

Aproximaciones a una crítica posestructuralista de la pedagogía de la diversidad

Cobeñas, Pilar
Justianovich, Silvina
Luque, Juan Gabriel
pilarcobenas@gmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

La ponencia propone problematizar el paradigma de la normalidad implicado en los discursos pedagógicos centrados en el reconocimiento de la diversidad, puestos en circulación a partir de mediados de la década de 1980 en Argentina. Tomamos como punto de partida el surgimiento de los discursos pedagógicos normalizadores en el siglo XIX, donde se determinó y prescribió un tipo de comportamiento y grado de educabilidad natural y esperable. Normal es, siguiendo a Canguilhem, el término por el cual se va a designar el prototipo escolar y el estado de salud orgánica. El desvío o la transgresión a la norma hizo posible producir y clasificar a los sujetos bajo nominaciones de monstruosidad, degeneración, peligrosidad e indocilidad, delimitando a las infancias y juventudes anormales. En este sentido el saber pedagógico se constituyó en relación al saber médico, jurídico y psicológico, como el fundamento central de la escuela moderna. Resulta significativo mencionar que es en este período cuando la escuela comenzará a aplicar tecnologías de modo de definir los destinos del alumnado. Como señala M. Foucault el anormal es un tipo de niño, no un enfermo, es alguien sumergido dentro de la propia infancia normal. Sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX, tanto en plano social como en el académico, surgieron miradas e iniciativas que han puesto en cuestión el poder normalizador. Así, tanto el movimiento de personas con discapacidad como, por ejemplo, los estudios e investigaciones realizadas en el marco de los disability studies, han irrumpido en la arena pública, denunciando los discursos y las relaciones de poder que mantienen a grupos e individuos en situación de opresión, desigualdad, invisibilización que los priva de una participación social e interlocución plena. Estas demandas han dado lugar a una reflexión crítica sobre los discursos pedagógicos centrados en la atención a la diversidad que, en términos generales, abordan la relación pedagógica a partir de concepciones como las de tolerancia, aceptación, integración, donde Uno tolera y el Otro es tolerado, el normal se contacta con el anormal que es el diverso, lo cual deja intacto, incommovible, al paradigma de la normalidad. Esta perspectiva no exige repensar/se ni modificar/se ninguno de sus supuestos en razón de incluir a los otros en sus propias lógicas, a cambio despolitiza las diferencias y borra la desigualdad. Siendo que la génesis del discurso de la pedagogía es normalizador, se hace necesario retomar la pregunta propuesta por Valeria Flores “en tanto la normalidad es un producto de la pedagogía ¿Es posible una pedagogía que trabaje contra sí misma?”

Palabras claves: Pedagogía de la Diversidad - Normalización - M. Foucault

Discapacidad

La presente ponencia propone problematizar el paradigma de la normalidad implicado en los discursos pedagógicos centrados en el reconocimiento de la diversidad, puestos en circulación a partir de mediados de la década de 1980 en Argentina. Siguiendo a Da Silva (1998; 1999), consideramos al currículum como espacio de lucha de significados sobre lo social y lo político, dado que constituye una vía para el acceso a visiones de mundo e incide en la construcción de sujetos, identidades y subjetividades. En este sentido, el currículum es un elemento discursivo de la pedagogía y de la política educativa en tanto que diferentes grupos sociales luchan por expresar su “verdad”. Así, construye los objetos y sujetos de los que habla en tanto discurso que, en la medida en que afirma lo que es valioso y legítimo, produce afirmaciones sobre cómo la realidad debería ser. El currículum construye jerarquías, establece diferencias, gesta identidades. En una asignatura del diseño curricular es puesto en juego descriptivamente un proceso formativo donde se produce una relación e inter relación entre esta asignatura como contenido y como forma. En ambos casos, esta sigue funcionando como creadora de subjetividades. Al señalar al currículum como parte del discurso pedagógico estamos entendiendo al término discurso como la conjunción del poder y saber. Resaltamos – siguiendo a Kenway (1993:175) - que el proceso de constitución de las disciplinas expone que “el saber puede fijar el significado, la representación y la razón; que la auténtica organización del discurso puede constituir un ejercicio del poder, controlando y limitando lo que puede decirse, así como el derecho a hablar”. Durante el largo siglo XX, la legitimación institucionalizada del poder de normalización construyó una visión patologizada y desde la deficiencia de los/as sujetos estigmatizados. Anclado en un fuerte determinismo biológico, ubicaba la ‘falta’ en el cuerpo del sujeto, asumiendo que existe un determinado orden, una norma de la cual ‘el caso’ en cuestión se desvía. A partir de finales de los años 90, los discursos alrededor del abordaje de la diversidad en el campo de la educación comienzan a verse reflejados en las reformas curriculares. Particularmente, y a los fines del presente trabajo, nos focalizamos en analizar en los programas de asignaturas o cátedras que fueron producidos o, en algunos casos, adaptados, al nuevo diseño curricular para la Educación Superior de la provincia de Buenos Aires (niveles Inicial y Primario y Educación Especial). De este modo, definimos seleccionar programas vigentes de asignaturas pedagógicas de los profesorado de dos Institutos Superiores de Formación Docente que consideramos representativos en relación a las carreras que ofrecen, a la significativa matrícula que atienden y a su antigüedad. A fin de sistematizar su estudio decidimos trabajar a partir de una metodología de análisis de contenido, lo que supuso identificar las diferentes partes de su estructura y las diferentes categorías de análisis. A continuación desarrollaremos, en una primera parte, el marco teórico de referencia, para continuar con algunas consideraciones metodológicas y finalmente, el proceso de análisis e interpretación de los datos obtenidos.

De la pedagogía de la norma a la pedagogía de lo diverso

Los discursos pedagógicos normalizadores se han constituido a partir de diferentes campos discursivos, construyendo múltiples lugares y posiciones (docentes,

especialistas educacionales, administradores, estudiantes, conocimientos, etc.) desde las que se han configurado “luchas por la imposición de significados acerca de la escuela, de lo que es ser estudiante o docente, de que es estar en la escuela y ser educado, crítico, ingenuo, consciente, alienado, de que es enseñar, aprender, etc. Por lo tanto, siendo los discursos pedagógicos instancias de generación de significados y del control de lo que puede ser dicho (o no puede) acerca de la educación y de lo pedagógico, no son meramente simbólicos” (Alves García, 2002:24-25).

Los discursos pedagógicos normalizadores gestados a partir del siglo XIX, determinaban y prescribían un tipo de comportamiento y grado de educabilidad natural y esperable. La pedagogía junto al saber médico, jurídico y psicológico establecieron una norma a partir de la cual se evaluó a cada uno de los individuos, identificando y clasificando a los sujetos en relación al cumplimiento o no del parámetro establecido por la norma, que funcionó como el fundamento central de la escuela moderna. Normal es, siguiendo a Canguilhem (2005), el término por el cual se va a designar el prototipo escolar y el estado de salud orgánica. El desvío o la transgresión a la norma hizo posible producir y clasificar a los sujetos bajo nominaciones de monstruosidad, degeneración, peligrosidad e indocilidad, delimitando a las infancias y juventudes anormales. “Una norma sólo es la posibilidad de una referencia cuando ha sido instituida o escogida como expresión de una preferencia y como instrumento de una voluntad de sustitución de un estado de cosas que decepciona por un estado de cosas que satisface. De este modo, toda preferencia de un orden posible es acompañada por la aversión del orden posible inverso. Lo diferente de lo preferible no es lo indiferente, sino lo rechazante o, más exactamente, lo rechazado, lo detestable” (pp. 188).

Resulta significativo mencionar que es en este periodo cuando la escuela comenzará a aplicar tecnologías de modo de definir los destinos del alumnado. Siguiendo a Alves García (2002) “los discursos pedagógicos son prácticas, son tecnologías, son mezclas de poder-saber y de técnicas que tienen efectos productivos y prácticos sobre los sujetos a los que se dirigen y los objetos de los que tratan” (pp. 24-25). De este modo, en tanto regímenes de verdad, de saber-poder, tienen efectos disciplinares sobre los individuos y su experiencia en el mundo.

En este sentido, es necesario resaltar que la categoría “discapacitados”, “especiales” o “diversos” (en su forma eufemizada), en distintos momentos históricos expresa tanto el proceso de normalización derivado en una política de segregación y exclusión de los grupos clasificados como deficientes físicos, intelectuales, etc. así como de aquellos considerados disidentes políticos e ideológicos (Kaufmann; Santarrone, 2005).

La pedagogía ha ido transformando con el tiempo las formas de nombrar los sujetos y de asignarles los tipos de educación que necesitan. A principios del siglo XIX tomó las categorías del modelo médico que define a las personas con discapacidad como niños enfermos y/o peligrosos que deben ser atendidos en instituciones especializadas con el objetivo de mantenerlos aislados. Durante ese proceso surgió el modelo psicopedagógico que, basado en criterios de semejanza y diferencia entre el alumnado establecido como normal y el etiquetado como anormal, construyó la base de la creación de las escuelas especiales (Cortese y Ferrari, 2003). En este sentido los maestros de escuelas normales fueron “la voz de alarma” sobre la anormalidad de los alumnos que asisten a la escuela común. Luego de dicha identificación, los “anormales” fueron derivados a las instituciones rehabilitadoras para recibir la terapéutica de

restablecimiento del estado de normalidad. Dicha atención al alumno anormal fue la educación ya que, como señala Foucault, (2005: 243) “la terapéutica de la idiotez será la pedagogía misma”.

Durante la segunda mitad del siglo XX, cobran visibilidad las demandas de reconocimiento de los movimientos de padres y personas con discapacidad en la arena política y, en el plano académico, se va consolidando un área de estudios denominada *Disability Studies*, que se propondrá develar las relaciones de poder que mantienen a grupos e individuos en situación de opresión, desigualdad e invisibilización privándolos de una participación social e interlocución plena. Sin embargo, no son precisamente los discursos originados en esta vertiente académica aquellos que han influenciado tanto a los nuevos diseños curriculares como las prácticas educativas. Esta hipótesis de trabajo es precisamente aquella que estamos empeñados/os en tratar de fundamentar para poder dilucidar de qué tipo de operatorias discursivas se trata. Con esto queremos significar, que han tenido mayor acogida aquellos discursos que en general hacen referencia al abordaje de la diversidad, y que aun cuando se hace referencia a categorías tales como *diferencia* o *interculturalidad*, estas sólo están siendo entendidas como variaciones que están involucradas en este discurso acerca de la *diversidad*.

Particularmente la influencia de los discursos acerca de la diversidad gestados e impulsados por la reforma española de los años 90 se instalaron en la escena educativa local a partir de la reforma de los años 90. Ese discurso expresa que la diversidad que habita las aulas es más un efecto “natural” de un proceso de transformación histórica, más que el resultado de las luchas por el reconocimiento de los grupos que se van tornando visibles en las mismas. Esta mirada es la que hace posible que nominaciones con fundamentos, signos y significaciones distintas tales como *interculturalidad*, *inclusión* y *diferencia*, sean tomadas como equivalentes ya que, siendo resignificadas desde el discurso de la diversidad, pierden toda su potencia política (Martínez, 2011). Observaríamos también una siguiente cuestión derivada de este proceso discursivo y tiene que ver con que las variaciones culturales terminan siendo explicadas en términos de relaciones personales, de individuo a individuo, y no en relación a un conjunto de prácticas histórico-sociales vinculadas a grupos posicionados en el espacio social. Al personalizar la diversidad cultural se la despolitiza (Martínez, 2011).

Al despolitizar, “las diferencias culturales suelen ser mejor explicadas en términos de trazos esenciales y esencializados, considerados como constitutivos de la naturaleza humana” (Skliar; Duschatzky, 2000: 36), en tanto se lo convierte en individual, se lo relega al orden de la naturaleza, lo cual permite que el plano social y el natural estén homologados en los discursos pedagógicos que sustentan los nuevos diseños curriculares¹. Así, “la alteridad, para poder formar parte de la diversidad cultural “bien entendida” y “aceptable”, debe desvestirse, des-racializarse, des-sexualizarse, despedirse de sus marcas identitarias, ser como los demás” (pp. 37).

1

“En este sentido, formar al docente como profesional de la enseñanza implica propiciar la construcción de valores y actitudes que cuestionen permanentemente el estatus del saber, interroguen la tecnología antes de aceptarla e incorporen el respeto a la diversidad natural y social, favoreciendo a la construcción de una ética del saber al servicio de un desarrollo a escala humana, es decir al servicio de la humanidad antes que del capital o del mercado.”

En este sentido, el discurso de la pedagogía de la diversidad expresa la posibilidad de integrar o incluir “relativamente” a las personas con discapacidad en escuelas comunes. Es entonces cuando los discursos pedagógicos, a través de la creación de una rama específica, la Pedagogía de la Diversidad, comienzan a habilitar la inclusión de personas con discapacidad en escuelas comunes, modificando los términos de “déficit” por el de “Necesidades Educativas Especiales” (NEE) y postulando la necesidad de “atender al alumnado diverso, tolerando sus diferencias” (Cortese y Ferrari, 2003). Este giro discursivo no significó la transformación de los supuestos pedagógicos de los sujetos sobre los sujetos ahora entendidos como “diversos”, ni respetó las autodenominaciones de los grupos de personas con discapacidad. Las categorías asociadas a la inclusión de la diversidad continúan sosteniendo una división dicotómica y desigual de poder donde unos nombran, otros son nombrados, unos toleran, otros son tolerados, los mismos que se deben adaptar para integrarse en una escuela que no se modifica ni repiensa en relación a las lógicas propias de los grupos que pugnan por entrar.

Un análisis de los significados y sentidos de los discursos pedagógicos en la formación docente

A fin de entender la circulación de estos discursos en el proceso de formación de los profesores de inicial, primaria y especial es que decidimos abordar los programas de las materias pedagógicas usando la metodología de análisis de contenido.

Dicha metodología consiste en la categorización, descripción e interpretación de significados (Moraes, 1999). A los fines de este trabajo se seleccionaron en base al marco teórico *a priori* y *ex post*, unas 39 categorías para someterlas a un análisis cuantitativo y cualitativo, bajo el supuesto de que este procedimiento nos permitiría ver las formas de significar la diversidad en los discursos pedagógicos de los programas de materias pedagógicas de las carreras que ofrecen los dos Institutos Superiores de Formación Docente seleccionados para nuestro estudio. Queremos señalar que el acceso a las unidades de análisis fue restringido debido a que las instituciones, en muchos casos, no contaban con la documentación solicitada².

Así, observamos que las categorías que se presentan con mayor frecuencia son *docente* (f=81), *alumno* (f=108), *aprendizaje* (f=79) y *problema* (f=85). Y, las que aparecen con mayor regularidad en la distribución, son *docente*, *alumno*, *aprendizaje*, *problema* y *crítica*. Diríamos de este modo que este es el conjunto que define los contornos del discurso pedagógico. La categoría *problema* está presente en todos los programas y se encuentra asociada a los términos *detección*, *identificación*, *abordaje*, *resolución*, y referida, directa o indirectamente, a los alumnos. Las restantes categorías mencionadas solo se observan en las asignaturas específicas a las personas con discapacidad. Entre tanto, la categoría *discapacidad* aparece 34 veces en 4 asignaturas, casi a la par de la categoría *Necesidades Educativas Especiales* que lo hace en 32 oportunidades, en ambos casos concentradas en las materias “Abordaje psicopedagógico de las NEE” de 4° año de la carrera de Psicopedagogía y “Pedagogía especial” de 2° año la carrera de

2

A su vez, hemos consultado en otros espacios no institucionales como fotocopiadoras, donde tampoco disponían de la totalidad de los programas de las materias.

Fonoaudiología, y “Psicopedagogía de la Diversidad” de 3° año de la carrera de Psicopedagogía.

Seguidamente, podemos ver cómo la categoría *crítica* aparece 32 veces distribuida en todos los programas pero con mayor presencia en las materias pedagógicas que no son específicas de la discapacidad, en tanto que la palabra con la que más se vincula es, aunque también es puesta en correlación con *reflexión, juicio, toma de decisiones, emancipación, tolerancia, solidaridad, autonomía, actitud, respeto, dialógico, consenso*. Este conjunto de palabras refiere a las pedagogías críticas de tradición marxista, aunque, sin embargo, llama la atención ver cómo conceptos centrales de las perspectivas liberales se “cuelan” y de este modo dan otro sentido al discurso de la crítica. Llamativamente también los términos *deficiencia* (f= 24), *alteración* (f=13), *dificultad* (f=12) y *déficit* (f=4) están concentrados en 3 de los programas analizados aunque, significativamente, con mayor frecuencia en 2 de ellos, “Abordaje psicopedagógico de las NEE” de 4° año de la carrera de Psicopedagogía y “Pedagogía especial” de 2° año la carrera de Fonoaudiología. Asimismo, hemos observado en los programas que los términos relevados tales como *dificultad, problema, problemática o alteraciones*, aparecen siempre relacionados al aprendizaje, así como las categorías *déficit* y *deficiencia* están vinculadas a la categoría *alumno* u otras referidas a estos³. La categoría *diagnóstico* (f=14) por su parte sólo aparece en referencia a la *detección* y *evaluación* de sujetos “anormales”, particularmente en “Abordaje psicopedagógico de las NEE” de 4° año de la carrera de Psicopedagogía y “Pedagogía especial” de 2° año la carrera de Fonoaudiología”. Las palabras relacionadas a *diagnóstico* son etiología, educabilidad, NEE, abordaje/trabajo psicopedagógico, deficiencias, adaptabilidad, criterios diagnósticos.

Resulta significativo señalar que la categoría *diferencia* aparece un número bastante menor de veces si comparada con el uso frecuente de los términos *deficiencia* y *problema*. Esto ofrece un indicio respecto a la prevalencia de un discurso pedagógico todavía centrado en el paradigma médico-biológico, antes que de un abordaje histórico-cultural.

De acuerdo a lo anteriormente descripto acerca de la categoría *problema*, identificamos la permanencia del poder de normalización a través de los discursos pedagógicos, que dan a la escuela y, particularmente, a los y las docentes el mandato de *detectar, identificar* los alumnos y alumnas “anormales” para luego inscribirlos en una clasificación en términos de patología (con frecuencia designada bajo el nombre de síndrome) que termina exigiendo la intervención de médicos, psiquiatras, psicólogos, psicopedagogos, pero sobre todo con o sin estas mediaciones, la de los sujetos sobre los cuales se aplica los productos que la industria farmacéutica ha desarrollado para “el buen encauzamiento” de la infancia y la juventud en la escuela.

En sintonía con este argumento, podemos ver cómo en los programas de pedagogía “normal” aparece la noción de *problema* y en los programas de pedagogía “anormal” aparece una variedad de categorías (*NEE, diversos, con discapacidad, diferentes, con dificultades, alteraciones, déficit, deficiencia*) mediante las cuales nombran a los y las sujetos que han sido *detectados* como *problema* en la escuela normal y *derivados* para

3

Ver anexo.

su *diagnóstico, tratamiento, rehabilitación, adaptación*, en el marco de la escuela especial.

Junto a esto también hemos observado que la categoría *diagnóstico* continúa vigente, asociada a lo patológico y a la adaptabilidad de los sujetos, lo que viene a fortalecer el argumento anteriormente propuesto. Advertimos, a su vez, que dicha concepción aparece presente sólo en los programas de pedagogía “anormal”, donde observamos la función del diagnóstico como predictiva y prescriptiva de las prácticas pedagógicas para sujetos “anormales” (Vallejos, 2009).

La introducción de la pedagogía crítica en el campo pedagógico supuso la posibilidad de que esta, a partir del cuestionamiento a la pedagogía tradicional, positivista, tecnicista, entre otras, bajo el argumento de que contribuían a mantener el *status quo*, pusiera en su lugar otra visión de mundo y de educación (Da Silva, 1999). Sin embargo, frente al análisis presentado nos preguntamos acerca de la potencialidad de la pedagogía crítica para problematizar los discursos pedagógicos normalizadores y ello, también en relación a la propia capacidad de la pedagogía para repensarse en este punto, o, retomando la pregunta propuesta por Valeria Flores (2009), “en tanto la normalidad es un producto de la pedagogía ¿es posible una pedagogía que trabaje contra sí misma?”

⁴. Frente a la ausencia de esta posibilidad, los supuestos que hacen posible la normalización producen la construcción de sujetos normales y anormales. Como ejemplo de ello, podemos ver cómo los objetivos de uno de los programas analizados mencionan que los alumnos:

- “Analizarán y compararán los diferentes sistemas de atención del sujeto discapacitado, desde la edad temprana hasta la adultez, tendientes a la aplicación de los principios de normalización e integración.
- Desarrollo del pensamiento reflexivo, que consiste en el examen de sus propias ideas y la de los otros para llegar a niveles de mayor elaboración en el conocimiento de los sujetos con NEE”

Asimismo, en el “eje ético” propone el:

- Desarrollo de actitudes de sensibilidad y respeto por la heterogeneidad y diversidad de los sujetos con necesidades especiales, favoreciendo la integración escolar y social.
- Desarrollo de la apreciación y juicio crítico acerca de los problemas que el profesional docente enfrenta diariamente en su actividad.

Como mencionamos anteriormente, los grupos de personas con discapacidad no abogan por el “respeto a la diversidad” sino por el “reconocimiento de la identidad”, ya que el primero supone sostener la relación asimétrica de poder donde los grupos dominantes se benefician y los Otros son despojados y sometidos. El discurso de la tolerancia al no poner en cuestión un modelo social de exclusión despolitiza las diferencias y oculta las desigualdades (Valeria Flores, 2009).

4

Disponible en: http://escritoshereticos.blogspot.com/2009_07_01_archive.html, última consulta: 5/4/11

A pesar de que en la arena política, jurídica y académica, los grupos de personas con discapacidad han producido autodenominaciones a partir de formas de pensarse, en los programas analizados estas nominaciones no aparecen. Así, uno de los programas establece entre sus objetivos:

- “Conocerán y comprenderán las diferentes denominaciones y la caracterización del sujeto con necesidades especiales, mentales, físicas, emocionales, sociales, en cada una de las categorías de la discapacidad y de las habilidades cognitivas superiores”.

Asimismo, en el “Eje Ético” figura:

“Valoración por el conocimiento que brinda la Pedagogía Especial, como disciplina científico-filosófica, que posibilita el mejoramiento de las acciones educativas actuales.

Valoración de la acción educativa especial, desde el enfoque multidisciplinario, apreciando la importancia del correcto conocimiento del sujeto diferente, sus derechos y aspectos legales, para no discriminarlo.”

La pedagogía normalizadora produce discursos y saberes que proporcionan un conocimiento del otro en los términos del nosotros, pero el conocimiento no implica el amor ni el bien. Todorov (2009) sostiene que éste puede darse en tres planos: el axiológico, el praxiológico y el epistémico. El primero implica un juicio de valor sobre el otro: es mí igual o es inferior a mí. El segundo supone el acercamiento o alejamiento del otro. El tercero expresa el conocer o ignorar la identidad del otro. Por lo tanto, no se puede suponer que el hecho de conocer o acercarse al otro implique una relación de comprensión del otro, ni de reconocimiento o valoración de la igualdad entre nosotros y los otros, sino, más bien, puede expresar un mecanismo de inferiorización, subalternización, y normalización.

Reflexiones finales

Consideramos que, para producir un cambio profundo de las relaciones sociales que sostienen a los grupos de personas con discapacidad, entre otros, en una condición subalternizada, es necesario cuestionar los saberes que sirven de soporte al orden social, cultural y simbólico. Sin embargo ese cambio solo podría ser posible si nos preguntamos y sometemos a crítica la racionalidad instituida y los saberes y discursos que legitiman y producen lo establecido (Álvarez Uría, 1996).

Esta posibilidad también requiere indagar de manera rigurosa a qué grupos empodera y a cuáles despoja o confirma en su subordinación. El análisis realizado tuvo como principal propósito observar cómo y con qué sentidos circulan los fragmentos de tradiciones pedagógicas diversas que, desprendiéndose de sus orígenes o, para decir mejor, separándolos de sus fundamentos, reproducen las condiciones de realización de un poder de normalización.

Efectivamente esto compele reflexionar acerca del papel de las teorías críticas en el campo pedagógico, particularmente a lo que se refiere nuestro análisis sobre la formación docente. Y esto, porque aparentemente no alcanzaron una posición que les hiciera posible consolidarse de modo de plantear límites bien diferenciados en relación a otros discursos. La pedagogía crítica aparece así como un saber cuyos postulados han sido intensamente simplificados generando la disminución de su potencia discursiva.

Yendo un poco mas allá del análisis realizado, podríamos reflexionar que esa tendencia pedagógica no parece haber recuperado las experiencias de los colectivos sociales de identidad a partir de 1980. Estas demandas han dado lugar a una reflexión crítica sobre los discursos pedagógicos centrados en la “atención a la diversidad” que, en términos generales, abordan la relación pedagógica a partir de concepciones como las de tolerancia, aceptación, integración, donde Uno tolera y el Otro es tolerado, el normal se contacta con el anormal que es el diverso, lo cual deja intacto, incommovible, al paradigma de la normalidad.

Bibliografía

- ✓ 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: FRANKLIN, B. (comp) *La interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 2002.
- ✓ ALVES GARCÍA, M. Pedagogías críticas e subjetivação. Una perspectiva foucaultiana. Río de Janeiro: Editora Vozes, 2002.
- ✓ BALL, S. Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Madrid: Ediciones Morata, 1993.
- ✓ CANGUILHEM, G. Lo normal y lo patológico. Bs. As: Siglo Veintiuno editores, 2005.
- ✓ CORTESE, M y FERRARI, M. Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial. En: VAIN, P. (comp.) *Educación especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2003.
- ✓ DA SILVA, T.T. "Cultura y curriculum como prácticas de significación". En: *Revista de Estudios del Curriculum*, vol. 1, n° 1, pp. 59/76, 1998.
- ✓ ----- . Documentos de identidade. Uma introdução ás teorias do currículo, Belo Horizonte Autêntica, 1999.
- ✓ FLORES, V. Pedagogías en disputa, 2009. Disponible en http://escritoshereticos.blogspot.com/2009_07_01_archive.html.
- ✓ FOUCAULT, M. El Poder Psiquiátrico. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- ✓ FOUCAULT, M. Los Anormales. México: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- ✓ FRIGERIO, G.; DIKER, G. (comps.) Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: Del Estante editorial, 2008.
- ✓ LARROSA, J.; SKLIAR, C. (comp.) Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens Editores, 2009
- ✓ LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Eds.) Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la Diferencia. Barcelona: Alertes, 2001.
- ✓ MARTINEZ, Ma. E. Conferencia Jóvenes con discapacidad y participación para una educación inclusiva en la universidad. 1er Jornada de Accesibilidad "¿Transitando el camino a la Integración?" Panel Accesibilidad una mirada desde lo institucional. Organizan: Secretaría de Extensión, Dirección de Biblioteca, Unidad Pedagógica y Unidad de Comunicación Institucional Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de La Plata, 24 de mayo de 2011.
- ✓ MORAES, R. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- ✓ SANTARRONE. M. F.; KAUFMANN, C. Los "discapacitados sociales": la Política de la Educación Especial durante la última Dictadura argentina. Cultura,

- lenguaje y representación, Revista de Estudios Culturales de la Universitat Jaume I, Vol. II, pp. 75-88, 2005.
- ✓ SKLIAR, C.; DUSCHATZKY, S. La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. Cuadernos de Pedagogía Rosario. Año IV, n 7, 2000
 - ✓ TODOROV, T. La conquista de América. El problema del otro. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2009
 - ✓ VALLEJOS, I. La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. En: ROSATO, A.; ANGELINO, M. A. (coord.) *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc, 2009.

ANEXO
GRAFICO DE DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS