



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



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

"UNA MIRADA A LA DIVERSIDAD DESDE LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA."

Autores: Marisa Rodríguez.

Colaboradoras: Graciela Sánchez, Macarena Santiago, M. A. Solari.

La presente ponencia refleja el trabajo realizado en el marco del taller "*Prácticas en Gestión de las Instituciones Educativas. Mirando la diversidad en la escuela: un desafío para la gestión institucional*", perteneciente al Área de la Práctica Profesional de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.C.P.B.A.

El estudio de caso se realizó en una escuela especial de Tandil, Provincia de Buenos Aires. El mismo tiene como objetivo mostrar la mirada institucional sobre la diversidad desde la visión de los diferentes actores de la misma. Para ello, se analizan las visiones, significaciones, representaciones que tienen algunos de los actores de dicha institución en relación a la diversidad, con la finalidad de visualizar problemáticas para luego esbozar posibles líneas de intervención para la gestión institucional.

En este sentido, la diversidad como temática, implica un desafío para gestionar las instituciones educativas y principalmente para atender a la situación que atraviesa la infancia hoy; lo cual hace necesario comprender no sólo su proceso histórico desde su constitución como construcción social, permeada por el pensamiento binario, pilar del discurso moderno: normal-anormal, común-especial, inclusión-exclusión, etc., sino también las mutaciones que han acontecido en dicho proceso.

La producción total está organizada en cuatro apartados y un anexo con la documentación trabajada. Una primera parte que corresponde al marco teórico que sustentamos; una segunda al marco teórico metodológico; una tercera que corresponde al análisis del trabajo de campo y una cuarta y última que muestra las conclusiones. En esta oportunidad presentamos los aportes para la temática del Congreso.

Para poder visualizar e interpretar las visiones que tienen los actores de la institución escuela en relación a los alumnos sobre la diversidad, se hace necesario recuperar la concepción moderna de Estado como principio soberano y organizador de la vida social, que con su respectivos atributos forma un ciudadano particular, buscando construir un individuo con determinadas características, formas de pensar, de actuar, etc. tendientes a la homogenización de la población.

En el marco del proyecto moderno, el surgimiento y la consolidación del Estado Liberal estuvo relacionado con el nacimiento del Sistema Educativo Nacional, vinculación fundamental para lograr la consecución de los pilares de la época, es decir conseguir el progreso, el orden y la civilización de las sociedades.

En los Estados Nacionales la existencia, es existencia institucional, y el paradigma de funcionamiento son las instituciones disciplinarias: la vida social e individual transcurre en estas organizaciones como la familia, la fábrica, el hospital, la escuela, los organismos de



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



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

seguridad (prisión y cuartel), etc. Estas apoyan al Estado y esto les da sentido y consistencia integral.

En este sentido, la familia tradicional (Donzelot, J. 1979) constituía un punto de equilibrio para el individuo, al mismo tiempo que lo insertaba en un espacio que hacía posible la inscripción en una genealogía, es decir en una historia que le brindaba a sus miembros sostén y referencia. La familia constituyó para la tradición moderna el primer eslabón en el proceso de filiación y construcción de la cadena intergeneracional. Constituía la matriz regulatoria de las sociedades occidentales.

La educación como fenómeno moderno, en tanto forma de gubernamentalidad (Foucault, M. 1981), fue alejada del ámbito individual o familiar en el que se inscribía y fue convertida en un problema que afecta a todos los integrantes de la comunidad. Esto nos remite a recuperar en una caracterización general, la clásica concepción de Durkheim sobre educación, definida como una acción que ejercen las generaciones adultas sobre las más jóvenes.

Se hace evidente que el niño no existe como sujeto en el presente sino como promesa en el futuro. Tendrá que pasar por una serie de etapas de formación hasta hacerse hombre. Como se lo supone dócil, la escuela es una institución eficaz. En la modernidad, el niño es una figura clave del recorrido de la sociedad hacia el progreso.

A su vez, se hace inevitable explicar la escolarización como una de las mayores construcciones de la modernidad. En este sentido, la subjetividad construida por el fenómeno educativo tiene lugar en el sujeto moderno que se caracterizó como unitario, aut centrado, racional, conciente de si mismo, como así también calculador, planificador, buscando expandir la razón con el fin de lograr el control del mundo exterior y así satisfacer sus fines. (Pineau, P. 2003)

En este sentido es la escuela moderna, la institución por excelencia que jugó un papel importante, ya que mediante diferentes dispositivos y mecanismos construyó subjetividades que cumplieran con las cosmovisiones de la modernidad.

En este proceso el control del cuerpo se manifestó mediante la organización del espacio como un panóptico, la conformación de la "normalidad" como vara para comparar a todos, la generación de una "ortopedia" pedagógica, el privilegio del examen, la coexistencia de la mirada psicológica y sociológica sobre lo educativo, son todos dispositivos que permitieron la construcción de la educación moderna dentro de los marcos de la gubernamentalidad. Fue necesaria también una disciplina -esto es, un conjunto de saberes- que regularon la institución y se aplicaron sobre la población para convertirlos en sujetos útiles y dóciles. Para el caso educativo, la población fue por excelencia la infancia. Esta infancia se presentaba como peligrosa para la población, por lo que según el grado de peligrosidad, se los encerraba o se los secuestraba.

La infancia "normal" fue encerrada en escuelas y las infancias "descarriadas" -huérfanos, hijos sacrílegos y naturales, menores abandonados, menores delincuentes, enfermos mentales, etc. fueron secuestradas en instituciones como los asilos, los orfanatos y los reformatorios.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



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

Educar fue, entonces, completar al "otro", al niño para volverlo adulto, y educarse, implicaba ascender de categoría, ya que se funda en la asimetría maestro-alumno, en la cual el docente porta lo que no porta el alumno, y estos sujetos se definen solo por sistemas de diferencias, de carencias entre ellos.

Infantilización y escolarización aparecen en la modernidad como dos fenómenos complementarios, formando parte de un mismo proceso. Ser alumno no es un paso posterior al ser infante sino, parte de su génesis. Ser alumno en la institución escolar es ocupar el lugar del no saber. El alumno es considerado obediente, dependiente y heterónomo. La infancia es definida, acotada y heterónoma. La heteronimia en el niño es el sometimiento a la ley.

Infancia que en esta descripción da cuenta de un sentido con alta intencionalidad política, característica que a lo largo de la Edad Media había permanecido en las sombras, y es a partir del siglo XIII donde se comienza a concederle cierta importancia, la cual recién llegaría a verse descubierta completamente en el Emilio de Rousseau.

"Nacemos débiles, tenemos necesidad de fuerza; nacemos desprovistos de todo, tenemos necesidad de asistencia, nacemos estúpidos, tenemos necesidad de juicio. Todo lo que nosotros no poseemos por nacimiento y de lo que tenemos gran necesidad al ser mayores, nos es dado por la educación" (Rousseau, 1985: 35).

Como ya se definió en párrafos previos, el sujeto moderno es caracterizado como único, autocentrado, dotado de capacidad de razón, conciencia y acción, caracterizándose con una identidad fija y estable¹...pero ¿qué pasa con ese otro que no está dentro de esos parámetros uniformes?

"La modernidad estableció una lógica binaria a partir de la cual denominó e inventó de distintos modos el componente negativo: marginal, indigente, loco, deficiente, drogadicto, homosexual, extranjero, etc. Esas oposiciones binarias sugieren siempre el privilegio del primer término y "el otro", secundario en esa dependencia jerárquica, no existe fuera del primero sino dentro de él, como imagen velada, como su inversión negativa." (Duschatzky, S. 2003.)

El surgimiento de estos nuevos discursos como son los de normalidad-anormalidad, dieron lugar al movimiento sobre la infancia anormal, que a fines del siglo XIX, en Francia, se comienza a tratar el tema en congresos de asistencia pública y de beneficencia privada, discutiéndose también acerca de las competencias de la Iglesia y el Estado en relación al ejercicio de la caridad. En este sentido, aparece como proceso de institucionalización y corpus científico de la infancia anormal, el campo médico-pedagógico, el cual utiliza sistemas de clasificación, como la nosografía, de la cual toma la clasificación de los niños anormales como "anormales de manicomio" (idiotas e imbéciles), y agrega de la psiquiatría dos nuevas clasificaciones (trastornos menos profundos) que son los "retrasados"² y los

¹ "La modernidad construyó varias estrategias de regulación y de control de la alteridad (...). 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; (...) y su fabricación y su utilización para asegurar y garantizar las identidades fijas, centradas, homogéneas, estables".(Dussel, FLACSO. Diplomacia en gestión 2003).

² "El retrasado intelectual cuya ignorancia depende de un retraso mental, no debe ser confundido, dicen los médicos, con el ignorante por mala voluntad o por absentismo escolar. (...) despliega una actividad mental distinta a la del normal."(Muel, 1975: 141).



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



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

"inestables"³, utilizando a su vez métodos de medidas psicológicas referidas a la infancia, conjuntamente con la medicina, la pedagogía y la filantropía.

El espacio cerrado posibilita el control de las reacciones del hombre, donde la moralización, conjuntamente con la medicina, promueve el tratamiento terapéutico. Este último se compone de dos estrategias diferentes: la regeneración y la adaptación. Por lo tanto, se señala que hay que aislar al individuo para inculcarle preceptos de conducta previa a ser perturbado por otra influencia.

A partir de la segunda mitad del siglo XX en América Latina, se teorizó acerca de los rasgos burocráticos y autoritarios de la escuela y del maestro, de la opresión educativa del niño, y se formularon propuestas que oscilaron entre la expansión de la escolarización y la desescolarización o articulación con otras opciones educativas no escolares. A pesar de los nuevos climas de renovación pedagógica de los años 60' y 70' por el desarrollo de las nuevas ciencias sociales los dispositivos de minoridad desarrollados subsistieron (Carli, S. 2003)

En estas últimas décadas el panorama ha cambiado radicalmente en la medida en que los procesos de cambio social que se debatían y promovían en los años 70' se vieron cerrados brutalmente primero por los procesos militares y luego por la política de ajuste de los años 80'. La década del 90 combina en forma perversa estabilidad económica con aumento creciente de la pobreza y la desocupación.

La destitución del Estado-Nación como práctica dominante, como modalidad espontánea de organización de los pueblos, como la institución dadora de sentido, como entidad autónoma y soberana con capacidad de organizar una población en un territorio. En este sentido, lo que encuentra dificultades para reproducirse es la mega institución Estado-Nación. Este agotamiento describe la descomposición del Estado para todas y cada una de las situaciones.

La escuela ya no puede garantizar la experiencia común, sino una diversidad de experiencias es decir, son los mismos alumnos quienes deben construir su experiencia escolar, en función de los recursos escolares y sociales. Son las personas quienes construyen sus experiencias y se construyen como actores y como sujetos; para adaptarse a las nuevas condiciones sociales.

La categoría de infancia construida durante la modernidad, ya no puede dar cuenta de la actual infancia, la cual se fuga de aquellas categorizaciones y no es posible realizar generalizaciones construidas a partir de los procesos de escolarización que tenían como una de sus tareas *homogeneizar* ya que, la actual situación social pone a la institución escolar en una suerte de "no lugar" tornándose inatrapables las formas de subjetividad, por lo que la institución escolar desde aquí se desfonda. Sería válido preguntarnos por la subjetividad de ese "otro", para poder constituirnos como sujetos y así construir el sentido de nuestras prácticas.

³ "Los inestables son niños que "no están en su sitio", que "no pueden coordinar sus movimientos" ni "controlar sus instintos", sujetos a "cóleras inexplicables", brutales, extremadamente violentas, que manifiestan "impulsos ingobernables" (Muel, 1975: 137).



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



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

"La pregunta por la "diversidad" es la pregunta por la singularidad. La singularidad no es lo particular, no remite a la parte de un todo. La singularidad es lo propio de una situación. (...) Seamos capaces de capturar lo que irrumpe y demos lugar a experiencias de subjetivación. (...) La mirada singular no busca la individualidad, las propiedades ni los atributos, sino los problemas específicos de una situación; aquello que hace obstáculo en el devenir, aquello que requiere de una intervención subjetivante." (Duschatzky, S. 2003).

Teniendo en cuenta lo explicitado en forma acotada en el marco teórico anterior, analizamos el trabajo de campo a partir de la categoría "dispositivo" ya que nos permite realizar una interpretación rescatando los diferentes aspectos que atraviesan los discursos de cada uno de los actores de la institución, buscando lograr una aproximación de lo que enuncian y lo que hacen, lo que no enuncian y lo que no hacen, es decir lo implícito y lo explícito manifestado tanto en sus actos como en sus discursos, que en su conjunto dan lugar a la dinámica que se desarrolla en la institución cotidianamente.

Desde esta perspectiva, es necesario hacer referencia a M. Foucault, quien concibe al "dispositivo" como una herramienta conceptual, definiéndola como "un conjunto multilíneal: está compuesto de líneas de diferente naturaleza (...) que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrios" (en Mazzitelli, s/f: s/p). Siguiendo a Foucault, Deleuze menciona distintas dimensiones de un dispositivo: las dos primeras dimensiones son curva de visibilidad y curva de enunciación y la tercera, líneas de fuerza, que esta vinculada a las dimensiones de saber y poder.

Esta herramienta metodológica nos permite dar cuenta de esta realidad observada y también de la relación existente que nos lleva a sostener una mirada desde la complejidad, la cual nos permite acercarnos a la concepción de diversidad de cada actor de la institución. La visibilidad por parte de los actores, contiene el rol que ejerce cada uno al interior de la escuela, entendiendo dicho rol no sólo como cargo jerárquico, sino como la posición que cada uno ocupa dentro de la institución, por ello la necesidad de explicitar el concepto de atravesamiento, concepto que refuerza la idea del dispositivo no como entidad aislada sino como atravesado por múltiples dimensiones. Se podría pensar la práctica como:

"Un campo de problemáticas atravesado por múltiples inscripciones: deseantes, históricas, institucionales, políticas, económicas, etc. (...) en un doble movimiento teórico: el trabajo sobre sus especificidades y su articulación con las múltiples inscripciones que lo atraviesan. Nueva manera de pensar Lo Uno Mismo y Lo Múltiple, intentando superar los encierros que la lógica del objeto discreto impone, abriendo la reflexión hacia formas epistémicas pluralistas, transdisciplinarias (Fernández, 1989: 56-57).

El sistema educativo se presenta desde lo prescriptivo y desde los discursos de los actores institucionales como el dispositivo donde confluyen y se regulan todos los componentes escuela especial, matrícula, formación docente, familia, y pedagogía que adquieren un sentido y una fuerza que intentaremos explicar.

Hacia adentro del sistema educativo la dicotomía escuela común y escuela especial se concretiza en espacios separados. Se evidencia en toda la reglamentación vigente la naturalización de esta realidad, un "espacio diferente" que se adecue a ese "sujeto diferente", que llaman con necesidades educativas especiales, imponiendo una doble fuerza



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



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

que garantiza la dicotomía, como si la enunciación de la accesibilidad espacial para la infancia fuera privativa o derecho de las escuelas construidas para educación especial.

El "sujeto diferente", que llaman especial, viene conformado desde la letra de los documentos normativos y desde los documentos que organizan la institución a partir del déficit y no como sujeto en sí mismo: irregulares motores con componente, sin componente, sordos e hipoacúsicos, con "componente"⁴ y "sin componente", ciegos y disminuidos visuales, trastornos emocionales severos, etc. Este diferencialismo⁵ se hace visible en las narrativas de los actores institucionales que van desde nominar la identidad de la infancia en una "jerga" patológica, desubjetivante, pasando por un enfermo a quien curar y llegando al estado emocional más privado, íntimo y familiar: *"Tengo jardincito de motores..."(maestra), "... el servicio está dividido por el trastorno en el aprendizaje que cada alumno tiene ..."* (maestro) , *"...También tendría que atender sordos, que tienen trastornos de equilibrio, los ciegos, que tienen problemas de esquema corporal, pero no puedo..."* (kinesiólogo) *"(...) ahora que me acostumbé a estar con ellos me encanta trabajar con ellos no sé el resto pero yo por lo menos no les veo la parte de la discapacidad para mi son todos hermosos y son todos como mis hijos los trato de la misma manera, por ahí lo he comentado afuera esto y me miran como diciendo estás loca y yo le veo la parte linda la parte buena todo lo que ellos pueden hacer , porque acá tenemos de todo tenemos chicos en silla de ruedas , chicos que no ven , que son sordos y ellos manejan la computadora y yo no sé prender una computadora (risa) yo le veo la parte linda que ellos tienen y me encanta trabajar acá..."*

Al referirse a la familia como fuerza que se ejerce sobre este sujeto y lo condiciona, aparece asociada a la pobreza material llegando hasta el abandono de persona y específicamente, por su situación de discapacidad. *"...y tenemos de todo, hay papás que se acercan muchísimo y otros que no le conoces la cara, incluso por ahí mucho el descuido que tiene los chicos vienen muy sucios..."*, *"... no tengo zapatillas, entonces qué hacés, corrés y buscás lo que ellos necesitan y los demás hermanos no están así, incluso gente que es pudiente..."* (personal de limpieza) , a la cultura "baja" asociada con la pobreza *"...todo ese pavelo del padre que hace toda esa parte lúdica de la formación de la personita y bla bla bla, todo eso que ya lo saben de teoría, es real, estos pobres piojos no lo tienen, no lo tienen porque tienen padres ausentes de materia gris, o de tiempo o de lo que fuere, en realidad..."*, *"... Nuestros alumnos de sede, por lo general los padres se acercan y de integrados es como que nosotros tendríamos que optimizar y buscar algunos recursos, algunos medios como para brindarles algo interesante para que se puedan acercar. Que la sientan como que esta escuela es también la escuela de ellos viste..."*(directivo)

En el mismo sentido dicotómico, este sujeto asiste a la "sede" o se "integra" cuando es aceptado en la escuela común. En ese punto se visualiza con claridad en las narrativas la normalidad, o mejor dicho el acercamiento a ella como condición para que lo anterior acontezca. *"...por que no necesita intelectualmente nada, no tiene una discapacidad como para especial..."* (madre). Una normalidad cuyos alcances son compatibles con los aspectos cognitivos, con la posibilidad de desarrollar la inteligencia. También se observa una doble arbitrariedad -al decir de Bourdieu- que le imprime una fuerza práctica que la hace legítima: la educación especial es la que lo habilita para ingresar al sistema educativo: *"... De la escuela especial lo que espero es que siga haciendo el acompañamiento que permite que*

⁴ Las comillas nos pertenecen. Remite según explicación dada por una docente a problemas intelectuales que se asocian con la discapacidad que prevalece.

⁵ Skliar, C. Se establece un proceso de "diferencialismo" que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas "diferentes" y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa o cercana a la lástima.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



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

no sea rechazado en la escuela pública...”, "...es muy difícil acercarse a los padres, al integrado, porque al ser integrado el padre tiene más la visión de la escuela común, que la especial, por más que el chico venga acá, a determinadas clases, pero como está la escuela común, es como que va a la escuela común[...] se cita a los padres, se lo evalúa, se ve si es para estar integrado, o si es para que venga acá a sede, y bueno ahí empieza la integración...”(madre), “...”, “...el acompañamiento es más que nada para hacer las adaptaciones curriculares que necesitan esos chicos (integrados) para manejarse dentro del currículo normal que mandan del sistema ...”(directivo)..

La pedagogía como disciplina que organiza los saberes imprime su sentido dicotomizándose en dos áreas: pedagógica y laboral trasluciendo la diferenciación entre trabajo intelectual y trabajo manual y se narra desde los actores como la formación de la infancia hacia el desarrollo de habilidades relacionadas con la motricidad, el trabajo manual y la función específica de la escuela especial; sólo que a través de su discurso pudimos dar cuenta que su visibilidad sobre el “todo” como “completud” lo que implica plantearse como objetivo completarlo para que sea “común”. Por lo tanto si no lograra todo lo motriz no estaría completo: “... un proyecto anual que es específico del área pedagógica, y con expectativas a largo plazo que se irán resolviendo a lo largo de todo el año, y después de este proyecto vamos sacando temas y expectativas a corto plazo para ir haciéndolo más puntualmente, por ejemplo se toma un tema definido que queremos abordar y bueno...lo trabajamos para que el chico a través de ese tema bien definido logre **todo lo motriz**, lo específico de la escuela...” (maestra), “...intentar adquirir operaciones básicas por ejemplo pintar, clavar, pegar, etc.”. (maestro de taller)

Estos discursos nos hablan de sujetos que desde su construcción subjetiva interpelan a los otros en tanto construcciones subjetivas atravesadas por determinadas condiciones sociohistóricas y por sus especificidades en tanto rol social. Nos hablan de construcciones subjetivas atravesadas por operaciones fuertemente diferenciadas que caracterizan a la modernidad. Al entrar en crisis se imponen revisarlas en la formación a fin poder generar un proceso educativo que permita la construcción de la identidad, donde el “otro”, pueda re pensarse desde su contexto.

Reconocer y conocer esos puntos de partida requieren un trabajo de reflexión acerca de nuestras formas de mirar el mundo, de revisar nuestros propios supuestos, indagar en nuestras propias biografías. Requiere, además, el reconocimiento de que nuestras maneras de pensar y de actuar se constituyen en una más dentro de la diversidad.

Ahora bien, ¿cómo facilitar en nuestras escuelas espacios en los cuales se produzca un genuino reconocimiento de los otros como diferentes, ni más ni menos que eso, y así puedan emerger prácticas más democráticas?

Creemos que no alcanza sólo con reconocer la existencia de una multiplicidad de singularidades. Es necesario recrear nuevos escenarios en los cuales esas voces singulares puedan ser escuchadas y tenidas en cuenta en nuestras propuestas de enseñanza y aprendizaje. Probablemente de esta manera, estaremos colaborando para que nuestros alumnos encuentren en la escuela un espacio que les otorga un lugar en medio de un entorno que se les presenta a muchos como el “no-lugar”.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



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

El desafío que se proponen estas páginas consiste en indagar y construir juntos propuestas pedagógicas que den lugar a la diferencia, tarea que adquiere una singular relevancia en un contexto donde esta no es considerada parte esencial del ser humano.

A través de las páginas precedentes, hemos intentado hacer un recorrido por algunas de las preguntas que como educadores nos estamos haciendo en los tiempos que corren, acerca de qué sentidos son posibles atribuir a la diversidad en la escuela que tenemos.

Sabemos que en varias ocasiones esos sentidos están atravesados por algunas certezas con las que convivimos a diario y resulta complejo abordarlas en la cotidianeidad de las prácticas.

El desafío que propone la reflexión nos involucra y nos interpela cuando nos proponemos revisar nuestro trabajo, plantearnos la posibilidad de que otras prácticas pueden ser posibles, aquellas que integran la mirada del otro como otra más dentro del abanico de la multiplicidad de miradas.

BIBLIOGRAFIA POR ORDEN ALFABETICO

ACUERDO MARCO de Educación Especial Serie A 19

AGAMBEN, G; (2003) "Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia". Adrana Hidalgo editora. Argentina

ARIES, P. (1987) El niño en la vida familiar y en el antiguo régimen, Ed. Taurus, Madrid.

BAQUERO, R. y NARODOWSKI, M. (1991) ¿Existe la infancia?"Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Nro. 6.

BAUMAN, Z.: (2004) Modernidad líquida. Editorial Fondo de Cultura Económica. Tercera Edición. Argentina

BECK, U; (1998) ¿Qué es la globalización? Paidós Barcelona. Primera parte, Introducción.

BOURDIEU, P; (1997) "Capital cultural, escuela y espacio social", Ed. Siglo XXI. Madrid.

BUTTELMAN, I. (1996) *Espacios institucionales y marginación. .La psicopedagogía institucional: su acción y sus límites.* Pensando las instituciones. Sobre teorías y practicas en educación, Ed. Paidós, Bs. As.

CARLI, S; "Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina" en Rev. Escuela y construcción de la infancia. Miño y Dávila Editores.

CASULLO, N. Y OTROS:(1999) Itinerarios de la modernidad. Corrientes del pensamiento y tradiciones Intelectuales desde la ilustración hasta la modernidad. Editorial Eudeba. Argentina.

CONSTITUCIÓN DE LA PROVINCIAL DE BUENOS AIRES 1994

CONSTITUCIÓN NACIONAL DE LA REPÚBLICA ARGENTINA 1994

COREA, C. (2000) ¿Se acabó la infancia? Ensayos sobre la destitución de la niñez, Lume, Bs. As.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



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

Dirección de Educación Especial de la Pcia Bs.As: Resolución 3972/02

DONZELOT, J. (1979) *La policía de las familias*, Ed. Pre-textos, España.

DONZELOT, J. (1981) *Espacio cerrado, trabajo y moralización. Génesis y transformaciones paralelos de la prisión y el manicomio*. En Espacios de poder, Ed. La Piqueta, Madrid.

DUSCHATZKY, S; (1999) "La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares", Paidós. Argentina

DUSCHATZKY, S; (2003) *Diversidad, singularidad, experiencia, ¿hablamos de lo mismo?*, FLACSO. Argentina.

DUSCHATZKY, S Y SKLIAR, C. (2001) *Los nombres de los Otros. Narrando a los otros en la cultura y la educación*. En: Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos. "Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia". Laertes. Barcelona.
DUSCHATZKY, S. Y OTROS: (2003) *Formas de habitar escuela. Notas sobre escenas escolares*. FLACSO.

DUSSEL, I; (2003); *Identidad y subjetividad en la pedagogía*, FLACSO. Argentina. Mimeo.

FEIXA, C.; MOLINA, F. y ALSINET, C. (2002) *Movimientos juveniles en América Latina: Pachucho, blandros, punketas*. Ed. Ariel, Barcelona.

FERNÁNDEZ, A. M. (1989) *Lo singular y lo colectivo en El campo de lo grupal*. Notas para una genealogía. Ed. Nuevas Visión, Bs. As.

FIERRO, C.; FORTOUL, B. y ROSAS, L. (1999) *Transformando la práctica docente*. Ed. Paidós, Mexico: 28-39.

GÉLIS, J. *La individualización del niño* en Aries P. Y Duby, G. *Historia de la vida privada*, (1984) Tomo 4, Ed. Taurus, Barcelona.

GOFFMAN, E. (1963) *Estigma. La identidad deteriorada*. Ed. Amorroutu, Bs. As.

.GRUPO DOCE: (2003) *Del fragmento a la situación. Nota sobre la subjetividad contemporánea*. FLACSO. Parte I Cap.1, 2, 4. Parte II Cap.1 y 2.

GUTIERREZ, A; (1994), "Pierre Bourdieu: las prácticas sociales", Centro Editorial de América Latina, Argentina.

LARROSA, J. *Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí*. En *Escuela, poder y subjetivación. Genealogía del poder*. Colección dirigida por Julia Varela y Fernando Alvarez -Uría (1995), Ed. La Piqueta, Madrid.

Ley Nº 11.613 "Provincial de Educación"

Ley Nº 24.195/93 "Federal de Educación"

MAZZITELLI, M. A. *La escuela: el porvenir de una ilusión*. En *Reuniones de la biblioteca. Red de investigación en Psicoanálisis*, cita nº 2DELEUZE, G. *¿Qué es un dispositivo?*; p. 155 en M. Foucault filósofo.

MUEL, F. *La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal*. En *Espacios de poder* (1981), Ed. La Piqueta, Madrid.

OSZLAK, O. (2006) *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional.*, Ed. Ariel editores, Bs.As.

PÉREZ LARA, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Editorial Laertes. Barcelona. 1998.

Pérez Lara, N. (2001) *Identidad, diferencia y diversidad. Mantener viva la pregunta*. En: Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos. "Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia". Laertes. Barcelona..



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



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

VALLEJOS, I. (2005) Parecerse a Nosotros. Debates acerca de las representaciones sociales de los docentes de educación básica acerca de la discapacidad. En Ensayos y Experiencias "La construcción social de la normalidad" Alteridades, diferencias y diversidad. Pablo Vain y Ana Rosato (coord.) Noveduc.

VALLEJOS, E. KIPEN, MA.E.ALMEIDA, A. SPADILLERO, ME. FERNÁNDEZ, A.ANGELINO, A. LIPSCHITZ, C. SÁNCHEZ Y B.

ZUTTIÓN.(2005) La producción social de la discapacidad. Aportes para la transformación de los significados socialmente construidos. En Ensayos y Experiencias "La construcción social de la normalidad" Alteridades, diferencias y diversidad. Pablo Vain y Ana Rosato (coord.) Noveduc.

FOUCAULT, M.(2002) Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión. Capítulo 3 "Las disciplinas" Siglo veintiuno editores Argentina. Buenos Aires.

SKLIAR, C. (2002) ¿Y si el Otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Capítulo 4 "Acerca de la anormalidad y lo anormal. Notas para un enjuiciamiento (voraz) a la normalidad. Escuela Marina Vilte CTERA - Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

PINEAU, P. (1999) Escolarización y subjetividad moderna. (Clase 1) "Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad" en Revista de Estudios del Currículum, (Versión española del Journal of Curriculum Studies), Volumen 2, N° 1, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.

ROUSSEAU, J. J. (1984) Emilio o la educación. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

SKLIAR, C. Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación.

SOUTO, M. (1996) *Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional* (1996) En Butelman, I. Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación, Ed. Paidós, Bs. As.

SVAMPA, M. (2000) Desde abajo. La transformación de las identidades sociales UNG. Sarmiento. Ed. Biblos.