

Título del trabajo: La integración de niños con discapacidad en la escuela: diversidad de aportes y saberes en la construcción de su escolarización.

Autora: Claudia Bruno.

Prof. en Educación de Deficientes Mentales. Lic. en Ciencias de la Educación.

Institución: Centro de Investigaciones: María Saleme de Burnichón. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Dirección electrónica: clabruno@hotmail.com.

Palabras clave: discapacidad- escolarización- subjetividad- patologización.

Resumen:

En este trabajo nos interesa problematizar algunas de las múltiples aristas que se articulan en la configuración de lo que se ha dado en llamar *integración escolar* de niños con discapacidad en las escuelas comunes. Interesa especialmente recuperar aquellos saberes que se entrelazan en el cotidiano escolar para abordar estos procesos de escolarización novedosos y recientes dentro de las formas reconocidas en nuestro sistema educativo. Experiencias institucionales y trayectos educativos que, inscriptos en un marco jurídico que los legitima, toman cuerpo en cada contexto, en cada escuela y en cada sujeto, a través de un complejo proceso de institucionalización que modula dicha normativa.

Puntualmente nos acercamos al estudio de los procesos de integración escolar, en el interjuego de las resignificaciones dadas en los escenarios institucionales atendiendo especialmente, a las diversas perspectivas que aportan a su construcción, a nuevas categorías construidas para explicitar estas interacciones entre la educación común y educación especial. Nos cuestionamos cómo ha sido y cómo está siendo este encuentro, qué derivaciones para las prácticas escolares y especialmente para la conformación de identidades y subjetividades en los niños involucrados puede haberse gestado. En un ensayo por complejizar la mirada en torno a categorías tales como necesidades educativas especiales, discapacidad, *patologías*, seguimos el objetivo de *deconstruir* discursos cotidianos y *normalizados* que hablan sobre los niños y sus formas de estar en las escuelas, poniendo especial atención en la interacción de los aportes de la educación especial, los enfoques médicos y psicológicos.

Se hace necesario aquí reconocer también la trama social, política, económica y cultural y las transformaciones recientes en nuestro país en la que estos procesos son dados: certificaciones que acompañaron a los decires y categorías que se hicieron presentes para hablar de las diferencias y las desigualdades en los espacios educativos, y que orientaron la interpretación de algunas de las problemáticas escolares, hacia la *patologización* de vivencias y experiencias de niños y jóvenes.

Introducción:

Nos proponemos pensar la expresión de las experiencias educativas de los niños, en términos de tiempos, eventuales y provisorios, que *si bien tienen lugar en este aquí y ahora, siempre cuentan con un porvenir y remiten a distintos pasados* (Nicastro, S y Grecco, B. 2009: 28). Cuando un niño ingresa a la escuela, se le oferta un encuentro, que exige un esfuerzo psíquico de incorporación a lo social, una articulación y reelaboración de aquello primario familiar en una vida compartida con otros. La escuela, como espacio de lo social, también se constituye en un primer lugar de representación e imposición. Creadora de discursos y decires, colabora por ello en la producción de subjetividades en desarrollo. Schlemenson (2000:73) dice que en la escuela *cada uno reelabora en su interior una nueva representación psíquica de sí mismo que, mediante la confrontación de la realidad e historia permite poner en acción la enunciación de un proyecto individual a futuro*. Se constituye en un lugar de ensayo y oportunidad de reposicionarse psíquicamente a partir de la relación con otros. Para ello, debieran disponerse institucionalmente dichos espacios. Ahora: la escuela espera un tipo particular de niño y de alumno, que cumpla con ciertos saberes de ese oficio o por lo menos, rápidamente se haga de ellos. Cada vez más, pareciera que hay niños que no se ajustan a lo esperable, y también cada vez con más frecuencia los recursos que se encuentran al alcance de la mano de las escuelas para interpretar a la infancia son discursos y nominaciones provenientes del campo de la medicina. Se hace presente así un creciente uso de términos que nombran trastornos, enfermedades, síndromes para explicar “pedagógicamente” aquello que desconcierta. Untoiglich (2013:27) se pregunta *¿porque la escuela busca, generalmente, el origen del problema por fuera de la institución?...Los discursos imperantes tanto de profesionales de la educación como de la salud hacen creer que la escuela y más extensamente la sociedad, es víctima de niños inadecuados, anormales, enfermos* quedando fuera un cuestionamiento posible de la estructura escolar, las condiciones de trabajo docente, las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros motivos para analizar las dificultades que se presentan.

Algunas notas sobre la educación especial.

La retrospectiva de las líneas transitadas por la educación común y la educación especial en nuestro país, permite identificar variados rumbos en el proceso de construcción de esa relación, con sus contradicciones y devenires, que hicieron de la educación especial un campo específico dentro del sistema educativo. Este recorrido se hace particularmente complejo en relación a la educación de la discapacidad intelectual y en aquellas relacionadas con cuestiones de orden psicológico. Entendemos que, siendo construcciones de raigambre social, es necesario reconocer algunos hitos a partir de la historización de la misma, que nos permitan desnaturalizar sus categorías e inscribirlas en la complejidad en la cual se originan y se debaten.

Identificamos tres condiciones históricas y sociales que se que se configuraron como un entramado que sostuvo desde sus orígenes a la educación especial como un sistema paralelo a la educación común: a fines del siglo XIX los aportes de la ciencia de corte positivista, la incidencia de la psicometría, las innovaciones de la medicina y la creciente obligatoriedad de la enseñanza en gran cantidad de países, fueron algunos de los factores más relevantes que influyeron en ello. Con la obligatoriedad y la consecuente masificación de los sistemas educativos, se hizo necesario cierto agrupamiento de los alumnos, ligándolo íntimamente a la gradualidad (ambos rasgos, intrínsecos a los sistemas educativos modernos).

El sistema educativo común, formuló entonces la enseñanza en escuelas diseñadas dentro de un encuadre curricular, didáctico y cronológico destinado a la infancia *normal* y asienta así las bases de una supuesta *anormalidad* dentro de lo esperado en la escuela. Es de imaginar que en esta búsqueda, merced a la concepción positivista reinante y a la proliferación de gran cantidad de escalas y de herramientas para designar la discapacidad, ella no tuviera cabida en el sistema educativo común.

La escuela legalizó de ese modo las diferencias, determinando lo que es normal o no aprender a tal o cual edad y por lo tanto, lo que no lo es. La psicometría ofreció las herramientas para “etiquetar” al alumnado y así decidir cual recorrido académico era el correcto para cada niño. La respuesta fue en un principio conformar aulas especiales dentro de la escuela común. En nuestro país, se encuentra una de las primeras iniciativas en ese sentido en el año 1902. Puiggrós (1996: 71) recuerda: *cuando era director del Cuerpo Médico Escolar el Dr. Adolfo Valdéz, propone crear clases especiales en las escuelas comunes, para dar igualdad de oportunidades a niños con dificultades en el aprendizaje. Así se da lugar a la creación de escuelas especiales autónomas.*

Con la creciente cantidad de niños en las escuelas y como modo de dar respuestas educativas a lo que la escuela común *no podía* o a lo que se *excedía*, se cristalizó la especialización con la creación de las escuelas especiales, enmarcadas en un subsistema paralelo. Ahora nos preguntamos: ¿Con qué parámetros o criterios se delimita lo normal en la escuela? ¿Cuáles fueron las trasgresiones en el origen del sistema educativo desde las cuales se comienza a definir lo *normal*, lo esperado en la escuela? ¿Cuáles son las normas a las que los alumnos deben ajustarse para poder pertenecer y permanecer en ella?

El campo de la infancia *anormal* se construye entonces en relación a la educación normalizada, estandarizada de la escuela común. En el año 1904 el Cuerpo Médico Escolar presentaba un proyecto de creación de clases especiales para *atrasados*. El Dr. Moorne, en un artículo titulado *Por la infancia mentalmente anormal*, publicado por el Monitor de la Educación en 1909, sugiere la creación de escuelas especiales para corregir las *anormalidades* mentales del niño, antes que llegue a adulto y se vuelva *incurable*. La escuela especial aparece como solución al problema de aquellos niños que no pueden ajustarse a la normativa escolar de la escuela común. Álvarez y Uría (1996; 90) señala que *la denominada educación especial sería impensable sin la institucionalización de la escuela obligatoria para todos los niños comprendidos en determinados períodos de edad, y sin el funcionamiento previo de otras instituciones de normalización, es decir, de instituciones productoras de un tipo de normalidad posible*.

El *higienismo*, corriente médica y sociológica de gran auge en los inicios del siglo XX fue de una incidencia muy significativa en la educación argentina; uno de sus pensadores más influyentes fue José María Ramos Mejía *El cuerpo Médico escolar y otros organismos que se sucedieron orientados por el modelo médico escolar ejercieron eficazmente la selección de la población, la implantación de normas de conducta, la separación tajante entre salud y enfermedad*. Puigrrós (1996:72) Empero, unos años más tarde la Dra. Carolina Tobar García desde la conducción del consultorio psicológico del Congreso Nacional de Educación propuso estrategias que desde una visión integradora combinaba aspectos médicos, psicológicos y educativos. Mucho más acá en el tiempo se presenta la cuestión de la construcción de normalidad en relación a los parámetros biométricos para indicar nivel de coeficiente intelectual, determinando las posibilidades educativas, en la escuela especial, en escuela común. Ya en la década de los '60 en consonancia con los movimientos sociales reinantes en todo el mundo (el Mayo francés, la huelga general de trabajadores, el movimiento hippie, los procesos de desmanicomialización de la locura) se da inicio a movimientos en pos del reconocimiento de mayores derechos a las personas con discapacidad siendo los *Principios de Normalización y Sectorización* sus expresiones de mayor incidencia. Se

comienzan así a perfilar un cambio de paradigma en la forma de entender la discapacidad: se gira la unidireccionalidad de la mirada, siempre dirigida a lo *anormal* de la discapacidad, hacia la sociedad de la cual estas personas forman parte. La *integración escolar* será la concreción efectiva de estos principios, aplicados en el ámbito educativo.

Reconocemos en este breve recorrido que dentro de la educación especial argentina, fueron múltiples y heterogéneos los paradigmas teóricos que la conformaron: la beneficencia, la psicología, la medicina, algo la pedagogía. Lo que queda en evidencia en estos orígenes es que la educación de la persona con discapacidad ha sido un motivo de discusión disciplinar con una impronta de mayor sesgo por parte del enfoque médico y psicológico que de la pedagogía como su pilar constitutivo.

En consecuencia vemos que en el sistema de representaciones y de significaciones, la Educación Especial se presenta como una subteorización dentro de lo educativo, que si bien ha ido transformándose con el paso del tiempo, encuentra en estas condiciones iniciales algunas huellas que señalan formas de pensar la discapacidad y su escolarización. Dice Dubrowsky (2005) *Historias paralelas, separadas... este alumno es tuyo, aquel es mío. En cada momento histórico, social se han generado diversos modos para sostener el principio de homogeneidad. Las disciplinas científicas han hecho su aporte en cada época para justificar, en consecuencia, la exclusión de muchos niños de la escuela común.*

Concretamente, veremos cómo la fuerte incidencia de los conocimientos aportados desde la medicina, su vocabulario, la utilización de los diagnósticos de las *patologías* para *definir* a los niños, se expresan en el espacio educativo. Y como consecuencias, asumiendo forma de pronósticos, para determinar nichos educativos señalados para los niños que portan discapacidad y también para las posibilidades de abrir (o cerrar) zonas de saber docente e institucional.

Mariano, los discursos de los otros y la escuela.

Después de todas las escuelas a las que fui, la última fue la mejor. Recuerdo el primer día, me sentí con mucha vergüenza, era la primera vez que formaba con chicos comunes, no sabía con que me iba a encontrar...mi pulso, podía sentirlo como latía. Me sentía extraño frente a todos esos chicos. Era hora de empezar algo nuevo, jamás visto por mí... todos querían hablar, opinar; cuando me dí cuenta que yo no era distinto a los

*demás, yo era igual que todos....Luego Graciela dijo lo siguiente: para todos los chicos nuevos yo soy su maestra... hay dos chicos nuevos: Mariano y Fani. Me puse colorado, parecía un rojo oscuro....He tenido pruebas insoportables, a veces no me salía una prueba y me ponía mal y no había quien me convenciera de jugar, correr o cosas que me gustaba hacer a mí. Pasando el tiempo me convertí en un nuevo chico con la ayuda de Clara, Paula, mi mamá.*¹

Mariano tiene hoy 18 años. Es muy agradable y respetuoso en su trato con los demás, de temperamento aplomado, gusta de la música y del cine. Es muy alto para su edad, de pelo castaño, boca y labios grandes y orejas puntiagudas. Vive en una ciudad del Gran Córdoba, en una pequeña casa, junto con su hermano menor.

Mariano nació en Buenos Aires donde vivió con su mamá y abuela; nunca conoció a su padre. En el primer año de vida sufrió reiteradas internaciones debido a neumonías y reflujo. Durante estas internaciones se le detecta síndrome de Williams (*síndrome malformativo, que cursa con dismorfias faciales características: orificios nasales antevertidos, puente nasal plano, maxilar amplio y boca con labio superior prominente, etc. Puede acompañarse o no con retraso mental*²). Se le indica a su madre que tramite el certificado de discapacidad; por ello, obtiene el subsidio y la atención médica correspondiente. A los dos años nace su hermano (no comparten el mismo padre) y poco tiempo después se mudan a la provincia de Córdoba. Su mamá ha estado bajo tratamiento psiquiátrico en reiteradas oportunidades y no logra sostener un empleo, por lo cual los tres integrantes de la familia siempre han subsistido a través del subsidio que se le otorga a Mariano.

Cuando tiene 5 años ingresa al jardín de infantes en una escuela pública y luego de los primeros días en que la madre completa toda la documentación referida al niño, la convocan para señalarle que la institución no trabaja con niños con discapacidad, que debe realizar otro diagnóstico y revisar su escolarización...En la nueva consulta médica se le indica que tiene *hiperactividad* y se lo medica con Ritalina³.

¹ Extracto de relato escrito por Mariano, llamado "Historias de mi vida pasada" que redacta cuando tiene 10 años.

Fejerman, Natalio. Neurología Pediátrica. 1988

³ Marca más reconocida de la droga Metilfenidato. La misma es un estimulante del sistema nervioso central, utilizado comúnmente en el tratamiento medicamentoso del trastorno de déficit de atención con hiperactividad.

De allí en más transitó por diferentes instituciones escolares: otro jardín en el que culmina el año lectivo; un ingreso fallido a primer grado y la indicación de educación especial, escuela a la que asiste durante unos meses hasta que luego cierra sus puertas; al siguiente año un par de meses en otra escuela especial, de la cual es expulsado debido a *su conducta*; otro intento de ingreso a escuela común que fracasó... Finalmente, cuando ya tiene 10 años, una escuela especial de otra ciudad cercana lo recibe; luego del período de ambientación, informan que *Mariano tiene un coeficiente intelectual promedio al de su edad y debe ingresar a escolaridad común*.

Han transcurrido 5 años en los cuales el niño no tiene escolaridad sistemática, y se suceden fracasos en diferentes instituciones. Mientras tanto su hermano menor asiste a la escuela sin mayores dificultades. Ante la nueva indicación de escolarización, Mariano comienza terapia psicológica con un profesional que acompaña al niño y a la madre en este nuevo intento. Es rechazado en la escuela donde asiste su hermano. Recurren entonces a la escuela común cercana a su domicilio: una pequeña escuela pública provincial, que funciona en 2 turnos: mañana 4°, 5° y 6° grado y por la tarde los grados inferiores.

Ante la posibilidad de matriculación de Mariano, la directora de esta institución justifica su negativa en: *la fama de mala conducta del jovencito....no sabemos cómo tratarlo, además la escuela está tratando de cambiar su cariz, está más exigente*. Se solicita la intervención de la inspectora zonal, quien señala: *el niño debe ingresar a la escuela que le corresponde por cercanía al domicilio, en el grado que los profesionales evalúen que corresponde y con acompañamiento de integradora*. La directora se ve en la obligación de recibir al niño, pero indica que se le tome una prueba diagnóstica y en función de ello se decida la modalidad de su escolaridad. Las profesionales se niegan a este requerimiento y solicitan que ingrese junto a los demás alumnos el día de inicio del ciclo lectivo.

Finalmente, el primer día de clases, Mariano ingresa en 5° grado.

La docente de grado, recibe a Mariano dispuesta a trabajar conjuntamente con la maestra integradora en su proceso de escolarización. Intermedia ante reclamos de algunos padres que cuestionan a la dirección *como van a dejar que ingrese un chico así, todos sabemos los problemas que tiene, es más grande que los demás del grupo...* La docente le exige a Mariano las mismas normas y estudio que a los demás, defiende claramente su posición ante requerimientos de la directora frente a cuestiones pedagógicas y algunos conflictos, que son vistos desde la dirección con mucho temor.

Transcurridos algunos meses desde el comienzo de clases, docentes de grado e integradora evalúan que no es necesario un trabajo individualizado con el niño ni realizar adecuaciones curriculares. Mariano estudia y responde al mismo nivel que sus compañeros, estableció vínculos positivos y de compañerismo con sus pares, es solidario con los demás y respetuoso con los docentes.

Mariano, no escolarizado, se ha alfabetizado, *espiando* lo que su hermano estudiaba...

Cuando termina el año lectivo el niño es el mejor promedio de su grado, correspondiéndole ser el abanderado de la escuela. Finalmente esta mención no le puede ser otorgada por motivos reglamentarios (deben transcurrir dos o más años en la misma escuela para que un alumno reciba la bandera). La misma directora, en el acto académico de finalización de ciclo, decide concederle un reconocimiento especial al *mejor promedio*.

El niño continúa sin dificultades su escolaridad y cuando finaliza 6° grado, la docente integradora concluye que no corresponde ya su acompañamiento ya que *la discapacidad no es tal*. En cambio, sugiere que Mariano tome algunas clases particulares en algunas materias, en especial como un modo de contención frente a la ansiedad que le provoca su ingreso al nivel medio. También se discute la renovación de su certificado de discapacidad, situación que su madre cuestiona ya que el subsidio es su único ingreso y modo de filiación social (obtiene obra social y un lugar para vivir)

Hoy Mariano terminó el secundario; participa activamente en el grupo juvenil de su parroquia; trabaja dando clases de guitarra y quiere estudiar música. Su madre falleció hace 2 años atrás; vive solo con su hermano aun menor de edad y está tramitando la tutoría del mismo...

Acerca de los diagnósticos y pronósticos.

Lo genético, los análisis y estudios médicos, la discapacidad y la certificación de la misma, las condiciones familiares y contextuales, las posibilidades subjetivas, los aprendizajes, los distintos establecimientos educativos, lo terapéutico. El sufrimiento, los logros y sus diversas expresiones...

En los primeros años de vida de Mariano se hicieron presentes ciertas palabras, ciertos términos y explicaciones que decían de él más que un sujeto, un objeto de esas palabras. ¿Qué sentidos fueron otorgados a esos discursos iniciales, para decir acerca de Mariano? ¿Cómo pudieron ser apresadas y comprendidas por su familia y su entorno? ¿Cómo actuaron en su carta de presentación al mundo? ¿Y luego en la

escuela? ¿Qué puede aportar la mirada de otros para re- enunciar o quebrar esa palabra que lo representa? Cuestiones que nos interesa poner en reflexión cuando Aurora Ayciriex (2003:59) explica que *el diagnóstico como evento es constitutivo para la subjetividad implicada. No es un evento cotidiano. Es un hecho significativo en la secuencia narrativa de su existencia.*

La definición del diccionario de la Real Academia Española dice del término diagnóstico: *Recoger y analizar datos para evaluar problemas de diversa naturaleza.* En medicina, un diagnóstico busca revelar la manifestación de una enfermedad a partir de la observación y análisis de sus síntomas. Implica la nominación y la búsqueda posible de su cura o tratamiento. Implica también una hipótesis, provisoria. Ahora, los sentidos se desdibujan cuando un diagnóstico se convierte en sinónimo de pronóstico -y en un ejercicio de interpretación y simplificación- pasa a ser utilizado como calificativo indiscutido de quien lo porta. Continúa diciendo Ayciriex (2003:59): *Cuando la palabra diagnóstica nombra al sujeto, y cuando intenta representarlo, violenta su realidad, porque es un conjunto de signos que representa convencionalmente al supuesto mundo subjetivo con un código...*

Durante 10 años de la vida de este niño, la mirada de los otros (médicos, especialistas, familia, diversos establecimientos educativos, docentes, algún terapeuta) se quedaron con un primer plano, una foto instantánea que congelaba una historia en construcción de un sujeto. En una imagen que no permitía reconocer los caminos, las huellas dejadas por los discursos de la *enfermedad* y los significados conferidos en un momento dado. Mariano pasó 5 años sin escolaridad, *rebotando* de una a otra institución. En ellas no encontró la posibilidad de albergarlo como un alumno, un niño, un sujeto. El síndrome y la discapacidad, fueron vistos como su esencia. Su nominación se constituyó en las escuelas por las cuales transitó como una reafirmación de las *diferencias* que el diagnóstico médico podría involucrar. Como una simplificación de la ecuación enfermedad= problema de aprendizaje, que como vimos en Mariano, no era tal.

Sin embargo cada vez con más recurrencia este mecanismo se hace presente como una alianza tácita entre lo escolar y lo médico para mirar a los niños, los aprendizajes y la diversidad de experiencias posibles de los mismos. Interdisciplina de saberes que enriquece pero que excede los bordes de lo deseable en muchos casos, cuando se torna la única forma de mirar la complejidad de la infancia por parte de instituciones atravesadas por múltiples demandas, muchas de ellas que la exceden.

Aquí debemos recordar también que la normativa de *integración escolar* se sancionó en nuestro país, en un periodo signado por una profunda crisis social y económica,

atravesada por la agudización de la fragmentación, exclusión y desafiliación social. El momento en que comienzan a ingresar en las escuelas comunes los niños con discapacidad, es concurrente con el *aparecer* también de nuevas subjetividades, nuevas infancias, que se encontraban transitando por situaciones de vulnerabilidad creciente, a la vez que debían sostener sus aprendizajes.(cfr. Lucía Garay 2000:73) Condiciones estas que se alejan de las expectativas construidas sobre las *formas tradicionales* de ser alumno, que en no pocas ocasiones fueron (y aún lo son) leídas como conductas *anómalas* (Cfr. Noel: 2009) del oficio de ser alumno.

En este marco coyuntural, hemos observado⁴ que las instituciones han recurrido a las herramientas y categorizaciones que provee el marco jurídico de la *integración escolar* para interpretar también estas nuevas realidades, que escapan de lo esperado en función de las expectativas que sobre las infancias escolarizadas se sostienen. Ante la ausencia de nuevos saberes sociales y escolares que permitieran decodificar las fuertes transformaciones sociales del momento y las circunstancias que configuran un tipo de alumno diferente, se apeló a aquellos que provee el marco interpretativo de la discapacidad, jugando cierta patologización de aquellos niños con discapacidad y también de aquellos que no la poseen, pero cuyas dificultades escolares son registradas y explicadas desde el encuadre legal de la *integración escolar* y sancionadas por un diagnóstico profesional en muchos casos. No queremos decir con ello que la construcción colectiva de saberes no sea necesaria, al contrario. Sino más bien, dilucidar a qué conocimientos se recurren en cada situación, cuales son los que expresan de mejor manera los recursos que se requieren para la mejora de lo educativo y para el bienestar de los niños, ampliando y problematizando necesariamente la mirada acerca de las infancias.

Untoiglich (2013:213) se pregunta: *Como alojar las complejidades de la infancia, que se dan a ver en la institución escolar sin patologizar las diferencias?*

Se trataría más bien, de enriquecer lo curricular con la construcción de espacios subjetivamente significativos en los que la relación con los otros se estructure también como una preocupación pedagógica; permitirse y permitir ir más allá de las nominaciones. Dice Skliar (2008:128) *la alteridad se configura como el lugar de la diferencia* en el reconocer en el otro no sólo su presencia, sino su existencia.

En la situación que revisamos, lo que se jugó en un momento de la vida de Mariano fue la posibilidad de sostener una pregunta, una duda; y que abrió la posibilidad de pensar algo más que un síndrome sobre él. Algunas personas circunstanciales, su

⁴ Investigación desarrollada durante los años 2010 y 2011 en el marco de la elaboración del Trabajo final de licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Directora: Olga Silvia Avila.

mamá, su docente, la fuerza interior de un niño que se resistía (no a la nominación de su discapacidad sino a lo que ella representaba para los otros) permitieron abrir una brecha hacia nuevos sentidos.

Personas e instituciones que significaron y re significaron los diagnósticos e introdujeron la posibilidad de la variación de las palabras que en algún momento se instruyeron a modo de sentencia. Posibilidades creativas siempre presentes cuando se ensaya la posibilidad de instalar una pregunta; cuando se aloja la multiplicidad de formas de ser niño o alumno presentes. Cuando se ponen en suspenso y en espera los diagnósticos, cuando se ve más allá de ellos al sujeto.

La educación es el acto de abrir, de ofrecer un sitio para que el que viene pueda habitarlo sin ser reducido a la lógica de la normalización, de los discursos de la diversidad, en suma sin ser reducido a lo esperado. Canciano (2003: 84)

Bibliografía:

- Aicirix A. Moretti, V. *Por las cornisas del diagnóstico.* En Frigerio, G. Diker, G. (Coord.). Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. la habilitación de la oportunidad. Colección ensayos y experiencias. Tomo 52 Ed. Noveduc. 2003
- Alvarez-Uría, F. *La configuración del campo de la infancia anormal. De la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial.* En Barry, Franklin. Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial. Ed. Pomares-Corredor. España. 1996
- Canciano, Evangelina. *Discutiendo la noción de déficit en la educación del otro pobre.* En Frigerio, G. Diker, G. (Coord.). Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. la habilitación de la oportunidad. Colección ensayos y experiencias. Tomo 52 Ed. Noveduc. 2003
- Dubrovsky, Silvia (comp.). *La integración escolar como problemática profesional.* Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires. 2005
- Garay Lucía y otros. *Transformaciones sociales y nuevos procesos en la institucionalización de la escuela.* En Cuadernos de Educación, Año 1- N° 1. ¿Escuela Nueva...? Escuelas, reformas y transformación educativa. Área Educación Ciffyh. U.N.C. Córdoba. 2.000
- Moore. *Por la infancia mentalmente anormal.* 1909. En El Monitor de la Educación Común. Consejo Nacional de Educación. (Pág 368-375) Buenos Aires. (Consultado en Internet: Biblioteca Nacional del Maestro www.bnm.me.gov.ar)

Nicastro, S. y B. Greco 2009. *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Editorial Homo Sapiens. Rosario.

Noel, Gabriel *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Ed. UNSAM. Buenos Aires. Argentina. 2009

Puiggrós, Adriana. *Que pasó en la educación argentina. De la conquista al menemismo*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires. 1996.

Skliar, C. Tellez, M. 2008. *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Ed. Noveduc. Buenos Aires

Schlemenson Silvia. *Subjetividad y Escuela*. En Políticas, instituciones y actores en educación. Cap. 1. Ediciones Novedades Educativas y Centro de Estudios Multidisciplinarios. FLACSO, Buenos Aires. 2000.

Untoiglich, Gisela. 2013 *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Ed. Noveduc. Colección conjunciones.

Bibliografía consultada:

Aznar, Andrea y González Castañón, Diego *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples* Ed. Noveduc. Buenos Aires. (2008)

Borsani María José *Construir un aula inclusiva. Estrategias e intervenciones*. Ed. Paidós. Buenos Aires. 2011

Giménez Martínez, Paco y Vila Suñe, Monserrat. *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Ed. Aljibe. Málaga- España. 1999

Martino, A y Bruno C. *Derechos de niños con discapacidad: algunas notas sobre la institucionalización de la integración escolar en las escuelas comunes*. Ponencia presentada en el III Simposio Internacional Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes: Las prácticas profesionales en los límites de la experiencia y del saber disciplinar. U.N. de Mar del Plata - Argentina .2011.

Ré, Susana (comp.) *Temas cruciales II. Integración escolar*. Ed. Atuel. Fundación Infancias. Buenos Aires. Argentina. 2000.

Vallejos Vaín, Pablo y Rosato, Ana (coord.) *La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad*. Colección: Ensayos y experiencias Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina 2005