie indagaciones Nro. 16. NEES/UNCPBA
- Baquero, R. (2007) "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar". En: R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.); Las formas de lo escolar. Buenos Aires. Del estante.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2008) "Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (Index for inclusion), Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas". Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva
- Connel, R. (1997): Escuelas y Justicia Social, Madrid Morata, cap 4: La Justicia Curricular
- Engeström Yrjo (2001) El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. Journal of Education and Work, Vol. 14, No. 1
- Erausquin C. y D'Arcangelo M. (2013) Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos. Ficha de Cátedra Psicología Educacional. Publicaciones CEP Facultad de Psicología UNLP y UBA
- Nicastro S. y Greco M. B. (2012) "Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación". Rosario Argentina: Homo Sapiens
- Suárez, D. (2005) "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una estrategia para la formación docente". Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología, OEA, Buenos Aires. Disponible en http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/La_documentacion_narrativa_de_experiencias_pedagogicas.pdf
- Terigi, F. (2013) "Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué". Buenos Aires; Santillana.
- Terigi, F. (2012): Lo mismo no es lo común: La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común, en Frigerio, Dicker (comps.): Educar: posiciones acerca de lo común. Del estante editorial, serie Seminarios del CEM
- Tyack, D. y Cuban, L. En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México, Fondo de Cultura Económica, 2001