V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2013.

Cuerpo, lenguaje y subjetividad en la adquisición de una lengua extranjera: una experiencia en los bordes de la educación especial.

Casal, Vanesa, Hillyard, Susan y Ali, María
Celina.

Cita:

Casal, Vanesa, Hillyard, Susan y Ali, María Celina (2013). *Cuerpo, lenguaje y subjetividad en la adquisición de una lengua extranjera: una experiencia en los bordes de la educación especial*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/411>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edbf/TBg>

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>.

CUERPO, LENGUAJE Y SUBJETIVIDAD EN LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA: UNA EXPERIENCIA EN LOS BORDES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Casal, Vanesa; Hillyard, Susan; Ali, María Celina
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

Este trabajo se propone relatar el surgimiento, diseño y puesta en práctica del proyecto “English in Action” (“Inglés en Acción”) destinado a niños y niñas que concurren a escuelas domiciliarias, hospitalarias y de “recuperación” de la CABA. El mismo surge con el objetivo de ofrecer el acceso al aprendizaje de un idioma extranjero a los/as niños/as destinatarios/as para facilitar la inclusión posterior en condiciones de igualdad en la escuela común. En este trabajo se profundiza también sobre modelos mentales de los agentes que trabajan en el programa en el marco del proyecto de investigación UBACYT P 061 (Directora Mg. Cristina Erausquin)

Palabras clave

Idioma extranjero, Procesos teatrales, Inclusión educativa, Igualdad

Abstract

BODY, LANGUAGE AND SUBJECTIVITY IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION: AN EXPERIENCE ON THE EDGES/ BORDERS OF SPECIAL EDUCATION

This paper describes the emergence, design and practice of the project “English in Action”, intended for students who attend remedial schools, hospital schools and who receive home schooling in the City of Buenos Aires, under the auspices of the Special Education Department of the Ministry of Education. The project was designed with the objective of offering equality of access to a foreign language for students who would later be included in mainstream education. This paper also explores the mental models, under the framework of the investigation project UBACYT P 061 (Director, Cristina Erausquin M.A.)

Key words

Foreign language, Educational drama, Inclusion, Equality of opportunity

Presentación

El programa “English in action” surge en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2010 luego de un trabajo articulado entre la Dirección del Área de Educación Especial y la Dirección de Lenguas Extranjeras. Se trató de un proyecto novedoso cuya idea fundacional fue la de habilitar el acceso a la lengua extranjera a todos los niños, dirigiéndose en este caso especialmente a los estudiantes que se encontraran cursando sus aprendizajes en las escuelas de recuperación, domiciliarias y hospitalarias dependientes del área de Educación Especial, para contar con clases de Inglés pudiendo avanzar a un nivel de dominio correspondiente con su edad cuando vuelvan a

incluirse en el sistema mayoritario que es la escuela común. El enfoque que se utiliza en la enseñanza está basado en procesos teatrales, resultando una oportunidad para el acceso real -pero sobre todo- para la producción de condiciones subjetivantes que hacen posible formas diversas de estar y participar en la escuela y en una comunidad de aprendices.

Para la recolección de datos se administraron Cuestionarios de Intervención Profesional del Psicólogo sobre problemas situados en contexto[i] los cuales fueron adaptados a la especificidad del programa por la Lic. Prof Vanesa Casal

Acerca del surgimiento: Igualdad como punto de partida.

En el año 2008 la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad es adoptada por Ley 26. 378 (Rep. Argentina), adquiriendo así, rango constitucional. A partir de este marco jurídico los discursos y prácticas en torno a la inclusión escolar plena se instalan fuertemente y más allá de la escuela, con la potencia que le otorga este encuadre que se apoya en la concepción de sujeto de derecho para las personas con discapacidad o restricciones para aprender y participar. Ya no se trata de acciones, intenciones o concepciones sino de necesarias articulaciones entre políticas, culturas y prácticas (Booth & Ainscow, 2008) a partir del paradigma de la “Inclusión” que requiere mirar al sujeto pero atender sobre todo a las barreras que impone el contexto para su real aprendizaje y participación. Sin embargo, no ha sido el sistema educativo la institución que “ha pedido” el cambio del paradigma del cual debe tomar parte, constituyéndose éste en aspecto central al momento de entender las resistencias a las prácticas de integración, a veces indiferencia o eventualmente la impotencia, de los actores de la comunidad educativa. (Casal, Roccella, 2013) De tal manera, el problema de la integración escolar y las discusiones sobre la inclusión educativa se dan en el seno de un fuerte posicionamiento de la escuela a la vez que del cuestionamiento de su matriz fundacional.

La discusión sobre las posibilidades o no de un niño o una niña de estar y participar en una escuela común, viene generalmente anudada a sus propias “condiciones de educabilidad”[ii] (Baquero, 2001) condiciones atrapadas en sí mismo, y no en las desde las políticas educativas y las prácticas escolares se le ofrecen para que aquello pueda darse. Eventualmente se analizan ciertas condiciones de algunas instituciones escolares para “recibirlo/a”, “atenderlo/a” pero desde una concepción de “inexorabilidad” donde la discusión sobre el propio dispositivo escolar escapa a la condiciones históricas y políticas de su constitución y sólo se liga a los actores intervinientes.

Cuando un niño/a en proceso de integración escolar transita con

gran esfuerzo de sí y de los educadores de la escuela común y de la escuela especial en sus aprendizajes pero en su boletín aparecen la R o la I o el 24 en el área Inglés[iiii] - Lengua extranjera que se enseña en las escuelas de la CABA- nos preguntamos acerca de qué condiciones le hemos ofrecido para que este escenario se haya dado. Algunos interrogantes que nos surgen. ¿Una maestra de apoyo a la integración que tenga en su haber alguna certificación o conocimiento de la lengua extranjera para que lo ayude a transitar por ese espacio curricular en la escuela -muchas veces devaluado en la escuela - sin embargo muy valorado socialmente? ¿La excepción individual al aprendizaje de la lengua extranjera por ser un obstáculo, una barrera o una imposibilidad a modo de excepcionalidad? ¿Una exigencia a la familia para que por fuera de la escuela se ocupe a través de clases particulares o de apoyo familiar?

Todas estas propuestas, por cierto bien intencionadas y tal vez eficaces para ciertos casos aislados a los que provisoriamente y más de una vez han dado respuestas, ponen en relieve la ineficacia del sistema para dar una real respuesta a todos los niños y las niñas en condiciones de igualdad. Es así que surge Inglés en Acción (IeA) como una política pública orientada a poner en funcionamiento un proyecto impulsado desde el área de Educación Especial del Ministerio de Educación en el año 2010 luego de un trabajo articulado entre la dirección del área de Educación Especial y la Dirección de Lenguas Extranjeras durante el año 2009[iv], aprobado mediante resolución Ministerial 3244/10. Se trató de un proyecto novedoso con escasa difusión desde organismos gubernamentales, cuya idea fundacional fue la de habilitar el acceso a la lengua extranjera a todos los niños, dirigiéndose en este caso especialmente a los estudiantes que se encontraran cursando sus aprendizajes en las escuelas de recuperación, domiciliarias y hospitalarias dependientes del área de Educación Especial para contar con clases de inglés pudiendo avanzar a un nivel de dominio correspondiente con su edad cuando vuelvan a incluirse en el sistema mayoritario que es la Escuela Común. En su gran mayoría, estos alumnos nunca habían recibido educación formal en la lengua extranjera durante su formación en el nivel primario en los establecimientos de educación especial. Sin embargo, al ser incluidos o continuar sus aprendizajes en las escuelas de Educación Primaria compartirían los aprendizajes con alumnos que ya habían tenido una exposición de uno a cuatro años de la lengua extranjera.

La premisa central de esta propuesta fue la de priorizar la idea de la igualdad de las infancias, entendidas éstas como diversas pero iguales en sus derechos y a la educación como un trabajo político de dar a conocer y reconocer. En palabras de Frigerio (2004) educación que se rebela cuando expresa que no se volverá cómplice de transformar las diferencias en desigualdades, que no se excusará aduciendo condiciones (faltantes) de educabilidad, aquella que designa a un colectivo como heredero, ese colectivo que es la infancia donde no hay desheredados (Frigerio, 2004).

Inglés en Acción: Procesos Teatrales y Oportunidades Subjetivas.

La propuesta para abordar la enseñanza de la lengua extranjera a niños y niñas con restricciones para aprender y participar en las escuelas de recuperación, hospitalarias y domiciliarias de la CABA se llevo a cabo a través de una metodología llamada Procesos Teatrales". Esta metodología/filosofía surge de Dorothy Heathcote (1984) en los años sesenta en Gran Bretaña como un medio de aprendizaje el cual fue implementado como una asignatura en todas las escuelas de gestión estatal por ley. Algunas líneas derivadas de la filosofía de este enfoque: Se parte de la idea de que el aprendiz

debe estar en el centro del proceso y no el docente ni la currícula. (Jarvis, 1996). También desde esta perspectiva se sostiene que todo aprendizaje debe estar inmerso en un contexto real significativo para el alumno. (Cummins 1986). Por otra parte se piensa que la lengua es una producción personal que genera desarrollo cognitivo en la propia producción. El docente debe habilitar al alumno para dicha producción, dándole en la clase espacio y tiempo planificado para ello (Fisher ,1998) Todas estas teorías refuerzan los principios fundamentales de "Aprender Haciendo." Como explica Donaldson, (1978:86) "desde un estadio muy temprano, el niño tiene un propósito y una intención: él/ella quiere hacer."

Esta metodología está basada en técnicas de dramatización. Al ser polisémicas, éstas se convierten en un facilitador de múltiples alfabetizaciones. Las mismas ponen el énfasis tanto en el desarrollo de las habilidades de comprensión oral y del hablante como también en la posibilidad de afianzar la confianza, la autoestima y la fluidez a través de técnicas de procesos teatrales.

Finalmente cabe destacar que la enseñanza de la lengua extranjera también incluye otras áreas como ciencias sociales, pragmalingüística y desarrollo personal a través de la totalidad del cuerpo, el pensamiento, y las emociones en un contexto donde los alumnos puedan colaborar unos con otros y con su docente ofreciendo en forma permanente oportunidades para subjetivarse unos y otros cada vez. (Heathcote, Jonson and O'Neill, 1984).

La Puesta en Marcha del Programa: los destinatarios

El grupo de niños y jóvenes incluidos en el área de Educación Especial en la CABA es diverso, pero este programa se ha destinado a grupos de niños/as de nivel primario con diagnóstico variados[v], matriculados en escuelas de Recuperación[vi]. También se incluyeron alumnos que se matriculan en escuelas hospitalarias y domiciliarias de nivel primario. Se trata de niños y niñas que cursan enfermedades crónicas no infecto contagiosas (lo que los enfrenta a la imposibilidad de movilizarse y lo que los mantiene alejados de las escuelas por más de 30 días) o se encuentran en "Hogares" por medidas excepcionales (ley 26061) y por lo tanto en todos los casos, ven afectados sus procesos de escolarización. Estos establecimientos incluyen 16 Escuelas de Recuperación, espacios en hospitales: la Unidad de Transplante del Hospital Garrahan, la Unidad Psiquiátrica del Hospital Alvear y el Hospital Militar Central, la escuela para niños con discapacidad motriz (manifiestan además déficits cognitivos), hogares de niños pertenecientes a ONGs y las Escuelas Domiciliarias.

La población de las escuelas varía en matrícula y necesidades pero incluyen mayormente estudiantes con diagnósticos diversos: discapacidad motriz asociada a parálisis cerebral, Síndromes de ADDH o TGD, fobias escolares, problemas llamados de conducta, de aprendizaje o comportamiento o de adaptación a los dispositivos de la escuela formal. Muchos de ellos son inmigrantes o hijos de ellos, habitan en barrios humildes ubicados en el centro de la ciudad o en las afueras. En la mayor parte de los casos, se trata de niños cuyos derechos se ven vulnerados. Todo este escenario configura un desafío a las etiquetas, que sobre todo requiere una operación de oponer a la etiqueta una ética de responsabilidad ofreciendo posibilidades y oportunidades para despegar el diagnóstico de la propia naturaleza del niño. Sospechar de estas etiquetas que obturan mirar la multiplicidad, permitir así, el despliegue de "otra cosa" que no sea "eso que se sabe de él/ella", resistiéndose a partir de nuestro accionar (Benasayag & Smith, 2010). En este sentido las expectativas del programa apuntan a un trabajo que tiene en cuenta el diagnóstico pero que no se limita a él.

La Puesta en Marcha del Programa: los docentes-profesionales

El programa cuenta con una Coordinación que tiene a su cargo la selección de docentes, la planificación anual, el desarrollo profesional docente, la coordinación de actividades con las autoridades escolares, difusión del proyecto, la puesta en marcha de la red virtual y la elaboración de un informe anual. También un equipo de docentes que trabaja en una o más escuelas con formación en el área de inglés terciaria o universitaria y en su mayoría en psicología, ciencias de la educación o similar. Como ya señalamos el enfoque teórico- metodológico del Programa se sostiene en la promoción de la Acción a través de los Procesos Teatrales Educativos. Se vale de un recurso pedagógico fundamental que es el "Action Sack" o Bolsón de Acción el cual es diseñado y construido personalmente por el/la docente. Pero ¿qué es un Bolsón de Acción? A partir de la idea de Neil Griffiths (1995) quien creó el "Story Sack", Susan Hillyard desarrolló el Bolsón de Cuentos como un modo alternativo para que los niños aprendan a partir de los cuentos, objetos, actividades para que el aprendizaje se lleve a cabo con espontaneidad y alegría, quitándole los elementos formales de la clase escolar clásica. Su diseño debe ser positivo, teatral, especial, interactivo y divertido. Un bolsón de acción: Bolsón + Disparador+ Realía (objetos reales) + Actividades (Mazzaferro, L. 2010) Es así que cada docente diseña su propio "Action Sack" o "Bolsón de Recursos/acción" que contiene un cuento, y una gran cantidad de actividades didácticas que surgen del mismo con el objetivo de explotar el contenido idiomático que éste presenta. Tiene como eje central un tema o un cuento, esto facilita la continuidad y la relación entre las clases. Mascaras, títeres, cuentos, canciones, poemas, juegos, todos elementos que permiten el desarrollo de la creatividad y expresión, habilidades "poco reconocidas" en la mayoría de los niños y niñas destinatarios/as. (Sánchez Besada, 2010).

Esta perspectiva permite pensar en el "giro contextualista" en la concepción del aprendizaje escolar y las intervenciones en esta área, temática sobre la que se vienen llevando a cabo investigaciones como las de la Mgter. Cristina Erausquin en la que participamos[vii]. Se entiende por giro contextualista al "*cambio en la concepción del aprendizaje-tanto de los alumnos como de los agentes profesionales-, que no lo sitúa exclusivamente en el individuo, ni en su mente, sino en el seno del funcionamiento intersubjetivo, en torno a su acción y participación en prácticas culturales, como una trama inescindible de cognición y emoción, mente y cuerpo, individuo y situación*" (Erausquin y Basualdo, en Erausquin y Bur, 2013). El programa aprovecha y potencia también la posibilidad de los niños de elaborar lenguajes corporales y verbales que los utiliza cotidianamente como signos comunicativos en su lengua materna. Los docentes, motivan a los niños/as a que a través del lenguaje corporal y verbal vayan incorporando palabras y estructuras que lo llevarán a la comunicación. Los saberes previos, su lengua materna, y la adquisición de inglés como lengua extranjera, se desarrollan y profundizan a través de la práctica del teatro en la clase, como proceso activo, lo que posibilita que el niño descubra y elabore modos de comunicar lo que va aprendiendo para que después pueda reflexionar sobre sus prácticas, construir conocimientos y darle significado y sentido al aprendizaje. A través de los Procesos Teatrales, el sentir, el pensar y el hacer interaccionan en los procesos y en los productos, desde la participación hasta las acciones democráticas auto-gestionadas, desde el vínculo hasta el proyecto común, para producir con creciente autonomía. (Montimurro, 2010)

Mr. Action, el títere que llega a la Escuela de Recuperación 21 para estimular y animar a los chicos que no les gusta hablar, el pingüino que llega a Domiciliaria 2 que se pierde en la ciudad y un niño lo

ayuda a volver al Polo Sur, la *fiesta sorpresa* que promovió la confianza en los niños para relatar experiencias personales y trabajar con su creatividad, los animales de la selva que tienen que llamar en voz alta para encontrarse con sus mamás y *Mary Middleton* que canta con disfraces, hace mímicas y utiliza objetos reales "My Daddy is a baker yummy,yummy/ my Mummy is a dentist, aah ah ah, aah ah ah" ... " (mi papi es cocinero, mi mami es odontóloga...)

Intervenciones que flexibilizan: una lectura desde las herramientas de investigación

Tal como fue dicho al comienzo del escrito, como parte del trabajo se administraron dos Cuestionarios sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional a dos docentes integrantes del programa. Dicho cuestionarios toman como unidad de análisis los modelos mentales, unidad conformada por cuatro dimensiones: situación problema, Intervenciones, Herramientas y Resultados. El análisis de dichos cuestionarios a partir de la "Matriz para análisis de datos" (Erausquin y Basualdo, 2005) incluye a las cuatro dimensiones; aquí sólo se presentaran los datos obtenidos en las dimensiones "Intervenciones" y "Herramientas" dado que ambas brindan una aproximación enriquecedora al trabajo en el aula que desarrolla el programa.

Las intervenciones planteadas por ambas encuestadas difieren en muchos aspectos, sin embargo puede sostenerse que ambas son complejas, siendo que en uno de los casos la misma llega a abarcar a gran parte de la institución: se trabaja en colaboración con directivos, docentes de otras asignaturas e incluso los padres. En el caso de la otra encuestada, narra una intervención donde "Mr. Action" "*un pájaro (...) muy querido por los niños*" es el puntapié inicial de una clase donde la docente trabaja cuestiones de convivencia, dada una pelea entre dos niños que se produjo antes de comenzar su clase. Es decir, en ambos casos se proponen intervenir sobre cuestiones que sobrepasan sus responsabilidades en tanto docentes de inglés.

Por otra parte si se mira a los destinatarios de la intervención puede observarse que si bien el planteo de ambas situaciones problema hacen referencia a un niño en particular las intervenciones van más allá de éste planteo poniendo el énfasis en la relación del niño (o más bien, del grupo de niños) con la escuela (Baquero, 2001)

En la dimensión "herramientas", se destacan como principales el Bolsón de Acción y los procesos teatrales. Una de las docentes relata que dado que los cuarenta minutos de la hora de inglés no alcanzan para que los niños ensayen el parlamento que deben exponer en un examen internacional, el mismo toma horas de la clase de lengua con el acuerdo de docentes y directivos que incluso ofrecen el espacio de la escuela para un ensayo adicional.

Puede sostenerse así que el programa posee en sí mismo la potencia de ir más allá. ¿Pero más allá de qué? Tal como fue señalado en un trabajo anterior (Casal, Beraldo, Ali 2012) puede pensarse que estas intervenciones tienen un potencial expansivo que hace que las mismas tengan efectos no sólo sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, sino que de esto y del espacio y el tiempo curricularmente asignados.

Cabe recordar que tiempo y espacio son dos de los determinantes duros que caracterizan al dispositivo escolar (Trilla, 1985). Caracterizar a la escuela en tanto dispositivo implica cuestionarla como el lugar natural donde transcurre la infancia (Baquero, 1996) y es justamente por tratarse de un dispositivo, que sus características pueden verse flexibilizadas en las intervenciones de ambas docentes.

En lo que a la dimensión "herramientas" se refiere, más arriba se hizo alusión al hecho de que el objetivo de la creación del Bolsón de Acción es que los aprendizajes se lleven a cabo en un clima de

alegría, quitándole los elementos formales de la clase escolar clásica. Puede vislumbrarse en el ejemplo citado líneas más arriba que, los apremios del tiempo, hacen que a las metodologías pensadas para este programa en particular se les deba hacer un lugar en otros espacios curriculares (“*hablamos con la maestra de grado (...) le comentamos que como nosotros solo nos juntábamos 40 minutos por semana íbamos a necesitar de su ayuda, de un verdadero trabajo articulado*”). ¿Puede ser pensada esta situación como un puntapié para hacer que estos modos de llevar a cabo los aprendizajes se trasladen a otros espacios?

Algunas conclusiones (resultados) que abren

El programa aumentó cuantitativamente en relación a los destinatarios y se expandió sobre todo a pedido de las propias escuelas. Creemos que esto se fundamenta en que la propuesta y el tipo de herramientas basadas en la dramatización son favorables para el desarrollo y el despliegue subjetivo de los niños y las niñas quienes muestran una actitud participativa y plancentera frente a la metodología. También la confianza en sus capacidades y la relación dinámica con las docentes. No fue fácil derribar los muros del prejuicio y de la desconfianza sobre las capacidades de los niños/as, sin embargo la participación de ellos/as en el programa le fueron dando sentido a la apuesta. Al respecto resulta interesante citar a una de las encuestadas, quien sostiene: “*Características que en otros contextos son consideradas fuera de la norma, en esta situación fueron valoradas entendiéndolo como una fortaleza*”.

Al final de cada año, se ha realizado una muestra participativa con formato de festival en el Instituto Bernasconi con más de cien alumnos cada vez (190 en año 2012) en el escenario y una audiencia de 300 personas, una experiencia inclusiva y subjetivante para celebrar con la comunidad los logros en la adquisición del idioma inglés y el trabajo teatral. Este espacio les ofrece a los niños la posibilidad de participar con otros, resaltar sus capacidades y tomar la palabra con autonomía y compromiso. El acceso al idioma: una experiencia y una oportunidad para aprender. El desafío y la apuesta del programa es la inclusión de los niños en la escuela común y la expansión en esos escenarios.

Tal como sostienen Casal y Lofeudo (2009) los formatos didácticos pensados para educación especial pueden ser difundidos a escuelas comunes. En términos de la tercera generación de la teoría de la actividad de Engeström (Daniels, 2001) podrían pensarse a dichos formatos didácticos (entre ellos y sin ir más lejos, al programa “Inglés en acción”) como posibles puntos de contacto entre dos sistemas de actividad: educación especial y educación común.

Puede resultar interesante también dejar abierta la posibilidad de que estos modos de enseñar despierten preguntas tanto por el formato escolar tradicional como por las etiquetas que éste, en tanto productor de subjetividad, genera.

NOTAS

[i] El mismo forma parte de los instrumentos de investigación del Proyecto que dirige la Mgter. Cristina Erausquin: “*Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica*”. Proyecto UBACYT Código 20020110100137, de Programación 2012-2015 (acred con subsidio)

[ii] Definida y problematizada por Ricardo Baquero como “...delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas...” (2001)

[iii] Estas nominaciones refieren a calificaciones que en CABA- Rep Argentina se corresponden con Regular (R), Insuficiente (I) o 2 (escala numérica que va del 0 al 10 siendo el 0 la más baja y el 10 la más alta calificación)

[iv] Su surgimiento se produce durante la gestión de la Lic. Vanesa Casal (Dirección del área de Educación Especial) y la Lic. Marcela Rogé (Dirección de Lenguas Extranjeras) y en un contexto en el cual se propicia desde la política educativa la inclusión del Inglés desde el primer grado.

[v] No pondremos en discusión aquí la legitimidad de los diagnósticos, algunos de los cuales detallaremos en el párrafo que sigue.

[vi] Son Escuelas creadas por ordenanza N° 35.099 (BM N° 16.076 del 31 de julio de 1979) a partir a partir del año 1979 y hasta 1983 en la Ciudad de Buenos Aires con el objeto de atender a los niños sin discapacidad pero con dificultades de aprendizaje severas que impedían participar y aprender y escuelas comunes. El enfoque que orienta su creación se asocia con el modelo imperante vinculado con la recuperación del déficit (modelo médico) o el desvío (modelo reeducatorio) El “perfil de los destinatarios y poblacional” fue modificando a lo largo del tiempo, atendiendo a los cambios sociales y a los procesos de fragilidad institucional y social. A posteriori, leyes como la 26061 (ley de promoción y protección de derechos de los NN y A) o la propia ley federal y luego la ley nacional de educación pusieron en discusión su naturaleza y modelo fundacional. Actualmente el nombre de “escuelas de recuperación” se ha puesto en discusión a partir del año 2011, propiciándose el cambio por el de escuelas integrales interdisciplinarias, en acuerdo entre supervisores, directores y autoridades del área de educación especial (escalafón B)

[vii] Se trata del Proyecto UBACYT Código 20020110100137, de Programación 2012-2015 (acred con subsidio) “*Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica*”. Directora Mgter. Cristina Erausquin

BIBLIOGRAFIA

Baldwin, P. & Fleming, K. (2003), *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*. (“Alfabetizando a través de la dramatización: enfoques creativos”) London, UK.: Routledge Falmer.

Baquero, R. (2001) *La educabilidad bajo sospecha Cuaderno de Pedagogía Rosario Año IV N° 9*, 71-85.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996) *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*. En *Apuntes pedagógicos*, Nro.2

Benasayag, M. y Smith, G. (2010) *Las pasiones tristes*, Bs As, Siglo XXI Editorial Iberoamericana., Cap 6

Bolton, G. (1980) *Towards a Theory of Education*. (“Hacia una teoría sobre la educación”) London, UK: Longman.

Booth, T., 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.

Casal y Roccella (2013) *Inclusión educativa: modelo para armar*. Trabajo presentado en el Encuentro Latinoamericano de Infancia y Educación, área temática: formación de docentes de infancia disponible en http://www.academia.edu/3169254/Inclusion_educativa_modelo_para_armar

Casal, Beraldo, Ali (2012) *Agentes Psicoeducativos e inclusión en el Nivel Inicial*. Trabajo Presentado en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

Cummins, J. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education*. (“Bilingüismo en la educación”) London, UK: Longman.

Daniels, H. (2001) *Vigotsky y la pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.

Di Pietro, R.J. (1987), *Strategic Interaction* (“Interacción Estratégica”), London, UK: Cambridge University Press.

Donaldson, M. (1978), *Children's Minds* (“Mentes de los Niños”) London, UK: Fontana/Croom Helm

- Erausquin, Basualdo (2013) El giro contextualista en Psicólogos en contextos educativos: diez años en educación, Buenos Ares, Proyecto Editorial
- Fisher, R. (1998) Teaching Children to Think ("Enseñando a los Niños a Pensar") Newcastle UK: Stanley Thornes.
- Frigerio, G. (2004) La (no) inexorable desigualdad. Mimeo para la revista Ciudadanos
- Griffiths, N. (1995) Bolsos de Recursos http://www.interactinclass.com/wp-content/uploads/2009/11/storysacks_efl_learners.pdf Buscado 25/04/13
- Heathcote, D. Ed. Jonson, L. and O'Neill, C. (1984) Collected Writings on Education and Drama. ("Colección de escritos sobre educación y dramatización") Illinois: NWU Press.
- Jarvis, P. (1996) Paradoxes of Learning Pg 70, San Francisco, USA. Josey Bass.
- Marsh, D. et al (2005) Insights and Innovation. Special Educational Needs in Europe. The Teaching and Learning of Languages. ("Conocimiento e innovación. Necesidades educativas especiales en Europa. La enseñanza y el aprendizaje de los idiomas") European Commission DG EAL 2303 LOT 3.
- Mazzaferro, L. (2010) Bases y reflexiones acerca de la propuesta Inglés en acción, disponible el 28/04/2013 en http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/especial/visemana/bases_mazzaferro.pdf
- Montimurro, S. (2010) "Inglés en acción: Prácticas Pedagógicas de Integración e Inclusión Escolar " Semana de la Educación especial 2010, disponible en http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/especial/visemana/bases_montimurro.pdf
- O'Neill, C. (1995) Heathcote, D. and Bolton, G. (1995) Drama for Learning. ("La dramatización para aprender") London, UK: Heineman, pp. vii
- Ranciere, J. (2003) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona, Laertes Ediciones.
- Sánchez Besada, P. (2010) La herramienta que Procusto necesitaba, disponible en http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/especial/visemana/herramienta_procusto.pdf
- Trilla, J. (1985) El espacio social y material de la escuela. Barcelona: Leartes.
- Vygotsky, L. (1962) Thought and Language. ("Pensamiento y lenguaje") Cambridge, MA: MIT Press.

NORMATIVA UTILIZADA

- República Argentina- Ley de Educación Nacional 26206 (2006)
- República Argentina- Ley nacional de Promoción y protección de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes 26061 (2006)
- República Argentina, Ley 23378 que aprueba la Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad. (2006)