

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

Hacia la inclusión educativa: configuraciones de apoyo en escenarios educativos situados en la escuela común.

Casal, Vanesa, Lofeudo, Silvina y Lerman,
Gabriela.

Cita:

Casal, Vanesa, Lofeudo, Silvina y Lerman, Gabriela (2011). *Hacia la inclusión educativa: configuraciones de apoyo en escenarios educativos situados en la escuela común. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/454>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/w3g>

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>.

HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: CONFIGURACIONES DE APOYO EN ESCENARIOS EDUCATIVOS SITUADOS EN LA ESCUELA COMÚN

Casal, Vanesa; Lofeudo, Silvina; Lerman, Gabriela
UBACYT, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Se analizan culturas y prácticas que se desarrollan en el marco de la Inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires. Se indaga sobre las condiciones que se consideran facilitadoras de estos procesos, dando especial relevancia a las configuraciones de apoyo como andamiajes educativos. Se valora especialmente las “nuevas formas de la educación especial” en la conformación de los apoyos en escenarios situados en la escuela común.

Palabras clave

Inclusión Educativa Configuraciones Apoyo

ABSTRACT

TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION: SUPPORT CONFIGURATIONS IN EDUCATIONAL SETTINGS SITUATED IN REGULAR SCHOOL

We analyzed cultures and practices developed in the context of inclusive education in the City of Buenos Aires. It explores the conditions that are considered enabling of these processes, giving special attention to the configurations of support such as educational scaffolding. He particularly appreciates the “new forms of special education” in the conformation of support scenarios situated in regular schools.

Key words

Inclusive Education Support Configurations

Introducción: El presente trabajo tiene como objetivo analizar culturas y prácticas que se desarrollan en el marco de la inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires. Está indagación esta vinculada con el Proyecto de Investigación UBACYT P023 -. Asimismo, profundiza la tarea realizada en la comunidad de aprendizaje de la Práctica de Investigación: “*Psicología y Educación: La participación de Psicólogos y Docentes en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado*”, dictada partir del segundo cuatrimestre de 2007, en la Facultad de Psicología - en los Espacios de Tutoría que tuvieron como objeto de indagación los Procesos de Integración Escolar y las Configuraciones de Apoyo brindadas por educación especial en las escuelas comunes, incluyendo el uso de las TIC durante las primeras cohortes. Parte de los resultados obtenidos en estudios anteriores

acerca de los aportes de la integración escolar (Lerman 2009; Lerman, Naya, Saá, 2009; Lerman, 2010) y amplía la mirada, proponiendo como objetivo general indagar las condiciones que se consideran necesarias - y favorecedoras - para que la propuesta de una escuela inclusiva sea posible. En este marco, cobra relevancia el análisis de las *configuraciones de apoyo* entendidas como un conjunto de andamiajes planificados desde el sistema educativo para hacer posible la inclusión de alumnos con discapacidad, restricciones o dificultades.

Las **Estrategias Metodológicas** empleadas en el marco de la indagación tienen un carácter exploratorio y descriptivo con análisis cualitativos y cuantitativos. En este trabajo se analizan las Configuraciones de Apoyo: Maestra de Apoyo a la Integración[i], Maestra de Apoyo Psicológico[ii], Intérprete de Lengua de Señas Argentina [iii].

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron los siguientes:

- 1) Ficha de la Institución Educativa, que recoge datos que permiten contextualizar a la escuela, su formato y las condiciones del trabajo escolar.
- 2) Observación Institucional (Lerman, 2007): en base a una grilla que recupera los desarrollos de Jaime Trilla acerca de la caracterización de la escuela como dispositivo.
- 3) Observaciones ecológicas de clase (Casal, 2008)
- 4) Cuestionario de Reflexión sobre Problemas de Integración Escolar (Lerman, Erausquin et al, 2008) y de Reflexión sobre Problemas de Configuraciones de Apoyo de Educación especial en escenarios situados en escuelas comunes (Casal, 2011).

Este Cuestionario se administra a: Director, Integrante /s del Equipo de Orientación Escolar - en caso de que lo/s hubiera - , Docente de grado y Docente de Apoyo a la Integración (en todos sus formatos, también otras configuraciones). En respuesta al cuestionario de preguntas abiertas, cada actor define: a) el recorte de una situación-problema de integración escolar; b) cuál fue la intervención realizada desde la perspectiva que asume en su rol profesional específico, c) cuáles las herramientas utilizadas y d) cuáles los resultados alcanzados y a qué los atribuye. e) opinión personal sobre el rol de los agentes psicoeducativos en los escenarios propuestos

5) Entrevistas en profundidad realizadas a los actores ya mencionados. Son entrevistas semiestructuradas organizadas por ejes temáticos, con el objetivo de indagar el modo en que se efectivizan las prácticas de integra-

ción escolar según la perspectiva de cada uno de los entrevistados.

Marco teórico: La propuesta de una **educación inclusiva** requiere de la revisión de políticas, culturas y prácticas tanto de las denominadas Educación Común como Educación Especial.

Existe consenso en entender la inclusión como el "... conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar la barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado: las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales..." (Booth y Ainscow, 2008)[iv]

La concepción de la **Educación Especial como modalidad[v]** permite superar el modelo organizativo en el que la intervención de "especial" y "común" aparecían como dos intervenciones diferenciadas y desarticuladas. La Educación Especial, entendida como modalidad, adquiere las formas de "variaciones" (Jacobo Cupich, 2010)[vi] en las intervenciones. En lugar de entenderse como otra modalidad, se comprende como una oportunidad de transversalizar las intervenciones a favor de la inclusión educativa en cualquier nivel o modalidad del sistema educativo.

Como se describe en "Trayectorias escolares e inclusión de niños y jóvenes con discapacidad" (Casal y Lofeudo, 2010), en nuestro sistema existen niveles y otras modalidades, que se corresponden o bien con las etapas etarias o bien con la especificidad de los contenidos y objetivos de enseñanza. La ley Nacional de Educación determina que el nivel inicial atiende niños de 45 días a 5 años; sin embargo hay niños que "permanecen" [vii] más allá de estos límites, de acuerdo a ciertas necesidades de acceso a los contenidos, que les requerirán al estar luego en la escuela primaria -explícitos e implícitos, vinculados al currículum oficial y al currículo oculto-. El nivel primario atiende las necesidades de educación básica, lo que permite la continuidad en el nivel medio y posibilita el desenvolvimiento en la vida social, política y económica. Tradicionalmente, el nivel primario atiende a niños de 6 a 12 años aunque la modalidad de jóvenes y adultos es una respuesta a la realidad que demuestra la existencia de personas de más de 14 años que no han accedido a este nivel. El nivel medio presenta particularidades similares, agregando a ellos las diferentes modalidades que no responden a etapas etarias sino a la diversificación curricular (técnica, artística y las diversas medias). Estas respuestas a la diversidad de situaciones educativas se completan con la existencia de programas o variaciones que proponen "aceleración", "no gradualidad", "apoyo a la integración", "parejas pedagógicas", entre otras.

Para desarrollar esta concepción a la luz de los datos cuantitativos que aporta el "Panorama educativo 2010"[viii], proponemos una lectura de la información que observe esta relación entre la cantidad de alumnos que cursan los niveles en la educación común y las mo-

dalidades. Considérese especialmente la relación existente entre los alumnos que reciben apoyo a la integración en todas sus formatos existentes en la Ciudad de Buenos Aires y provistos por la dirección de Educación Especial[ix], aquellos afectados a la permanencia, y aquellos que cursan fuera de sus cohortes teóricas en otras modalidades, como por ejemplo, adultos.

NIVEL	MODALIDAD	MATRICULA
Inicial	Común	47555
Inicial	Especial	1116
Primario	Común	143792
Primario	Especial	3894
Primario	Adultos	5527
Secundario	Media y técnica	97977
Secundario	Artística	41136
Secundario	Adultos	40454

En este cuadro se observa mayor concentración en las aulas comunes tanto en primaria como en media. Para ejemplificar, la modalidad Adultos es el 3,61% del total de la matrícula de primaria, advirtiéndose en ella flexibilidad en los agrupamientos. En cuanto a las metodologías, se advierte además menor distancia en la asimetría docente-discente y mayor ajuste entre las necesidades de los alumnos y las intervenciones, así como en las características del dispositivo escolar. En el nivel secundario, la dispersión es mayor, e incluso para el caso de la matrícula de adultos-que conserva características similares a las de nivel primario-, el porcentaje del total es del 22,5 por ciento. Esto puede atribuirse a la menor distancia con su cohorte teórica y las leyes nacionales de obligatoriedad (Ley 1420/1880, Ley Nacional 26206 /2006[x]).

Observemos las propuestas de **variaciones** en la Ciudad de Buenos Aires

Propuesta	Nivel y modalidad	Grados
Aceleración	Primario común	166 grados
Nivelación	Primario común	240 grados
Grado de Recuperación	Primario especial	105 independientes y 110 múltiples
Grado común	Primario común	142693 independientes y 5 múltiples

Permanencias[xi]	Total	Concentrados en la sección de 5 años
Nivel Inicial	117	76

Las propuestas presentadas como variaciones permiten acercar a los niños "desfasados" en sus trayectorias a las cohortes teóricas. Los agrupamientos también resultan flexibles y las estrategias pedagógicas innovadoras. Véase que el plurigrado o grado múltiple es mayoritario en los dispositivos de grado de recuperación (educación especial), mientras que el formato común tiende a mantener la gradualidad.

El caso de las permanencias modifica la trayectoria es-

colar del niño, desviándolo de la cohorte teórica, pero bajo el supuesto de asegurar mejores condiciones de educabilidad. Es importante destacar que los niños que “permanecen” en alguna sección, en general lo hacen bajo decisiones de varios, entre los cuales siempre se encuentra un profesional del campo de la Educación Especial.

Integración con apoyos de Educación Especial:

Configuración práctica	Nivel	Matrícula
Apoyo a la integración	inicial -primario- secundario-	1141 (inicial y primario) y 64 secundario
Apoyo psicológico	Primario	46
Asistentes celadores para discapacitados motores	inicial primario secundario y terciario	388
Interpretes de Lenguas de señas argentinas	primario, secundario y terciario	71

Estos datos dan cuenta de los apoyos que desde el área de Educación Especial se brindan a Educación Común y que suponen una redefinición del Rol de la Educación Especial. En este sentido pueden ser comprendidas y abordadas sus configuraciones a la luz del concepto de actividad.

La **teoría de la actividad** histórico cultural ha sido desarrollada por Yrjö Engeström (2001)[xii], quien plantea tres generaciones de investigación. La primera centrada en la idea del acto mediado, basada en la tríada de análisis compuesto por sujeto, objeto y artefactos mediadores. La segunda, que logra despegar de la unidad de análisis estrictamente individual, para desarrollar la acción colectiva como característica indispensable en toda actividad caracterizada por interrelaciones complejas entre el sujeto y su comunidad. Y la tercera generación, ya enfocada en el estudio de las herramientas necesarias para entender la relación entre los sistemas de actividad. Engeström propone el concepto de “tercer espacio” *“para tener en cuenta los acontecimientos de discurso áulico donde el aparentemente autosuficiente mundo y guiones del profesor y de los alumnos de encuentran e interactúan para formar nuevos significados que van mas allá de las evidentes limitaciones de ambos.”* [xiii]

En un sistema de actividad, la construcción es permanente, los sujetos no sólo usan los instrumentos sino que los renuevan y desarrollan constantemente.

Pensar una situación escolar desde esta perspectiva, por ejemplo la de cualquier proceso de integración - tema ya muy estudiado por variados autores (Tony Booth y Mel Ainscow, 2000, Zardel Jacobo Cúpich 2008, Skliar, Carlos 2002, entre otros) -, nos permitirá redefinir el papel de la educación especial como modalidad.

Como se plantea en “El aporte de las prácticas de integración escolar a la inclusión educativa” (Lerman, 2010), se trata de deconstruir la matriz moderna de la escuela que por la lógica misma de su constitución lee

lo diferente en términos de deficiencia. Desde el paradigma de la escuela inclusiva, la mirada deja de estar centrada exclusivamente en el individuo y sus supuestos problemas de aprendizaje o su discapacidad, para centrarse en las variaciones posibles del dispositivo escolar. Se entiende que tanto los problemas de aprendizaje como la discapacidad no son algo que porte el alumno, sino que se construyen en la interacción con el contexto. La complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje hacen que la pregunta no remita en forma directa y unívoca al sujeto de la educación sino a la situación educativa en la que dichos procesos tienen lugar. En cada situación, la pregunta se reformula en términos de poder ubicar las barreras para el aprendizaje y la participación y en el modo en el que las mismas pueden ser superadas.

Las configuraciones de apoyo para trayectorias escolares inclusivas.

Para dar cuenta del concepto de configuraciones de apoyo recurrimos necesariamente al de trayectoria escolar. Al decir de Terigi (2007), “el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas”. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Contrariamente, las *trayectorias escolares reales* expresan los modos en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización. Estos modos se asocian, según la autora, con la relativa inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógico- didácticos para dar respuestas eficaces frente a la diferencia. La trayectoria es el resultado producto de la confluencia entre las biografías personales de los alumnos y las posibilidades y/o barreras que le presenta una institución como la escuela. Centrarse exclusivamente en uno de estos aspectos nos impide capturar la complejidad del fenómeno. Desde este enfoque, la Educación común y la Educación especial, no deberían demarcar territorios de intervención, sino que deberían constituirse en campos diferentes y complementarios para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje. Una trayectoria educativa integral contemplará: a- Las necesidades de los estudiantes; b- Los dispositivos existentes; c- Los profesionales de orientación y apoyo y sus funciones, así como la colaboración entre ellos; d- Las variaciones en los dispositivos y organizaciones. Señalan Casal y Lofeudo (2010): “El diseño y puesta en marcha de estas trayectorias requiere pensar en configuraciones prácticas de apoyo. Se trata de diseñar intervenciones para potenciar las capacidades y minimizar las barreras con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía”. De este modo, el contexto adquiere una significación central en la definición de la capacidad y la discapacidad. Podemos pensar en trayectorias escolares que incluyan apoyos materiales, tecnológicos, didácticos, facilitadores de los lazos. Estas configuraciones prácticas pueden adoptar diversas formas, que, para el

contexto del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (Dirección de Educación Especial) son: Asesoramiento, Orientación y Apoyos. Sobre los apoyos tomaremos en este trabajo tres dispositivos en particular que son: el de Maestro de Apoyo a la Integración, Maestro de Apoyo Psicológico y el de Intérpretes de Lengua de Señas Argentinas.

Análisis de resultados: En estudios anteriores (Lerman 2009; Lerman, Naya, Saá, 2009; Lerman, 2010) el análisis de las respuestas de los distintos actores de cada una de las instituciones educativas en que se realizó la indagación dio como resultado que todos reconocen que la tarea educativa para lograr la integración escolar se construye en conjunto con otros. Tanto la definición de la situación problema como la intervención profesional no eran pensadas de un modo individual, sino que se planteaba a través de un modelo/ sistema de actividad caracterizado por la construcción inter-agencial, en un trabajo en equipo en el que participan diferentes profesiones, disciplinas, experiencias, perspectivas. Se destacaba que el trabajo con otros era considerado uno de las condiciones que podían operar como favorecedoras u obstaculizadoras en los procesos de integración escolar, constituyendo su ausencia una posibilidad de instalarse o mantenerse barreras para el aprendizaje y la participación. Al ampliar la mirada sobre las configuraciones prácticas de apoyo, lo que aparece en los discursos de los docentes que las llevan adelante, además de la importancia asignada al trabajo en equipo, es que el espacio de la escuela es -por derecho- un espacio común para todos los niños. Este reconocimiento enmarca la tarea común de los distintos actores psicoeducativos que desempeñan roles diferenciados.

En palabras de la Maestra de Apoyo a la Integración "... la función de la docente y el equipo de educación especial, es la de intervenir y orientar ofreciendo todos los recursos necesarios, para los agentes de la escuela común que no tienen formación para trabajar con los niños que requieren ser integrados...". En la misma línea, la Maestra de Apoyo Psicológico plantea que "La función de los docentes de Educación Especial es acompañar a Educación Común brindando herramientas de trabajo y orientando a construir desde las diferencias". Nos parece importante que los entrevistados puedan definir la especificidad de su intervención a la vez que se ubican en una perspectiva colaborativa en el trabajo con los otros actores implicados. Esta articulación entre Común y Especial, plantea entre otros, el desafío del ajuste de las expectativas mutuas. Tal como lo expresa la ILSA: "...Había una cosa mitificada de lo que hacía el intérprete; entonces tuvimos que redefinir nuestro rol y flexibilizarlo en función de donde tengamos que cubrir, para que el rol del intérprete sea óptimo para el alumno. Sabiendo que trabajamos para el alumno en un marco institucional - no trabajamos para el I.E.S o el CGP8- Hay un alumno allí que necesita una configuración práctica de apoyo que lo sostenga. El problema que sucedía muchas veces, es que cuando llegaba un intérprete, el

alumno pasaba a ser alumno del intérprete, la institución se desprendía de ese alumno - problema. Parte del trabajo tiene que ver en relación a las instituciones, poder delimitar el rol del intérprete, poder reubicarlo dentro de la dinámica cotidiana de cada establecimiento y dentro del equipo también..."

Tal como lo explicita la intérprete, para lograr trabajar en equipo es necesario construir acuerdos. Los distintos actores se ubican en la escena desde distintas perspectivas y lenguajes que implican diferentes lecturas de la misma. Lejos de representar una situación de imposibilidad o desventaja, estas diferentes miradas constituyen una salvaguarda contra cualquier reduccionismo disciplinar.

Si bien la situación educativa es pensada en su complejidad por los distintos actores, hay una tendencia a ser imprecisos respecto de los instrumentos o herramientas necesarios para la intervención. Es habitual que se señalen como herramientas: entrevistas con los padres, con el EOE, reuniones, y excepcionalmente taller grupal.

Respecto de los resultados, se puede señalar la identificación de los mismos acorde a la intervención realizada. La docente de apoyo a la integración menciona que los logros alcanzados son producto de la interacción entre los distintos agentes. La Maestra de Apoyo Psicológico por su parte plantea resultados vinculados con el diagnóstico inicial de la situación. Los mismos surgen de un plan de trabajo acorde a la situación planteada. Expresa que: "...Empezó a ceder "el afuera" y comenzó a "querer quedarse dentro del aula" sintiendo pertenencia al grupo. Si bien, al principio pedía por mí para comenzar a trabajar, fue logrando autonomía y me solicitaba trabajar con "otros compañeros"; lo que sí, no dejaba pasar, era nuestro encuentro individual. A fin de año se finalizó la Intervención con muchos logros de J, la Institución muy tranquila y acompañando el proceso. (...) Creo que fue posible la Intervención porque todos los actuantes logramos trabajar sostenidamente buscando la Inclusión del niño a una lógica del todos..."

La Intérprete en la misma línea plantea: "Hoy el alumno se desarrolla positivamente dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Su lenguaje ha avanzado muchísimo, sus relaciones interpersonales se han afianzado y su desarrollo cognitivo es acorde a su edad cronológica. "Estos resultados los atribuyo a la confianza de la familia hacia las dos instituciones. ..."

Reflexiones finales: Para la construcción de una escuela inclusiva, la Educación Especial debe ser pensada como un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyos, especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presenten discapacidades o dificultades. Las distintas configuraciones de apoyo aparecen como respuestas posibles para alcanzar este objetivo. Desde la perspectiva de los actores psicoeducativos implicados, el recorrido por la escuela común para los niños con discapacidad o con restricciones para aprender y participar comienza a ser un **espa-**

cio transicional transitado también por los profesionales de la educación especial que hacen visible la inclusión y la presencia de alumnos diferentes. Las nuevas formas de la Educación Especial ofrecen, diseñan y ponen en funcionamiento apoyos en tanto herramientas que hagan posible la inclusión, la participación y el aprendizaje. La articulación entre la escuela común y la escuela especial hace posible la creación de un espacio intermedio que representa “lo especial” (a través de los distintos agentes que llevan adelante las diversas configuraciones de apoyo) en la escuela común que significa la inclusión para ese niño que otrora “era para la escuela especial”.

NOTAS

[i] Cumple funciones dentro de la escuela común colaborando y sosteniendo los proyectos de integración de algunos/as alumnos/as, en forma individual o grupal, apoyando los procesos pedagógicos consensuados entre las escuelas comunes de nivel inicial y primario, y la escuela especial o de recuperación a la cual pertenecen.

[ii] Son docentes psicólogos o psicopedagogos cuyas intervenciones se realizan en aquellos casos en que los niños/as -que concurren a Escuelas Comunes y que necesiten durante un tiempo y de manera transitoria, sostenerse en una relación uno a uno con un adulto para facilitar la inserción y/o inclusión de un alumno a la vida institucional

[iii] Son profesionales que acompañan a los/as alumnos/as con discapacidad auditiva en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo a través de la presencia de un intérprete de Lengua de Señas Argentinas. Los intérpretes de LSA, tienen como objetivo facilitar la transmisión de los contenidos curriculares y ser agentes de comunicación e integración entre las personas sordas hablantes de Lengua de Señas Argentina y las personas oyentes hablantes del español

[iv] Booth Tony, Ainscow, Mel: Index for inclusion, 2008

[v] Está planteada así en la Ley Nacional de Educación 26206 art 42

[vi] Concepto de variaciones de acuerdo a lo planteado por Blanca E Zardel Jacabo, 2010 ver en <http://www.semanaeducacion-especial.wordpress.com/>

[vii] Permanencia es el procedimiento por el cual los niños de nivel inicial “repiten” la experiencia de un año de trabajo en la misma sección (o sala como comúnmente se nombra) En los últimos años desde el Ministerio de Educación de la Nación se viene propiciando que las experiencias en el nivel inicial sean únicas y correspondientes un determinado año calendario. No obstante estas prácticas aún persisten en los sistemas educativos de las diferentes jurisdicciones. En particular en la Ciudad de Buenos Aires se regulan conforme a la disposición conjunta 123 DGE-GE-DGES, DGE GP. y a las disposición 32 y 39 DGE GE 2009

[viii] Información brindada por el Ministerio de Educación GCBA

[ix] A través de maestras de educación especial, maestras de apoyos psicológico, asistentes celadores para personas con discapacidad motriz, intérpretes de lengua de señas argentinas. Ver mas información en http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/niveles/especial/index.php?menu_id=12971

[x] La ley 1420 establece la educación laica gratuita y obligatoria para el nivel primario (de 6 a 14 años) la ley 26206 establece como obligatoria la educación secundaria entre otros temas.

[xi] Datos proporcionados por la Dirección de Educación Inicial del Ministerio de Educación del GCBA

[xii] En “El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad.” Journal of Education and Work, Vol. 14, No. 1, 2001

[xiii] Engeström, Y., *El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad.*

BIBLIOGRAFÍA

Baquero, Ricardo (2000), “Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual” en Avendaño y Boggino (comps) La escuela por dentro y el aprendizaje escolar, Rosario:HomoSapiens.

Booth T y Ainscow M (2000) “Índice de inclusión - Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.” Temario abierto sobre la Educación Inclusiva - Unesco.

Casal, V Lofeudo S: Trayectorias escolares e inclusión de niños y jóvenes con discapacidad, en http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/especial/pdf/trayectorias Escolares.pdf?menu_id=33597

Erausquin, C; Lerman, G; Casal; V (2008): La Práctica de Investigación como dispositivo pedagógico de articulación: Universidad, Investigación y Formación profesional, “Encuentro entre Profesores e Investigadores de la UBA para el análisis de las buenas prácticas de enseñanza y formación: la Universidad de Buenos Aires, producción y trayectoria pedagógica”. Facultad de Ciencias Económicas UBA

Jacobo Cúpich, Zardel (2008) Discapacidad y subjetividad: algunas implicaciones en el ámbito educativo Revista Mal-estar e Subjetividade - Fortaleza - Vol. VIII - N° 4

Lerman, Gabriela (2009), “La integración escolar como experiencia educativa: analizando sentidos y condiciones para hacerla posible” Memorias del Congreso Int de Jornadas de Invest y 5to Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR Investigación y Práctica Profesional en Psicología.

Lerman, G.; Naya, A; Saá, Silvana (2009) “El sentido de la integración escolar: un análisis desde la perspectiva de los actores psicoeducativos implicados en la tarea.” V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti. Octubre de 2009.

Lerman, Gabriela (2010) “El aporte de las prácticas de integración escolar a la inclusión educativa: El trabajo en equipo como condición necesaria” Memorias del Congreso /Jornadas de Invest y 6to Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

Lus, M. A.(1995), De la integración escolar a la escuela integradora, Buenos Aires, Paidós, Caps. 1 y 2.

Schon D. (1998) El profesional reflexivo. Barcelona. Paidós

Terigi, Flavia (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Foro Latinoamericano de Educación jóvenes y docentes. Buenos Aires, Fundación Santillana

Yrjo Engeström (2001) El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. Journal of Education and Work, Vol. 14, No. 1