



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

"ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS CRITERIOS INSTITUCIONALES EN LA INTEGRACIÓN DE NIÑOS EN EL NIVEL INICIAL".

Autor/es: Corrado, Rosana Egle, Ballester, María Alejandra

Resumen

Pensar en una "educación para todos" necesariamente implica poner en discusión algunos conceptos como: diversidad, inclusión, heterogeneidad, contextos de desarrollo e integración. Ahora bien, para que las propuestas educativas se orienten hacia esa meta, deben discutirse y acordarse ciertos criterios al interior de cada institución educativa, entre los integrantes de los equipos de trabajo que la conforman. En este trabajo recuperaremos algunos principios teóricos y prácticos, producto de una revisión de los enfoques educativos actuales, nuestras experiencias docentes y las decisiones institucionales asumidas con respecto a la integración de niños con necesidades educativas especiales en el Nivel Inicial. Nuestra intención es ofrecer una perspectiva o mirada sobre la integración escolar y los modos de intervención, ampliar el espacio de intercambio y discusión, acerca del trabajo con la diversidad desde una reflexión pedagógica crítica.

"Me parece que todo ser humano tiene, en su alma, un sonido muy bajito, su nota. Es el sonido de su singularidad, de su ser, de su esencia. Y si la sonoridad de los actos del ser humano no coincide con ese sonido, con esa nota, esa persona no puede ser feliz"

(En la película Sin testigos, de Nikita Mijalkov, 1983, citado en Valdez, comp., 2005).

¿Qué entendemos por atención a la diversidad? ¹

Un artículo escrito por Ruth Harf (2005) comienza por preguntarse "¿A qué denominamos diferencia? ¿Está bien ser diferentes? ¿Somos diferentes o somos iguales? ¿Qué somos? ¿Dónde está la gran esperanza de la igualdad en la humanidad si todos son diferentes? ¿Cómo hacemos para tratar de conciliar el trabajo de la diferencia y la igualdad?"(p.4). Intentaremos, a partir de estas preguntas delinear algunos supuestos que sostienen y justifican la atención a la diversidad en educación.

Los seres humanos somos diferentes, diferimos en el aspecto físico, psicológico, social y cultural, aunque poseemos rasgos básicos en los cuales nos reconocemos como humanos. Los procesos de individuación y diferenciación son constitutivos de lo humano. ¿Qué postura tomamos con las diferencias?, ¿las reconocemos?, ¿las aceptamos?, ¿las toleramos? No se trata sólo de ejercer la tolerancia ya que esta puede llevarnos a una relación discriminatoria como la que se quiere evitar. Es importante reparar en los términos que se utilizan en las prácticas discursivas, ya que estas instalan determinadas situaciones. El punto al que Harf intenta arribar es a la valoración de las diferencias como positivas, lo que daría lugar a una progresiva toma de conciencia de la existencia de la heterogeneidad: *"Este poder diferenciamos implica encontrarnos con el Otro, tal como el Otro es; sin tomarnos a nosotros mismos como parámetros de lo posible o lo deseable. Pero también es importante considerar que reconocer al Otro como Otro es también parte de la construcción de mi propia identidad."*(op cit). Concluye así que la *heterogeneidad* es la que describe nuestra realidad compleja y la *homogeneidad* de la que debiéramos hablar es la que se vincula con nuestros deberes y derechos humanos.

¹ Algunas de estas discusiones forman parte de las clases del *Seminario sobre Jardín Maternal* de la Lic de articulación en el Nivel Inicial. Unidad de Gestión de Educación a Distancia. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro.(2007)



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

¿Qué sucede en la educación?

Si consideramos los orígenes de los sistemas educativos modernos cuyo propósito principal fue la homogenización del ciudadano a través de la inculcación de determinados hábitos, sentimientos, formas de comportamiento, conocimientos, utilizando una única metodología, un solo modo de usar el tiempo y los espacios, graduando los contenidos a ser enseñados en cada año y agrupamientos según criterios rígidos; no es difícil poder imaginar el largo camino que será necesario recorrer para lograr una "escuela para todos" que pueda hacerse cargo de la diversidad de condiciones, capacidades e intereses de los alumnos y trabajar día a día con ella.

Esa "escuela para todos" conllevaría, por un lado, un cambio cualitativo en la formación de los docentes y profesionales ligados a la educación; por otro, "una voluntad política hacia este cambio de parte de los responsables de las políticas educativas, ya que sin recursos materiales y humanos adecuados es imposible poner ningún proyecto en marcha al respecto" (Zaragoza citado en Harf, 2005, p. 5).

Al nivel de las instituciones podríamos decir que el abordaje de esta problemática también requiere un *abordaje ético institucional*. Coincidimos en considerar posible y necesario la generación de espacios de discusión, asesoramiento y toma de postura de los equipos de trabajo de la institución. En otros términos, una institución común con una orientación que tienda a una real "inclusión"² es un valioso agente que colabora combatiendo las actitudes discriminatorias que tienden a la exclusión. A nuestro entender, un posicionamiento institucional comprometido requiere adoptar una mirada amplia y flexible sobre los factores que intervienen en el acto educativo y una responsabilidad compartida entre todos los actores sociales involucrados.

Por último, Harf (2005) señala que con respecto a épocas anteriores, al menos desde el discurso que sostienen la diversidad, se visualiza un claro avance. Lo que se cuestiona con más énfasis son las condiciones en las que se llevan a cabo los proyectos de inclusión. La diversidad tiene su origen fuera de la escuela y, como antes mencionamos es inherente a la condición humana. De este modo, la autora sostiene que la escuela, en este caso, puede ignorarla, rechazarla, tolerarla o agrandarla pero que lo deseable sería que estas instituciones siempre den una respuesta pedagógica a las diferencias. Concluye planteando que "(...) se trata de romper con la tradición de una educación basada en la categorización de los alumnos para poder encarar una tarea de mejoramiento de la calidad educativa. (p. 6).

La reflexión al respecto debe trascender el propio sistema educativo: "(...) el tratamiento de la diversidad y el respeto por las diferencias nos lleva a pensar acerca de la sociedad que queremos y qué precio y esfuerzo estamos dispuestos a invertir para transformarla" (p. 6).

² "El término "inclusión" hace referencia a la responsabilidad y riqueza del contexto que va a favorecer una escuela democrática, justa y eficaz; que procure adaptarse a las individualidades, sin impulsar inclusiones que más tarde se trate de compensar con una integración" (op. cit., p. 5)



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

Sobre los contextos de desarrollo

Como se sabe, la concepción vigotskiana aporta una visión de desarrollo prospectiva y particularmente interesante para comprender el difundido concepto de *zona de desarrollo próximo (ZDP)*. Aquí se torna digna de mención la idea de que los procesos de aprendizaje ponen en marcha los procesos de desarrollo. En palabras de Vigotsky (1988) "... el *"buen aprendizaje"* es sólo aquel que precede al desarrollo."(p.138) Entendiendo el aprendizaje como un proceso interactivo y dinámico, y no como orientado a un resultado.

Como se advierte, la metáfora de ZDP definida originalmente por Vigotsky, en su versión más divulgada se define como:

"...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz."(Vigotsky, 1988, p.133)

Una de las "derivaciones" educativas quizás más interesante parece ser aquella que repara en comprender las situaciones de funcionamiento intersubjetivo, que por supuesto no pierde de vista el hecho de generar progresos en el desarrollo de los sujetos implicados. Como sugiere Moll(1993) el foco está puesto en el sistema social creado por los docentes y los alumnos, dicha interdependencia es básica para analizar la instrucción desde una perspectiva vigotskiana. Como también destaca dicho autor, no toda situación de enseñanza y aprendizaje es generadora de ZDP y por lo observado, el aprendizaje que promueve desarrollo en situaciones de enseñanza requiere de una apropiación de las motivaciones y valores de las actividades propuestas.

Entre los hallazgos de la psicología del desarrollo, de tipo vigostkiano, encontramos la explicación justa y brillante de Ángel Rivière rescatada por Baquero(2007) cuando dicho autor postulo que "...el desarrollo solo se produce por interactuar en situaciones que nos quedan grandes" o dicho de otro manera, "por interactuar con sujetos que, de algún modo, nos atribuyen más capacidades que las que tenemos"

Otro tanto sucede con la metáfora de *andamiaje* (propuesta por Wood, Bruner y Ross) que inauguró en cierto sentido, el análisis de tales sistemas de interacción, pues en la actualidad condensa "...una multiplicidad de mecanismos de asistencia que se presentan en las situaciones de enseñanza que procuran un auxilio graduado y temporal, que se propone el aumento creciente de la autonomía y control del aprendizaje por parte del sujeto que aprende."(Baquero, 2001,p.78). Nos importa enfatizar que todos necesitamos de andamios, auxilios, prótesis o soportes culturales en nuestra constitución subjetiva. La diferencia es el tipo de prótesis y la calidad. Por lo tanto, como argumenta Baquero (2007), el problema de las necesidades especiales es un problema de mayoría o minoría, y de saber convivir en la diferencia.

En verdad, estamos revalorizando la singularidad de los sujetos, sus particularidades y la necesidad de constituirse, en todos los casos, a través de lazos humanos. El factor social aparece entonces como decisivo. Nosotros no podríamos despejar aquí todas las variables o factores que intervienen en la situación de un sujeto que aprende, pues sabemos que interactúan diversas variables relativas a la tarea, al contenido de la



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

misma, al modo en que esta se presenta, al contexto en el que se produce el aprendizaje, a la motivación y al propio niño-aprendiz, entre otras. Lo que nos importa a nuestros fines, es dejar claro que podríamos pensar a la Educación Inicial, como un espacio para inaugurar y abrir posibilidades, pero a la vez como un contexto complejo a desafiar en lo cotidiano de nuestros prácticas docentes.

La integración de niños con necesidades educativas especiales en el Nivel Inicial ¿Un criterio institucional a definir?

Creemos que es necesario asumir el *compromiso de trabajar con la diversidad* desde el primer ciclo del Nivel Inicial, por tal motivo abrimos un espacio de discusión para reflexionar sobre algunas ideas que podrían oficializar como fundamento de un criterio institucional de integración³.

Como se explicita en el Marco General del Diseño Curricular para la Educación Inicial (G.C.B.A, 2000) y en el planteo de Harf (2005) analizado anteriormente, el trabajo con la diversidad requiere un *abordaje ético institucional*. Está enmarcado en el respeto por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño - más allá de poder ensayar una mirada crítica sobre éstos-, los derechos garantizados por nuestra Constitución Nacional y la actual *Ley de Educación Nacional*.

Podríamos preguntarnos: ¿existe un sujeto universal?, ¿qué características presenta un sujeto "normal"?, ¿qué condiciones de educabilidad somos capaces de generar o qué podemos hacer por la educación de una persona-niño que parece no encajar en el molde de la homogeneización? Para intentar responder a estas cuestiones problemáticas resulta pertinente el planteo de Baquero (2001b) cuando sostiene que:

"...la definición de las características de lo normal tienen que ver con lo que consideramos esperable para nuestros formatos habituales de crianza y escolarización. Es decir, siempre, lo normal o el trastorno parecen definirse sobre la superficie de una relación o situación, siendo limitada la descripción del problema como si se tratara de atributos sustantivos del sujeto. No hay otra manera de definir la identidad de un alumno común - es decir, aquel que no requiere de una oferta educativa especial- más que como la de aquel niño que cumple con las expectativas de desarrollo y aprendizajes institucionalmente reguladas en los tiempos y por los medios y condiciones previstos en lo que, social y políticamente, hemos definido como condiciones comunes de escolarización." (pp. 48-49)

Desde esta postura a la cual adherimos, se sostiene que el parámetro de lo normal es una construcción cultural. Como educadores debemos respetar al otro, aceptando por tanto, la pluralidad, la diversidad, la heterogeneidad, el disenso, la divergencia, en definitiva aquello que se sale de la *norma*. Porque estamos convencidos de que ***reconocer la diversidad brinda la oportunidad de enriquecerse en el intercambio con ella.***

³ Parte de las reflexiones que se presentan en este apartado son el resultado de discusiones y acuerdos del equipo docente de *La Posada de los niños*, institución de Educación no formal dedicada a la primera infancia, en la ciudad de Tandil. En la cual una de las autoras de este trabajo se desempeña como coordinadora pedagógica de dicha institución desde su inicio.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

Por otra parte, importa enfatizar aquí que los niños "comunes" o "normales" –según las formas de crianza habituales- no constituyen una población homogénea, debemos tener presente el presupuesto de que todos somos diferentes y en consecuencia cada niño tiene necesidades educativas propias. Nos proponemos concretar el derecho de recibir una educación acorde a las posibilidades de cada sujeto, pero también a reconocer que todos tienen necesidades en común, como conocer el ambiente social y natural, socializarse, iniciarse en el conocimiento de ciertas pautas culturales, aprender a expresarse a través de diversos lenguajes, interactuar con otros de manera creativa y alcanzar cierto grado de autonomía, entre otras.

Por lo tanto, la **Educación Inicial** se propone capitalizar estas diferencias, procurando ser una institución abierta y crítica. Se intentará ofrecer un espacio diseñado como un contexto de desarrollo culturalmente organizado. A nuestro entender, no podríamos hablar de integración si pensáramos que hay un niño diferente y todos los demás iguales.

La **integración escolar** es uno de los aspectos de la **integración social** que beneficia no sólo a los niños integrados sino también a toda la comunidad. Esta propuesta educativa, por sus características, facilita gran flexibilidad en el proceso de integración, considerando al niño como un miembro activo del grupo con el cual compartirá diversas actividades.

Sin embargo, somos conscientes de que algunas diferencias requieren adaptaciones de infraestructura, de marcos curriculares, de incorporación de material didáctico específico y de recursos humanos, entre otros. Es específicamente en estos casos que nos referiremos a niños con necesidades educativas especiales (NEE).

Por las propias condiciones institucionales se considera fundamental que la integración de estos niños pueda ser apoyada por diversos profesionales, un equipo interdisciplinario, o a través de un especialista (por ej.: psicopedagogo, maestro integrador, psicólogo, pediatra, fonoaudiólogo, kinesiólogo, entre otros) que participe en la planificación de intervenciones docentes óptimas que faciliten su inserción desde el primer momento. Por lo tanto, con un criterio teórico integracionista optamos por la apertura institucional a este tipo de particularidades.

En lo que concierne a la tríada niño-familia-institución, tampoco podemos establecer generalizaciones. Cada una configura una situación particular, no es posible determinar a priori un proyecto de integración ya que habrá que poner en juego las diversas variables que intervienen en cada caso. Por otro lado, advertimos que un mismo niño para una institución educativa puede ser considerado o rotulado con "necesidades especiales", mientras que para otra es un niño común.

Nuestras experiencias personales vivenciadas en diversos marcos institucionales nos demuestran que si el docente está predispuesto a la integración del niño, si su familia, el personal directivo y el equipo docente lo apoya, lo respalda, y el especialista es capaz de trabajar de manera cooperativa, podemos valernos de las posibilidades del niño y no de los déficit, creando algunas condiciones favorables para una inclusión exitosa. Además, a medida que se presenten los casos es deseable capitalizar las experiencias, y avanzar en la construcción del abordaje ético institucional.

Por supuesto, como ya anticipamos en los apartados anteriores, el problema de construir criterios para pensar la **heterogeneidad** o definir lo **diverso** no es menor. En resumen, en el caso de niños con NEE se sabe que su inclusión debe hacerse cuidadosamente, prolijamente y evaluando cada situación. Este proceso de integración implica:

- *Conocer los antecedentes del niño, para determinar cuales son sus necesidades educativas.*
- *Conocer cuál es la asistencia (médica, psicológica, psicopedagógica, etc.) que recibe, establecer contacto con los profesionales o la institución que la brindan, coordinar con ellos las acciones a seguir.*



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

- *No se pondrá el acento en la patología, sino en lo que se demanda y la institución puede ofrecer como propuesta educativa.*
- *Entrevistar a la familia, acordar con ella pautas comunes, sostenerlas, evaluarlas y revisarlas cuando sea necesario.*
- *Evaluar los recursos humanos y materiales que la institución posee así como los obstáculos posibles: disposición de los docentes, características de la infraestructura edilicia, de los grupos existentes, entre otros.*
- *Planificar cómo se hará el proceso de iniciación del niño a la institución.*
- *Documentar algunas acciones y evolución del niño. Evaluando periódicamente nuestro trabajo, progresos del niño y problemas.*
- *Articular el trabajo con el personal especializado necesario, ya sea para el trabajo directo con el niño, cómo para el apoyo docente.*
- *Flexibilizar la permanencia de los niños en la institución contemplando la posibilidad de ampliar el límite de edad cronológica en un defasaje hasta dos años si es necesario y posible para los involucrados (niño-familia-instituciones integradoras). Cabe señalar que para las experiencias de integración, el tipo de patologías y las edades de los niños por ciclos educativos, en buena medida están reglamentados.*

Sobre una experiencia de integración en el Nivel Inicial

Muchas veces la mejor manera de mostrar una visión global sobre la integración es socializando un caso o experiencia concreta. En este apartado vamos a comentar de modo sucinto como se desarrolló una propuesta de trabajo basada en un Programa de intervención diseñado para un niño con Espectro Autista⁴.

Matías ingreso a la institución en mayo de 2004, a los cinco años de edad y con un diagnóstico de trastornos de Espectro Autista. El proceso de iniciación fue planificado con su familia y supervisado por los especialistas del Centro Argentino Integral de Tratamiento Individualizado (CAITI). El mismo se realizó de modo flexible y gradual. Matías mostró un comportamiento adaptativo singular, con una tendencia espontánea a la curiosidad del ambiente, a explorar diversos espacios, objetos y personas. Nuestro propósito inicial era poder ofrecerle un espacio educativo que favoreciera su desarrollo y bienestar afectivo-emocional. Es decir, el objetivo era, al fin, enriquecer su experiencia subjetiva y sus habilidades sociales. Desde el comienzo él demostró estar estimulado y con aptitudes inteligentes en diversas situaciones. Esta experiencia de integración fue diseñada y ajustada según una propuesta de trabajo individualizada y evaluada periódicamente, en forma interdisciplinaria. La permanencia y participación de Matías en nuestra institución se fue ampliando en diversos talleres y se extendió hasta diciembre de 2006.

Creemos que la siguiente carta de despedida, dirigida a Matías y su familia, resume muy bien una experiencia de aprendizaje significativa y posible de sostener -en un contexto de desarrollo situado y particular- en el Nivel Inicial.

⁴ Las personas con *Trastornos Generalizados de Desarrollo*- con *Espectro Autista*- se caracterizan, en general, por el impedimento o dificultad en el desarrollo de funciones como la comunicación y el lenguaje, la capacidad de compartir estados internos, las competencias simbólicas y las pautas flexibles de pensamiento y acción. (Martos y otros, 2005, p.21)



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

Tandil, 22 de diciembre de 2006

Querido Matías:

Vos sabes que realmente sos muy querido, y que este sentimiento lo compartimos con muchas personas de la Posada, las señas que estuvimos desde el inicio como Lorena, Valeria S, Eleonora, Rosana, Valeria F, Anita; y también con las que te fueron conociendo un poco más tarde como: la seña Eugenia, Florencia S, María, Virginia, Florencia T, Marianela, Margarita y Victoria. Ni hablar de tus amigos los del turno tarde (Santiago, Ladislao, Mateo, María Gracia, Lautaro, entre otros) y los del turno mañana como Vitorio, Francisco, Gregorio, Brenda, etc, etc.

Lo cierto es que ahora, cuando se acerca el momento de despedirnos, vamos teniendo como una medida más exacta del amor, de la satisfacción, del respeto, de la alegría, que despertaste en cada uno de nosotros. El cariño sincero de los padres de muchos de los niños de la Posada, e incluso de amigos y familiares nuestros, que aunque no te conocen personalmente, saben de vos y les interesa tu vida. Mati vos supiste conquistarnos con esos ojos tan expresivos, con tus gestos, tus caricias, tus sonidos singulares, tus salidas ocurrentes y con esa sonrisa que nos acompañará por siempre.

Matías todavía recordamos la primera vez que llegaste a la Posada, en mayo de 2004, cuando teníamos más dudas que certezas sobre lo que podíamos ofrecerte. No sabíamos como brindarte la mejor bienvenida a nuestra institución. Pero también desde ese preciso momento sentimos que vos, tu familia y el equipo de trabajo tenían mucho que enseñarnos y que poco a poco, nos motivaron a estudiar, a revisar nuestras prácticas docentes, a estar abiertos a nuevos aprendizajes y a la posibilidad de educar un niño diferente.

Querido Mati en verdad, estamos contentas y muy conformes porque las pequeñas o grandes metas que nos propusimos las fuimos cumpliendo, gracias al trabajo conjunto, al esfuerzo sostenido en el tiempo, al apoyo incondicional de tu linda familia (que también se fue agrandando en integrantes!) y especialmente, a tus múltiples capacidades y un modo singular de aprender.

Durante estos dos años y medio, vos has crecido y madurado mucho, y todos hemos tenido sensaciones diferentes, preocupaciones, momentos de aciertos, de errores, de angustia, de alegría, de tristeza, pero sobretodo, nunca dudamos de seguir adelante con esta experiencia de integración, y nos comprometimos en el reconocimiento de la diferencia como tal y su derecho a ser.

Mati, hoy sentimos que necesitamos de niños como vos y de familias como la tuya, que nos enseñen otra forma de vivir, de comunicarse, de expresarse. Necesitamos de personas como ustedes capaces de sembrar una pequeña semilla que nos haga sentir que se puede ayudar a construir un mundo mejor, más justo, más humano, más sensible; sin quedarnos en el simple discurso o el deseo de hacer.

Mati, hoy te decimos ¡hasta pronto! . Recuerden vos y tu familia que aquí dejan amigos, que siempre estarán dispuestos si los necesitan. Además hay algo que tienen terminantemente prohibido, y es olvidarnos.

Un abrazo afectuoso de las señas de la Posada de los niños.

Al leer este relato se nos viene a la cabeza una pregunta central para abrir un nuevo espacio de intercambio y discusión con ustedes: *¿Qué desafíos supone para las instituciones el trabajo con niños que poseen alteraciones cualitativas en su desarrollo o necesidades especiales*



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

Bibliografía

- Azcoaga, J. (2001). La Ley de Educación común 24.195 ignora a los niños con problemas de aprendizaje. En Diario *La Voz del Interior*, Buenos Aires, Argentina.
- Baquero, R. (2001a). La educabilidad bajo sospecha. En *Cuadernos de Pedagogía*, Año IV, 9.
- Baquero, R. (2001b). Ángel Rivière y la Agenda Post-Vigotskiana de la Psicología del Desarrollo. En Rosas, R. (Comp.) *La Mente Reconsiderada. En Homenaje a Ángel Rivière*. Santiago: Psykle.
- Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Ediciones Universidad Nacional de Quilmes.
- Baquero, R. (2003). De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha. En *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Colección Ensayos y Experiencias. Nº 50 Buenos Aires. México. Ediciones Novedades Educativas - Fundación Cem.
- Baquero (2007) "La Educación Inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas". Ciclo de conferencias. La Plata Julio de 2007.
- Coll, C. (1988). Una perspectiva psicopedagógica sobre el currículo escolar. En Coll.et. al *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid, MEC-Ed. Popular.
- D. G. C y E. ; D. E. I. (2002) *Documento Marco Nº 2 para el Diseño Curricular del Primer Ciclo de la Educación Inicial. Orientaciones pedagógico- didácticas para los Jardines Maternales de la Provincia de Buenos Aires*.
- Duschatzky, S. (2003). ¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados?. En *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Colección Ensayos y Experiencias Nº 50 Buenos Aires. México. Ediciones Novedades Educativas - Fundación Cem.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2000). Secretaria de Educación, Subsecretaria de Educación. Dirección General de Planeamiento-Educación. Dirección de Currículum. *Diseño curricular para la Educación Inicial. Marco General*.
- Harf, R. Pastorino, E. y otras. (1996). *Nivel Inicial: Aportes para una Didáctica*. Buenos Aires. Editorial El Ateneo
- Harf, R. (2005). ¿Es posible trabajar con las diferencias? .En *Novedades Educativas Año 17, Nº 174*. Buenos Aires, Junio de 2005.
- LEY 26.206/06 " Ley de Educación Nacional"
- Moll, L. (1993) .(Comp). *Vygotsky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica en educación*. Buenos Aires: Aique.
- Valdez, D.(comp.)(2005). *Evaluar e intervenir en autismo*. Madrid, A.Machado Libros.
- Vigotsky,L (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.