

EDUCACIÓN Y ALTERIDAD.

Crítica a la parametrización de los sujetos para la constitución del campo teórico de la Educación Especial.

Prof. Adriana Hermoso.
Facultad de Educación Elemental y Especial.
adriherber@yahoo.com.ar

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

El presente desarrollo se enmarca en la investigación ***Los sujetos portadores de diferencia en la cultura escolar. Un estudio desde la perspectiva de los actores.*** (Hermoso, Guajardo y equipo - Secyt 2005-2007, Facultad Educación Elemental y Especial, UNCuyo. Mendoza.)

Nuestra línea de investigación, desde 1999, se preocupa por indagar acerca de la presencia y el tratamiento de la diferencia en la escuela. Entre todas las perspectivas de análisis posibles, nos acercamos a ella a través de la problemática de los sujetos que la habitan. Nos iniciamos preguntándonos acerca de la diferencia étnica a la que estamos ahora *re-visitando* para comprenderla junto a otras diferencias presentes en la cultura escolar. Aspiramos a conocer cómo viven y codifican la cultura escolar aquellos escolares con deficiencia, pertenecientes a una cultura marginal y de la cultura andina de origen boliviano.

Para ello, nos planteamos como objetivos:

- Describir y comprender los marcos referenciales desde los que significan el entorno escolar, los alumnos portadores de diferencias relacionadas con el origen étnico, la discapacidad y la marginalidad social.
- Comprender los significados que construyen de la escuela, de su identidad como alumnos y del vínculo pedagógico, los sujetos portadores de diferencias relacionadas con el origen étnico, la discapacidad y la marginalidad social.

Algunos de los supuestos de los cuales partimos son que:

- La escuela no dispone de marcos referenciales inclusivos para asumir de pleno a los sujetos portadores de diferencia.
- Ante estos alumnos la escuela tiende a reaccionar excluyéndolos explícita o solapadamente, de modo que, aún dentro de ella, mantiene su permanencia desde una posición devaluada.
- Desde esta posición, estos escolares construyen y otorgan significados particularmente negativos para su identidad como sujetos escolares y sociales.
- En este contexto, los docentes, experimentan sentimientos negativos a partir de los cuales construyen un vínculo pedagógico empobrecido, si bien algunos, por sus condiciones personales, consiguen establecer un vínculo pedagógico fuertemente educativo.

En tanto nos interesa conocer sus percepciones, sus vivencias, expectativas, a través de sus propios relatos, en relación a lo metodológico, hemos elegido los enfoques biográficos, y

dentro de ellos, las Historias de Vida, con el uso de la entrevista en profundidad como instrumento privilegiado.

El desarrollo que se presenta surge como consecuencia del trabajo realizado con un sujeto con discapacidad como representante de una de las categorías estudiadas. Si bien este trabajo es producto de la mencionada investigación y, por ende, subsidiaria de su proceso, nuestra intención aquí, es avanzar sobre cuestiones teóricas. Disponemos a indicios suficientes como para pensar que discursos y prácticas habilitadas por la cultura escolar producen y re-producen desigualdades entre escolares a partir de la *posesión* o *carencia*, por parte de éstos, de ciertos atributos (valorados, sobrevalorados o dis-valorados socialmente), que la escuela entiende como individuales e innatos. Entre todos ellos, uno paradigmático, la inteligencia.

Entendemos que a esta operación de localización subyace un mecanismo de desresponsabilización social y una focalización sobre lo individual. Así, se corre el eje del debate para poder pensar el problema desde su complejidad en relación a sus múltiples atravesamientos y de su particular conjunción. Liberador en lo social; devastador para los sujetos *arbitrariamente seleccionados*. Un mecanismo que estigmatiza a quienes ya padecen las consecuencias de una inequitativa distribución de los bienes sociales y culturales (entre ellos, el educativo). Así asistimos en nuestra cotidianeidad asiste a una *criminalización* de la pobreza, a la *judicialización* de la minoridad pobre, a la *ininputabilidad* de los poderosos, a la *estigmatización* de las minorías, y, para el caso del cual podemos dar cuenta desde nuestro oficio: a una *discapacitación* de numerosas personas con alguna deficiencia, o peor aún, sin ella.

A MODO DE CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA.

Guardo conmigo a seis sirvientes.

Ellos me enseñaron todo cuanto sé.

Sus nombres son: Qué, Por Qué y Cuándo, Cómo, Dónde y Quién

R. Kipling . Just so stories

Las cuestiones que devienen de la educación de la población infantil con alguna deficiencia física o psíquica constituyen el objeto de la Educación Especial (E.E.). Y resulta casi imposible pensarla sin su institucionalización en establecimientos especialmente creados a tal fin.

Desde un análisis histórico, el surgimiento de la EE, como cuerpo de conocimientos para la atención educativa de niños con alguna deficiencia se constituyó, definitivamente, con la aparición de los instrumentos estandarizados para la *medición* de la inteligencia: los Test. Su aplicación en el campo de lo educativo, trajo aparejado el *uso* del Cociente Intelectual (CI) como *el* criterio para la *determinación* del contexto educativo más *conveniente* para los escolares. Sin desconocer la confluencia de diferentes factores macro y microcausales, reconocemos en los *efectos* que generó su uso, una traza indeleble en la constitución de los sujetos, identidades e instituciones, hasta la actualidad. Eficacia simbólica extendida, aún después de décadas de críticas y objeciones a su uso indiscriminado, descontextualizado y único como predictor del futuro escolar

de un niño. Nuestra experiencia nos indica que aún existe una cultura profesional e institucional muy afianzada, que sigue empleando el valor del CI como criterio único, ex - clusivo (y ex - cluyente). Línea de corte que distribuye alumnos por modalidad de institución.

Aún cuando para algunos niños una evaluación formal, a cargo de especialistas *nunca será*, igualmente, tendrán *su* C.I. La Escuela Especial dispone de un conjunto de instrumentos diagnósticos *ad hoc* con indicadores “ observables” (comportamiento, aprendizajes académicos, lenguaje hablado, ...) que otorga al niño *su* C.I. Se trata aquí de una práctica no *revisionista* sino *confirmatoria*. Práctica descriptiva y clasificatoria y, por ello, menos preocupada por la búsqueda de algunos modelos explicativos posibles, (acerca su *mal comportamiento*, de su *no oralidad*, de sus *problemas para aprender*) . Su “uso” se orienta a justificar el ingreso a institución. Esta actividad cumple, a nuestro entender dos fines principales: uno, práctico, la ubicación del niño en un grupo; otro simbólico, construcción del mito del cual será portador dentro de la narrativa escolar a partir de valoración que, la cultura escolar, le asigne a los hallazgos producto de la aplicación de las pruebas.

La búsqueda del CI, casi un *rito de iniciación* que, a juzgar por las situaciones contextuales de administración y la fuerte adherencia predictiva que representa para su destinatario (la escuela), se juega buena parte del destino del niño en relación a su escolaridad ... y no solo.

Más allá del cuestionamiento del CI en relación a la predicción del funcionamiento escolar, hacemos evidente estas prácticas culturales muy naturalizadas por el uso. Práctica sin fisuras que se encuentra más allá de los propios sujetos, (quienes los diseñan, quienes los administran, quienes avalan la práctica, quienes son objeto de sus aplicaciones) . Porque, *Hay cosas que están en idea, aún de los que no la tienen.* (Ionesco) Por tratarse de *políticas de verdad*, se hallan avaladas por una serie de supuestos fundamentales que sostienen el modelo (no solo educativo) que se implementa. Bourdieu nos recuerda que *La inteligencia es lo que miden los tests, lo que mide el sistema escolar. La aparición de los tests de inteligencia como el de Binet-Simon está relacionado con el momento en que, con la escolaridad obligatoria, llegaron alumnos que no tenían nada que hacer allí porque no tenían “ condiciones” , no estaban bien “dotados”.*

(Bourdieu. 1990) . Quedan claros los efectos políticos de esta maniobra, en apariencia, solo “educativa”.

En los últimos quince años, estamos observando que, la matrícula de las Escuelas de E.E. para escolares con discapacidad mental, se ha modificado para dar cabida a un grupo particular: tres, cuatro, cinco hermanos, *todos con problemas de aprendizaje*. Un gran porcentaje está representado por hijos de familias residentes de los barrios pobres de los diferentes departamentos. Por nuestra parte, entendemos que *la operación que transforma las diferencias de origen en diferencias individuales no es una operación neutral.* (Torrealba 2004) .

Vemos también, no sin preocupación, gran cantidad de alumnos, todos con los inespecíficamente denominados: *problemas de conducta, problemas de aprendizaje* derivados de escuelas de educación común. Muchos, a partir de ciertos indicadores, llegan ya con un *diagnóstico escolar* del extendido Trastorno de Atención con o sin hiperactividad, realizado por la escuela. Junto a ellos comparten aulas escolares con discapacidades específicas, los *sujetos tradicionales de la EE*, mucho más fácilmente identificables dentro de la deficiencia o el retardo mental. Transitamos un peligroso recorrido por medio del cual muchos *casos sociales* se transforman en *casos psicológicos* y muchas *deficiencias sociales* se convierten en *deficiencias mentales*. (Bourdieu 2000).

¿Se advierte suficientemente cómo en los tiempos de Atención a la Diversidad, la Educación Especial está contribuyendo a esta transformación señalada por Bourdieu ?

La población, actualmente identificada, con *necesidades especiales*, crece de un modo sostenido, curiosamente, en épocas de *normalización*, tiempo en el cual los postulados de la *Educación para Todos, la Atención a la diversidad, la Igualdad de oportunidades*,,, están presentes en discursos y literatura especializada. Creemos pertinente, entonces, abordar la complejidad de este *fenómeno que acontece, en opuesto a las tendencias discursivas* en boga, reflexionando acerca de los mecanismos del dispositivo escolar y las prácticas escolares.

Mannoni nos recuerda que *la sociedad crea la enfermedad mental y las instituciones para custodiarla*. Siguiendo su línea de pensamiento podemos afirmar que, desde hace más de cien años, el alistamiento de sujetos con *retrasos, discapacidades, retardos, trastornos, disfunciones, síndromes, discapacidades, etiologías, diagnósticos*, ...todo enmarcado en el cada vez más extenso campo de lo *a-normal* sigue reproduciendo matrículas, cohortes e instituciones.

¿Cuál es la influencia que ejercen los marcos epistemológicos que sostienen estas prácticas?

¿Cuáles son los usos que se hace de algunas de las manifestaciones de un sujeto para que a partir de ellas, se lo incluya, inevitablemente, en una determinada categoría diagnóstica ?

¿Cuáles son sus alcances, a nivel de los profesionales, a nivel de la EE – como cuerpo de conocimientos y como sistema y a nivel de los sujetos destinatarios ?

Estas y otras preguntas que nos interpelan en nuestra cotidianeidad y a las que comenzaremos a despuntar desde una discusión de los supuestos teóricos que estas prácticas históricas es la discusión que pretendemos desarrollar en este trabajo. Varios son los argumentos, que a nuestro entender, lo justifican. Entre todos los posibles, uno, prioritario. Como profesores dedicados a la formación de especialistas en Educación Especial, asistimos, con frecuencia, a la escucha de un *discurso unidireccional sin fisuras* sobre la alteridad deficiente. Retórica académica que reproduce una serie de *verdades* a las que, si no podemos cuestionarlas sustantivamente, correspondería, al menos, *contextualizarlas* dentro de *ciertas políticas de verdad* que han sido *determinadas históricamente*. La pregnancia de estos supuestos de la comunidad profesional no es una obviedad; muy por el contrario. Al decir de Barnes (1982) las *culturas profesionales* en la

ciencia constituyen *mucho más que el escenario donde se produce la investigación científica; es la investigación misma.*

Y nos sentimos responsables por ello, pues no nos son desconocidas ni la trascendencia social de nuestro quehacer (qué-hacer), ni las implicancias éticas que conllevan, tanto de los debates intelectuales (muchos de los que aún nos debemos) como de la transmisión de los modelos teóricos a las nuevas generaciones de especialistas.

ACERCA DE LA INVENCION DE LA ALTERIDAD DEFICIENTE.

*La deficiencia no es una cuestión biológica
sino una retórica cultural.
Carlos Skliar.*

La E.E. como cuerpo de conocimientos se constituyó con los aportes fundantes de dos disciplinas, la biología y la psicología llegadas al campo educativo. Posteriormente, como consecuencia de diferentes procesos científicos, culturales, sociales, etc. fueron integrándose enfoques, subdisciplinas, especialidades, que hacen de ella un ámbito de conocimientos y prácticas de intervención para *sujetos con dificultades.*

El historiador de la educación Marvin Lazerson, citado por Franklyn (1995) critica la *invención* de una historia de la EE estadounidense, que se presenta a sí misma como un acto de humanitarismo. El aporte de fuentes documentales revela que un director de escuela argumenta en 1896 su pedido de creación de aulas especiales en los términos que siguen:

“ Ahorramos a la ciudad y al Estado miles de dólares que tendrían que gastarse para procesar a los muchachos convertidos en años posteriores en delincuentes y para sostenerlos en una de las instituciones penales del estado, a un coste muy superior a la cantidad gastada en mantener una escuela “.

El humanitarismo y el control social son las dos tradiciones que Lazerson identifica como polos en tensión siempre presentes en la constitución del campo. Muchos son los documentos a través de los cuales se puede constatar la primacía de aspectos vinculados al control social más que una preocupación humanitaria o educativa frente a la infancia en dificultades.

“ La preocupación humanitaria de los educadores especiales se convirtió en un aspecto secundario con respecto al deseo de segregar a todos aquellos que el sistema educativo percibía como problemáticos “. (Lazerson 1983).

La historia de nuestro país nos revela un recorrido similar. Entre fines del siglo XIX y principios de XX surge la preocupación por organizar el Estado Nacional, tanto en lo político como lo civil. La Generación del 80 promovía la educación gratuita, laica y obligatoria que daría cuerpo a la Ley 1420. En el plano de lo social, las grandes corrientes inmigratorias conformaban un mapa multicultural sobre el que había que intervenir. La educación fue seleccionada para tal fin. Así es como la niñez fue tomada por los discursos científicos de la época, de tendencia positivista y normalizadora. (Puigros 1994).

La pedagogía positivista avalada por el gobierno de la época, vio en los saberes de la psicología experimental una herramienta de utilidad (Talak 1998, 2001 citado por Scavino 2004). Psicólogos como V. Mercante proveyeron de instrumentos e investigaciones como base para las reestructuraciones educativas cuyo fin era la *administración de las diferencias*. Y así pudo ordenarse la población infantil según parámetros de normalidad-anormalidad, rendimiento escolar, aptitudes, etc, (Scavino 2004). Numerosas investigaciones muestran cómo el discurso psicológico fue tomado por el campo de lo pedagógico como herramienta privilegiada para establecer los valores de la normalidad, y por ende, de la patología del desarrollo infantil. Carli señala en esta época la aparición de las Colonias de verano, Escuelas Especiales, Reformatorios, Club de Niños jardineros, Escuelas de Artes y Oficios, así como el personal especializado para la atención de la infancia deficiente, anormal (Carli, S. 1992)

Este breve recorrido histórico muestra cómo, el conocimiento contemporáneo de la EE no es ni internamente *correcto*, ni políticamente *desideologizado* ni históricamente *atemporal*. Por el contrario, como todo conocimiento, es el producto de la *construcción de una producción de conocimientos marcada por los tiempos históricos* que ha debido transitar. Y, en este sentido podría ser leído como el *producto residual* de la tensión dialéctica entre intereses diversos. (Hermoso 2005).

En tanto la constitución de su campo teórico se funda con los aportes de la biología y la psicología, y de dos modelos (evaluativo y normativo) dentro de ellas, éste se ha organizado en base al binomio: normal-anormal; sano-enfermo. El modelo evaluativo atiende a la presencia o ausencia de síntomas patológicos. El modelo normativo en psicología se organiza en referencia al establecimiento de una curva que se establece a partir de la medición de ciertos atributos cuantificados y determina en qué lugar de ella se ubica el sujeto evaluado.

Las críticas formuladas tanto a la *teoría confundida* como la *teoría equivocada* (Mercer 1975 citado por Skrtik 1998) constituyen uno de los cuestionamientos más interesantes al conocimiento básico en EE. Estos dos modelos sirven para determinar, actualmente, el retraso mental. Según la última definición de la Asociación Americana de Retraso Mental, se trata de un *funcionamiento intelectual inferior significativamente inferior a la media, con limitaciones asociadas en más de dos de las siguientes áreas de las habilidades adaptativas* (*American Association on Mental Retardation. 1997*). Una definición que, a juzgar por la extensión de sus alcances en la comunidad profesional parecería constituir la única manera de conceptualizarlo.

Por el contrario, entendemos que constituye una de las *formas posibles de interpretar* qué le sucede a un sujeto cuyas manifestaciones (intelectuales) son tomadas a partir de ciertos indicadores para ser medidos en base a una evaluación. La elección de lo intelectual como parámetro, la identificación de su funcionamiento a partir de una serie de indicadores, las pruebas para medirla, los profesionales entrenados para aplicarlas y el uso social de los resultados son

parte del mismo dispositivo. He aquí el motivo de su (aparente) coherencia, *engañosamente clara*.

Al respecto Tadeo da Silva nos señala:

Los valores y las normas aplicadas sobre las deficiencias forman parte de un discurso históricamente construido donde la deficiencia no es simplemente un objeto, un hecho natural, una fatalidad. Ese discurso así construido, no afecta solo a las personas con deficiencia; regula también la vida de las personas consideradas normales. Deficiencia y normalidad forman parte del mismo sistema de representaciones y de significaciones políticas: Forman parte de una misma matriz de poder. (Tomaz Tadeo da Silva. 1997, citado por Skliar 2003)

ACERCA DE LOS SUPUESTOS Y ALGUNAS DE SUS CONSECUENCIAS.

La ciencia es cómplice de todo lo que le piden que justifique.
Bourdieu. 2000.

Bodgan y Kugelmas (1984), citados por Skrtic (1996) identifican, en este modelo teórico, los siguientes supuestos:

- *La discapacidad es un estado de los individuos.*
- *La diferencia discapacitado-normal es funcional y objetiva.*
- *La EE es un sistema de servicios racionalmente concebido y coordinado, para ayudar a los niños identificados como discapacitados.*
- *El progreso en el campo se logra mediante un avance en el diagnóstico, la intervención y la tecnología.*

Esta forma particular de entender la ciencia parte de la *observación y experimentación* de un cierto número de casos para *elaborar inducciones* a partir a partir de ellas. Estos concentrados explicativos sirven, a su vez, de base para la formulación de *explicaciones y predicciones* a través de una *lógica deductiva*, en una etapa posterior.

El conocimiento así organizado se basa en los siguientes supuestos.

- *Las propuestas científicas se construyen sobre datos y hechos, basados, fundamentalmente, en la experiencia sensorial.*
- *Las construcciones hipotéticas obtienen su significado implícitamente a través de sus relaciones sistémicas con otros términos de la teoría o explícitamente al ser conectados con las observaciones.*
- *La investigación es prácticamente atórica, buscando solo poner a prueba solo las hipótesis relacionadas con las variables que puedan estar estrechamente relacionadas con las observaciones.*
- *Se da por sentado un concepto humano de causalidad y de legitimidad en el que las relaciones causales son relaciones eventuales entre acontecimientos.*
- *Existe una asimetría entre explicación y predicción, de tal modo que una adquiere mejor explicación a medida que aumenta la probabilidad de una predicción correcta. (Manicas y Secord (1983) (citado por Wagner 1998),*

Esta larga tradición aún forma parte del discurso científico dominante en E.E. y marca su impronta sobre los *sujetos de la educación y sus instituciones*, prefigurando la constitución de sus subjetividades y sobredeterminando (Ageno 1999) el encuadre institucional.

Al hablar de los *sujetos* de la educación no nos referimos sólo a los escolares. Incluimos en esta denominación, también a los profesores en Educación Especial en tanto, esos otros sujetos que van conformando los rasgos sustantivos de su identidad profesional a partir de estos supuestos y en contextos educativos que construyen y re-construyen a partir de ellos.

La identidad profesional, desde sus efectos, puede ser analizada desde una doble perspectiva, anverso y reverso de una misma realidad. *Otorga respuestas* a la vez que, *niega la mirada* hacia la *constitución de otra cosa*. Por ello, las *matrices disciplinarias* se constituyen, inadvertidamente para muchos sujetos en ellas formados, en un obstáculo para la constitución de de *otra cosa* (otra verdad). Una posición que les impide abrirse, en el sentido foucaultniano, a *otros campos de experiencias posibles*. Fayerabend nos recuerda que las *razones* de la institución científica no son sino, *un post-efecto causal del entrenamiento que se ha recibido*. So pena de rigurosidad científica, se tensa la estructuración de una particular subjetividad como producto de una maniobra de control, que simplifica la ciencia homogeneizando el discurso y la práctica de todos los que trabajan en una rama disciplinar. Este entrenamiento que *reproduce* lógicas dogmáticas, genera acontecimientos *estables* que parecen inmovibles frente al devenir, negándoles de ese modo el sello distintivo de la temporalidad histórica y de un pensamiento divergente que opere a favor de una crisis de lo que hasta ahora se conoce, para torcerlo deliberadamente hacia *otro modo posible de interpretar* el campo.

¿ Cómo des-estructurar el discurso académico para que la transmisión del saber científico no se transforme en dogma ?

Pensamos que en su relativización puede encontrarse una explicación posible. Que la transmisión no se juegue en la transmisión de *el* saber; sino en la transmisión *de un* saber. Para ello, se torna imprescindible una explicitación del posicionamiento del discurso académico acercaría como lo afirma Mirieu a la educación como ejercicio de libertad (Mirieu 1998).

La representación de los sujetos, organizada a partir de patrones homogéneos impide advertir la constitución de lo singular en la otredad deficiente. En consecuencia enmarca las posibilidades de intervención desde patrones estandarizados que se ponen en evidencia a través de la profusión de programas para la rehabilitación, reeducación, entrenamiento, etc. de toda la gama de funciones deficitarias posibles. Skrtik señala, en relación al currículum: *Así el currículum es la codificación de este conocimiento en forma de jerarquía racionalizada de hechos y habilidades de orden superior e inferior; y la instrucción es la aplicación de una jerarquía sistemática de procedimientos de comportamiento para la adquisición de conocimientos y habilidades* “. (Skrtic, 1991), pag 103)

Desde qué lugar puede sostenerse otra epistemología de la Educación Especial para que, en vez de direccionar su intervención a una práctica sobre los sujetos, limitar el modo de entenderlo dos recortes disciplinares y hacerlo desde el paradigma dominante en la época de su constitución, se abra a una serie de preguntas fundamentales que aportarían al debate teórico. *¿ Porque acaso hay otra Educación Especial ? ¿ Cómo salir de ese encierro, de esa trampa, de esa tortura que nos imponen al hablar siempre de educabilidad/ineducabilidad, de exclusión/inclusión, oralidad/gestualidad, y todo ese repertorio inagotable de binarismos sin sujeto ?* Nuria Pérez 2000. *Lejos de proponer un cierre para estos y otros asuntos, a los que reconocemos como algunos de los debates que aún nos negamos, intentamos, para este trabajo, una apertura que nos permitan la posibilidad de empezar a ver más allá de lo heredado por lo menos lo heredado como legado en custodia. Apelamos a recurrir a lo heredado en tanto legado a revisitar, porque lo que está aconteciendo bien puede ser tomado tal como lo señala Benjamín todo el tiempo que dure la falta de condiciones para realizarlo queda un único camino: por medio del conocimiento de lo que hoy lo desfigura.*

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. (1996) *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós.
- BALL, S.J. (Comp.) (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- BERGER, M.; LUCKMANN , T. (1969). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BOURDIEU, P., PASSERON, JC. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, P. (2000). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. *La cara oculta de la escuela*. Madrid. Siglo XXI. 1990.
- FOUCAULT, Michel. (1999). *Los Anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FRANKYN, Barry. Comp. (1995). *La interpretación de la discapacidad*. Madrid: Alianza.
- FRIGERIO, Graciela, (2004) *Bosquejos conceptuales sobre las instituciones*. En Elichiry, NORA. *Los aprendizajes escolares*. (2004) Buenos Aires: Manantial.
- GEERTZ, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- GEERTZ, C (1996). *Los usos de la diversidad*. Madrid: Paidós.
- GIBAJA, R. (1996). *La cultura de la escuela..* Buenos Aires: Aique.
- GIROUX, H. (2001) *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- HERMOSO, Adriana (2000). *Reflexiones para pensar la diversidad*. Mendoza: Feeye.
- HERMOSO, Adriana (2005). *Epistemología de la Educación Especial*. Mendoza: Feeye.
- LARROSA, C., SKLIAR,C. (2001). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- NEUFELD, M. y THISTED, J. (1999) *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

- NUM, J. *Marginalidad y exclusión social.*(2001) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- PÉREZ DE LARA, Nuria (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial.* Barcelona: Laertes.
- PÉREZ SERRANO, Gloria. (2003). *Investigación Cualitativa. Métodos y Técnicas.* Buenos Aires: Editorial Hernandarias.
- SCAVINO, C (2004). *Hacia un análisis de las relaciones entre psicología y educación desde la historia de la psicología.* En Elichiry, N. (2004). Comp. *Aprendizajes escolares.* Buenos Aires: Manantial.
- SKLIAR, Carlos (2003). *Y si el otro no estuviera allí.* Buenos Aires: Miño y Dávila.