

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2012.

## **Prácticas de agentes en equipos psicoeducativos para la inclusión en el nivel inicial en contextos de vulnerabilidad socio económica.**

Casal, Vanesa, Beraldo, D. Vanina y Ali, María  
Celina.

Cita:

Casal, Vanesa, Beraldo, D. Vanina y Ali, María Celina (2012). *Prácticas de agentes en equipos psicoeducativos para la inclusión en el nivel inicial en contextos de vulnerabilidad socio económica. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/426>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/5Sn>

*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>.*

# PRÁCTICAS DE AGENTES EN EQUIPOS PSICOEDUCATIVOS PARA LA INCLUSIÓN EN EL NIVEL INICIAL EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIO ECONOMICA

Casal, Vanesa - Beraldo D., Vanina - Ali, María Celina

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología

---

## Resumen

El propósito de este trabajo es indagar las prácticas de agentes psicoeducativos con primera infancia en contextos de vulnerabilidad psicosocial en la Ciudad de Buenos Aires. Se centrará en la labor llevada a cabo por los Centros Educativos de Prevención y Atención a la Primera Infancia (CEPAPIs) desde la perspectiva de las Configuraciones de Apoyo para la inclusión educativa. La misma será comprendida como una zona posible de encuentro entre dos sistemas de actividad: Educación común y Educación Especial.

## Palabras Clave

Prácticas, Educación Especial, Inclusión, sistemas de actividad

## Abstract

PRACTICE OF PSICO-EDUCATIONAL AGENTS FOR INCLUSION WITH EARLY CHILDHOODS IN CONTEXTS OF SOCIO-ECONOMIC VULNERABILITY

This paper aim is to investigate the practices of Psycho-educational Agents with early childhood in contexts of psycho-social vulnerability at Buenos Aires City. It will focus on the work carried out by the Educational Centers of Early Childhood Prevention and Assistance (CEPAPIs), from the perspective of Supporting Configurations for Inclusive Education. It shall be understood as a possible zone of encounter between two systems of activity: Common School and Special Education.

## Key Words

Practices, Special Education, Inclusion, Activity Systems

Este trabajo fue desarrollado en el marco de procesos de aprendizaje-enseñanza participativos desarrollados en la práctica de Investigación "Psicología y Educación: Los Psicólogos y su participación en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado", de la Carrera de Psicología de la UBA, cuya Coordinadora General es Mgter Cristina Erausquin, y en el Espacio de Taller de Tutoría coordinado por al Lic. Prof Vanesa Casal.

Se recortó como objeto de indagación las prácticas llevadas a cabo por los agentes psicoeducativos que forman parte de los equipos de los Centros de Atención y Prevención a la Primera Infancia (CEPAPIS). Los mismos son presentados como: "(...) un conjunto estructurado

y organizado de acciones y recursos para alcanzar objetivos definidos que tienen que ver con la prevención y atención a la primera infancia (...)" Se encuentran ubicados en zonas de alta vulnerabilidad social, como un modo de acercar los servicios de Educación Especial a esta población. Trabajan en estrecha relación con los Jardines de Infantes comunes de la zona, atendiendo a niños desde los 45 días a los 5 años.

Las estrategias metodológicas empleadas en el marco de la indagación tienen un carácter exploratorio y descriptivo con análisis cualitativos.

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

1) Administración de los Cuestionarios de Intervención Profesional del Psicólogo sobre problemas situados en contexto (Erausquin, Basualdo, 2006, adaptados a la especificidad de las Configuraciones de Apoyo por la Lic. Prof Vanesa Casal) a tres profesionales integrantes y ex integrantes de distintos equipos de CEPAPIs. El cuestionario explora el recorte de situaciones- problema de la propia práctica profesional, relacionada con la educación especial y desplegada en la escuela común, las intervenciones realizadas, las herramientas utilizadas, los resultados obtenidos y su atribución a causas o razones.

2) Entrevistas semi estructuradas a dos de los tres agentes mencionados, diseñadas en el marco del Taller de Tutoría de la Práctica de Investigación.

3) Se realizó también una indagación de materiales producidos por los equipos de CEPAPIs (documento fundacional, trabajos, experiencias y presentaciones realizadas por profesionales de los equipos)

## Contexto conceptual

Puede entenderse a la inclusión educativa como el "...conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar la barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado: (...)" (Booth y Ainscow, 2008). La inclusión educativa como paradigma se diferencia del paradigma de la integración, que hace hincapié en las dificultades de los niños y en las adaptaciones que deben hacerse en base a las mismas. Puede decirse que estamos en un momento de transición entre un paradigma y otro. En relación a esta transición Booth y Ainscow (2008) proponen a las políticas, las culturas y las

prácticas como tres ejes a revisar para que el paradigma de la inclusión sea posible y factible.

Recortando el eje de las políticas al ámbito jurídico de la legislación, se comprende a la personas con discapacidad o barreras para aprender y participar como sujetos de derecho; cabe destacar que en la Argentina se cuenta al día de hoy con diversas normativas que hacen referencia a la inclusión educativa y que conciben a la educación especial como modalidad. Valga como ejemplo la Convención de las Personas con Discapacidad (a la que Argentina adhiere) o la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206). No obstante se dispone de toda esta normativa, las transformaciones de las prácticas resultan dificultosas, además de verse obstaculizada por ciertas condiciones materiales y simbólicas, también lo están por las propias características del dispositivo escolar, y la constitución histórica de la escuela como dispositivo de gobierno de desarrollo. Se trata, entonces, de hacer posible un experiencia escolar que permita comprender a la diferencia como “posibilidad de intervención potente” para que otra práctica acontezca. Es en esta línea de pensamiento que el concepto de Educación Especial como modalidad nos da una pista para comprender las relaciones entre dos sistemas: educación común y educación especial interactuando e interviniendo sobre contextos de actividad con sujetos que presentan discapacidad o restricciones para aprender y participar.

Ubicando la mirada en el eje de las prácticas, si la inclusión educativa hace hincapié en las barreras como aquellas que dificultan el aprendizaje, cabe preguntarse entonces desde qué perspectiva entienden los profesionales encuestados los problemas que se les presentan.

Si bien los desencuentros entre los niños y las escuelas infantiles no implican necesaria e inevitablemente el fenómeno del fracaso escolar, la forma en que se conceptualiza esta categoría puede ser útil para descubrir los modos en que se explica dicho desencuentro. En relación a ello, Ricardo Baquero sostiene que existen tres modos de entenderla (BAQUERO,2000) : Como expresión de un problema que portan los alumnos a título individual como dificultad; como resultado de la condición problemática de la familia o el medio social del niño; o como efecto de la relación del niño con la escuela, imposible de delimitar fuera de esta relación mutua. La forma en que los profesionales dan cuenta en los cuestionarios de las situaciones que se les presentan, configuran un modo interesante de analizar cómo se explican dichos desencuentros.

Otra perspectiva interesante a destacar es la de las intervenciones, ya que una de las particularidades de los CEPAPIs es intervenir allí donde los Jardines comunes lo demandan, construyendo prácticas en general colaborativas. Para analizar las respuestas obtenidas en los cuestionarios, se tomará la clasificación propuesta por Cristina Erausquin (ERAUSQUIN, 2007): Según el tipo de intervención: será directa o indirecta; según el ámbito: será interna o externa; según el destinatario/ finalidad: será individual o grupal; según la temporalidad: será reactiva o proactiva; según la orientación: será centrada en la salud, la educación, o la emergencia de la subjetividad.

## Analisis

Tres situaciones: tres modos de entender la relación de los niños con el Nivel Inicial.

Se analizaron los modos en que presentan los problemas de su práctica los tres profesionales con los que se tomó contacto para la presente investigación. Las situaciones que se tomarán como objeto de análisis fueron relatadas en el marco de la administración de los Cuestionarios de Intervención profesional del psicólogo sobre problemas situados en contexto.

Profesional 1: Relata una situación en la que es convocado por un jardín por un niño que concurre a la sala de cinco años. El mismo tiene dificultades en la interacción con pares y en participación en actividades grupales. Apunta que “La maestra le asigna el rol de asistente (llevar documentos administrativos a la Dirección) para que pueda descargarse, según el pedido que el niño le realiza. Es decir, se observa una recurrencia a extraerse de la situación de aprendizaje y participación”. A renglón seguido brinda detalles sobre la historia familiar, haciendo especial hincapié en el “abandono en términos médicos”.

En relación a sobre qué o quién/es intervino muestra dos líneas. La primera en relación a la situación escolar, particularmente sobre “(...) las barreras identificadas”. En segundo lugar hace mención a “(...) las condiciones ambientales y familiares de constitución subjetiva del niño”.

Es decir, en este primer caso, si bien la dimensión del contexto escolar es tenida en cuenta a la hora de diseñar la intervención, la situación problema se plantea tal como sostiene Baquero “como resultado de la condición problemática de la familia o medio social del niño”. (BAQUERO,2000, p. 6)

Profesional 2: Relata una situación en la que se le solicita al CEPAPI atención psicológica para siete niños del jardín, los cuales concurren a la misma sala. A renglón seguido la profesional señala “En ese momento se nos ocurre pensar en reunión de equipo que todos los niños que nos “querían derivar a atención psicológica” pertenecieran a la misma sala. Fue así que nos preguntamos si no estaría pasando algo en relación a la dinámica áulica”.

Más adelante relata que luego de realizar varias observaciones in situ señala que: a) “La sala era señalada como” la peor del jardín” (....) b) “la situación áulica estaba “desbordada”, no había rutinas, entre otras situaciones, (.....) c) Que la maestra se sentía “desbordada”.

Aquí puede observarse ya una diferencia importante respecto al cuestionario anterior. Mientras en el caso del profesional 1 el contexto áulico tiene una participación más en un segundo plano, en esta situación los profesionales convocados ponen a jugar al contexto áulico desde el mismo momento en que se produce la demanda de intervención.

Es decir, retomando la categorización realizada por Baquero, aquí se entiende la situación como efecto de la relación de los niños con la escuela.

Profesional 3: Relata una situación en la que se convoca al CEPAPI por una niña que no hablaba, no cantaba ni “tampoco jugaba activamente con otros nenes”. Renglón seguido destaca: “Ambos padres eran bolivianos, pero uno hablaba aymará y el otro quechua. Cada uno quería conservar su cultura (...) entonces le enseñaban a la nena (por ejemplo los números) en quechua y aymará. Entre ellos hablaban “lo justo y necesario” en español. En la hora de la cena ponían la radio

para que no se hable”.

Puede pensarse que en el caso de esta profesional se partió de la idea de concebir la problemática “como expresión de un problema que portan los alumnos a título individual, como dificultad” (Baquero, 2000, p.6), ya que en la pregunta en la que se indagan los objetivos de la intervención responde: “En principio, descartar que no fuera algo grave”. Luego de confirmar que no se trataba de un problema que portaba la niña, se pasa a considerar a la familia, a su medio como los causantes del mismo.

Es decir, al igual que en el caso del sujeto 1, si bien al momento de la intervención el contexto escolar es ponderado: (“El trabajo fue tratar de incorporar a estos papás a la cultura de la escuela, empezar a revalorizar esto que ellos traían. Fueron invitados a dar charlas, participar en los actos escolares presentando su propia cultura. Esas fueron las orientaciones al jardín”), el modo de concebir el problema hace más hincapié en la dinámica de la familia a la que pertenecía la niña, sus culturas de origen y su desencuentro con la cultura escolar

### Sobre las Intervenciones

Analizar las intervenciones resulta de gran importancia dado que una parte importante de la labor en los CEPAPIs se asienta en la intervención ante las situaciones que requieran las escuelas con las que trabajan en conjunto. Es en esta dimensión que se visibiliza la potencia de la educación especial como modalidad.

Como se ha mencionado en el marco teórico, tomando las ideas de Erausquin (2007), las intervenciones se pueden caracterizar según diferentes ejes de análisis. A continuación se analizarán las intervenciones relatadas en los cuestionarios según los mismos.

Profesional 1: Presenta como situación problema la de un niño que “(...) tiene dificultades de interacción con pares y en participación en actividades grupales”. Las intervenciones a realizar son decididas por el equipo del CEPAPI y comprenden: Orientación psicoeducativa a la docente, atención individual del niño en forma semanal, articulación con el equipo del CESAC 35 para que realice un seguimiento médico, visita de la trabajadora social en domicilio.

En primer lugar cabe destacar que no se trata de una intervención puntual, sino de una serie de intervenciones articuladas que hacen a diversas dimensiones del problema. En relación al tipo de intervención puede decirse que la misma es a la vez directa e indirecta. Directa en relación con la atención psicológica que recibe el niño (destinatario de la intervención) e indirecta dado que se trabaja con la docente para lograr que el niño participe en las actividades haciéndole lugar a su problemática. Algo similar sucede en relación al ámbito de intervención: es a la vez interno y externo por las mismas razones: interno en cuanto “(...) se lleva a la práctica con el personal del mismo centro educativo” (la docente) y externa en tanto “(...) los equipos sectoriales realizan intervenciones externas a la dinámica diaria de los centros educativos” (atención individual, articulación con el equipo del CESAC 35, visitas de la trabajadora social).

En lo que al destinatario se refiere, todas las intervenciones confluyen en el niño “sujeto y objeto de la intervención”, en tanto se centran sobre el niño y su problema y se dirigen a él y no tanto al contexto que la produce y vulnera sus derechos a aprender. En relación a la temporalidad, la misma es reactiva, es decir, se centra en un

problema ya aparecido. Finalmente, cabe destacar que se orienta sobre todo hacia la salud y la subjetividad del niño.

Profesional 2: La situación que se presenta en este caso hace referencia a la demanda de atención psicológica que realiza un jardín para siete niños que concurren a una misma sala. La intervención consistió en: a) Observación de la dinámica áulica, b) Trabajo en el aula con la docente al estilo de pareja pedagógica, c) Encuentros con la conducción del jardín a los fines de que sus integrantes orientaran y apoyaran a la docente en su labor pedagógica. d) Realización de un “taller de literatura” por parte de la fonoaudióloga del equipo del CEPAPI. e) Participación con la docente en reuniones de padres, donde se buscó trabajar la importancia de los límites. f) Evaluaciones psicológicas en el CEPAPI con algunos niños. g) Articulación con el Equipo de Orientación Escolar para que la trabajadora social de ese equipo trabajara con algunas familias de riesgo socio ambiental.

Al igual que la intervención anterior, no se trata de una intervención puntual, sino de una serie de intervenciones articuladas que se vinculan con diversas dimensiones del problema. En relación al tipo de intervención, la misma es predominantemente indirecta (trabajo con la docente y la conducción del jardín), situando algo del orden de las intervenciones directas en las evaluaciones psicológicas que se le realizan a algunos niños. El ámbito de la intervención es predominantemente interno, ya que el trabajo más intenso se realiza con la maestra, aunque la intervención de la fonoaudióloga, las evaluaciones psicológicas y la articulación con el Equipo de Orientación Escolar estarían dando cuenta de intervenciones externas. En relación a los destinatarios, cabe destacar que la misma es predominantemente grupal, exceptuando las evaluaciones psicológicas realizadas con niños en los que se detectaron problemáticas complejas. En relación a la temporalidad, puede decirse que la misma es reactiva: se pone en marcha una vez que se recibe la demanda por parte del jardín. Finalmente, cabe destacar que la misma se orienta preponderantemente hacia lo educativo, es decir, vinculada “con el enriquecimiento y optimización del aprendizaje de los alumnos”. (Erausquin, 2007, p.11)

Profesional 3: Plantea una situación en la que la agente es convocada a intervenir por una niña del jardín que no habla ni con los adultos ni con sus pares y que no interviene en ninguna actividad. La intervención que se realizó consistió en: a) Entrevistas con la maestra y la conducción de la escuela. b) Observación en la salita. c) Entrevistas con los padres. d) Orientación a directivos y docentes donde se sugiere invitar a estos padres y a otros a contar historias y costumbres de sus lugares de origen. Se convocó a varios representantes de las diferentes comunidades.

Al igual que en las intervenciones anteriores cabe destacar que no se trata de una intervención puntual, sino de una serie de intervenciones articuladas pero que, en este caso particular, se centran en la misma dimensión del problema (la niña que no habla dadas las diferencias culturales de sus padres y sus costumbres).

En relación al tipo de intervención cabe señalar que la misma es directa e indirecta a la vez, ya que interviene sobre la niña y sobre los padres y la escuela, con el fin de incluir las diversas culturas dentro del aula. Lo mismo sucede con el ámbito de intervención: se trabaja con la maestra y directivos (ámbito interno) y también con la niña y sus padres (ámbito externo).

En relación a los destinatarios se pondera sobre todo a la niña, su cultura familiar e inserción cultural. Sin embargo cabe destacar que, en lo que a la intervención en la sala se refiere, parece que no solo ella sino muchas familias representantes de distintas comunidades se vieron beneficiados con la misma. En el cuestionario la profesional destaca: “Creo que gracias a esa actividad se produjo un vínculo más intenso entre la escuela y los papás, se revalorizaron las diferentes culturas y se les dio un lugar de respeto e interés dentro de la salita (...)”. Es decir, si bien la intervención fue en un primer momento pensada en torno a la problemática de la niña, la misma tuvo un potencial expansivo por el cual se vieron beneficiados los niños de la sala, sus familias, y la cultura escolar en general. Sobre todo si se tiene en cuenta que tal como señaló la profesional en la entrevista la mayoría de los niños provenían de familias cuyos padres eran paraguayos, bolivianos y peruanos cuya cultura se plantea en “desencuentro” con la cultura escolar

En lo que hace a la temporalidad puede decirse que la misma es reactiva, es decir, se centra en el problema ya aparecido. Finalmente pareciera que la misma está orientada hacia la educación (“(...) procurar que pueda participar activamente”) y hacia la subjetividad de la niña.

## Discusión

Para pensar la inclusión educativa es necesario que Educación Común y Educación Especial encuentren espacios comunes y participen en zonas de construcción interagenciales. En este sentido se refuerza la importancia de comprender a la Educación especial desde este paradigma como modalidad.

Esta relación podría ser pensada a la luz de la de la teoría de la actividad propuesta por Engeström. Al respecto Daniels señala: “La tercera generación de la teoría de la actividad intenta, tal como lo propone Engeström, desarrollar instrumentos conceptuales para comprender los diálogos (...) y las redes de sistemas de actividad en interacción” (DANIELS, 2003, p. 132)

Las prácticas llevadas a cabo por los profesionales mencionados pueden ser pensadas como una de esas posibles áreas de encuentro entre ambos sistemas. De hecho, el trabajo de los CEPAPIs implica la intervención de agentes de educación especial en jardines comunes. Se trata de profesionales de educación especial situados en contextos de educación común; se definen como configuraciones prácticas de apoyo del tipo de orientación, que potencian la inclusión, reforzando capacidades de los niños y de los sistemas de actividad que los acogen.

Los consultados plantearon situaciones complejas, multidimensionales, que requirieron de intervenciones también complejas, procesuales, en las que por lo menos se involucró a más de un agente. Podría entenderse esta complejidad a la hora de pensar un problema y su consiguiente intervención como una respuesta necesaria frente al desafío que implica tener que encontrar puntos de contacto entre dos sistemas con actores, objetivos, herramientas, reglas y normas muy diferentes. En esto consistiría la tarea de armar andamiajes, configuraciones de apoyo. Como señalábamos en otro trabajo: “Se hace necesario tender redes con la educación común para acompañar el camino hacia la escuela (...)” (CASAL Y LOFEUDO, 2010). Es decir, hacía una escuela que incluya y vaya desnaturalizando y modificando la cultura que explica la diferencia a

través de la deficiencia.

Cabe destacar que en los tres cuestionarios analizados puede decirse que el contexto escolar aparece ponderado, con más o menos fuerza, pero ponderado al fin. Podría pensarse que la clave para llevar a cabo prácticas que tiendan a la inclusión se hallaría allí. Es decir, no se trataría ni de pensar en términos de un posible déficit del niño o de su situación familiar ni de acoplarlo a una situación ya dada, sino de centrar la mirada en la situación para promover cambios que tiendan a que todos puedan “ser parte y tomar parte” de la misma.

Tomando como base otros trabajos de años anteriores, en los que analizamos el lugar de agentes psicoeducativos en escenarios escolares (Casal et al., 2009, 2011) ponderando sobre todo al individuo como unidad de análisis; todo parece indicar que se vislumbra un “giro contextualista o situacional” (Pintrich, 1994, Baquero, 2002, Erausquin et al. 2012). La pregunta por la inclusión educativa, con la mirada situada en los niños y las niñas como sujetos de derecho, y la invitación al trabajo en contextos de vulnerabilidad socio-económica parecen ser - al menos - provocadores de nuevos sentidos para pensar los problemas y las intervenciones, superando la soledad y el encierro y levantando miradas e intervenciones hacia lógicas más expansivas, situacionales y colectivas.

## Bibliografía

- Baquero, Ricardo (2000): «Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual», en Fernando AVENDAÑO y Norberto BOGGINO (comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2001) “Contexto y aprendizaje escolar”, en Baquero, R. y Limón, M. *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Bernal. UNQ. (Cap. 6, pp 163 a 180).
- Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La ‘transición’ educativa desde una perspectiva situacional”, en *Perfiles Educativos*. Vol XXIV, pp 57- 75. México.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel: *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. (Index for inclusion), *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. 2008 disponible en
- Casal, Vanesa – Lerman, Gabriela – Lofeudo, Silvina (2011) *Hacia la inclusión educativa: configuraciones de apoyo en escenarios educativos situados en la escuela común*, *Memorias del III Congreso de Investigación y Práctica Profesional - XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur*. Facultad Psicología. Universidad de Buenos Aires
- Casal, Vanesa – Lofeudo, Silvina. (2009) *Integración Escolar, una tarea en colaboración*, Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial, disponible en <http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/niveles/especial/pdf/normativa/integrac-escolar.pdf>
- Daniels H. (2001) *Vigotsky y la pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.
- Erausquin C., Btsh E., Bur R., Cameán S., Sulle A., Ródenas A. (2001) “Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas” *IX Anuario de Investigaciones Facultad Psicología*. Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin C., Basualdo M.E. (en prensa) “Psicólogos y docentes que trabajan en escuelas: el “giro contextualista” en la construcción de modelos mentales de intervención sobre problemas situados en escenarios educativos”. En Erausquin C. y Bur R. (comps.) *Diez años de investigación sobre el trabajo de los psicólogos en las escuelas desde la perspectiva sociocultural*, Proyecto Editorial, 2012.
- Erausquin C. (2007) “Modelos de Intervención Psicoeducativa: Sobre

modelos, estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa".  
Publicación Interna de Facultad de Psicología UBA y Facultad de Psicología  
UNLP. Cátedra II de Psicología Educacional de la Licenciatura en Psicología y  
Curso de Posgrado de Psicología UBA. 2007.

Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for  
research in educational psychology", Educational Psychology

Rogoff, B (1997). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación  
participativa, participación guiada y aprendizaje" En : Wertch, Del Rio, y  
Alvarez A. (Eds) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas.  
Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Trilla, J. (1985): "Características de la escuela" y "Negación de la escuela  
como lugar", en Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la  
escuela. Barcelona: Laertes (Cap 1 y 2).

Wenger Etienne (2001) "Introducción: Una teoría social del aprendizaje", en  
Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona,  
Paidós.

Otras fuentes:

Centros Educativos de Prevención y Atención a la Primera Infancia (CEPAPIS).  
Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Educación  
Especial. Disponible en: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/especial/pdf/cepapi.pdf>

Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad.  
Artículo 24.

Secretaría de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Diseño  
Curricular para la Educación Inicial. Marco General. Año 2000

Ley de Educación Nacional (2006) Artículo 4, 11, 42, 44

Documento Ministerio de Educación de la Nación (2009): Educación Especial,  
una modalidad del sistema educativo. Orientaciones 1 coordinado por Daniel  
López. - 1a ed. - Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación (2011) Resolución 155