

MAESTRÍA EN POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN

***“Educación y Salud.
Intersecciones en Políticas Públicas”***

Maestranda: María Belén Sanchez

Director: Dr. Carlos Skliar

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS



Santa Fe, abril de 2016.

La Modalidad de Educación Especial es joven en relación a “la Común” y, sin embargo, ha atravesado múltiples cambios y modificaciones, tanto en respuesta a lineamientos educativos nacionales, como al impacto que ellos reciben a partir de movimientos internacionales.

Lo especial, lo espacial.

La expresión “Educación Común” aparece ya en la primera Ley de Educación Nacional Argentina del año 1884, Ley N°1420, promotora de la Educación “*obligatoria, gratuita, gradual, y dada conforme a los preceptos de la higiene*”, de acuerdo al artículo N°2 de la misma.

En relación a ello, Salessi, J. (1995:14) menciona la importancia que tuvo la figura de Sarmiento como promotor del higienismo¹, desde una mirada fuertemente organicista: “*En Facundo, al concebir el territorio y la cultura argentina envueltos en una lucha entre civilización y barbarie, la mirada protomédica de Sarmiento vio una inmensa anatomía enferma*”.

Por otra parte, en el artículo N° 11 de la Ley N° 1420, se mencionan, contrastándolas con las “escuelas comunes” a las “escuelas especiales”, haciendo referencia a Jardines de Infantes y Escuelas para Adultos, en determinados contextos como:

En los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número cuando menos de cuarenta adultos ineducados. Escuelas ambulantes, en las campañas, donde por hallarse muy diseminada la población no fuese posible establecer con ventaja escuelas fijas.

¹ De forma correlativa, en el campo de salud, este movimiento también fue de gran auge. La primera ley registrada en el campo de salud es la N° 11843, sancionada y promulgada en junio de 1934, la que refería a: *Profilaxis de la peste y desratización obligatoria en todo el territorio de la Nación*. La misma, de clara impronta higienista, se limitaba a ordenar el modo de proceder acerca de la eliminación de ratas y las enfermedades que las mismas acarreaban.

En este apartado parecería que las variables temporo-espaciales juegan un papel preponderante. Lo infantil o lo maduro; la lejanía o cercanía, la fijeza o el movimiento, el dónde se encuentran las personas y el aquí o allá en el que se enseñe, son claves que delimitan lo común o lo especial.

Pero, paralelamente a los albores de esta Ley, otros movimientos comenzaban a ocuparse de los sujetos que quedaban *aparte*, quienes pasarían a conformar luego, las clases de Educación Especial. Dentro del Anexo 4 de los “Materiales de Trabajo para la Elaboración de un Acuerdo Marco para la Educación Especial” (1998), se narran los principales hitos de la Educación Especial en nuestro país, situando los inicios de la misma en la Creación del Hospital de San Martín y en la Casa de Expósitos, durante la época de virreyes y gobernantes españoles. Posteriormente, sitúan como relevante la creación del Protomedicato y la Sociedad de Beneficiencia. Todas estas instituciones albergaban a personas con *discapacidad mental* así como a personas sin hogar. Es decir, les daban un espacio físico para estar, pero sin considerarlos capaces de aprender. Eran atendidos como *incapaces o enfermos*. Por lo tanto, como se narra en el documento “La integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales” (1999), sobre lo que ocurrió en el siglo XIX:

El niño deficiente es considerado como un enfermo y además como un niño permanente, por lo tanto las personas que lo atienden pertenecen al área de salud porque por sus características, es considerado sin posibilidades de decidir. Para ello, se lo ubica en instituciones con régimen de semi-internado, en donde no se desarrolla un proceso educativo, ni de trabajo sino de tipo terapéutico o recreativo. (p. 26)

Esto es congruente además, con la nosografía de Pinet desarrollada en el siglo XIX, en la que diferenciaba *enfermos y deficientes mentales*, clasificándolos en dementes e idiotas. Para él, ninguno de ellos era susceptible de recibir educación, por lo que eran internados. Luego, el psiquiatra Esquirol incorporó el abordaje “educativo” al tratamiento médico, primero, en los asilos hospitales, convirtiéndolos luego en asilos-escuelas. (Documentos sobre Educación Hospitalaria. P. 36. También presente en la p. 6 del anexo)

En 1857 nace la *Fundación Filantrópica Regeneración, de amparo, protección y educación al sordomudo*, considerada la primera escuela especial, que en 1881 pasó a depender del estado nacional, porque hasta ese momento, organizaciones no estatales eran protagonistas de estas iniciativas.

En los años siguientes, se realizó un censo nacional sobre personas con afecciones auditivas y del habla; se llevaron adelante disertaciones sobre el tema en el Primer Congreso Pedagógico Internacional y se creó el Instituto Nacional de Sordomudos (1885), con características similares a la estructuración de las escuelas comunes; institución que dio origen a otra paralela, destinada a mujeres, en 1902. En el mismo año, época de *pestes*, se creó la primera escuela para la educación de personas ciegas y poco después, el Instituto Nacional de Ciegos (1908). Esto se debió a que, producto de una epidemia de viruela, muchos niños quedaron ciegos.

Casi al mismo tiempo, el Dr. Adolfo Valdez impulsó la creación de clases especiales dentro de las escuelas para responder a las dificultades de aprendizaje que presentaban algunos niños. Además, en 1912 surgieron las Escuelas al Aire Libre, por la creencia de que los niños con "*debilidad mental*" necesitaban de la vida sana y la actividad física, de forma particular.

La perspectiva plenamente educativa parece tomar fuerza en 1914 con los primeros cursos dictados a docentes para trabajar con niños considerados discapacitados mentales. Posteriormente, un médico, el Dr. Olivieri, presentó un proyecto para la creación de clases diferenciales en escuelas comunes, lo que se concretizó en 1929 en 80 escuelas; y en el mismo año se fundó el Instituto de Psicología Experimental, anexo a una Escuela Especial.

De forma clara, el discurso médico marcaba el norte, liderando las decisiones, las prácticas, los sentires y decires. Aquí vemos como, retomando nuestras primeras consideraciones, ya no es la lepra, pero sí su fantasma, y los mecanismos de control, los que expulsan, separan, dividen, clasifican.

Lo anterior se relaciona a su vez, con una ley claramente relevante en función de lo que en este trabajo nos proponemos pensar, es la N° 12558, ya que evidencia un fuerte entrecruzamiento entre educación y salud. La misma, que

data del año 1938, legisla sobre la creación de la Comisión Nacional De Ayuda Escolar. Dicho organismo tenía como objeto “*el cuidado de la salud física y moral de la niñez en edad escolar, especialmente en las provincias del Norte y territorios nacionales.*” Lo mismo, de acuerdo al texto, implicaba la asistencia *médico escolar* (atención médica gratuita a domicilio y en consultorio, así como también en las escuelas; más entrega de medicamentos). Para ello, además de contar con médicos y odontólogos, había participación de docentes.

La misma ley especifica que los maestros iban a ser preparados para que puedan practicar curaciones a los niños de su grado, si sufrieran enfermedades de fácil tratamiento.

Más adelante, el texto enumera una serie de facultades con las que contaba la Comisión Nacional De Ayuda Escolar, a partir de las cuales podía instrumentar los recursos de la educación pública (materiales y no materiales, como la acción conjunta con cooperadoras escolares) para hacer cumplir el objetivo de la ley. Asimismo, se menciona la importancia del comedor escolar como una forma de asegurar que los alumnos reciban alimento.

Entonces, si el maestro podía curar, seguramente, antes debía diagnosticar. Resabio que veremos reaparecer en las diferentes modalidades abordadas en el presente trabajo.

Casi paralelamente, en el año 1939, alumnos con afecciones motoras comenzaron a asistir a las escuelas especiales, por intermedio del Consejo Nacional de Educación.

Luego, con la creación de la Dirección General de Sanidad Escolar, las escuelas especiales pasaron a depender de ella, en el curso del año 1948; año en que también se crearon las Escuelas Hospitalarias y Domiciliarias.

Sucedió en 1972 que se originó la Dirección Nacional de Educación Especial, dentro del Ministerio de Educación y Justicia. Sobre ello, Pérez²

² Andrea Verónica Pérez, en su tesis de doctorado en Educación, Universidad de FLACSO, que tuvo a Carlos Skliar como Director, problematiza la división entre común y especial en la educación, así como en temas concernientes a ética y alteridad en “Educación Especial y Alteridad: en busca de lo común” (2013), analizando aspectos legales de la educación común y sus modalidades en Argentina que luego la llevan a reflexionar sobre las diferencias humanas y la discapacidad para asociarlo, por último, con lineamientos curriculares de formación docente.

(2014:3) advierte que “*las escuelas que entraban en su órbita conformaron un sistema separado de la Educación Común*”, idea coincidente con lo expuesto por el documento provincial:

Las instituciones se multiplican y se diferencian en función de las distintas etiologías: ciegos, sordos, deficientes mentales. Estas escuelas especializadas, segregadas en su mayoría de las escuelas comunes, con sus propios contenidos, técnicas y especialistas, constituyeron un sistema de la educación especial diferenciado dentro del sistema educativo general. Así, se lo consideró como un sistema paralelo. (1999:27)

El antes mencionado documento considera que un indicio de aproximación entre modalidades fue la creación de Grados Radiales en la provincia de Santa Fe, durante la década de los años 60. Estos eran grupos de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, al decir de las formas epocales, que funcionaban dentro de Escuelas Comunes, dependientes de Escuelas Especiales, tanto pedagógica como administrativamente.

En cambio, Pérez sitúa a la década del 80 y las primeras experiencias de Integración, como incipientes intentos de acercamiento entre lo común y lo especial, que la misma autora señala, no se realizaron sin “*fuertes dificultades de implementación*” (2014:3). Las primeras experiencias de Integración se realizaron con alumnos con discapacidad auditiva (1985) y, aproximadamente, desde 1991, con alumnos con discapacidad intelectual, de acuerdo al Documento Ministerial (1999:29). En contraposición, el documento “Integración Educativa” del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2004), narra que estas experiencias tuvieron inicio en la década del 50, cuando ingresaron a la escuela común niños con secuelas motoras, producto de la epidemia de poliomielitis infantil que aconteció en nuestro país en esos años.

Lo especial, más de/para lo mismo. Hacia un Sistema Educativo integrado e integrador

Posteriormente, con la sanción de la Ley Federal de Educación, en el año 1993, la Dirección Nacional de Educación Especial fue disuelta y algunas palabras se re-movieron.

El término especial apareció en dos sentidos: como una serie de *programas especiales*, destinados al acceso, permanencia y egreso del sistema educativo de todos los habitantes. Y, por otra parte, se mencionan *regímenes especiales* (art. 11), destinados no a todos, sino a aquellos sujetos con “*necesidades que no pudieran ser satisfechas por la Estructura Básica*”. Esto último marca una oferta diferenciada, que se caracterizaba por “*menor duración y con preparación ocupacional específica*”.

Dentro de los regímenes especiales es que se sitúa (cap.VII) a la Educación Especial, de Adultos, Artística y Otros (“*alumnos/as con capacidades o talentos especiales; Educación Abierta y a Distancia; acciones educativas impartidas a niños/as y adolescentes que se encuentren internados transitoriamente. Artículo 34 – (...) rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas*”).

En este texto, cuando se explayan acerca de la Educación Especial, lo hacen otorgándole tanto un carácter preventivo como vigilante, ya que contempla el desarrollo de acciones “*dirigidas a la detección de niños/as con necesidades especiales*”. Muy a pesar de las advertencias de Mannoni (2002:83-84):

Recibir prematuramente el rótulo de inválido y una pensión (aunque se eluda la reclusión) es para muchos niños el medio más seguro de quedar para siempre separados de la vida (y de toda auténtica formación profesional). (...) de ahí en más, su destino (ligado a la angustia de los padres) será “no asumir ningún riesgo”; en otras palabras, abstenerse de vivir.

Respecto a los *objetivos de la Educación Especial*, el art. 28 de la Ley menciona “*Garantizar la atención de las personas con estas necesidades educativas desde el momento de su detección*” y “*Brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora, orientada al desarrollo integral de la persona y a una capacitación laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción*”. De esta manera, se postulan unos objetivos puntuales, a

cumplir luego de detectar... cristalizar, encerrar, parcializar la mirada sobre una persona, podríamos decir nosotros. Sobre una persona y sobre la Educación. Aquí se produce un evidente corte. Luego de identificar quién sería poseedor de necesidades educativas especiales, se brindaría algo también “especial”, léase una *“formación individualizada, normalizadora e integradora”*, orientada al desarrollo integral y capacitación laboral con fines económicos productivos. Aquí el ímpetu por vigilar de cerca cualquier desvío, nos remite a las consideraciones acerca de salud y educación que ya hemos hecho, así como a los interrogantes que plantea Frigerio (2008: 37-38), en relación a las infancias:

¿Qué se «deposita» en los niños y adolescentes? ¿Qué hace obstáculo a la hospitalidad de vida y debida a las nuevas generaciones? (...) ¿Qué impulsa a dividir las vidas, decidiendo anticipadamente que estos serán los filiados y herederos y aquellos, los desafiliados y sin parte?

Posteriormente, la misma autora ensaya una posible respuesta, formuladanuevamente, a modo de pregunta (Ídem: 47- 48):

Caratular a los niños, ¿expresaría el intento de control de aquello que es desconocido e inquietante para los adultos? Sostendremos que el niño, como extranjero, como alteridad radical, puede atraer en los adultos los fantasmas de lo temible, de lo desconocido, no controlable y no pensable; por ello, fácilmente ocupa el lugar de objeto maléfico, cuyo etiquetamiento y confinamiento oficia de protección.

La ley postulaba la intención de que los alumnos retornen a las escuelas comunes, tan pronto sea posible, legitimando una vez más que común y especial eran sistemas educativos diferenciados, y el desmedro por lo especial. Lo especial, sinónimo de personal especializado, currículo particularizado, organización escolar, infraestructura y material didáctico diferenciado.

Desprendido de la misma ley, en el año 1993 (fecha 27 de septiembre) se instrumenta el Decreto N°2679 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, dado a titularse: “Reglamento de los servicios educativos de la modalidad especial”, tomando en consideración un anteproyecto que funcionara

del año 1990 a 1991 para que *“atienda a la problemática educativa de las diferentes discapacidades en su tres niveles: inicial, primario y post primario”*. En el mismo se reseñan los objetivos de la educación especial, haciendo referencia a prevenir situaciones que pudieran generar discapacidad; a brindar orientaciones y facilitaciones de índole terapéuticas y educativas para niños en riesgo; posibilitar la integración de alumnos de la modalidad en las escuelas comunes; promover formación integral, integración social, preparar a las familias y a la comunidad para la aceptación e integración, en miras a la adaptación social y ocupacional.

El mismo decreto se expide sobre normas generales, roles y funciones, atribuciones de los diferentes actores intervinientes (docentes, personal de los servicios psicopedagógicos), pero sobre todo se explyaba sobre las *“Normas especiales para los servicios de cada nivel”*, léase: nivel inicial especial, nivel primario especial, nivel post-primario especial; el número de alumnos que puede tener a cargo cada docente, de acuerdo a la *“deficiencia”* de los niños, así como las normas comunes a los antes mencionados y, por último, las concernientes a los grados radiales.

Dentro de las referidas normas, se especifica detalladamente características de la *“población”* partiendo de lenguaje claramente médico y relacionado con el paradigma psicométrico. Se puede leer sobre *discapacitados mentales, visuales, auditivos, multi-impedidos y sociales*. Se habla de clase y sub-clase de discapacidad. Se habla de patologías. De leves, moderados y severos. Se exige diagnóstico inicial. Se postulan requisitos de permanencia (entre ellos, que las conductas logradas coincidan con la mayoría de las conductas esperadas para su edad de desarrollo), que de no ser cumplidos, motivarían el “egreso” de la institución. Esto es un claro ejemplo de diferentes modos para regular y controlar la alteridad, de acuerdo a Skliar y Duschatzky (2000:2-3). Representaciones que otorgan calma; maneras de pensar al otro:

Que, sólo en principio, pueden parecer sutiles variaciones dentro de una misma narrativa. Entre ellas: la demonización del otro; su transformación en sujeto "ausente", es decir, la ausencia de las diferencias al pensar la cultura; la delimitación y limitación de sus

perturbaciones; su invención, para que dependa de las traducciones "oficiales"; su permanente y perversa localización del lado de afuera y del lado de dentro de los discursos y prácticas institucionales establecidas, vigilando permanentemente las fronteras; su oposición a totalidades de normalidad a través de la lógica binaria; su inmersión en el estereotipo; su fabricación y su utilización, para asegurar y garantizar las identidades fijas, centradas, homogéneas, estables.

Siguiendo con la historicidad que nos proponemos construir, en el año 1997 el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación lanza "Hacia un Sistema Educativo integrado e integrador. De la pre-ocupación al ocuparse", dentro del Plan Social Educativo. Este texto refiere a que están teniendo lugar nuevas perspectivas en educación especial (p.31), como por ejemplo, citan la incorporación de niños que antes no eran atendidos "*por la gravedad de sus dificultades*", el aumento de los proyectos de integración, la interrelación con instituciones comunes y la apertura a distintos niveles del sistema educativo.

Posteriormente se pone énfasis en el Principio de Normalización, entendido como "*que la sociedad se aboque a garantizar a todos sus miembros, sin discriminación, el acceso a las mismas posibilidades de interacción e inserción social que tienen los sujetos considerados normales –que representan a la media estadística general–*"(p. 32). En este extracto el ideario homogeneizador se transparenta sin tapujos, al mismo tiempo que el borramiento o la anulación por buscar *lo común*, acordando con Frigerio, G. (2008:260) en que "*Buscar lo común es oponerse y contraponer al totalitarismo del uno, la compleja simultaneidad de los polifónico, plural y múltiple.*"

En lo subsiguiente, se conceptualiza acerca del currículum y sus adaptaciones y de las Necesidades Educativas Especiales, sobre las que aclaran "*el término (...), utilizado en la Ley Federal de Educación, (...), no debe ser entendido como una nueva manera de llamar a la discapacidad*" (p.38). Así, la definición que proponen es: "*un desequilibrio en una dinámica en la que están comprometidos todos los componentes del triángulo didáctico y su contexto situacional*" (p.38), por lo que caracterizan el alumno con NEE como:

Aquel que tiene mayores dificultades para aprender que sus pares, porque presenta alguna problemática de discapacidad, o un trastorno específico, o una situación contextual desfavorable: lo que le obstaculiza el aprovechamiento de los recursos educativos de la escuela común, necesitando de apoyos especiales.

En línea con lo anterior, en el año 1998 se realiza un trabajo con participación de las provincias, a fin de elaborar un Acuerdo Marco para la Educación Especial. Lo mismo, bajo el abrazo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Consejo Federal, también nombrado como “Documentos para la Concertación, Seria A, N°19”. En el mismo se plantean, como elementos novedosos, *superar la situación de subsistemas en educación aislados y priorizar el modelo pedagógico, superando el modelo médico y psicométrico, con énfasis en el diagnóstico y la clasificación* (p.3).

Entonces, se vuelve a reconocer la división común/ especial, tal como en el momento fundacional de esta última, así como la cercanía de lo especial con el modelo médico terapéutico. Nótese, sin embargo, el paso de casi 20 años en la línea histórica.

Aquí se sostienen las ideas de adaptaciones curriculares como “*estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales en el currículum*” (p. 6), detallando las de acceso, curriculares propiamente dichas y de contexto. El acceso es al *currículum único*, para que todos *aprendan lo mismo* y en *la misma escuela*, como lo desarrolla Terigi, F. (2008) en relación a las diferentes interpretaciones que se han estructurado dentro del sistema educativo argentino en torno a la inclusión y “lo común”. La autora concluye ese apartado diciendo:

El hallazgo –un gran hallazgo- de la crítica pedagógica es que, para que todos aprendan lo mismo, se requiere romper la homogeneidad de la propuesta educativa. Pero lo común sigue siendo lo mismo. Escuelas diferentes, propuestas diversificadas, para aprender las mismas cosas. (p. 212)

Al año siguiente, 1999, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación edita: “El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares. Hacia las Escuelas Inclusivas”. En el mismo se retoma el Acuerdo Marco y luego se brindan “generalidades” respecto al aprendizaje en alumnos sordos, con impedimento visual, retardo mental, trastornos emocionales severos, de altas capacidades y con discapacidad motora. Cabe destacar que inclusión hace su primera aparición, pero parece ser dejada en un segundo plano, sólo en un subtítulo, sin ser profundizada. En la página 3 del mismo se hace una breve referencia, de la siguiente manera: “*Una escuela inclusiva es aquella que brinda educación de calidad a todos los alumnos de su comunidad*”. Pero los conceptos estrellas siguen siendo Diversidad-Necesidades Educativas Especiales (NEE)-Adecuaciones curriculares.

Otro aspecto de relevancia es que en el punto 2.2 (p.6) del documento analizado, “*Los nuevos paradigmas de la Educación General y Especial*”, lo “común” aparece reemplazado. Así, Especial, se acerca a “específico”, quizás un antónimo más directo con lo General.

Siguiendo el mismo documento, en un cuadro (p.10) se puede leer:

Todos los alumnos tienen necesidades educativas que son resueltas por los maestros y las instituciones. Algunos tienen necesidades educativas que los maestros y las instituciones no pueden resolver. Requieren recursos adicionales. Son los sujetos que tienen necesidades educativas especiales. Algunos de los alumnos que experimentan necesidades educativas especiales son discapacitados. Hay alumnos discapacitados que no experimentan necesidades educativas especiales en determinadas áreas o contextos.

Aquí se deduce que “lo especial” estaría signado por una cuantificación de recursos. Tendría que ver con necesitar “un poco más que los otros”. No diferentes, sino que aparentemente, más de lo mismo... Un extra que excedería a lo ofertado.

Del mismo año que el documento anterior, es la edición del Documento de la Provincia de Santa Fe: “La integración de los alumnos con necesidades educativas especial a la Educación Común”. En consonancia con el texto nacional, el presente aborda la Atención de la Diversidad, las NEE derivadas de déficits (visual, auditivo, motor, mental o Trastornos de la personalidad); se ocupa del “*Proceso de Integración Escolar como parte de la Integración Social*”; de las Adaptaciones Curriculares como respuesta a la diversidad. Aquí también se encuentra un recorrido histórico de la Educación Especial que luego de la institucionalización, de la creación de escuelas especiales, de las experiencias de integración, postula como última etapa una Educación para todos: escuela inclusiva, lo que significaría “*la plena integración de todos los alumnos con necesidades educativas especiales en aulas comunes*” (2009:22). Este término es planteado como opuesto a la segregación, sustituiría la idea de déficit por posibilidades y potencialidades individuales, propone la adaptación de la escuela a las necesidades de los alumnos, y significaría “*una nueva cultura que corresponde a condiciones históricas del emergente siglo XXI*” (1999:30). Al mismo tiempo, se reconocen las controversias que esta postura conlleva y la sitúa como una meta a largo plazo.

Reforzando la idea anterior, en 2004 el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe lanzó el documento: “Integración educativa”, que se proponía “*propiciar espacios y tiempos para la autorreflexión y la reflexión conjunta; intenta poner en tensión los propios marcos conceptuales y las propias prácticas, abrir preguntas, debates, arribar a algunas certezas, también provocar incertidumbres.*” (p.1). En el mismo, el énfasis puesto en la Diversidad sigue siendo muy fuerte y sostiene asimismo las ideas de Integración, Normalización y NEE. Por otra parte, es interesante notar el subtítulo: “Hacia un Sistema único. ¿Cuál es el objetivo de la educación especial en esta etapa de transición?” (p.9), en el que implícitamente (o no) se admite la vigencia de la separación entre lo común y lo especial (cuando en la pág. 43 se asevera que la oposición común/especial no existe ya que ambas son modalidades dentro de un mismo

sistema educativo). El apartado finaliza diciendo, respecto a las metas de la Escuela Especial (p.9). :

Avanzando desde una educación segregadora a una educación integradora que responda a las NEE de todos los alumnos, ya que cuenta con personal preparado para trabajar en educación de alumnos con necesidades especiales y puede crear opciones curriculares innovadoras. Por eso es conveniente que la escuela especial pueda generar vías de comunicación más explícitas con la escuela común.

De esta última cita, parece desprenderse que la transformación, lo no segregatorio, lo innovador, la capacidad de inventiva, sólo quedaría del lado de lo especial. Mientras tanto, lo común se emparentaría con lo expulsivo, lo ya hecho, por lo que debe esperar el socorro de “lo especial” para generar algo nuevo. Observamos en los documento que venimos analizando cierta entronización e idealización concerniente a la Modalidad Especial, en detrimento de lo común. Y lo que discutimos no es cuál de las dos tiene más recursos o mayor creatividad y pericia pedagógica. Todo lo contrario. Postulamos que esta división, esta construcción de bandos no es mucho más que eso: un constructo endeble que debe ser dejado a un lado para construir justamente algo para ofrecer, algo de lo común, de lo auténticamente común, sin ser lo mismo. Por lo tanto, la integración podría situarse como un intento de acercamiento, de acuerdo al desarrollo que veníamos haciendo, aunque el movimiento es unidireccional, de lo especial a lo común y no viceversa.

En la pág. 22 de este documento, una serie de párrafos nos resultan importantes de analizar:

La educación como cualquier otra disciplina tiene sus límites y si la posibilidad de aprender no está dada o no se puede constituir, es evidente que se trata de un alumno que no está en condiciones de afrontar un proceso de integración.

La integración en muchos casos no es posible. Tener en cuenta esta posibilidad es una ayuda tanto para la salud psíquica del alumno como para la del docente.

El alumno que se ve obligado a estar en un lugar donde las diferencias son muy grandes suele hundirse en la impotencia o en el rechazo a la educación.

El docente que no puede enseñar y actuar con las herramientas propias de su profesión suele presentar cuadros de angustia, malestar e impotencia.

Estos párrafos son muy contundentes. Lo supuestamente “evidente” no hace más que generarnos resquemor, porque no deja lugar a la pregunta, y pone al alumno como responsable de que el aprender no pueda suceder, dejando por fuera a todos los demás factores humanos y contextuales que participan de la situación escolar de enseñanza y aprendizaje. Además, la integración pareciera ser algo ajeno a la educación, a la que muchos podrían negarse, escudo pasible para los espíritus “enfermos”. Asimismo, la cuantificación o medida de “las diferencias”, su connotación negativa, son marcas no ingenuas... palabras de un documento de poco más de diez años. ¿Marcas persistentes aún hoy?

Y, justamente, en la página siguiente exponen:

Es de suma importancia afinar la oreja a estas cuestiones discursivas a fin de pensar en qué posición se encuentran aquellos sujetos inmersos en el sistema educativo, ya que si bien se mencionó anteriormente que la institución es generadora de un discurso particular, este discurso tiene encarnación en aquellos que hablan, dentro o fuera de la institución. (p.23)

... y en los Documentos, también, diremos nosotros.

Sin embargo, el texto luego dice que tanto docentes como factores institucionales y los padres, también son responsables del éxito o fracaso de la integración.

Los anteriores apartados³ dan cuenta de que existirían diferentes cosas para diferentes personas; diferentes y varios currículums, al igual que escuelas. Pero no cualquiera podría acceder a aquellos. Habría algunos elementos privativos

³ Más otros que puedan interesar al lector, pero que no fueron incluidos en el presente trabajo, ya que consideramos que los aquí expuestos resultan suficientemente contundentes para la idea que se quiere desarrollar.

para unos y no para otros. De acuerdo a sus necesidades, claro está (léase la ironía). Se trataría de algo prestablecido, irrevocable, una propuesta cerrada; que un alumno podría o no “ambicionar”, desear, elegir, ¿merecer? Contradictoriamente con enunciados de la pág. 38 y 39 que proponen currículums abiertos y la integración como una cuestión de derechos, no de privilegio.

Además, esta es la época en que las declaraciones, conferencias e informes internacionales, se pronuncian buscando el cumplimiento de derechos, entre ellos, el de acceso de la educación. Lo mismo está disponible tanto en el Documento Ministerial como en la tesis de Pérez. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es la más citada. Fue aprobada mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 y, en nuestro país, se sancionó como la Ley N° 26.378 el 21 de mayo de 2008.

Lo especial, una modalidad transversal. Inclusión⁴ y Discapacidad.

El siguiente hito en el relato que estamos construyendo, es la Ley de Educación Nacional N°26.206, vigente desde el año 2006 y hasta la actualidad. En la misma aparece el vocablo *inclusión* como representante de un *nuevo* paradigma y es aquí que la educación especial pasa a ser una Modalidad comprendida dentro de la Educación Común, de acuerdo con el *artículo 17*:

La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades.

A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos

⁴ Inclusión es una palabra que ha tomado gran relevancia en las políticas públicas de la última década y esto excede a la Modalidad de Educación Especial. A partir de la misma se han abierto importantes debates, que nos parecen sumamente interesantes, especialmente, los que evidencian la relación inclusión-exclusión como pares indisociables. En función de ello, sugerimos remitirse a dos interesantes investigaciones realizadas en el marco de esta misma Maestría por Pietroni, M. y Mántaras, B.

de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Así, los antes llamados Regímenes Especiales, pasan a nombrarse como Modalidades, ampliándose en términos cuantitativos al mismo tiempo.

En el marco de esta Ley, Educación Especial, desarrollada en el cap. VII, se liga directamente con discapacidad, *“La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo”* (Art. 42), sosteniendo la idea, persistente desde el inicio del recorrido que estamos construyendo, de *“identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo”* (Art. 43)

En el artículo 42 se agrega: *“La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común”*. Por ende, se sostiene la misma idea, que habría *demandas* a las que lo *común* no podría dar respuesta, por lo que otro/s tendrían que responder... la Modalidad Especial. Lo especial sería algo específico, por fuera o extraño a la educación común, ya que la excede. ¿En qué encrucijada nos coloca esta afirmación?, ¿cómo proyectar integraciones interinstitucionales (común-especial) si las escuelas *comunes* no pueden abordar las *problemáticas* que implicaría *lo especial*?

Prosiguiendo, en el espíritu de la nueva ley, el año 2008 y principio de 2009 fue empleado para encuentros regionales y nacionales organizados desde la modalidad, que resultaron en la creación de acuerdos transcritos en el Documento

del Ministerio de Educación de la Nación “Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina, Orientaciones 1” (2009), según lo que atestigua el mismo. Ya desde el título es claro el hecho de resaltar la idea de modalidad, dimensión enlazada con intentos de superar la división o paralelismos de sistemas. De la misma manera, se reubican ciertos términos como los de integración/inclusión, proponiendo la primera como un medio estratégico-metodológico, cuasi subordinado, que posibilita lo segundo. La inclusión⁵ pasa a ser un principio rector, una filosofía colectiva que hace accesible todo para todos, “*La inclusión se presenta como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico (...) La educación inclusiva se refiere a la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos, niñas y niños, sin exclusiones de ningún tipo*” (p.12). Idea resaltada a lo largo de varias páginas, como por ejemplo, en la 14:

La inclusión es principio, proceso, acción social, colectiva, que resulta de una construcción simbólica de los grupos humanos, de las comunidades educativas, contribuyendo a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos. Proponemos pensar la integración como “un medio estratégico-metodológico”. La integración es una estrategia educativa que hace posible la inclusión de muchos sujetos con discapacidad en la escuela común.

Aquí se trata específicamente sobre las personas con discapacidad (desde el Modelo Social⁶ adoptado por organismos internacionales) y también se introduce el término de Trayectorias Educativas Integrales que darían cuenta de lo tecnológico, artístico y cultural, en contraposición a visiones de modos únicos y lineales de transitar la escolaridad, tomando a su vez la distinción que hace Flavia Terigi sobre trayectorias teóricas y reales. Además, se introducen los Dispositivos y Configuraciones de Apoyo, como concepto superador de las Adecuaciones Curriculares, ya que aquellos implican “*redes, relaciones,*

⁵ Vale nuevamente sugerir al lector remitirse a los aportes de Pietroni, M. y Mántaras, B.

⁶ En el punto “e” de la convención se entiende que: “*la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.*”

posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria” (p.39).

En consonancia con lo anterior, en el año 2009 se lanzó en la provincia de Santa Fe el Proyecto “Volver a pensar el Sujeto de la Escuela Especial” ⁷. El mismo consistió en una serie de encuentros presenciales con referentes nodales (supervisores y directores), de todas las escuelas especiales de la provincia; instancias de trabajo que luego eran replicadas dentro de las instituciones, más otros espacios virtuales para compartirlo. En los mismos se problematizó acerca de la Educación Especial, con la mediación de un Equipo Territorial Referente, conformado por Prof. Especialista Marta Beatriz Mucarzel, Prof. Maester Stella Caniza de Páez e Ing. Horacio Pereira. El objetivo central fue pensar acerca de los criterios de ingreso, permanencia, egreso e integración de los alumnos de la modalidad.

De este Proyecto se desprendió una consigna para equipos técnicos y directivos de escuelas especiales del territorio, quienes luego debían trabajarlo al interior de sus instituciones.

Dicho proyecto produjo una serie de documentos con la misma titulación: Presentación, Introducción, Conclusiones; más el nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional para la Educación Integral de Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad, aprobado por Resolución N°1557⁸, el 13 de septiembre de 2011.

En el documento de presentación se puede leer que las preguntas que dan inicio al proyecto tienen que ver con la relación entre la modalidad educativa especial y la educativa común, particularmente en cuanto a los criterios de

⁷ Disponible en http://www.santafe.gov.ar/index.php/web/guia/proyectos_sub_educacion?proyecto=93317
<http://volverapensar.bligoo.com.ar/>

⁸ El Diseño Curricular Jurisdiccional para la Educación Integral de Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad, regula la propuesta para los alumnos del nivel post-primario de la modalidad (de 14 a 22 años), proponiendo materias electivas y otras obligatorias, más integraciones en nivel secundario que no conllevan la necesidad de cursar la totalidad de los espacios curriculares del nivel necesariamente, conformando trayectorias e itinerarios individualizados. El texto intenta marcar el pasaje de la Formación Laboral y la pedagogía centrada en el “hacer mecánico” a volver la mirada hacia la alfabetización y los contenidos curriculares.

admisión, permanencia y egreso de alumnos en una y otra modalidad. En el mismo se realiza un fuerte cuestionamiento a la asociación entre pobreza y discapacidad; pobreza y fracaso escolar; pobreza y educación especial; enfocando el análisis en clave histórica económica. Así, los autores escriben, luego de citar cifras (p.4):

Este es el contexto del nacimiento de una generación de niños que existiendo en condiciones de extrema pobreza, pero sin tener una discapacidad demostrable, fracasan en la escuela común. (...) Porque las exclusiones de la escuela común, y la aceptación que muchas veces realiza la escuela especial de esta población, es la trama conceptual y práctica que sostiene porqué reflexionar acerca del sujeto de la escuela especial, de sus capacidades cognitivas y recursos subjetivos.

En referencia a lo anterior, Carina Rattero (2011, p.183) escribió:

El peor enemigo de la educación no es la pobreza sino el fantasma que se proyecta sobre el nominado pobre: la idea de determinación, la escasez de expectativas y de ofrecimientos, la creencia en lo inexorable. Lo que ante nuestros ojos se presenta imposible de cambiar.

En la Introducción, ratifican la idea anterior diciendo por ejemplo, que “encontramos niños/as que por cuestiones culturales - sociales y de carencias socioeconómicas se hallan segregados de la escolaridad común y terminan por ser alumnos de la escolaridad especial” (p.4), analizando la noción de “normalidad” en el transcurrir histórico y reflexionando críticamente sobre él. Proponen debatir acerca del concepto de “inteligencia” acordando con la postura de Alicia Fernández, psicopedagoga con orientación psicoanalítica, rescatando lo singular de los procesos de aprender y alejándose del paradigma médico y psicométrico y adhiriendo a la idea de igualdad desde una perspectiva geométrica, citando a Castoriadis (p. 9 - 10):

De acuerdo a la proporción del esfuerzo y a las capacidades de cada uno. Nos inclinamos por esta última interpretación porque

creemos que es la más democrática y, por lo tanto, más habilitadora para que el niño/a se constituya subjetivamente.

En relación a ello, el equipo referente enumera una serie de cuestiones que sería necesario rever para alcanzar este tipo de igualdad: un encuentro entre modalidad común-especial, adecuar el número de alumnos por docentes, ajustar los vínculos con las áreas de Salud y Justicia, así como modificar la formación docente para al abordaje de la diversidad.

En las Conclusiones se pone gran énfasis en los conceptos de subjetividad y de potencia, invitando a abandonar la pedagogía correctiva para adoptar la de la sensibilización.

Otro documento provincial, relacionado con el anterior y de gran vigencia en las prácticas actuales, es el Decreto N° 2703 (2010) “Pautas de Organización y Articulación del Proyecto de Integración Interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad”. El mismo aclara que los Proyectos de Integración tienen como destinatarios a niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, lo que no comprendería dificultades de aprendizaje, niños que provengan de situaciones “discapacitantes”⁹ o personas con discapacidad pero sin NEE (necesidades educativas especiales). Esta aclaración lleva a pensar que, más allá de la letra de la ley, en las instituciones de educación especial se continuaba trabajando de acuerdo a paradigmas anteriores.

La nueva figura que aparece a partir de este documento es la de los “*Consejos Escolares para la Integración Escolar*”, que deben ser convocados por los supervisores de la modalidad o niveles, *para asesorar y capacitar a las instituciones que participan en Integraciones Escolares.*

⁹ Deducimos de lo anterior que con situaciones discapacitantes se hace referencia a contextos de pobreza y sectores vulnerabilizados:

“Tomamos la expresión ‘vulnerabilizados’ de la documentación oficial del programa Centros de Transformación Educativa de la Ciudad de México, según se reporta en Loyo y Calvo (2009), en tanto consideramos que expresa mejor que ‘vulnerables’ es una condición que afecta a vastos sectores de las poblaciones urbanas. Esa condición es el resultado histórico de procesos sociales que producen como efecto la situación de vulnerabilidad: los grupos no ‘son’ vulnerables, están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales.” En Perazza, R. y Terigi, F. (2010). Nota 3.

Asimismo en esta Resolución se diagraman las pautas para la reorganización de los Grados Radiales, por las que estos alumnos pasarían a estar integrados en grados “comunes” de la misma institución, siguiendo criterios cronológicos.

La última documentación en referencia a la modalidad es la Resolución N°155 (octubre de 2011) del Consejo Federal de Educación. La misma aprueba el documento de la Modalidad, bogando por su articulación con los niveles obligatorios del sistema y con las diferentes modalidades que en el mismo coexisten, sumado a que se explicitan aspectos de la misma como marcos normativos (Ley de Educación Nacional respecto a la inclusión), referencias acerca de las personas con discapacidad, acerca de las escuelas, los equipos docentes y los equipos técnicos educativos, sus vínculos con los niveles educativos y otras modalidades del sistema educativo. La idea central es poner énfasis en los procesos de enseñanza y reorganización de las instituciones que comprenden la modalidad, impulsando los proyectos de integración para que a la planta de las escuelas especiales sólo asistan alumnos que requieren de abordajes de gran especificidad o complejidad y “devolver” a la escuela común a los alumnos sin discapacidad. Igualmente, se plantea la integración como una estrategia educativa con miras a la inclusión, una idea más amplia definida como accesibilidad para todos y una mirada positiva acerca de las diferencias. Adquiere ímpetu la idea de formar ciudadanos autónomos, creativos y críticos para una posterior inserción laboral, así como se definen aspectos importantes a tener en cuenta como la comunicación e incorporación de tecnologías.

¿Lo comúnmente especial o lo especialmente común de la educación?

La Modalidad de Educación Especial, establecida de este modo desde la ley de Educación N° 26.206, es una y se propone ser transversal a todas las demás y los distintos niveles del sistema educativo; es una pero contiene alrededor de ocho (8) tipo de escuelas diferentes (¿o no?) en su interior... Centros de Estimulación Temprana, Primarias, de Formación Integral, para alumnos con

Discapacidad Intelectual, para niños ciegos y con disminución visual, para alumnos sordos e hipoacúsicos, con secciones en planta y otras solamente con servicio de integración... Además, tiene rasgos muy distintivos como el hecho de recibir bebés desde los 45 días de vida, y organizarse en secciones sin criterios cronológicos restrictivos, así como contar con espacios de abordaje individual.

Muchos años de historia antes de llegar al presente, muchos documentos y sobre todo, muchas palabras. Tal como resume Nuria Pérez de Lara (2011:65):

El cambio recorrido en los últimos años por la educación especial se basa en un cierto cuestionamiento de todas aquellas categorizaciones basadas en el déficit, en una crítica de los enfoques médicos biologicistas en que se fundamentaba hasta hace pocos años esta disciplina, en la necesidad de normalización de las vidas de las personas con necesidades educativas especiales (denominación aceptada e impuesta hoy por la academia pedagógica para alejarse de todo ello) y, por último, en la inclusión de todas las personas en edad escolar, sean cuales sean sus necesidades, en el sistema escolar ordinario. Este proceso, más o menos radical en unos u otros países occidentales, es el que parece imponerse; sin embargo, si bien se han abandonado en gran medida los presupuestos médico biologicistas y psicologistas, ha aparecido una nueva tecnificación pedagógica, basada en el enfoque curricular anglosajón que sigue olvidando lo fundamental: que el eje de la educación, de la socialización, de la inclusión y la integración está en la relación amorosa de aceptación de los otros y las otras junto a nosotros, única que puede mediar saber y convivencia, conocimiento y vida.

De este modo, lo común y lo especial se enlazan y desenlazan en el terreno educativo; varían regularmente buscando alternativas para nominar la diferencia, “eufemismos, mejores (o peores) formas de denominar a la alteridad” (Duschatzky & Skliar, 2000:3), a los otros, a los nuevos y recién llegados, a los niños y jóvenes y lo que ellos necesitan, con lo que nos interpelan. Nuevas palabras aparecen,

muchas veces contradictorias, pero evidenciando sin dudas, que “están vivas”¹⁰ ya que impactan políticamente en la vida de sujetos reales, de carne y hueso.

Pensando las relaciones con salud, en lo que hemos analizado de la modalidad de educación especial, las intersecciones se han dado al establecer diagnósticos y, en función de ellos, armar escuelas signadas por un *tipo de discapacidad* así como ha llevado a las prácticas pedagógicas a impregnarse de un cierto recelo y persecución de las diferencias. Entonces, ¿si en lugar de volver a pensar el sujeto de la educación especial, se volvería a pensar la educación especial en sí misma? Porque como refería la supervisora de la modalidad:

Considero que la Educación Especial aún no se ha podido “despegar” del paradigma médico, de una u otra manera siempre está presente, yo siempre digo que es como que hay un empecinamiento en quedar anclado en esa grieta, y en ocasiones “salir un poco” pero siempre volver nuevamente al origen, como algo que da tranquilidad, seguridad...difícil de explicar.

La educación especial aún se encuentra relacionada con un determinismo biológico, etiquetamiento, que se focaliza en el trastorno, lo que falta, el déficit, acompañado aún de actitudes de miedo y de rechazo.

De este modo, lo comúnmente especial es una sentencia sobre los otros, que marca una distancia respecto de una supuesta normalidad. Lo especial transforma la excepcionalidad y las diferencias de todos y cada uno de nosotros, en *un o los diferentes*; conformando una entidad. Y una identidad, también. Por eso, no es raro escuchar “*los chicos especiales*”.

A partir de haber construido esta historicidad y de haber realizado el análisis documental, lo comúnmente especial resulta ser, en una intersección entre educación y salud, una modalidad que aún sostiene cierta división de las infancias, sustentada en gran parte, por su imbricación con el discurso médico y una mirada sesgada acerca de los cuerpos.

¹⁰ Subtítulo del libro *¿Qué ha sido de nuestros niños “locos”?* de Mannoni, M. (1996.)

Hemos visto que no se trata de encontrar nuevas palabras, de hablar con corrección política. Nuestras preguntas no son acerca de si es mejor integración o inclusión, necesidades educativas especiales o discapacidad, adaptaciones curriculares o dispositivos de apoyo. Porque creemos que las políticas necesitan de otro tipo de cambio (Skliar, 2008: 233):

Tal vez el cambio educativo, la propia idea de cambio educativo, encuentre aquí su propia bifurcación, su propia división irreconciliable. Porque, acaso: ¿puede ser que una nueva política que pretende al otro sea solo aquello que se piensa como una inclusión bastante semejante a la exclusión precedente, un modo de tener que tolerar (soportar, aguantar) al otro, mediada únicamente por un lenguaje jurídico, hostil a la singularidad del otro, una política ciertamente diferencialista y, en cierto modo, normalizadora (y, por lo tanto, que mantiene la diferencia entre lo común y lo especial)? ¿O bien esa nueva política debería partir de una nueva amorosidad, una política que se siente responsable por el otro, que es hospitalaria con la especificidad del otro, que está mediada por el lenguaje de la ética y que borra de una vez toda pretensión a la normalidad, toda separación entre lo común y lo especial?

Nuestras preguntas y nuestras preocupaciones, tal como narrábamos en un principio, tienen que ver con la búsqueda de este cambio en políticas, con la búsqueda de lo especialmente común. Porque de eso se trata la educación, de lo compartido sin distinciones, sin *fuerzas naturales* que reclamen unos vencidos y proclamen otros vencedores. Y las escuelas, desandando las trincheras de las modalidades, pueden hacer que algo de aquello tenga lugar, impidiendo que continúen las profecías de fracaso y los *por siempre jamás*.

BIBLIOGRAFIA

Abramowski, A. "Un amor bien regulado": los *afectos magisteriales* en la educación. En Frigerio G., Diker G. Comps.

- (2006). *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante
- Acosta, F. (2012). Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la Pedagogía (y la transmisión). *Tendencias pedagógicas*, (20), 93-105.
- Agustina Beguy, María de los Ángeles Cerini, Albana Petrabissi, Cristina Zulueta, Vanesa Irache, Paula Horn y Rosa Silver (2015). "Niños atrapados entre trastornos y diagnósticos" – FORUM INFANCIAS. Disponible en: <http://foruminfancias.com.ar/ninosatrapados/>.
- Barbagelata, N. (2008). *Lo que inquieta al corazón (recordando a Freud)*. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante, 293-308.
- Barbero, F. L. (2013). Alumnado con enfermedad mental. La asignatura pendiente. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/287082/375331>
- Barcala, A., Torricelli, F., Zunino, P. Á., & Marotta, J. (2009). Programa de atención comunitaria a niños/as y adolescentes con trastornos mentales severos: una construcción que articula la experiencia clínica, la investigación académica y su transferencia al sistema sanitario1. *Vertex*, 20(86), 282-92. Disponible en: <http://www.editorialpolemos.com.ar/docs/vertex/vertex86.pdf#page=43>
- Bárcena, F. (2012). Aprender la fragilidad. Meditación filosófica sobre una excepción existencial. *childhood & philosophy*, 8(15), 11-31.
- Benasayag, L. (2007). *ADDH. Niños con déficit de atención e hiperactividad*. Noveduc Libros.
- Bettelheim, B. (2001). *La fortaleza vacía: autismo infantil y el nacimiento del yo*. Paidós.
- Brito, R. M. (1990). *Introducción al análisis institucional*. UAM. Disponible en: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-74-966vuj.pdf
- Caballero Soto, S. (2014). AULA HOSPITALARIA EL AULA HOSPITALARIA UN CAMINO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. *Investigación Educativa*, 11(19),

153-164.

Disponible

en:

<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/3625>

Canguilhem, G. (1986). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI.

Cetrángolo, O. (2014). *Financiamiento fragmentado, cobertura desigual y falta de equidad en el sistema de salud argentino*. *Revista de Economía Política de Buenos Aires*, (13), 38. Disponible en: <http://ojs.econ.uba.ar/ojs/index.php/REPBA/article/view/785/1431>

Cordié, A. (1994), *Los retrasados no existen: psicoanálisis de niños con fracaso escolar*, Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Cornu, L. (1999). *La confianza en las relaciones pedagógicas*. En Frigerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Cornu, L. (2008). Lugares y formas de lo común. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires: Del Estante, 133-145.

Curtolo, L. (2014). VIII Congreso Argentino de Salud Mental. Cuerpo y Subjetividad. Buenos Aires 26, 27 y 28 de agosto de 2014. AASM. Comunicación libre. "La escuela primaria frente a un nuevo desafío: Trastornos mentales graves en niños".

Deligny, F. *Diario de un Educador* (1966). Facilitado gentilmente en formato digital por Skliar, C.

Diker, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común? Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires: Del Estante, 147-170.

Dueñas, G. (2013). Importancia del abordaje clínico de los problemas de aprendizaje frente a la tendencia a medicalizar a las infancias y adolescencias actuales. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 3(2), 31-54. Disponible en: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v3n2/v3n2a03.pdf>

Dueñas, G. Paradojas de las escuelas inclusivas1. *SALUD MENTAL Y COMUNIDAD*, 85. Disponible en:

<http://www.unla.edu.ar/saludmentalcomunidad/Revista-Salud-Mental-y-Comunidad-3.pdf#page=85>

- Duschatzky, S., & Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. *Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas en Cuaderno de pedagogía, Rosario, 4(7)*. Disponible en: <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>
- Dussel, I. (2006). Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo. *En Graciela Frigerio & Gabriela Diker (comps.). Educar: figuras y efectos del amor. Buenos Aires: Del Estante Editorial.*
- Fernández, A. (2002) *La inteligencia atrapada*. 1°ed., 13° reimp. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2007) *Los idiomas del aprendiente*. 1°ed., 3° reimp. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Fernández, L. (1995). *Instituciones educativas*. Paidós.
- Filidoro, N. (2008). La relación entre discapacidad y problemas en el aprendizaje no tiene carácter de necesidad. *Discapacidad Hoy en Actualidad Psicológica, 33(362)*.
- Foucault, M. (1980). *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 2da ed. Argentina revisada. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico* (Vol. 245). Ediciones AKAL.
- Foucault, M., & Marchetti, V. (2001). *Los anormales* (Vol. 217). Ediciones Akal.
- Frigerio G. & Diker G. (2006). *Educar: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante
- Frigerio, G. (2006), Acerca de lo inenseñable, en Carlos Skliar & Graciela Frigerio, *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Frigerio, G. (2006). Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación. *Revista Interamericana de*

- Educación de Adultos*, 27(2). Disponible en:
<http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2005-2/contrapunto2.pdf>
- Frigerio, G. (2008) *Obstinaciones duraderas*. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- Frigerio, G. (2010). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Gianonni, M. (2000). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Noveduc Libros.
- Galende, E. (1991). *Psicoanálisis y salud mental*. Paidós.
- García Álvarez, A. (2010). El derecho a la educación en las escuelas y aulas hospitalarias: hacia una mejora de la calidad educativa. *Derecho y Ciencias Sociales*. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/15257>
- García Álvarez, A. (2012) Tesis doctoral: *Escuelas Hospitalarias en España, Suecia y Argentina: evolución y situación contemporánea de las instituciones comprometidas con la educación del niño y adolescente en situación de enfermedad*. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10486/9114>
- González, F. M. Análisis institucional y socioanálisis. Disponible en: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-87-1105mgx.pdf
- Gonzalez, G. (2007) *Mannoni*. Revista Los Quienes, año 3, número 2. http://www.fundacionmannoni.org/losquienes_3.html
- Guillén, M., Cumplido, M. G., & Asensio, Á. M. (2002). *Actuaciones educativas en Aulas Hospitalarias: atención escolar a niños enfermos* (Vol. 162). Narcea Ediciones.
- Janin, B. (2007). El ADHD y los diagnósticos en la infancia: la complejidad de las determinaciones. Disponible en: <http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/handle/123456789/57>
- Janin, B. (2013). La desatención y la hiperactividad en los niños como modo de manifestar el sufrimiento psíquico. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*,

- 3(2), 55-79. Disponible en:
<http://www.scielo.edu.uy/pdf/pes/v3n2/v3n2a04.pdf>
- Janin, B., Frizzera, O., Heuser C., Rojas, M., Tallis, J., Untoiglich, G. (2004). Niños Desatentos e Hiperactivos: reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. Buenos Aires: Noveduc.
- Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact* (pp. 217-250). publisher not identified. Disponible en:
http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante.
- Levin, E (2003): *El síndrome disatencional como espejo de la modernidad. Tomás angustiado*, en *Discapacidad. Clínica y educación*, Buenos Aires, Nueva Visión, cap. 3, pág. 62-65
- Levin, E. (2004) “¿A qué están atentos los niños dis-atentos?”, Revista El Cisne Nº 169, Buenos Aires, septiembre.
- Lizasoain, O. (2005). Hacia un modo conjunto de entender la Pedagogía Hospitalaria. *Ponencia Primera Jornada Nacional de Pedagogía Hospitalaria en Venezuela*. Disponible en:
http://pedagogiahospitalaria.net/jornadas/2007/ponencias/Dra_Olga_Lizasoain.pdf
- Lus, M. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mannoni, M. (1996). *¿Qué ha sido de nuestros niños “locos”? Las palabras tienen peso. Están vivas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Mannoni, M. (2002). *Un saber que no se sabe*. 1ra, edición en EconoBook. Barcelona, España: Gedisa
- Mannoni, M. (2004). *El psiquiatra, su " loco" y el psicoanálisis*. Siglo XXI. Disponible en web.
- Mannoni, M. (2005). *La educación imposible*. Siglo XXI. Disponible en web.
- Mannoni, M. (2014). *El niño retardado y su madre*. 1ªed., 12ª reimp. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nancy, J. L. (2010). *58 indicios sobre el cuerpo. Extensión del alma*. La Cebra.

- Neufeld, M., & Thisted, J. (comps.) *“De eso no se habla...” Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Osorio, A. R. (2000). Del significado de la educación a los retos de la educación permanente. In *A educación en perspectiva: homenaje ó profesor Lisardo Doval Salgado* (pp. 271-286). Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico. Disponible en web.
- Paín, Sara (1984). *La génesis del inconsciente*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Pennac, D. (2012). *Mal de escuela*. Literatura Random House. Material aportado por la Maestría.
- Perazza, R., & Terigi, F. (2010). *Segregación urbana e inclusión educativa de las poblaciones vulnerabilizadas en seis ciudades de América Latina*. Revista Latinoamericana de Educación Comparada1. Disponible en: http://cades.com.ar/Segregacion_urbana_e_inclusion_educativa.pdf
- Pérez de Lara, N. (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En Skliar y Larrosa (comps.), (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens ediciones.
- Pérez de Lara, N. (2009). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial*. 1º ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Laertes.
- Perez, A. V. (2014). *Educación especial y alteridad: en busca de lo común*. Tesis de doctorado. En Revista latinoamericana de educación inclusiva, 8(1), 153-169. Disponible en: http://cades.com.ar/Segregacion_urbana_e_inclusion_educativa.pdf
- Programa Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2011. *El sistema de salud argentino y su trayectoria de largo plazo: logros alcanzados y desafíos futuros / 1a ed.* Buenos Aires. Disponible en web.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum: en los orígenes del sistema educativo argentino* (Vol. 1). Editorial Galerna.
- Rancière, J. (2003), *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*, Barcelona, España: Laertes.

- Rattero, C. (2009). La pedagogía por inventar. En Skliar y Larrosa (comps.), (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens ediciones.
- Requena, M. L. (2015). La escolarización hospitalaria como práctica de cuidado de los padecimientos de niños “gravemente enfermos”. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, (17). Disponible en: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/1387>
- Rodulfo, M. P. de, (2006) El ADD/ADHD como caso testigo de la patologización de la diferencia. Conferencia en SPS, Buenos Aires, Noviembre de 2006. Disponible en: http://malestaresenlainfancia.com/infancia/images/biblioteca/patologizacion_diferencia.pdf
- Rosbaco, I. (2000). *El desnutrido escolar: Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Rosendo, E. (2014). Análisis comparativo de la legislación argentina en salud mental. *Anuario de Investigación USAL*, (1). Disponible en: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/anuarioinvestigacion/article/view/2438>
- Salessi, J. *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina* (Buenos Aires: 1871-1914). Rosario. 1995. Beatriz Viterbo editora.
- Scandar, R. O. (2000). *El Niño Que No Podía Dejar de Portarse Mal*. Distal.
- Skliar y Larrosa (comps.), (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens ediciones.
- Skliar, C. (2005). *Juzgar la normalidad, no la anormalidad.: Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación*. Disponible en web.
- Skliar, C. (2007) *La educación (que) es del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Skliar, C. (2008). Entre lo común y lo especial, la (pretenciosa) pretensión de la diversidad. *Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: *Del Estante*, 223-234.

- Skliar, C. (2015) *Desobedecer el lenguaje (alteridad, lectura y escritura)*. Miño y Dávila editores.
- Skliar, C. B., & Bárcena, F. (2015). Pensar y sentir las diferencias. Cartas entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido. *Revista Teias*, 16(40), 6-27.
- Terigi, F. (2008). *Lo mismo no es lo común. La escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común*. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, *Del Estante*. 209-222.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. En *Revista iberoamericana de educación*, (50), 23-39. Disponible en: <http://rieoei.org/rie50a01.pdf>
- Untoiglich, G. (2013). En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. *Buenos Aires, Argentina: Noveduc*.
- Vasen, J. (2007). La atención que no se presta: el “mal” llamado ADD. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Vasen, J., (2010) Una epidemia de nombres impropios. Buenos Aires, Noveduc.
- Verdera, V. V., Sánchez, J. E., & López, R. G. (2012). *Educación para el cuidado: Hacia una nueva pedagogía*.
- Vizer, A. E. (2008). Socioanálisis: metodología de investigación, análisis diagnóstico e intervención social en instituciones y comunidades. *Question*, 1. Disponible en: <http://revista-redes.hospedagemdesites.ws/index.php/revista-redes/article/view/66>