

Revista RUEDES, Año 2- Nº 3- 2012, ISSN: 1853-5658, p. 18-39

Hacia una Educación Inclusiva. Reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas

Claudia Coincaud¹
Gladis Diaz²

FHCS – Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina

Resumen

El presente artículo se propone dejar planteados algunos aportes y debates en torno a la definición de políticas educativas que promueven la inclusión y sus efectos en las prácticas curriculares que se configuran en el dispositivo escolar, el que define sus condiciones de posibilidad.

Se plantea que no existe una aplicación lineal de las políticas educativas, atendiendo a las mediaciones que los actores educativos ponen en juego en las prácticas curriculares fundadas en una lógica escolar naturalizada.

Por ello la necesidad de propiciar procesos de desnaturalización de las creencias de los actores educativos acerca de las formas de lo escolar, el aprender y el enseñar, el curriculum, la educación común, la educación especial y sus posibles relaciones.

De este modo habilitar movimientos instituyentes que transformen las prácticas curriculares en herramientas para la inclusión educativa en términos de igualdad para todos/as.

Palabras clave

Política educativa – Curriculum – Dispositivo escolar - Inclusión

1 Claudia Coicaud - Licenciada en Ciencias de la Educación. Prof. Adjunta Regular de Práctica Profesional II de la Carrera de Ciencias de la Educación. FHCS – UNPSJB. Maestranda en Psicología Educacional.

e-mail ccoicaud@yahoo.com.ar

2 Gladis Diaz- Licenciada en Ciencias de la Educación. Prof. Adjunta de Psicopedagogía de la Carrera de Ciencias de la Educación. FHCS – UNPSJB. Maestranda en Psicología Educacional.

e-mail gladiaz@uolsinectis.com.ar

Abstract

This article presents some contributions and discuss about the definition of educational policy that promotes inclusion and argues about its effects on curriculum practices setting scholar devices, which defines the opportunity conditions.

It argues about the existence of a linear mapping of educational politics, considering the mediations that educational actors display on curricular practices based on a naturalized school practice.

Therefore the need to promote the beliefs denaturalization of those involved in education in different ways of school: learning and teaching, curriculum, common education, special education and their possible relationships.

Somehow, to promote instituting movements to transform curricular practices in inclusive education tools in terms of equality for everybody.

Key words

Educational Policy - Curriculum - Scholar Device - Scholar Inclusion

Recepción: 2 de marzo de 2012

Aceptación: 16 de abril de 2012

Acerca de las políticas educativas como contexto para la inclusión

El propósito de estas páginas es volver sobre la trama de discursos y prácticas curriculares frente a las nuevas interpelaciones que las políticas socio-educativas en nuestro país les imponen; al mismo tiempo que configuran nuevas formas de articulación entre lo común y lo especial en educación.

A partir de los `90 el pensamiento neoliberal se torna hegemónico comenzando un proceso de deterioro progresivo en el mercado laboral y el retiro masivo del Estado social, profundizando procesos de pauperización y fragmentación social inéditos para la Argentina.

En este contexto el Estado rediseña la política social en función de la reestructuración de la economía, de la sociedad y de las relaciones de poder entre los actores, abandonando el carácter universal de las mismas, e inaugurando un nuevo ciclo histórico que sectoriza la pobreza con políticas sociales compensatorias.

En el campo educativo la sanción de la Ley Federal 24.195 recupera la Declaración de Salamanca que reconoce los Derechos de los niños a la educación, a sus diferencias y la necesidad de avanzar hacia una escuela integradora. Retomando el concepto de Necesidades Educativas Especiales, ya formulado en el Informe de Warnock (1978), para fundar la intervención integradora de las escuelas; cambiando la relación escuela común y escuela especial, en tanto que, la segunda se transforma en un recurso de ayuda y orientación para la integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales¹ en la escuela común.

Al mismo tiempo, se desarrollan un conjunto de discursos vinculados a movimientos sociales y al multiculturalismo que remiten a un reconocimiento de la diversidad en términos culturales. Entonces, en la cotidianeidad de la escuela circula la retórica de la integración, de la inclusión y de la diversidad como si fueran homólogas, amparadas en la noción de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), naturalizándose así los significados y efectos que conllevan éstos en las prácticas educativas.

De esta manera, la noción de Necesidades Educativas Especiales² ha propiciado la derivación a programas de integración escolar de alumnos/as con experiencia de pobreza, de diversidad étnica o cultural, además de aquellos con discapacidad, convirtiéndolos a todos en sujetos de la educación especial. Esta operación, sin una reflexión acerca de la categoría 'integración' ha llevado a construir una imagen de la diversidad que equipara las diferencias, entendidas como deficiencias, incluyendo aquellas construidas socialmente.

En este contexto se definen las políticas y programas focalizados, tales como el Plan Social Educativo (PSE), el Programa de Integración Escolar entre otros; para el caso del PSE se requiere certificar la pobreza, para obtener así la atención del Estado, cambiando de este modo las relaciones entre el Estado y la sociedad civil y rompiéndose el imaginario educativo común y universal. En

términos de Duschatzsky y Redondo (2006) se trata de una ruptura con la conquista de la ciudadanía, configurando identidades subordinadas y dependientes de la ayuda estatal, ubicándose del lado del asistencialismo y no del derecho³.

Y para el caso de los Programas de Integración Escolar, a nivel de los procesos micro la nominación 'alumnos con Necesidades Educativas Especiales' viene a constituir una forma más de nombrar lo que se considera normal o no. La mayoría de las veces, se oculta esta diferenciación bajo un principio de igualdad de oportunidades que impregna las prácticas educativas, y que, como lo señala Savidan, "no cuestionan las desigualdades sociales, pero ofrecen a cada uno la posibilidad de aspirar a todas las posiciones sociales, por desiguales que estas sean" (Savidan (2007), citado en Dubet, 2011, p. 54).

Francois Dubet (2011) nos advierte que "ésta operación es una ficción y que no sólo se encuentra en la escuela sino que también es posible reencontrarla en ámbitos como la vida política, el mundo del trabajo, donde se han adoptado diferentes medidas y leyes para tender a la igualdad de oportunidades, proceso que se ha visto acelerado en los últimos años en nombre de lo que se llama la "diversidad", siendo múltiples los dispositivos escolares que se esfuerzan por acrecentar la igualdad de oportunidades" (Dubet, 2011, p.56).

Este proceso, en el marco de las políticas compensatorias, requiere de la definición de grupos sociales en términos de desventajas, para acceder a todas las posiciones y se traduce en garantizar la igualdad de acceso a los bienes y servicios. Siendo los efectos de estas políticas compensatorias, más allá de sus intencionalidades explícitas, el etiquetamiento de los sujetos y de las instituciones, el desplazamiento del carácter pedagógico de las intervenciones escolares y la producción de circuitos diferenciados de acceso al conocimiento.

Por su parte, las políticas curriculares se caracterizaron por responder a un modelo centralizado del currículum aplicado progresivamente y según niveles de concreción o especificación curricular, siendo las adecuaciones curriculares el marco de las actuaciones pedagógicas destinadas a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Hoy la Ley de Educación Nacional 26.206 establece que "se debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan" (Artículo 11 inc. e). Asimismo, se trata de "medidas destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación asegurando una educación de calidad con igualdad de posibilidades" (Art. 79)⁴.

Al tiempo de la implementación de esta Ley, las discusiones, tanto a nivel internacional como local, priorizan en su agenda la inclusión educativa, como medio para proporcionar una educación de calidad, capaz de responder a las distintas necesidades de todos los alumnos/as. Ampliar así el concepto de inclusión educativa, permite la aplicación, el seguimiento y la evaluación de las

políticas educativas “como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad” (UNESCO – OIE, 2009; Parte II, p.19).

Entonces la inclusión, como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico, plantea la distribución de bienes simbólicos pero también el fortalecimiento de las condiciones materiales y la revisión de las condiciones de enseñanza, cuyo principal destinatario es una población en situación de vulnerabilidad social.

En este sentido, la inclusión supone un Sistema Educativo unificado e integrado para todos/as, que conlleva una puesta en cuestión de nuestros sentidos y de nuestras prácticas. Se trata de la complementariedad de educación común y de especial para el desarrollo de trayectorias educativas integrales, donde la educación especial no es “foco” de un programa compensatorio, sino que se configura en un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo, especializado y complementario orientado a mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Este giro en las definiciones de la política no sólo interpela nuestras prácticas, sino también los niveles de conceptualización y abordaje de los problemas del campo, para que el currículo no se presente sólo como una solución a los viejos problemas del Sistema Educativo. Creemos necesario advertir junto con Terigi (1997) que la novedad en el marco de las políticas educativas propias del neoliberalismo fue la colocación del curriculum como el aspecto más relevante de la política de transformación de la educación articulada con un conjunto de acciones definidas a nivel político.

Se asiste a la circulación de una retórica oficial que configura el discurso pedagógico que encierra fuertes contradicciones, “la inclusión de todos/as en una escuela homogénea”, “la integración de sujetos con necesidades educativas”; “la existencia de un curriculum único que requiere de estrategias de diversificación curricular”, en contraposición con posturas mercantilistas que habilitan y promueven la formación de competencias, orientadas a la competitividad, legitimando mecanismos de evaluación sustentados en posiciones meritocráticas⁵.

La pregunta que nos inaugura Liliana Sinisi (2010) acerca de si hemos realizado las rupturas necesarias en los sentidos que la inclusión, y las propias prácticas curriculares han configurado en los '90, sigue vigente. Por eso el diseño del curriculum y su desarrollo se enfrenta al desafío de facilitar a los docentes una reconstrucción reflexiva y crítica de la realidad, tomando como punto de partida teorías, conceptos y prácticas socio-culturales.

Asimismo se entiende que el sujeto no reacciona ante las acciones estatales de modo homogéneo y unidireccional, y por tanto predecible; sino que la relación entre el Estado y los sujetos adquiere contenidos particulares en su existencia cotidiana, en tanto que en dicha relación operan múltiples mediaciones que no pueden ser definidas a priori (Sinisi, 2009).

Se trata de volver la mirada sobre las prácticas curriculares, para promover experiencias educativas más democráticas e igualitarias en las que todos/as tengan acceso a la educación básica, como lo plantea R. Connell (2006) cuando se refiere al desarrollo de un curriculum contrahegemónico que garantice la justicia curricular.

El desafío es trasponer los límites impuestos por las políticas neoliberales para recuperar el universal inscripto en la idea de una escuela pública, común y socialmente significativa. Volver a situar la escuela como un lugar en común, no como una globalidad normalizada, sino como un mundo compartido, la propia tarea de la escuela “es la experiencia de una cultura para todos unos, que es ella misma el lugar de una elaboración psíquica, individual y colectiva” (Cornu, 2008, p.138). Se trata de la producción de un espacio común, que requiere de una propuesta curricular que se inscriba y asuma la politicidad de un proyecto que otorgue prioridad a los sectores que más lo necesitan, el lugar donde transcurre la cotidianidad de los sujetos y la posibilidad de construir un tejido social compartido con otros.

Algunos aportes para la comprensión de las condiciones de las prácticas curriculares en el dispositivo escolar

La función social de la escuela se define en el curriculum, el que constituye una propuesta político educativa que se configura por “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social” (De Alba, 1998, p.75).

En este sentido, comprender que el curriculum en sus definiciones está atravesado por las lógicas de poder expresadas en las políticas de Estado como así también en la dinámica cultural de las escuelas, nos habilita a pensarlo como un instrumento para promover la igualdad educativa y social.

El devenir del curriculum en las instituciones sociales educativas se concreta en prácticas curriculares que implican la interacción de sus aspectos formales y procesales-prácticos en el marco del formato escolar que las políticas educativas no alteran, mas allá de los principios que las orientan.

Las prácticas curriculares, en tanto son construcciones sociales y culturales, son políticas, históricas y pedagógicas. Son prácticas situadas que configuran una trama en la que se tejen los hilos de las políticas educativas, de las características del dispositivo escolar, de las nuevas interpelaciones teóricas y normativas, de las condiciones institucionales y comunitarias particulares, de la subjetividad de los profesionales docentes y los alumnos/as, entre otros.

Por ello, consideramos que la construcción de prácticas curriculares en el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación común y de la

educación especial demanda recuperar producciones teóricas que habiliten comprender su complejidad y las condiciones que las formas de lo escolar definen para las mismas.

Desde nuestra perspectiva recuperamos los aportes del enfoque sociocultural en el campo de la Psicología Educacional, que problematiza el carácter histórico -no natural- y productivo de las prácticas y discursos que se desarrollan en el dispositivo escolar, y los efectos de las relaciones de mutua constitución entre la escuela y la psicología moderna.

Estos aportes permiten visibilizar cómo la psicología de matriz moderna centrada en el individuo, tiene efectos en la legitimación de lo educativo y lo escolar, y opera en la naturalización del alumno y sus procesos, así como del espacio escolar y sus prácticas (Baquero, 2002).

La psicología evolutiva aportó modos de interpretación del desarrollo y del aprendizaje desde una perspectiva sustancialista, y sus significados se encuentran imbricados constitutivamente en la organización de la vida escolar, en la formación docente, en el curriculum y en la propuesta didáctica, institucionalizando expectativas y supuestos sobre las posibilidades de aprender de los alumnos/as.

En la constitución de la escuela el discurso psicológico se articuló con supuestos comenianos que propiciaron la inclusión de lo universal, la creación de un colectivo de educandos, un régimen de trabajo, de regulación de tiempos y espacios relativamente homogéneos, con un método único de enseñanza y una educación graduada y simultánea (Baquero, 2001).

De este modo, la ficción de la homogeneidad que constituye el discurso pedagógico -fundado en el discurso psicológico- aparece como garantía de igualdad. La inclusión educativa se significa como “todos a la misma escuela, aprendiendo lo mismo”, definiendo de esta manera, lo común como “lo mismo” (Terigi, 2008).

Entonces, la escuela que surge signada por el principio de igualdad de oportunidades, cristaliza su propuesta en un “igualitarismo formal” que trae como consecuencia la homogeneización de los alumnos y su correlato de interpretar las diferencias como deficiencias en el marco de una propuesta pedagógica homogénea definida en un curriculum único. Definiendo así la identidad alumno común, normal como aquel que cumple con las expectativas de desarrollo y de aprendizaje institucionalmente reguladas por las condiciones de la escolarización definidas social y políticamente (Baquero, 2001).

La escuela al expandirse y afianzar sus mecanismos de intervención, en el mismo movimiento que incluía a una gran cantidad de sujetos que se integraban con mayor o menor éxito al funcionamiento escolar, también excluía a quienes no entraban en los moldes homogéneos de la normalidad, estigmatizándolos y silenciándolos, mecanismos que se fueron cristalizando en el tiempo.

De este modo la institucionalización de la educación pública fue condición de posibilidad de la emergencia de la educación especial (Álvarez-Uría, 1996), que supuso la constitución de un campo científico, el campo médico pedagógico

(Muel en Castel, 1991), y de un saber poder (Varela, 1995) como las pedagogías correctivas, con la delimitación de instrumentos, clasificaciones, profesionales, instituciones, métodos de enseñanza y funciones sociales específicas para dar atención a los alumnos/as que se significaban como especiales.

El significante “especial” surge como forma de nombrar lo diferente, lo que se aparta de lo establecido como “normal”, y que requiere de un abordaje o tratamiento que no es posible ofrecer en la escuela común.

Es de interés considerar las vicisitudes de este proceso histórico ya que está presente en el sentido común de los maestros y preña las relaciones entre educación especial y educación común signadas por las mutuas expectativas de los docentes. De esta manera, la articulación entre profesionales de educación común y especial asume características particulares, más allá de las prescripciones normativas y curriculares.

Concebir a la escuela en el sentido foucaultiano de dispositivo moderno, permite comprender al aprendizaje escolar como un tipo particular de aprendizaje, de carácter artificial que produce construcción de conocimientos y cursos específicos de desarrollo, con efectos descontextualizadores en los mismos.

El curriculum se encuentra comprometido con estas producciones del aprendizaje escolar, sus efectos y condiciones por las definiciones presentes en sus aspectos formales (las disposiciones oficiales, programas de estudio, las legislaciones que norman la vida escolar) y por las características que asume su desarrollo en las instituciones escolares concretas, siempre regulado y constreñido por las formas de lo escolar.

Las condiciones que constituyen el aprendizaje escolar se caracterizan por lo que se ha identificado como los determinantes duros del dispositivo escolar: la organización graduada, simultánea, obligatoria, la particular organización del espacio y del tiempo, la definición de roles (docente-alumno), la predeterminación y sistematización de los contenidos y la propuesta de aprendizaje descontextualizado (Trilla, 1985 en Baquero y Terigi, 1996).

Estos determinantes duros fundan el formato escolar, definen las reglas de juego del trabajo en la escuela y perduran a pesar del paso del tiempo, de la diversidad de contextos sociales y culturales y de los cambios que marcan las políticas educativas. Son resistentes a las innovaciones y constituyen la condición de posibilidad para la ruptura y la transformación de las prácticas curriculares.

Reconocemos que el curriculum está imbricado constitutivamente con estos núcleos duros del formato escolar en tanto que:

- La escuela define un colectivo en el marco del cronosistema escolar (Terigi, 2004), que consiste en un sistema graduado donde a cada año calendario le corresponde un grado escolar y cada grado escolar se corresponde con determinada edad cronológica. El grupo clase supone la enseñanza simultánea a alumnos de la misma edad -a los que se les supone el mismo punto de

partida- definida por el curriculum que propone una serie de logros relativamente homogéneos sobre una población heterogénea.

Las propuestas curriculares están saturadas de la noción de una secuencia normalizada de desarrollo infantil, que se entiende como de curso único y abstraído de las condiciones de aprendizaje escolar.

Las definiciones curriculares, entonces, enuncian la imposición del momento en que se deben aprender determinados contenidos escolares y del tiempo en que se debe hacerlo.

- El uso y definición de los espacios (físicos y gráficos) en que se sitúa la tarea cumplen también un papel central en la definición del trabajo escolar.

- La escuela promueve y demanda a los alumnos/as “un particular uso de instrumentos semióticos específicos -como la escritura-, de los lenguajes formales -como el matemático-, o incluso de las formas sistemáticas de conceptualización que portan las teorías científicas, en forma progresivamente descontextualizada” (Baquero y Terigi, 1996).

Es en el curriculum donde se definen los instrumentos de representación que se espera que los alumnos dominen, como así también son las prácticas curriculares de los docentes las que definen los procesos y condiciones de apropiación y de utilización de los mismos en el marco de la prescripción curricular.

- La definición sistemática de contenidos y de tareas que regulan el trabajo escolar es una atribución de las diversas prácticas curriculares en el devenir curricular.

- El trabajo escolar supone posiciones subjetivas determinadas, alumno-docente- que se definen por un rango de comportamientos esperables. Estas posiciones definen una modalidad de relaciones intersubjetivas y una relación asimétrica respecto de la toma de decisiones curriculares en el marco de las coordenadas de tiempo y espacio escolares.

Reconocer los determinantes duros del aprendizaje escolar y sus implicancias para las prácticas curriculares, como propiedades de las situaciones educativas que producen los aprendizajes o las barreras para aprender, permite comprender cuáles son las condiciones de la escuela sobre las que hay que intervenir produciendo procesos de desnaturalización y desprendimientos instituyentes.

Por otra parte, entender a las escuelas como dispositivo permite también comprender un obstáculo para el desarrollo y mejora de las prácticas curriculares como lo es la insuficiente producción de conocimientos pedagógicos y didácticos.

Según Deleuze (1990), en los dispositivos se distinguen curvas de visibilidad y curvas de enunciación, vinculados con regímenes de luz, para hacer visible o invisible determinados aspectos o situaciones escolares, y con los regímenes de enunciación que distribuyen las posiciones diferenciales de sus elementos. En el devenir del dispositivo escolar fue el régimen de enunciación de la psicología evolutiva y la pedagogía centrada en el alumno el que constituyó

como visibles y como objeto a los “problemas de aprendizaje” (Baquero, 2002). A la vez que invisibilizó y no definió como objeto de enunciación, de intervención y de producción de conocimientos a aspectos pedagógicos y didácticos tales como los fundamentos de los fines de la escuela y de los procesos de enseñanza y a la evaluación, a las definiciones y prácticas curriculares, entre otros (Terigi, 2002, Baquero, 2002).

Los retos de las prácticas curriculares

Las prácticas curriculares son una de las prácticas educativas que demandan un trabajo colaborativo entre profesionales de la educación especial y la educación común. En el devenir, no sin tropiezos de este trabajo, se expresa la complejidad de la trama de sentidos, donde se disputan los significados sobre lo que se concibe como experiencia escolar inclusiva para todos/as y el papel del curriculum en la construcción de dicha experiencia.

Creemos que para que las buenas intenciones expresadas en las normativas políticas y documentos curriculares puedan transmutar en acciones educativas inclusivas es necesario desnaturalizar la escuela y las formas escolares, así como las concepciones de aprendizaje y desarrollo, la escisión fundacional entre educación común y educación especial y sus implicancias.

Esto nos interpela a reflexionar acerca de las creencias y significados del sentido común de los maestros, que opera con eficacia simbólica en sus prácticas y discursos, y constituye un saber práctico cotidiano, que parece no requerir de una constatación propia del saber científico, sino que se fundamenta en la acción.

Estas creencias constituyen una didáctica ordinaria o del sentido común (Camilloni, 2007), que se caracteriza por una tendencia a hacer generalizaciones y afirmaciones categóricas, por asumir un carácter natural, por no someterse a revisión ni a críticas, y por operar más como normas que como descripciones y explicaciones.

Por ello, “es preciso poner en movimiento o reconstruir el proceso de constitución de aquellas creencias naturalizadas en el sentido común y en el pensamiento académico” (Castorina, 2005, p.36); lo que se erige como condición de posibilidad para producir quiebres y desprendimientos en las formas de lo escolar y para que los profesionales de la educación especial y común puedan saltar el cerco de la “normalidad construida” que los separa en la supuesta especialización.

Los desarrollos de la psicología educacional proponen la necesidad de un cambio radical en la unidad de análisis para explicar el aprender y el no aprender en la escuela, abandonando una perspectiva sustancialista y centrando su preocupación en el problema de las relaciones entre el sujeto y el contexto. El aprendizaje y el desarrollo se producen en situación, y es ésta “la que posibilita o no, en mayor o menor medida, nuevas formas de comprensión y de participación” (Elichiry, 2009, p.30). No se renuncia a reconocer la

singularidad de los sujetos, se trata de comprender los pliegues de la subjetividad en las situaciones educativas que la constituyen. No se restringe lo subjetivo a lo situacional, pero no se puede explicar lo subjetivo y lo situacional sin un modelo que contemple su reciprocidad (Baquero, 2003).

Las implicancias de esta perspectiva en las prácticas curriculares son fundantes, ya que suponen centrar la mirada en las situaciones educativas donde cobra relevancia la actividad intersubjetiva mediada por instrumentos semióticos y regulada por formas culturales específicas de organización de la actividad (Wersch, 1993; Baquero, 2008).

Centrarse en las situaciones educativas con la intención de transformarlas en experiencias formativas más inclusivas supone poner en cuestión el curriculum único.

En este sentido F. Terigi (2008) postula que aprender lo mismo no es sinónimo de inclusión y tampoco es lo común. La inclusión educativa significa que el curriculum prescripto, en tanto la corriente principal del curriculum, debe ser revisado y reconstruido para que incluya los intereses y las perspectivas de todos/as, y especialmente la de los menos favorecidos, los que se significan como diferentes desde la perspectiva escolar.

R. W. Connell (2006) es uno de los que inaugura la crítica a los curriculum únicos y cerrados, los considera injustos porque presentan como cultura autorizada la de sectores particulares de la población, desautorizando las perspectivas de los menos favorecidos, generalizan posiciones elitistas y excluyen los principales problemas sociales que atraviesan la experiencia de los sujetos. De esta manera, no propician la igualdad educativa en tanto que no posibilitan la participación de todos en las experiencias educativas.

Ante esto, postula la categoría de “justicia curricular” entendiendo por ella el acceso de todos a los aprendizajes a los que tienen derecho, en un marco de justicia, de igualdad y de inclusión. Esta categoría emerge de su crítica a la escisión que existe entre la política, preocupada de la expansión cuantitativa de quienes reciben educación, y otros ámbitos como los foros de la teoría curricular, de la didáctica y de la psicología del aprendizaje que se ocupan del contenido del curriculum.

Entonces, plantea que “La justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar a todos los niños de todas las clases sociales. La educación es un proceso que opera mediante relaciones, que no se pueden neutralizar ni cambiar para que incluyan en su propia esencia la posibilidad de una distribución igual del bien social (...) De esta manera los contenidos escolares significaran y les reportará aportes diferentes a los alumnos de diferentes experiencias sociales” (Connell, 2006, p. 28).

Siguiendo al autor, podemos decir que no es suficiente la justicia distributiva vinculada a la expansión a todos/as de los mismos conocimientos, sino que son necesarios los aportes del saber pedagógico, didáctico, psicológico, socioantropológico, entre otros, en el análisis y decisión respecto de los fines y

contenidos del currículum, de manera que en la escuela se puedan ofrecer los aprendizajes a los que todos tienen derecho.

Desde esta posición, el quiebre de la ficción de la homogeneidad de los alumnos/as y del currículum, como constitutiva del trabajo escolar, resulta ineludible. De otra manera, prácticas curriculares que intentan dar respuesta a las diferencias de los alumnos/as pueden quedar entrampadas en la definición de distintos caminos para que todos accedan a los mismos aprendizajes, como es el caso de la “diversificación curricular” o la “atención a la diversidad” (Terigi, 2008).

En la institucionalización de lo escolar se ha establecido la confusión de lo homogéneo como lo mismo, y esto con lo común; por eso reivindicamos que en el currículum lo común no debe significarse como lo mismo, ni como lo único posible.

Reconocemos que la definición de lo común⁷, desde distintas perspectivas, supone un debate enriquecedor y abierto, pero consideramos que en el devenir de las prácticas curriculares será necesaria la construcción de lo común desde un compromiso ético y político, y a la luz de saberes de diferentes disciplinas.

La pregunta acerca de lo común en la escuela debe sostenerse, sin olvidar que lo común es un efecto y una construcción de la escuela, ya que “se constituye ella misma en el elemento común que toda la población por derecho o por obligación debe compartir” (Diker, 2008 p. 160).

Un currículum común no es sinónimo de un currículum unificado, sino aquel que define –con la participación real de todos- los fines educativos de la escuela a través de una propuesta de formación para los alumnos/as. Es un currículum que se evalúa permanentemente en cuanto a su capacidad para promover la comprensión de la propia situación de los alumnos, de la cultura, y de los intereses de todos/as los que participan en la escuela.

Un currículum común es un currículum justo, que garantiza la participación y escolarización común, en el sentido de que todos/as puedan aprender y participar como formación de ciudadanía. Supone prácticas de aprendizaje no jerarquizado y de cooperación, donde se valoran y comprenden las experiencias e intereses de todos/as, y donde los participantes se benefician del aprendizaje de los demás.

Un currículum que tenga como efecto social la producción de la igualdad, a través de estrategias educativas para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que esta unido el sistema educativo (Connell, 2006).

Sacristán (2004) caracteriza al currículum común como un currículum inclusivo, postulando que debe responder a las diferencias de los alumnos, que es la base cultural compartida, que no tiene que ser todo el currículum que se ofrece a los alumno/as ni exactamente igual para todos, que debe ayudar a la igualdad de oportunidades y posibilidades, que reclama una escuela única para todos, que es abierto a la participación en la definición de sus contenidos y prácticas, y que es una forma de potenciar la profesionalidad de los docentes. (Sacristán, en López Melero, 2004).

La escuela pública ha sido uniforme y en su recorrido ha mostrado que la homogeneidad, como garantía de educación común, ha sido productora de injusticia. Este es un argumento válido que debe poner en tela de juicio aquellos argumentos referidos a que los avances hacia la diversificación, producen desigualdad y fragmentación (Terigi, 2008).

Pensamos que la diversificación del curriculum no podría producir fragmentación⁸ si se desarrolla en el marco de la justicia curricular, en un devenir de continuidades y rupturas con la línea curricular que prescribe la propuesta de formación para todos/as.

Asimismo consideramos que, en el contexto de políticas de cuño integracionista e inclusivo, se han desarrollado experiencias de diversificación curricular en el marco de programas focalizados o propuestas compensatorias que han producido fragmentación y mayor desigualdad educativa.

En muchos casos se desarrollaron curriculum para grupos diferenciados (para los que viven en situación de pobreza), curriculum especiales para los alumnos menos favorecidos (por sus “problemas para aprender”, sus “Necesidades Educativas Especiales”), que no implicaron una revisión profunda, ni una interpelación al curriculum hegemónico vigente, tal como lo señala Connell R. W. (2006). Razón ésta por la cual, en muchos casos, configuraron experiencias que no garantizaron real inclusión e igualdad educativa.

Toda propuesta curricular en su devenir está pregnada constitutivamente por las significaciones respecto de los alumnos, las que tienen la capacidad de configurar las prácticas curriculares en instrumentos para la inclusión o la exclusión. Por ello, estamos convencidas que la diversificación curricular, implica necesariamente desnaturalizar y transformar las concepciones de los maestros/as acerca de los alumnos/as que no aprenden de acuerdo a lo esperado por la escuela; ya que dichas concepciones signan las relaciones docente-alumno y las expectativas de los primeros en relación a las posibilidades de aprender de los segundos.

En este sentido, los aportes de la antropología educativa, a partir de los trabajos etnográficos en la vida cotidiana de las escuelas, documentan que las relaciones entre docentes y alumnos/as portadores involuntarios de marcas estigmatizantes asumen la forma “nosotros-otros”. Estas relaciones, en tanto no naturales, son producidas por una constante negociación asimétrica de significado, atravesada por el fuerte peso de la construcción de un colectivo “nosotros” frente a un “otros” altamente estigmatizado, que se opone al estereotipo de niño “normal” construido y esperado por la escuela (Sinisi, 1999). De esta manera, se producen procesos naturalizados de exclusión que superan las intenciones de inclusión de las propuestas curriculares.

Las nuevas relaciones entre educación común y educación especial, en el marco de la promoción de una educación inclusiva, interpelan a sus profesionales al reto de despojarse de las huellas de prácticas curriculares anteriores sesgadas por concepciones vinculadas a un curriculum único, uniforme para la escuela común, un curriculum paralelo de educación especial con sus marcas reeducativas y rehabilitadoras o un curriculum individual adaptado para los alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales.

Al mismo tiempo, estos profesionales para responder a las diferencias en el aprender de los alumnos/as, se encuentran inmersos en la tensión polarizada entre un currículum único y un currículum diversificado y, atrapados en la lógica del formato escolar, no pueden visibilizar tal tensión para problematizarla.

Es de interés entonces, considerar las discusiones que respecto de la diversificación curricular existen como un aporte a la tensión enunciada (Perrenoud, 1996, 2007, Meirieu, 1989, 1990, Allal 1988, 1991; Cardinet, 1986; Allal, Cardinet y Perrenoud, 1989 en Perrenoud, 2007). Los estudios realizados plantean la necesidad de diferenciar la enseñanza, lo que supone “actuar de modo que cada alumno se encuentre, lo más frecuentemente que se pueda, con situaciones de aprendizajes productivas para él” (Perrenoud 1996 en Perrenoud, 2007, p.9). No se rechaza un proyecto de escuela que intenta ofrecer a todos una cultura básica común, pero no se abdicar de diversificar al máximo la enseñanza. Su reto es que todos los alumnos/as tengan acceso a condiciones pedagógicas que garanticen la apropiación real de esta cultura.

Diversificar el currículum supone enfrentar a los alumnos/as a situaciones de aprendizaje y diferenciar, en este contexto, sin agrupar por niveles o ritmos, conformando grupos de necesidades o de proyectos. Este proceso supone privilegiar una regulación interactiva a través de una evaluación dinámica⁹, que nutra la invención de dispositivos que favorezcan las interacciones entre alumnos/as en el marco de diferentes grupos de trabajo, sin impedir la individualización del trayecto de formación de cada uno (Perrenoud, 2007).

Se intenta reemplazar aquellas experiencias de individualización de la enseñanza pedagógica en una organización pedagógica inalterada (como serían las adecuaciones curriculares individualizadas), por una propuesta pedagógica diversificada que cuestiona la relación pedagógica, los agrupamientos y su funcionamiento, la distancia cultural, el sentido del trabajo escolar y de los contenidos que se aprenden.

La construcción de prácticas educativas más inclusivas exige un quiebre con un currículum que homologa lo común con lo mismo y que se sostiene en la lógica de la ficción de la homogeneidad del trabajo escolar. Por eso, vale considerar algunos aspectos para avanzar en prácticas curriculares diversificadas:

Una concepción de currículum abierto y situado que posibilite la participación de todos e incluir diferentes elementos de la cultura vinculados con la diversidad de intereses y necesidades de todos los alumnos/as.

El re-conocimiento de las diferencias de los alumnos/as y la confianza en las posibilidades de aprender de todos, no como una imposición normativa, sino como resultado de una posición ética y política.

El cambio de perspectiva que abandona una posición sustancialista del aprender, supone asumir que la única variable que se necesita cambiar son las prácticas, los dispositivos pedagógicos y didácticos, el trabajo de los profesionales y las formas escolares que lo posibilitan y establecen sus límites.

El trabajo colaborativo entre docentes con diferentes formaciones y experiencias supone “reconstruir y negociar los objetivos, el contenido y la

evaluación para navegar lo más cerca posible de los criterios formales de certificación y las competencias útiles” (Perrenoud, 2007, p. 70), y analizar el sentido de esos objetivos, del conocimiento y de las actividades.

Las propuestas curriculares proporcionan a cada alumno/a modos específicos de aprender, del modo más rápido y profundo, sin suponer itinerarios de aprendizaje y de formación idénticos. Adaptar la acción pedagógica a las diferencias de los alumno/as no significa renunciar a enseñarles los instrumentos más importantes de la cultura, ni abandonar los objetivos esenciales en el marco de los fines educativos del curriculum.

Producir una ruptura con la creencia de que las clases son lo suficientemente homogéneas como para que todos tengan la oportunidad de apropiarse de los contenidos del mismo programa durante un mismo tiempo. Esto permite pensar variados agrupamientos de alumnos/as bajo la responsabilidad de varios docentes que puedan constituir un equipo pedagógico. Y así poder inventar y establecer modos de agrupamiento que les confieran a los alumnos sentimiento de estabilidad y pertenencia, sin retornar a agrupamientos tradicionales: grupos multiedad, grupos de proyectos, de necesidades, de niveles (Meirieu, 1989 en Perrenoud, 2007).

La idea de regulación interactiva resulta más adecuada que una evaluación previa para el conocimiento del alumno/a para proponerle a priori una situación de aprendizaje a su medida (Allal, 1988 en Perrenoud, 2007). Implica un proceso de evaluación dinámica, concebida como inherente al proceso de enseñanza. El re-conocimiento de las diferencias en el aprender no precede necesariamente a la situación de aprendizaje, y tampoco supone una intervención como forma de remediación, sino que emerge en situaciones interactivas y de resolución de problemas, donde los alumnos en sus diferencias se relacionan con los conocimientos, se apropian de ellos y se relacionan con los otros en el marco de las regulaciones del trabajo escolar.

La resignificación del trabajo pedagógico de los docentes supone concebirlo como un proceso de toma de decisiones compartido, fundado en una posición ética y epistemológica que pone en cuestión una enseñanza uniforme. Implica que los maestros/as puedan asumirse como recursos que organizan situaciones de aprendizaje a través de la construcción de estrategias de enseñanza diversas para un mismo grupo.

Las estrategias de enseñanzas diversas y contextualizadas, que producen quiebres en la estructuración uniforme de las actividades, tiempos y espacios, son más potentes para la construcción de conocimientos transferibles y de competencias con sentido para los alumnos/as.

Los aportes de la didáctica general y de las didácticas disciplinares contribuyen para que los maestros/as puedan centrarse en lo esencial, para poder diseñar la enseñanza en torno a los principios, habilidades, conceptos básicos de los conocimientos curriculares, de manera de propiciar aprendizajes significativos y progresivos en su complejidad. También para dominar progresiones en el aprendizaje en varios años escolares, y poder así proponer a los alumnos/as un itinerario de formación que produzca un quiebre con el cronosistema escolar.

La diversificación del curriculum corre el riesgo de quedar atrapada, desde el sentido práctico de los docentes, con la idea de propuestas curriculares “especiales” y de individualización de la enseñanza, tanto en el aula como en otro espacio escolar, por lo que resulta fundamental desnaturalizar las creencias de los docentes para poder revisarlas y cambiarlas.

El proyecto educativo de las escuelas debe comprometerse con la educación inclusiva, no sólo desde el consenso aparente con sus principios, sino a través de definiciones curriculares institucionales construidas por todos los actores educativos. De este modo, se podría garantizar el trabajo colaborativo entre docentes con distintas formaciones y con otros profesionales, como también promover proyectos comunes a la escuela, a los grupos clase o subgrupos, a varios grupos en el circulen saberes y competencias en el marco de objetivos concretos y cercanos.

Las propuestas curriculares diversificadas o diferenciadas necesitan de la puesta en práctica de dispositivos de seguimiento y de orientación que enriquezcan al proceso curricular en relación a las trayectorias de aprendizajes de los alumno/a, a la construcción de un equipo de trabajo pedagógico y al proceso de toma de decisiones compartido por diferentes docentes.

Estos planteos no desconocen que la construcción de un curriculum diversificado, se realiza en el marco de un formato escolar naturalizado cuya lógica es la homogeneidad y la uniformidad, que se impone como resistencia y obstáculo casi imposible de sortear.

Por eso, se trata de movilizar desprendimientos instituyentes que promuevan la desnaturalización de lo escolar y de los sujetos en posición de alumnos/as y maestro/as, y que sostengan experiencias de diversificación curricular en los límites de lo posible, sin perder de vista el objetivo de la justicia y la igualdad educativa.

A modo de conclusión

El recorrido realizado hasta aquí inaugura interrogantes que permitirían problematizar las prácticas curriculares más allá de las definiciones de política educativa, para trascender el plano de las intenciones y propiciar prácticas educativas inclusivas. Algunos de estos interrogantes son: ¿Cómo tener en cuenta las diferencias sin encerrar a cada uno en su singularidad, su nivel, en su cultura de origen? ¿Cómo sostener ante las diferencias en el aprender de los alumnos la enseñanza de la cultura básica común de la línea central del curriculum prescripto? ¿Cómo trabajar los efectos de la contradicción que suponen los procesos de diversificación curricular en una escuela con una lógica de homogeneidad? ¿Qué variaciones al formato escolar serán posibles para poder albergar experiencias de diversificación curricular?

Sostener estas preguntas, y construir otras, es una necesidad para problematizar las contradicciones, las limitaciones y las posibilidades. También

para producir experiencias accesibles a los actores educativos y conocimientos pedagógicos y didácticos que permitan avanzar en propuestas innovadoras.

Pero, sobre todo hace falta volver la mirada sobre el Estado como responsable de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje escolares, quien a través de las políticas educativas tiene que proveer otras condiciones materiales para la escolarización y condiciones para el desarrollo de experiencias innovadoras, para la investigación de los problemas didácticos y la producción de saberes que sustenten procesos de desnaturalización y de transformación.

La experiencia en el campo educativo nos muestra que las políticas educativas y las normativas curriculares, más allá de los consensos aparentes, no han logrado importantes variaciones en las formas de lo escolar para la promoción del aprendizaje y la participación de todos/as.

Esta situación daría cuenta de la escisión entre las definiciones de las políticas a nivel macro y las condiciones institucionales de las decisiones pedagógicas de las prácticas de enseñanza, a las que las políticas dejan intactas y con las cuales no contribuyen en relación a las previsiones que suponen dichas decisiones. De esta manera, sostiene una contradicción entre sus enunciados de educación inclusiva y las condiciones de las prácticas de enseñanza para efectivizar los mismos. Asimismo, transfiere la responsabilidad de la inclusión educativa a las instituciones y a los docentes y pone en riesgo sus propios fines (Terigi, 2004).

Si consideramos que la función de la escuela es la transmisión de conocimientos, la humanización en una cultura y la formación de ciudadanos, “plantear la cuestión de lo común implica encarar la dificultad de reinventar esta institución, incluyendo las palabras en las cuales la pensamos y la palabra que en ella podemos sostener” (Cornu, 2008, p.134).

Finalmente, creemos que hace falta resaltar el carácter político del proyecto escolar, ya que involucra decisiones –no naturales- sobre la vida de los alumnos/as, sobre sus márgenes de acción, sobre la dirección de su desarrollo y sus trayectorias educativas, sobre la manera en que forjaremos su identidad. En este sentido, el curriculum y las prácticas curriculares están inextricable, central y vitalmente implicadas en aquello que somos, en aquello que nos transformamos en la escuela, en nuestra identidad, en nuestra subjetividad (Da Silva, 2001).

¹Necesidades Educativas Especiales se refiere “a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves” (Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales. Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las Necesidades Educativas Especiales, 1994, p.6)

² Es de interés señalar la perspectiva crítica a las necesidades educativas especiales de Anastasia Vlachou (1999) cuando plantea las derivaciones negativas de esta categoría en las prácticas educativas: “la primer anomalía emana del modo en que se ha asociado este término a la aplicación de un curriculum determinado mediante el uso de unos procedimientos instituidos estatalmente, es decir el uso de una definición de necesidades (...) la segunda

anomalía, es el uso de la definición de necesidades como única base para desarrollar una política y una práctica, esto es ignorar – según Roan y Bine (1989) – el hecho de tener derecho a algo, no es lo mismo que necesitarlo y desde luego resulta más positivo, pues da validez y valor a la definición” (Vlachou, A. 1999, p.46).

³ Duschatzsky y Redondo (2006) en el artículo “El Plan Social Educativo y la crisis de la educación pública. Reflexiones sobre los sentidos de la políticas compensatorias en los tiempos de la Reforma Educativa” realizan un análisis exhaustivo de la implementación del PSE y de cómo las políticas focalizadas buscan la reducción de la pobreza pero no la superación de la desigualdad.

⁴ La sanción de la Ley Nacional de Educación en el 2006 reemplaza la Ley Federal de Educación y junto a la Ley de Financiamiento Educativo (2006) y la Ley de Educación Técnico Profesional (2005) suponen una ruptura con el modelo anterior proponiendo un cambio sustancial en la política educativa referida a la inclusión.

⁵ En el Informe Final del Programa de Investigación “Educación Básica y Diversidad” FHCS/UNPSJB 1999/2002. Guglielmino E, Coicaud, C., Diaz, G., Valente G., Segovia, M.

⁶ El enfoque socio cultural en Psicología Educativa que propone un cambio de paradigma en la comprensión de los procesos de desarrollo y de aprendizaje (Pintrich, 1994 en Baquero 2002). Cambio que se configura a partir de la década del 70 con la influencia de las ideas de Vigotsky, los trabajos europeos neo-vigotskianos de Engestrôm y de la psicología cultural norteamericana con Cole y Scribner , Wertch y Lave. Y en nuestro país son importantes las contribuciones de Nora Elichiry, Ricardo Baquero y Flavio Terigi, entre otros.

⁷ El texto Lo mismo no es lo común de Terigi, F. (2008) en Frigerio, G. y Diker G. (Comps) Educar: posiciones acerca de lo común compila un aporte rico y profundo desde distintas perspectivas para comprender lo común en la escuela.

⁸ La fragmentación supone espacios más o menos cerrados que reúnen una serie de escuelas organizadas con un patrón cultural determinado, siendo los elementos culturales internos comunes (normas, saberes y practicas) los que los diferencian unos de otros. (Tiramonti, G. 2004).

⁹ La evaluación planteada aquí por Perrenoud, Ph. (2007) es en el sentido de “evaluación dinámica” o “evaluación a través de la enseñanza” que consiste en proponer una tarea al alumno/a en interacción con el maestro, y a partir de la observación evaluar su estado actual de en relación con la zona disponible para la apropiación del contenido escolar y su disponibilidad para aprender (Celman S, 1997)

Bibliografía

- Allal, L. (1988) Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive en Huberman M. (Dir), Assurer la rênssite des apprentissages scolaires. Les propossitions de la pédagogie de maîtrise, Paris, Delachaux y Niestlé. En Perrenoud Ph. (2007). Pedagogía Diferenciada. De las intenciones a la acción. Madrid. Editorial Popular
- Allal L. (1991) Vers une pratique de l’évaluation formmative, Bruselas. De Boeck. En Perrenoud Ph. (2007). Pedagogía Diferenciada. De las intenciones a la acción. Madrid. Editorial Popular
- Allal L., Cardinet T. y Perrenoud Ph. (Dir.) (1989). L’évaluation formative dan un enseignement différencié. Berne. Lange. En Perrenoud Ph. (2007). Pedagogía Diferenciada. De las intenciones a la acción. Madrid. Editorial Popular

-
- Álvarez Uria, F. (1996). La configuración del campo de la infancia anormal. De la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial, en Barry Franklyn (comp.) Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial. Barcelona. Pomares.
- Baquero, R. (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional". México. Perfiles Educativos, Tercera Época, Volumen XXIV, Números 97-98.
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En. Avendaño F. y Boggino N. (Comp.). La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. Cuadernos de Pedagogía de Rosario, año IV
- Baquero, R. (2008) De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar, como categorías riesgosas. En Baquero, R., Pérez A., Toscano A (comp.) "Construyendo la posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar". Rosario. Homo Sapiens.
- Baquero R. (2003) La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional. Conferencia en Seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996), "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista Apuntes. UTE/ CTERA. Buenos Aires.
- Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En El saber didáctico. Bs. As. Paidós.
- Cardinet, J. (1986) Pour apprécier le travail des élèves. Bruselas. De Boeck . en Perrenoud Ph. (2007). Pedagogía Diferenciada. De las intenciones a la acción. Madrid. Editorial Popular
- Castorina, J. A. (2005) Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en la psicología. En Llomovate, S.; Kaplan, C. (coords.) Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Bs. As. Noveduc.
- Celman S. (1998) Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni A., Celman S., Litwin E y Palou Maté M. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs. As. Paidós.
- Connell, R. W. (2006). Escuelas y justicia social. Madrid. Ediciones Morata.
- Cornu L. (2008). Lugares y formas de lo común. En Frigerio, G. y Diker G. (Comps.). Educar: posiciones acerca de lo común. Bs. As. Del Estante.
- Da Silva T. (2001). Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum. Barcelona. Octaedro

-
- Deleuze, G. (1990). "¿Qué es un dispositivo?". En Michel Foucault filósofo. Barcelona. Gedisa.
- Dubet F. (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Bs. As. Siglo XXI.
- Diker G. (2008) ¿Cómo se establece qué es lo común?. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) Educar: ese acto político. Bs. As. Del estante.
- Duschatzky S. y Redondo P (2006) El Plan Social Educativo y la crisis de la educación pública, en Duschatzky, S (comp.) Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad, Bs. As. Paidós.
- Elichiry N. (Comp.) (2009). Inclusión Educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa. Bs. As. Manantial.
- Guglielmino E., Coicaud, C., Diaz, G., Valente G., Segovia, M. Informe Final del Programa de Investigación "Educación Básica y Diversidad" FHCS/UNPSJB 1999/2002.
- Ley Federal de Educación N° 24.195, (1993).
- Ley de Educación Nacional N° 26.206, (2007).
- Meirieu, Ph (1989) Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe? I, Lyon, Chroniques sociales. En Perrenoud Ph. (2007). Pedagogía Diferenciada. De las intenciones a la acción. Madrid. Editorial Popular
- Meirieu, Ph. (1990) L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée. Paris. ESF éditeur. En Perrenoud Ph. (2007). Pedagogía Diferenciada. De las intenciones a la acción. Madrid. Editorial Popular
- Ministerio de Educación y Justicia. Área Educación Especial. (1988) Programa Nacional de Integración. Bs As.
- Ministerio de Cultura y Educación, Argentina, 1997, Plan Social Educativo.
- Muel F. (1991) La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. En Castel, Donzelot y otros Espacios de Poder. Madrid. Ediciones La Piqueta.
- Perrenoud Ph. (2007). Pedagogía Diferenciada. De las intenciones a la acción. Madrid. Editorial Popular.
- Perrenoud Ph. (1996). La pédagogie à l'école des différences. Paris. ESF éditeur-
- Pintrich, P. (1994). Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational Psychology, 29,137-148 en Baquero, R. (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional". México. Perfiles Educativos, Tercera Época, Volumen XXIV, Números 97-98.

-
- Sacristán G. (2004) El sentido inclusivo del currículum. En López Melero M. Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Madrid. Archidona Aljibe.
- Savidan (2007) Repenser l'égalité des chances, Paris. Grasset. En Dubet F. (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Bs. As. Siglo XXI.
- Sinisi, L. (1999) "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización", en Neufeld y Thisted, (Comps) De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Bs. As. Eudeba.
- Sinisi, L. (2010). Debates en torno a los procesos de exclusión-inclusión/integración en el marco de la Educación Especial. En XIX jornadas Nacionales de Red de cátedras y carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales. (RUEDES). UNSAM realizado en Bs. As. Argentina, noviembre, 2010.
- Terigi F. (1997). Aporte para el debate curricular. El currículum en la era de las políticas curriculares. En: Novedades Educativas, año 9, nº 78. Bs. As. Noveduc.
- Terigi F. (2002) .Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: Procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar. Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar "El currículo y los retos del nuevo milenio". (La Habana, Cuba).
- Terigi F. (2004). La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender. En Frigerio G. y Diker G. (Coords.) Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad. Bs. As. Noveduc.
- Terigi, F. (2008) Lo mismo no es lo común. En Frigerio, G. y Diker G. (Comps) Educar: posiciones acerca de lo común. Bs. As. Del Estante.
- Tiramonti G. (Comp.)(2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Bs. As. Manantial
- Trilla, J. (1985) Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Barcelona. Laertes. En Baquero, R. y Terigi, F. (1996), "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista Apuntes. UTE/ CTERA. Bs As.
- UNESCO (1994) Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca. España. Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales. Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las Necesidades Educativas Especiales. Disponible en www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_SPDF.

-
- UNESCO- OIE. Taller Internacional sobre Inclusión Educativa- América Latina – Regiones Cono Sur y Andina (12-14 Septiembre de 2007). Actividad preparatoria de la 48 va reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE, noviembre del 2008, Ginebra). Buenos Aires, Argentina. Disponible en www.ibe.unesco.org/fileadmin/.../ICE_FINAL_REPORT_spa.pdf
- UNESCO – OIE, (2009). Informe Final de Conferencia Internacional de Educación. 48a reunión: “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro” Ginebra, Suiza, 25-28 de noviembre de 2008 . Disponible en ww.ibe.unesco.org/fileadmin/user.../2007/.../Actividad_prep_ES.pdf
- Varela J. (1995) Categorías espacio temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo. En Larrosa, J. (Edit.). Escuela, poder y subjetivación. Madrid. Ediciones La Piqueta.
- Vlachou A. (1999). Discapacidad, normalidad y necesidades especiales. Conceptos políticos y controversias. En caminos hacia una educación inclusiva. Madrid. Editorial La Muralla.
- Warnock, M. (1978) Special Educational Needs (The Warbick Report). Londres: HMSO, en Vlachou, A. (1999) Caminos hacia una educación inclusiva. Madrid. Editorial La Muralla.