

# **LAS FAMILIAS Y EL FUTURO ESCOLAR DE SUS HIJOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LOS NUEVOS CONTEXTOS DE INCLUSIÓN E INCERTIDUMBRE.**

Un estudio exploratorio sobre los criterios de *educabilidad* presentes en las *representaciones sociales* de los padres integrantes del C.E.y.A.T. (2005-2008).

Toselli Ma. Alejandra; Girolimini Mirna;  
Campanari Patricia; Alvarez Andrea; Torrilla Marcela  
UNLPam, Facultad de Ciencias Humanas  
[psicologiasocial\\_unlpam@yahoo.com.ar](mailto:psicologiasocial_unlpam@yahoo.com.ar)

## **INTRODUCCIÓN**

La sociedad actual avanza hacia la pluralidad y diversidad. Posee profundas desigualdades sociales y gran heterogeneidad cultural, presentándose como un mosaico pluricultural.

La educación no es ajena a esta situación que se traduce en la presencia, dentro de las instituciones educativas, de una población cada vez más heterogénea. Es así que toda política educativa que se proponga actuar dentro de los principios de la justicia social no puede eludir trazarse objetivos y acciones en relación a las personas con discapacidad.

Con frecuencia se advierte que la preocupación educativa sobre la discapacidad depara tantos beneficios a la población en general como a las propias personas con discapacidad, en tanto los habilita para entender las diferencias y convivir con ellas alcanzándose un nivel más alto de conciencia social.

La Nueva Ley de Educación Nacional, sancionada el 14 de Diciembre de 2006, recupera la jerarquía de la Educación Especial y de los jóvenes y adultos. Con la premisa de que la escolaridad es un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado Nacional, en la nueva ley, la Educación Especial pasa a constituirse como modalidad del Sistema Educativo Nacional, reposicionándose frente a la antigua definición en la Ley Federal de “regímenes especiales”.

Atendiendo a este proceso político social y a las demandas internas del Centro de Estimulación Temprana de la ciudad de General Pico (C.E.y.A.T.), es que estimamos oportuno abrir un espacio de investigación, que tome como protagonistas a los padres de niños con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) que están próximos a tener que decidir sobre la futura escolaridad de su hijo. Implica una propuesta de abordaje en la que los equipos de salud y educación interactuamos para sostener a las familias en su función, tendiente a favorecer la constitución de un sujeto deseante capaz de desarrollar al máximo sus posibilidades.

Y como el propósito es analizar la actitud emocional, conceptual y moral de dichas familias frente a la futura escolaridad de sus hijos; la *Teoría de las Representaciones Sociales* conformará la categoría de análisis adecuada, ya que constituye “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Correlativamente, la actividad

mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que le conciernen” (Jodelet, 1986: 473).

## **PROBLEMA CIENTÍFICO y OBJETIVOS**

Con esta propuesta de investigación se busca advertir institucionalmente sobre el valor que tiene, para el abordaje de la *educabilidad* de los alumnos con N.E.E., posicionar como unidad de análisis a la familia, para comprender los desempeños subjetivos y poder buscar los desarrollos y aprendizajes posibles, elevando la mirada –habitualmente posada sólo sobre el sujeto- hacia las *representaciones sociales* de los padres y las propiedades de acción que generan, observando las claves que contienen para la determinación del futuro proyecto escolar de su hijo/a.

De esta manera, el análisis de los relatos de las familias, considerada como grupo de padres de niños con necesidades especiales, nos irá permitiendo acceder a aquellos significados cognitivos y a otros no manifiestos, valorativos, emocionales e ideológicos, que se hallan presentes en los criterios implícitos de *educabilidad*. Dichas *representaciones* intervendrán directamente sobre la posición que adopten los adultos frente al futuro escolar del hijo/a, y darán cuenta de lo que los padres esperan de la escuela, de sus hijos, de la comunidad, de los especialistas y sus programas curriculares, y cómo a partir de conjugar estos indicadores, en última instancia elegirán en términos futuros.

Como objetivos, esta investigación se propone:

- A. Explorar las *Representaciones Sociales* que los padres de niños con patologías instaladas (Síndrome de Dawn, parálisis cerebral, mielomeningocele, otras) y/o en riesgo bio-psico-social, tienen acerca del proyecto escolar de su hijo/a.
- B. Identificar los criterios de *educabilidad* presentes en la construcción de dichas representaciones sociales.
- C. Analizar los resultados de la integración de los niños que egresaron del C.E.yA.T. en el período 2005 - 2007 según la representación de sus padres.
- D. Actualizar los desarrollos teóricos que en las últimas décadas han brindado nuevas herramientas descriptivas, explicativas e interpretativas en el campo de los *trastornos generalizados del desarrollo*, observando en particular, las estrategias de intervención psicoeducativas.

Respondiendo a los objetivos planteados, se espera arribar a hipótesis de trabajo que permitan instrumentar estrategias superadoras de problemáticas y posibles dificultades para la población que da los primeros pasos en los Centros de Estimulación Temprana. El supuesto de pensar la *inclusión* no como borramiento de diferencias sino como constructora de identidades particulares, es también pensar la forma en que la educación común y especial afrontarán este

desafío que debería trascender la discusión sobre el posicionamiento didáctico, haciendo visibles otros atravesamientos simbólicos.

## **ANTECEDENTES y CONCEPTUALIZACIÓN**

La nueva Ley de Educación Nacional N° 26602, en su capítulo VIII, se refiere a la Educación Especial, y en su artículo 42 define que: “es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad, temporales o permanentes, en todos los niveles del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta Ley (...) El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los alumno/as con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona”.

Como antecedente, en el escenario político-administrativo de la provincia de La Pampa, se creó la *Dirección de Educación Inclusiva* con el mismo fin, el de "Promover políticas inclusivas pretendiendo asegurar que la inclusión esté en el núcleo del proceso de innovación, comprendiendo o penetrando todas las políticas para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes”.

Según Silvia Bersanelli (2004), titular en el período de conformación del Area, la Dirección de Educación Inclusiva no es otro nombre para referirse a la integración de los estudiantes con necesidades educativas, sino que implica motorizar prácticas inclusivas, aspira a que las Instituciones Educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de modo de garantizar que las actividades en el aula motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes.

En este contexto se consideran que los *apoyos* son todas aquellas actividades que aumentan o incrementan la capacidad de una institución educativa para atender a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo, a saber; Centro de Estimulación y Aprendizaje Temprano, Escuelas Especiales, Centro de Apoyo Escolar, Servicio de Aprendizaje Integral, Centro Coordinador de Integraciones, se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los estudiantes.

Desde una posición de análisis crítico al texto de estas legislaciones, algunos especialistas advierten que forma parte de nuestro discurso educativo *standard* la necesidad de atender a la diversidad. Y es claro que si aparece como una urgencia relativa para la regulación de nuestras prácticas, obedece en parte al hecho de reconocer la injusta exclusión habitual que había operado el sistema educativo con un enorme cúmulo de diferencias, o como había logrado, o logra, asimilarlas bajo la figura de una “inclusión excluyente”, en términos de Skliar (1999) (Baquero, 2001: 8).

La problemática de la diversidad se ha originado más sistemáticamente y con mayor vigor en el área de la Educación Especial pero, obviamente, apareció también de relieve ante la atención educativa de niños de otras etnias, inmigrantes recientes cercanos o remotos que colocaron mayores signos de lo diverso en el cotidiano de nuestras escuelas. Como todo lugar común de un discurso corre el riesgo de transformarse en un elemento no pensado del sentido común. Para Duschatzky y Skliar (2000) no es siempre claro el fundamento ni los objetivos que anima la intención, al menos declarada, de atender a la diversidad, que aparece en el cotidiano de nuestras prácticas y discursos. Lo que con seguridad muchas veces termina produciendo es al fin una sospecha sobre la *educabilidad* posible de la población diversa a atender.

Según estos autores, el riesgo es que estemos dando una discusión que sólo atenta al problema de la *eficiencia* o *eficacia* de la escolarización de estos niños, con poca atención a la necesidad de preservar su identidad o a la necesidad de leer su diferencia como tal. Es decir, la discusión parece darse en el plano de si es posible variar en cierto modo las estrategias de enseñanza, la organización de las aulas, la modificación de los tiempos y los espacios, etc., a efectos de incluir en esta suerte de colectivo relativamente homogéneo de "alumnos comunes" a los niños que poseen diferencias que, de este modo, no resultarían ahora pertinentes para una escolarización diversa, ya que no afectarían su *educabilidad* bajo la condiciones de la escuela común.

Baquero (2001) desde una perspectiva psico-educativa, postula que los abordajes teóricos y prácticos de la diversidad están muchas veces atravesados de una paradoja constitutiva: delimitan criterios de normalidad que son definidos por las condiciones de *educabilidad* de los sujetos según el régimen del dispositivo escolar, privilegiadamente en su modalidad común. Pero, al definir *lo diverso* por la imposibilidad de su inclusión en la escolaridad común -imposibilidad que se intenta revisar con las políticas de integración- generan la representación de los incluidos como la de un colectivo homogéneo, esto es, la de un colectivo con serio riesgo de que los sujetos incluidos en él, se encuentren sin un reconocimiento de sus diferencias. Es decir, el discurso de la diferencia cuando es situado solo, o privilegiadamente, en el campo del problema de la atención a sujetos con necesidades especiales produce un efecto en cierta forma paradójal, de cierta ignorancia de la diferencia de los incluidos o de cierta ficción de homogeneidad (Baquero, 2001: 8, 11,13).

Volviendo a centrar la mirada en los propios sujetos con N.E.E., estos son niños que transitan por una infancia construida a partir del encuentro con los "otros significativos", en un escenario de influencias recíprocas y mutuas, a los que se les deberá ofrecerle la posibilidad de una salida al mundo exogámico, con autonomía, integridad y alfabetización. La importancia radical en relación a su problemática, analizada por Galende (2002) desde las nuevas demandas en torno a la salud mental, refiere a que las mismas anudan en un mismo plano el sufrimiento mental y el sufrimiento social. Delimitando así en el proceso de constitución subjetiva, el atravesamiento

que la cultura y el campo social tienen como fundantes y estructurantes de la identidad (Bleichman, 1990).

De este modo, en una sociedad cada vez más compleja y fragmentada en términos socioeconómicos y donde la multiculturalidad es un escenario donde convivir, la elección de integrar o segregar supone una decisión política que trasciende el proyecto escolar y los supuestos beneficios en los logros del aprendizaje. Un ámbito donde la decisión familiar es crucial y donde el debate está lejos de haber concluido (Documento IIPE-BS. AS., 2002: 4-6).

## **METODOLOGÍA, POBLACIÓN y TÉCNICAS**

La investigación es de diseño exploratorio y de metodología cualitativa, ponderando una categoría de análisis psicosocial (la *Teoría de las Representaciones Sociales*), a la vez que multirreferenciada en cuanto a los insumos de otras disciplinas (Pedagogía Especial, Psicología del Desarrollo, Políticas Educativas).

Es longitudinal al proponerse un seguimiento de la muestra en 2 tiempos a lo largo del período 2005-2008, encontrándose los sujetos, en un primer momento, bajo el ámbito del Centro de Estimulación y Aprendizaje Temprano (C.E.y.A.T.), y en un segundo momento, en el ámbito del sistema oficial de la educación. Como los registros de información correspondientes a los años 2005 y 2006 han sido tomados al término de los respectivos ciclos lectivos, se sigue conservando el carácter prospectivo de la investigación (Canales y otros, 1986: pág 81).

La población destinataria comprende en su universo a las familias cuyos hijos se hallan en situación de riesgo bio-psico-social o con una discapacidad declarada. El anclaje lo proporciona el Centro de Estimulación y Aprendizaje Temprano (C.E.y.A.T.) de la ciudad de General Pico, el cual depende de la Dirección de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa.

Se trabaja con sujetos-tipo, buscando develar los significados, valores y motivaciones del subgrupo poblacional “padres del C.E.y.A.T.” Dicho planteo remite a la búsqueda de lo singular, a la inclusión de la subjetividad del investigador y del equipo docente como componente de las situaciones educativas.

La unidad de análisis queda constituida por ambos padres o familias sustitutas de niños que concurren y/o concurrieron al C.E.y.A.T. en los ciclos lectivos 2005, 2006, 2007 y 2008, en sala de 4 años, próximos a egresar de la institución para dar comienzo a su etapa de escolarización formal. El total de sujetos se estima en N<sup>o</sup>=30, grupo supeditado a nuevos ingresos y/o deserciones.

En cuanto al instrumento de recolección de datos, se elaboran cuestionarios-guía para el 1er y 2do momento del abordaje de la muestra, siguiendo un modelo de entrevista semi estructurada y tomando como dominios de referencia los que postula Denise Jodelet (2002) para

el análisis de contenidos de las Representaciones Sociales: *Percepciones y Actitudes; Estereotipos e Imágenes; Información y Conceptos; Creencias, Valores e Ideologías.*

Como fuente de información primaria se utiliza el registro de los discursos de los actores sociales, y como secundarias, documentos oficiales, tales como la legislación vigente en torno a la Discapacidad: Ley Nacional Nº 22431 de Protección Integral a Personas con Discapacidad; la Ley de Educación Nacional Nº 26602; la ley recientemente derogada: Ley Federal de Educación Nº24195; Ley Provincial de Educación Nº 1682, Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales.

## **RESULTADOS ALCANZADOS [1º fase]**

En el subgrupo de egresados del C.E.yA.T. 2005 se entrevistaron 11 unidades parentales, mostrando las madres un rol más activo. De los entrevistados se cuenta con nueve padres biológicos y dos familias sustitutas. Los diagnósticos fueron básicamente de índole biológico (síndrome de dawn, parálisis cerebral, aneurisma cerebral, hemiparesia, hidrocefalia, epilepsia, etc ), un caso de riesgo psicosocial, y dos trastornos generalizados del desarrollo. En el año 2006, se entrevistaron 7 unidades parentales; salvo un caso de mielomenigocele e hidrocefalia, el resto de los niños presentaron retrasos madurativos con secuelas de asfixia por inmersión, prematuridad.

En las familias consultadas, la temática *futuro escolar* produce una intensa movilización afectiva, incertidumbre, ansiedad, temores y reactivación de angustias (heridas narcisistas) ligadas al quiebre del ideal en relación con el advenimiento del hijo con problemas.

En lo atinente a la discapacidad y la actitud de las familias frente al *diagnóstico* de sus hijos, se ha observado la necesidad de hallar diagnósticos certeros, explicaciones tranquilizadoras, teniendo un mayor conocimiento al nombrar diagnósticos médicos; no resultando así en casos más complejos, especialmente de índole emocional y abordaje interdisciplinario, en donde aparece mayor confusión y desorientación. No obstante, el discurso de los padres, gira en torno a la temática del hijo visto desde el lugar de la dificultad, centrándose en el área/s de mayor impacto emocional para ellos y sosteniéndola en sus apreciaciones. Con cada niño con discapacidad, y aún compartiendo un mismo diagnóstico, resulta relevante no perder de vista que desde su origen puede no existir una única etiología, sino más bien haberse actualizado una serie de factores y consecuencias bio-psico-sociales, que le otorgan a cada sujeto su singularidad.

Por otra parte, numerosos autores advierten sobre las consecuencias de “patologizar” y estigmatizar la infancia, en la cual los niños con discapacidades se convierten en una población más vulnerable, especialmente en momentos evolutivos en los que se ven involucradas subjetividades en constitución. El daño que provoca proporcionar rótulos diagnósticos tiene una incidencia en la construcción de la representación de sí mismo, su autoestima y su identidad. Esto vuelve proclive a que P no sea P sino “el Dawn”, “el autista”, etc... y se manifieste como tal, será “el enfermo”, “el que no puede”, en todos los espacios en los que interactúe, condición que

obturará sus reales y auténticas posibilidades de inclusión. En la actualidad, existe una gran preocupación por esta problemática dado el potencial iatrogénico que genera en las subjetividades en formación y la responsabilidad que le cabe a los adultos (padres, profesionales) en tales situaciones.

Las corrientes psicológicas otorgan a la familia un papel crucial en la constitución de la subjetividad y la trama vincular a partir de la cual cada sujeto va inscribiendo la imagen de sí; acompaña el tránsito desde la dependencia absoluta hacia la autonomía, desde la simbiosis hacia la individuación, y ofrece la posibilidad de inserción en los diferentes grupos sociales. Si bien los sujetos transitan por procesos comunes en el armado de la identidad, la aparición de la discapacidad en una familia provoca una circulación fantasmática que guarda ciertas particularidades; sentimientos, heridas narcisistas, culpa, vergüenza, victimización, sobreprotección, mecanismos defensivos, entre otros procesos inconscientes, que estarán presentes en estas configuraciones vinculares de modo particular.

De acuerdo a estas convergencias, se ha observado en las entrevistas, que en los albores del ingreso escolar, la figura materna y los suministros que provienen de esa función se vuelven predominantes, por lo que, en lo referente a sus actitudes y proyecciones hacia el “afuera escolar”, no terminan de confiar en las capacidades sociales y adaptativas del hijo, y en los recursos del mismo para sus salidas exogámicas. Tal situación provoca en general labilidad afectiva e incertidumbre en el núcleo familiar. Los temores giran en torno al contexto emocional que albergará al hijo y el nivel de aceptación social que el mismo reciba, como así también el miedo al fracaso pedagógico, desplegando variados mecanismos psíquicos de afrontamiento ante la angustia.

Resulta interesante leer estos resultados desde Stern (2005), quien asevera que “la retirada paterna no sólo expone al hijo a la apropiación materna, sino que lo deja afuera del sesgo de la ley social; le quita objeto para confrontar su autonomía y su fuerza de crecimiento (...) En los sujetos con discapacidad esta situación se agrava dado que sus logros autonómicos se reducen, obedeciendo a dos factores básicos: la natural dificultad que expresa su discapacidad y la merma funcional que acarrea, y el incremento en la apropiación materna, en donde no suele haber lugar para la función paterna. Será de gran importancia en estos casos el lugar que ocupen las instituciones para la familia, y desde ya la escuela. Esta última dotada de profundos significados por lo que es y representa” (Stern, 2005: 168-169).

Asimismo, en un nivel más cognitivo y manifiesto, las familias también han planteado como significativo que el contexto escolar que reciba a sus niños conste de grupos pequeños, de atención personalizada a sus necesidades educativas especiales.

Al respecto, puede ser oportuno hacer referencia a una crítica que mencionara la CTERA en los momentos de análisis y debate de la nueva Ley de Educación Nacional, en relación a las características y condiciones de la integración de sujetos con discapacidad a la escuela común.

Se proponía hacer mención específica a la necesidad de contar con el personal especializado suficiente y que trabaje en equipo con el docente de escuela común, que la integración sea llevada a cabo solo en establecimientos educativos con la infraestructura adecuada y en grupos de no más de 15 estudiantes. Estos reclamos no se observan en forma explícita en el actual texto de ley.

En lo que respecta al conocimiento de las ofertas educativas del medio, los padres han mencionado a las instituciones más conocidas, tanto de la escuela común como de la escuela especial, agregando haber escuchado hablar sobre “procesos de integración”. En cambio, no han realizado comentarios en relación a los equipos técnicos, aquellos que, según las necesidades educativas de los niños, estén mejor capacitados para su acompañamiento. Los padres mencionan la necesidad de hallar un espacio donde sus hijos no imiten los problemas de los demás, donde se impulse en todo momento su crecimiento y mejoría, depositando fantasías de curación.

En las representaciones de los padres se han reflejado aquellos modelos que a lo largo de la historia imperaron frente a las personas con discapacidad. Aún no se ha superado el tránsito desde un modelo tradicional, de aislamiento y marginalidad social del niño sujetado a un diagnóstico temprano; pasando a un modelo de rehabilitación con acento en la asistencia médica, institucionalización y con influencias provenientes del campo de la salud mental que asociaba como entidades científicas a la locura y a la discapacidad; al estado actual del problema de la *educabilidad* como *capacidad* de todo niño a ser educado junto a sus pares, como atributo de posible humanización, pero que inmediatamente se suele correlacionar a otro clásico problema, el de la inteligencia o desarrollo intelectual.

## **CONCLUSIONES**

Se ha observado en las entrevistas, que si bien la escuela representa para los padres aquel lugar que pone en juego la capacidad de aprender y desenvolverse socialmente, la preocupación predominante cuando piensan en sus hijos, reside en hallar un lugar de suplemento afectivo, de aceptación y sostén, quedando la expectativa puesta en primer lugar en una escolaridad común que atienda las necesidades educativas especiales, salvo casos graves y complejos en los cuales las familias no pueden pensar en “lo escolar”.

Asimismo, se ha relevado en los padres consultados, dificultades para nombrar y comprender al hijo en su compleja singularidad, corriendo el riesgo por momentos, de recurrir a conductas latentes asociadas al estigma que provoca su diagnóstico y área de dificultad.

También han establecido valoraciones con respecto a la escolaridad especial, observándose que reactiva fantasías ligadas a la locura, la indiscriminación; manifestando el deseo de que sus hijos se encaminen hacia parámetros de normalidad y superación. Se la percibe



como la última instancia en la cual “ya no hay nada más que hacer”. Seguidamente, la escuela común, es reconocida como aquel espacio “normalizador” y favorecedor del desarrollo.

De este modo, acompañando a las familias en su búsqueda de identidad y superación, las políticas educativas continúan teniendo como gran desafío poder garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas, desactivando los dispositivos organizistas que siguen rotulando al alumno con necesidades educativas especiales y a su familia, atribuyéndole unilateralmente las dificultades durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ahora bien, sobre tal fin, las instituciones de la comunidad revelan un escenario contradictorio, de cambios políticos y persistencia de *habitus* y modelos explicativos consolidados, de tensiones entre competencias de distintos sectores y servicios del sistema; una maraña de sentidos y prácticas en disputa, que necesariamente toma su pulso por primera vez a los 4 años de la incipiente biografía escolar del niño, en el ámbito del Centro de Estimulación Temprana, cuando los padres demandan orientación respecto a las alternativas de su hijo/a en el sistema de educación formal y obligatoria.

Entre los profesionales de la educación, se pone de manifiesto que los ajustes derivados de la inclusión de niños con escasas adquisiciones y desempeños logrados, población que en otros momentos correspondían a la escuela especial, generan nuevas controversias entre posiciones teóricas e ideológicas que postulan adaptación y cambio vs. emergencia de curriculum paralelo, posturas que a su vez llevan implícito su pronóstico reservado sobre el futuro escolar de cada niño.

## **BIBLIOGRAFÍA**

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

BLEICHMAN, S (1990). *La angustia en la clínica psicoanalítica de nuestros días*. En: Revista de Psicopedagogía N° 4. Bs. As.: EPPEC.

BERSANELLI S. (2004). *La integración Escolar en la mira*. Foro del Banco Mundial sobre Educación Inclusiva. Noviembre-Diciembre 2003. Gemas Pedagógicas Vol. 4 No. 7 - Julio 2004.

CANALES F., ALVARADO E. y PINEDA E. (1986). *Metodología de la Investigación. Manual para el desarrollo del personal de salud*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

CARLI, S y otros. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana. Bs As.

DUBROVSKY, S.; SAUCEDO, E.; IGLESIAS, A. (2001). *La investigación –acción para el desarrollo de las adaptaciones curriculares en el aula*. Anuario- Año III.- N° 3.- Facultad de Ciencias Humanas.- Universidad Nacional de La Pampa .- Pág. 19 – 26.

JODELET D. (1986). “La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría”. En: Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamientos y vida social. Psicología Social y problemas Sociales*. Bs As: Paidós.

JODELET D., GUERRERO TAPIA, A. (coord.) (2000) *Develando la cultura. Estudios en Representaciones Sociales*. México: Ed UNAN Psicología.

JODELET D. (2002). *Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras*. Traducción de Modonesi M. Material del curso de posgrado *Representaciones sociales y Memoria*. Docente responsable: Denise Jodelet. Facultad de Psicología. UBA. Bs. As. Octubre 2003.

GALENDE, E. (2002). *Demandas de Salud Mental*. Revista Ensayos y Experiencias. Salud y Educación. Escuelas promotoras de salud N° 45.

GHISO A. (2000). *Representaciones sociales, caso de grupos de aula*. Conferencia. Universidad de Antioquia. Octubre de 2000.

PANIAGUA, G (2001). "Las familias de los niños con necesidades educativas especiales", en: *Desarrollo Psicológico y Educación III, Trastornos del Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales*. Barcelona: Alianza Editorial.

STERN F. (2005). *El estigma y la discriminación. Ciudadanos estigmatizados, sociedades lujuriosas*. Bs. As.: Ediciones Noveduc.

Documentos oficiales:

LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN N° 26602. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. Diciembre, 14 de 2006.

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN N° 24.195. Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina, Abril 14 de 1993.

LEY PROVINCIAL DE EDUCACIÓN N° 1682/96. Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa. SANTA ROSA, 25 de Abril de 1996.

Ley Nacional 22.431. INSTITUCION DEL SISTEMA DE PROTECCION INTEGRAL DE LAS PERSONAS DISCAPACITADAS. BUENOS AIRES, 16 de Marzo de 1981.

DECLARACIÓN DE SALAMANCA Y MARCO DE ACCIÓN Sobre Necesidades Educativas Especiales. (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. Edición UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España.

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS Y MARCO DE ACCIÓN PARA SATISFACER LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE. (1993). UNICEF. Argentina.

Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. Responsable: Ana Moyano. Portal <http://www.me.gov.ar/> Abril de 2006.

IIFE-BUENOS AIRES. *Integración o segregación en el ámbito escolar*. Sede regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Informes N° 11, Buenos Aires, Septiembre de 2002.

Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires. CIRCULAR TÉCNICA GENERAL N° 1: *Del modelo centrado en aspectos médicos y psicométricos al centrado en aspectos educativos y curriculares*. Responsable: Prof. Alicia Dimeglio. LA PLATA, 30 de Abril de 2003.