

ACTAS DEL SÉPTIMO CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA
ISBN 978-950-34-1863-5 | LA PLATA, DICIEMBRE DE 2019

LA PARTICIPACIÓN DE LXS PROFESORXS EN PSICOLOGÍA EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES

THE PARTICIPATION OF TEACHERS IN PSYCHOLOGY
IN THE EDUCATIONAL PATH OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Lautaro Elías Guerrero
lautaroeguerrero@gmail.com

Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa (LEPE)
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Para dar inicio al intercambio desarrollaré los ejes conceptuales que han conformado un encuadre para el análisis situacional y vivencial de lxs profesores en su desempeño docente como también la situación de lxs jóvenes con discapacidades. Estos ejes han permitido visibilizar los modos y prácticas ejercidas, considerando la atención o desatención de su vulnerabilidad real y su autonomía posible. Tales ideas centrales pueden enunciarse desde tres niveles de abordaje: (1) Desde el marco doctrinario de los Derechos Humanos, en la consideración y el respeto por los principios de dignidad, igualdad y no discriminación para este colectivo; (2) Desde la Ética Aplicada referida a las prácticas profesionales, respecto de rol desempeñado y en concordancia con lo normativo y lo deliberativo del saber-hacer con otros; y, (3) Desde los Paradigmas subyacentes de la discapacidad, en relación al ideario y prejuicios adjudicados a las personas con discapacidades y sus consecuencias en la inclusión social de las mismas.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Facultad de
Psicología



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Los Derechos Humanos como marco doctrinal de la acción. El respeto por los principios de dignidad, igualdad y no discriminación

El filósofo español Etxeberría Mauleón (2002) nos recuerda que es necesario “contemplar también la posibilidad de que nos imputen moralmente no solo las consecuencias de nuestras acciones sino también las de nuestras omisiones” (p. 15). En este sentido, las diferentes intervenciones posibles en contexto escolar, laboral, institucional deberían siempre generar situaciones más justas para quienes lxs transitan. Acciones en pos de que todxs sus destinatarixs puedan llegar a resultados transformadores, que les permitan desplegar sus derechos y su inclusión como ciudadanxs en el mundo de la vida; valorando diferentes procesos subjetivos y colectivos de construcción de conocimientos y su accionar efectivo.

La base de la Doctrina de los Derechos Humanos encierra una proclama por “lo humano irreductible” de la comunidad planetaria (ONU, 1993), siendo sus componentes esenciales los Principios de Dignidad, Igualdad y No Discriminación.

Sánchez Vázquez (2016) expone la idea del Principio de Dignidad tal como se la entiende en la actualidad en el cuerpo doctrinal. En términos generales, “lo digno” se entiende como lo valioso y estimado en sí mismo, y no como derivado de otra cosa. Sin embargo, señala la autora, la dignidad no ha sido considerada siempre de la misma manera en nuestras sociedades occidentales. Etxeberría Mauleón (1998) esclarece tres sentidos epocales del término; atendiendo, en nuestro caso, al significado complementario del segundo y tercero desarrollados:

(1) Primer sentido atribuido a la dignidad de las acciones. Se ubica previo al surgimiento de los derechos humanos. Los actos humanos pueden ser considerados como estimables (dignos) o no en relación al fin o intención por la

cual se realizan. Hay acciones que son tenidas por valiosas dada la calidad moral que portan en una época determinada o por el estatus social o económico del agente. Contrariamente, existen acciones indignas, tales como una prohibición social y cultural, y ello hace indigno a quien la lleva a cabo. Se realiza una extrapolación de la acción al agente (dignidad meritocrática). De este modo, la dignidad es una cuestión referencial que se utiliza para establecer diferencias entre lxs individuos. Ser digno es un deber, no un derecho, puesto que el ser humano actúa dignamente cuando realiza una acción que está de acuerdo a la ley justa que hay que cumplir. Esta concepción restringe en mucho el espectro de su aplicación y circunscribe una elite humana: los seres humanos que por sus obras o posición social, valen.

(2) El sentido de la dignidad del ser humano. En el mundo moderno, aparece la idea de dignidad ligada a las categorías de libertad, igualdad, propiedad individual, seguridad, autodeterminación, en el marco del incipiente individualismo liberal y del contractualismo de tipo social. Se va estableciendo así la proclama de la igualdad entre los hombres. El filósofo alemán Kant (1783 [1785]) es quien formula por primera vez la idea de dignidad sustantivada, es decir, lo digno como una propiedad humana que refiere a aquello que no tiene precio, lo que posee un valor absoluto, intrínseco, lo que existe como fin en sí mismo y, por tanto, no vale en función de otra cosa. La dignidad ya no es una cualidad que se merece y puede perderse porque nuestras acciones sean reprobables. Los hombres portan la dignidad como un derecho inalienable. Esta es la idea de Dignidad que se toma en la Doctrina de los Derechos Humanos y se eleva a la categoría de Principio (ONU, 1945; 1948).

(3) El sentido de vida digna. La dignidad en su nivel universal ha favorecido una lectura abstracta y formal. Siempre es necesario poner peso en los aspectos que garantizan que la dignidad sea aplicable a todos los hombres, sin distinción en función de sus situaciones y características particulares. Sin embargo, se ha

visto que esta formulación universal muchas veces no permite visualizar los rostros de esa misma humanidad a la que se quiere aplicar el concepto (comunidades particulares y sujetos singulares). Se entiende, en este tercer sentido, que hay distintas y variadas formas propias de realizarla. El tema de la dignidad vuelve a adjetivarse, entendiéndose que es en una vida efectivamente cumplida como puede entenderse la dignidad plena: quienes consiguen realizarse de acuerdo a sus intereses, deseos, posibilidades en el marco de lo normativo (sistema de derechos y deberes) tienen entonces una vida digna. La realización de una vida digna y sus posibilidades reales en contextos apropiados traen a cuenta la presencia del Estado y sus agentes en el compromiso asumido, protegiendo los derechos de cada ciudadano; una tarea necesaria y efectiva ahora y no como mera proclama.

Respecto del Principio de Igualdad, sus formulaciones consideran tanto la igualdad formal-universal como la situacional-particular: igual reconocimientos de derechos, igual tratamiento para los asuntos que los incluyen (educación, salud, trabajo, etc) –lo que implica ajustes razonables–, iguales oportunidades de participación e iguales resultados respecto a la concreción del derecho. Las mismas consideraciones realizadas para el concepto de dignidad, se realizan para esta noción: el piso básico resulta en la defensa del derecho de igualdad atribuido a cualquier ser humano, pero es importante siempre avanzar hacia una igualdad situacionada (más cercana al concepto de “equidad”) en atención a las particularidades de los individuos y colectividades (Sánchez Vazquez, 2016; Sánchez Vazquez, Borzi y Talou, 2010). A propósito, se puede recordar la afirmación de la jurista Pinto (1997): “Cada sociedad organizada se ha reservado el derecho de decidir la forma de vida de sus integrantes y las condiciones en que ella se ejerce, marcando diferencias que subsisten hasta hoy” (p. 1).

Si se intenta avanzar sobre los problemas que incluyen a las personas con discapacidades, se vuelve muy necesario tener presente estos sentidos diversos de la igualdad; y, por tanto, también tener en cuenta el Principio de No Discriminación. Este último postulado es un corolario de la igualdad e implica la integración de todxs lxs agentes a las diversas escenas sociales en forma positiva.

El marco normativo de la Doctrina de los Derechos Humanos funciona, así como un llamado de atención, un “alerta roja” respecto de no avasallar la dignidad inherente a cada ser humano (Sánchez Vazquez, 2016).

Las prácticas profesionales y su *ethos*: un saber hacer sobre otros

Un concepto clave desde la Ética Aplicada, es la noción de *ethos* referida al accionar profesional. Cortina y Conill (2000) desarrollan los aspectos relevantes que caracterizan las profesiones hoy, entendidas como actividades especializadas elegidas de modo personal, pero realizadas socialmente: “Una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana” (p. 15).

En general, se espera que un agente no contradiga, con sus acciones, los bienes internos de su profesión, surgidos de los acuerdos en la comunidad de pares y en concordancia con los valores epocales de la sociedad en la que se insertan. En nuestro caso, las acciones profesionales sobre las personas con discapacidades no deberían contrariar los ideales doctrinarios enunciados en el apartado anterior –Principios de Dignidad, Igualdad y No Discriminación–. Este último punto, contribuye y afianza la legitimidad social de la profesión.

Quienes ejercen una profesión van desarrollando un *ethos* profesional particular –desde sus etapas formativas hasta el ejercicio propio del rol–, de acuerdo al difícil equilibrio entre los ideales personales y colectivos. Como profesionales, la reflexión sobre el *ethos* nos conduce, en primer lugar, a considerar el encuadre relacional que vamos construyendo con el otro a nuestro cargo –jóvenes con discapacidades, en este caso–.

En términos de Ricoeur (2008), todo encuentro supone alternativamente ejercer y padecer una acción entre al menos dos agentes. Este tipo de encuentro se vuelve, en sentido profesional, muy disimétrico; porque siempre el saber-hacer profesional otorga un poder sobre el otro de nuestra práctica. Es necesario señalar aquí que en ninguna circunstancia debieran faltar ciertas actitudes éticas de base por parte del profesional: por un lado, el cuidado atento del sujeto, dado la situación de vulnerabilidad que presenta el encuadre del encuentro; y, por otra parte, el reconocimiento continuo de la posible autodeterminación y el ya dicho respeto por la dignidad de ese otro sobre el que actuamos.

En definitiva, estos dos aspectos éticos confluyen en la inclusión de la responsabilidad como condición básica para definir un *ethos* profesional de calidad. La responsabilidad nos permite evidenciar la inevitable deliberación agencial y prudencial que todo acto profesional comporta (Sánchez Vázquez, 2008); es decir, más allá de la aceptación heterónoma de los códigos y normas, es necesaria una decisión autónoma y justa sobre el curso de los acontecimientos que son parte de la experiencia con nuestros semejantes.

Las discapacidades y una problemática escolar: integración vs inclusión

El Modelo Social de la Discapacidad, postula, que ésta no es solo consecuencia de los déficits existentes, sino la resultante de un conjunto de condiciones, actividades y relaciones interpersonales. Se plantea además que, cuando en la discapacidad hay un sustrato médico-biológico, no queda reducido solo su déficit. Es justamente en la interacción de dichos déficits con el entorno, en la que se dan las “desventajas” y el no cumplimiento de los derechos humanos para ese individuo. Por lo tanto, desde esta perspectiva, la discapacidad es en realidad un hecho social, en que las características del individuo tienen tan solo relevancia en la medida en que evidencian la capacidad o incapacidad del medio social para dar respuesta a las necesidades del individuo (barreras físicas) se impone estereotipos y limitaciones a la participación.

A partir de lo desarrollado anteriormente, se considera pertinente reflexionar sobre la significación de la discapacidad en el ámbito educativo.

Narodowski (2013) plantea:

La escuela estaba para desterrar los saberes previos de los alumnos y asegurarse de transmitir lo que ella consideraba que era el verdadero conocimiento. La institución escolar moderna consistía (y consiste) en un espacio de inscripción de saberes y poderes. A ella asistía un alumno cuyo cuerpo inerme debía ser disciplinado, educado, formado, en función a una utopía sociopolítica preestablecida y de acuerdo con ciertas pautas metodológicas. La institución escolar era presentada como la institución que venía a salvar a la infancia. El alumno le debía obediencia a su maestro, pues era un ser indefenso, ignorante, carente de razón. El docente, por su parte, era el encargado de guiar al alumno a una situación de autonomía en la que la obediencia ya no fuera necesaria (p. 21).

El concepto de integración ha respondido, desde los modelos pedagógicos, al principio de normalización. Esto potenció una concepción implícita respecto a que solo algunas personas tenían posibilidades de ser integradxs.

Las diferencias entre integración e inclusión existen y están claramente definidas en una diversidad de documentos bibliográficos, tales como la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007), la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 155 (2011), la Circular Técnica N° 1, de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2016) y la Resolución N° 1664 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2017), entre otros. Se considera la integración como una concepción más cercana al abordaje individual y a una perspectiva curricular centrada en el estudiante; en cambio, la inclusión queda centrada en el contexto escolar y social, por ende, en apoyos que favorezcan aprendizajes y hagan menos discapacitantes los entornos.

La integración y la inclusión pueden ser pensadas como dos perspectivas educativas; por lo cual, suponen términos que en un momento histórico quedaron ligados y que actualmente continúan vinculándose. Es esperable y deseable que sus sentidos puedan, hoy día, distinguirse: en sus concepciones, en sus formas de ver y pensar al sujeto en términos de interacción, de su entorno y contextos, de lo político en virtud de su participación y, por sobre todo, como sujeto pedagógico de las prácticas escolares. No es menor hacer mención, que la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) no cita, ni incluye en ninguno de sus apartados la palabra “integración”, cuestión que interpela nuestros modelos inclusivos.

Vale la pregunta, ¿qué decimos cuando decimos *inclusión*? el principio de integración que significó, sin dudas, un avance; sin embargo, demostró y demuestra que, aún con los apoyos necesarios, no se pueden alcanzar las

expectativas del sistema. La integración ha visibilizado, en muchos casos, el forzamiento realizado en pos de “adaptar” a la persona con alguna discapacidad al sistema escolar, y no, precisamente, al revés como hubiera de esperarse. Las estrategias y acciones educativas, en este sentido, han resultado en una mayor exclusión y no participación.

Es partiendo de valorar la participación plena de todos que aparece en evidencia que los sistemas también deben modificarse, flexibilizarse, para dar respuestas y es así como, reconociendo la dignidad inherente de la persona, el peso o la responsabilidad que antes recaía solo en las personas (integración), pasó al contexto (inclusión).

Con la concepción de inclusión ya no se espera que todos hagan lo mismo de la misma manera, sino que, partiendo de que todos somos diferentes, hay un cambio en las estrategias y acciones destinadas a estas personas

Existen dos situaciones que hacen al corazón de la inclusión y que no deben confundirse, aunque están íntimamente relacionadas: “acceso igualitario” (poder estar) y “sentido de pertenencia” (identidad personal e identidad comunitaria). Estos dos componentes son claves para pensar los procesos de inclusión en cada uno de los niveles de análisis del sistema.

Así, uno puede estar en un mismo ámbito, que por derecho le corresponde, pero que las cosas sucedan de modo tal que uno no se sienta parte. Si alguien no se siente parte, posiblemente su participación se vea limitada. No sentirse valioso –en el sentido de la dignidad arriba enunciada– durante las etapas del desarrollo que el sujeto infantil, adolescente, joven va transitando y que coinciden con las diferentes etapas de la educación obligatoria, conlleva consecuencias personales, grupales y sociales.

La integración permite el ingreso a la misma escuela, pero no atiende al “sentido de pertenencia”. Tal como está planteada en la Circular Técnica N° 1 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2016), genera en todo un sentido de competitividad. Así es que, si el alumno no resulta tan competente como el sistema espera, existe un “permanente riesgo” de pasar a otro dispositivo que “alguien” –en general, del sistema educativo– decide que es “más adecuado” que la escuela a la que asiste. Esta situación, al ser la base del modelo con el que el sistema educativo actual procede, afecta a cada uno de nuestros estudiantes de maneras más o menos evidente.

Entonces en relación al “sentido de pertenencia”, las acciones realizadas ubican al alumnx de modo etiquetante, por tener tal o cual característica, enseñando que pertenece a un grupo definido por el sistema. Este *modus operandi* no se basa ni articula con la igualdad de derechos ni en la equiparación de oportunidades.

Según la Resolución N° 1664 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2017), la inclusión combina ambos componentes, pero difiere de la integración en tanto es superadora, ya que debe procurar el acceso igualitario y el mayor bienestar emocional posible cada vez. Esta idea de “mayor bienestar posible cada vez” evidencia que se trata de un proceso permanente

Booth y Ainscow (2002) consideran a la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Desde esta perspectiva, la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todxs lxs alumnxs, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidxs o marginadxs.

Implica transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado. La enseñanza se adapta a lxs alumnxs y no éstxs a la enseñanza; las acciones van dirigidas principalmente a eliminar o minimizar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje, el pleno acceso y la participación de todxs lxs estudiantes en las actividades educativas.

Entonces, se puede plantear que esquemáticamente un sistema es inclusivo cuando:

- Hace foco en la importancia indiscutida de la participación, en equiparación de oportunidades y reconociendo igualdad en los derechos, de cada uno de sus alumnxs.
- Valora la diversidad, es decir, no categoriza y separa a sus alumnxs por características, sino que promueve que se enriquezcan mutuamente.
- Cuenta con más estrategias de enseñanza- aprendizaje de las que utiliza el sistema actual.
- Contempla y brinda “apoyos” que aseguren la escolaridad de sus alumnxs.
- Está atento a los obstáculos que puedan poner en peligro la escolaridad de cualquiera de sus alumnxs y, en cuanto aparecen, busca eliminarlos.
- Valora a cada uno de sus alumnxs y entiende que el sistema no sería el mismo si uno de ellos no estuviera.

Por tanto, siendo un sistema flexible:

- Beneficia a todxs, incluidos lxs alumnxs con discapacidad.
- Utiliza estrategias de enseñanza-aprendizaje amplia y variada para

garantizar una educación de calidad para todxs sus alumnx.

- Se basa en argumentos morales que van a determinar ciertas acciones, permitiendo una sociedad más justa y equitativa.

La “educación inclusiva” excede la temática de la discapacidad. Los esquemas o explicaciones que equiparan la educación inclusiva meramente a incluir alumnx con discapacidad hacen un reduccionismo que genera daño en tanto atenta al sentido profundo de la propuesta y, posiblemente, estén confundiendo en algunos puntos la “integración” con la “inclusión”.

La inclusión, como conjunto de procesos sin fin, implica reflexión y acción permanente desde el sistema y, como todxs conformamos el sistema, todxs debemos reflexionar y accionar, para propiciar la participación de todos. Se busca incrementar la participación de todxs. Por el contrario, si como resultado no ocurre la participación, no se está incluyendo.

Que un sistema no se maneje con una lógica inclusiva no significa que la inclusión no funcione. Si un sistema está dejando a alguien por fuera, por definición, no será un sistema inclusivo, y deberá empezar por reconocerlo para poner todas sus energías en acoger a los miembros nuevamente, para volver a mantener sus principios activos y mantenerse como tal.

Trayectorias escolares y educativas. Políticas socioeducativas

Frases como: “atender a la diversidad”, “...para todxs” son frases que vemos repetidas en diferentes normativas que dan marco a la práctica docente. Esto, que suena casi como mandato, se representa para muchxs como imposible de cumplir, como algo que “se dice fácil” pero que llevado a la práctica es casi una utopía irrealizable. Es lógico que parezca difícil; dado que el Sistema Educativo no fue pensado históricamente para albergar la diversidad sino con la misión de



“formar para”. Si bien desde hace algunos años esto se ha modificado y aún más a partir de las normativas surgidas desde la inclusión de la Convención de los Derechos del Niño (1989) en la Constitución Nacional Argentina (1994), aún se aprecian resistencias que obstaculizan la inclusión educativa.

No obstante, y desde siempre la diversidad se ha registrado en las aulas. Al observar una clase solemos apreciar que todxs tienen características e intereses diferentes, incluso los que se catalogan como “diferentes” por el motivo que sea. Dejar de considerar la diversidad ha llevado a promover intervenciones orientadas a que todxs lleguen al mismo resultado esperado, sin centrarse en generar las mejores condiciones posibles para que todxs lleguemos a resultados transformadores.

Podemos habilitarnos a “atender la diversidad”, valorando los diferentes procesos de construcción de conocimientos de los diferentes sujetos que habitamos el aula. Por ello, se considera necesario acompañar la formación integral desde un enfoque de derecho que considere formar alumnxs con valores que les posibilite una verdadera inclusión en la trama social como sujetos de derecho, responsables y productivos.

En 2003, se comenzó a conformar un nuevo modelo político, económico, social y cultural que privilegia la distribución del ingreso, la inclusión y la justicia social. La educación se consolidó como uno de los ejes centrales de esta transformación con la convicción de que el cambio solo es posible con un Estado activo y presente. Es así como la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2016) asumió la obligación de llevar adelante políticas que contribuyan a una educación de calidad para todxs. Las políticas socioeducativas cobran gran importancia en este escenario en tanto los recorridos y las experiencias sociales, familiares, comunitarias y culturales impactan en las trayectorias educativas de muchxs chicxs.

Palabras finales

El recorrido realizado permite, en principio, exponer los siguientes desarrollos: en primer lugar, analizar la perspectiva de los Derechos Humanos como marco doctrinal de acción para los agentes sociales que desempeñan un rol público y el alcance de los principios de dignidad, igualdad y no discriminación en relación a colectivos vulnerables y vulnerados, tal como es el caso de las personas con discapacidades.

Por otra parte, la noción de *ethos* profesional que nos proporciona la Ética Aplicada nos permite pensar la idea de una práctica justa (la práctica docente), que no contradiga los bienes internos de la profesión y sociedad de pertenencia. La necesidad de un cuidado atento de la persona con discapacidades, no fragilizando más su situación vital, y el reconocimiento continuo de una autodeterminación siempre posible, donde las acciones profesionales responsables ayuden a proseguir el camino hacia una autonomía lograda.

Se presenta, también, la situación de las divergencias entre integración e inclusión, se realiza una diferenciación de los conceptos de integración e inclusión, asociando al primero al principio de normalización, tendiendo a forzar al estudiante a que se “adapte” al sistema educativo y no al revés; el segundo, permite el reconocimiento de la diversidad humana dando lugar a la aparición de intervenciones educativas que buscan respetar la realidad de cada sujeto que habita el aula. La inclusión es un conjunto de procesos orientados a lograr mayor participación de los estudiantes en la cultura, actividades pedagógicas y en la comunidad.

Se cree necesario salir de las miradas reduccionistas y pensar en intervenciones que den lugar a todxs los estudiantes, más allá de si portan o no discapacidades, posibilitando que se garantice el derecho a la educación y, de

esa forma, plasmar políticas de educación inclusiva que son relatadas en los cuerpos normativos internacionales, nacionales y provinciales vigentes.

Atendiendo a la consideración respecto a las políticas públicas en educación, se cree necesario avanzar en analizar los marcos normativos que posibiliten un accionar profesional comprometido y responsable, por sobre un hacer burocrático.

Finalmente es necesario considerar y revisar la formación de lxs profesorxs en Psicología entendiendo que el propiciar la profesionalización de lxs mismxs requiere contemplar el marco normativo que encuadra las prácticas profesionales, que se constituye en parte del conocimiento profesional docente pero que también incide en la configuración de la identidad profesional.

Referencias

Constitución de la Nación Argentina (1994). República Argentina.

Recuperado de <https://bibliotecadigital.csjn.gov.ar/Constitucion-de-la-Nacion-Argentina-Publicacion-del-Bicent.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación (2018). El estado de la escuela. Datos e indicadores. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación.

Recuperado de <http://www.abc.gob.ar/elestadodelaescuela>

Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Especial (2016). Circular Técnica N° 1 Brindar orientaciones para la reflexión sobre las prácticas de inclusión educativa como de los supuestos históricos y sentidos actuales del término “integración”. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de http://servicios.abc.gob.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/2016/circular_tecnica_1_16_inclusion_integracion.pdf



Etxeberría Mauleon, X. (1998). Lo humano irreductible de los Derechos Humanos. *Cuadernos Bakeaz*, 28. *Educación para la paz*. Recuperado de www.bakeaz.org/es/publicaciones

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2018). Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad. Resultados Definitivos. Recuperado de https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio_discapacidad_12_18.pdf

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 (2007). Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado de <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-13688.html>

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación (2009). Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000762.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración de los Derechos Humanos*. Recuperado de www.un.org/es/documents/udhr/

Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (Res. N° 61/106) y Protocolo Facultativo. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>



Organización de los Estados Americanos (2001). *Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Recuperado de

<http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>

Resolución Consejo Federal de Educación N° 155 (2011). Recuperado de

https://archivos.formosa.gob.ar/media/uploads/documentos/documento_1498167262.pdf

Resolución N° 1664 (2017): Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Especial

Provincia de Buenos Aires. Recuperado de

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/default.cfm>

Sánchez Vázquez, M. J. (2008). Ética y profesión: la responsabilidad en términos de prudencia responsable. El caso de la Psicología. *Fundamentos en Humanidades*, IX(17), 145-161.

Sánchez Vázquez, M. J. (Coord.) (2016). *Contribuciones éticas al ámbito profesional y científico de la Psicología*. La Plata, Argentina: Edulp. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/54177>

