

MÚLTIPLES DIFERENCIAS EN LAS ESCUELAS Y LA CRUELDAD QUE ASECHA. UN DEVENIR HACIA LAS INCLUSIONES EN ARGENTINA

MULTIPLE DIFFERENCES IN SCHOOLS AND THE LURKING CRUELTY. A FUTURE TOWARDS INCLUSION IN ARGENTINA

Horacio Belgich¹, María Alejandra Martinelli² y Trinidad Marrone³

Resumen

Nuestra experiencia sobre escuela inclusiva es diversa. Los espacios y tiempos para aprender y enseñar son flexibles, no es necesaria una única disposición del cuerpo, mobiliario, no se aprende sólo dentro del aula. Por el contrario, el afuera familiar, los saberes provenientes de otros contextos son incluidos dentro de las propuestas de enseñanza. Las interacciones micro-políticas se multiplican y tienen un lugar protagónico en las aulas inclusivas. En ellas existe la posibilidad de pedir ayuda, de expresar deseos y necesidades y de contar con un grupo de compañeros y compañeras disponible a escuchar y a colaborar en los procesos de aprendizajes de los otros, creando agenciamientos y conexiones posibles. La crueldad se evidencia cuando no existe la posibilidad de incluir al otro en un proyecto individual y colectivo vital, y por ello el des-auxilio, la diferenciación excluyente y la violencia. Contar con un

Abstract

Our experience indicates that an inclusive school is diverse. Space and time for learning and teaching are flexible; a single layout of the body and furniture is not needed; learning does not occur only in the classroom. On the contrary, the familiar outside and the knowledge of other contexts are included within the teaching approaches. Micro-political interactions are multiplied and have a leading role in inclusive classrooms. In this inclusive classroom the possibility to ask for help, to express needs and desires, to count on a group of partners who are available to listen to and cooperate in others' learning process while creating a critical collective subject and possible connections is present. Cruelty is evident when there is no possibility of including the other in a vital individual and collective project, and therefore, detriment, exclusionary differentiation and violence occur. Being able to have an educational space in which the

¹ Doctor en Psicología. Investigador del Instituto Universitario Del Gran Rosario (Argentina), hbelgich@infovia.com.ar

² Licenciada en Psicopedagogía. Profesora del Instituto Universitario Del Gran Rosario (Argentina), amartinelli@iugr.edu.ar

³ Licenciada en Psicopedagogía. Profesora del Instituto Universitario Del Gran Rosario (Argentina), tmarrone@iugr.edu.ar

espacio escolar donde expresarse y los estudiantes devengan autónomos revela un devenir receptivo a la propia diferencia y la del afuera, pudiéndose participar plenamente de la construcción de las normas que les permiten convivir en el encuentro entre enseñar y aprender.

Palabras clave: Modernidad, Exclusión, Micropolítica, Devenir inclusivo.

possibility to express oneself helps students to become autonomous, reveals a receptive future to the differences within oneself and others. In this way, students are able to fully participate in the construction of the norms that allow people coexistence while merging, teaching and learning.

Keywords: Modernity, Exclusion, Micropolitics, Inclusion.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene un doble propósito, por un lado, analizar las normativas y resoluciones que reglamentan los proyectos de inclusión escolar en la última década del siglo XX e inicio del siglo XXI en el Sistema Educativo Argentino y específicamente, su actualización en la provincia de Santa Fe. Y, por el otro, presentar nuevos conceptos para la producción de una escuela inclusiva.

Las normativas nos posibilitan comprender que las transformaciones de las políticas educativas tienen como objetivo precisar los alcances de la inclusión como el derecho a la educación del conjunto de la población. Además, ofrecen orientaciones para la materialización de proyectos interinstitucionales entre las escuelas comunes de los diferentes niveles de la escolaridad obligatoria y las escuelas de la Modalidad Especial.

En nuestro país, Argentina, es posible visibilizar en dichas legalidades el progresivo abandono de la consideración de la Educación Especial como Régimen Especial y única responsable de las políticas de inclusión. De igual modo, se plantean nuevas conceptualizaciones como el de Trayectorias Escolares Integrales y Configuraciones de Apoyo, que resultan necesarias pero insuficientes para avanzar hacia sistemas educativos y escuelas más inclusivas.

Desde dicha perspectiva, afirmamos que se requiere de la

creación de nuevos conceptos que permitan comprender a la inclusión como un acto sensible “entre” instituciones (escuelas especiales y comunes) que oriente el aumento de la receptividad sensible de la diferencia como afirmación.

De la escuela normalizadora a la escuela integradora. Las diferencias desiguales

La Educación Especial en la Argentina encuentra legitimada su función en la Ley Federal de Educación N.º 24.195, en 1993. En dicha normativa, la Educación Especial asume la función de garantizar la atención de las personas con Necesidades Educativas Especiales desde el momento de su detección y brindar una formación individualizada e integradora. En este contexto, la escuela integradora se construye como alternativa a la escuela normalizadora, a la que pone bajo sospecha, interrogando sus prácticas de clasificación y exclusión determinadas por el concepto de normalidad. Sin embargo, y a pesar de enunciar la existencia de tiempos y modalidades de aprender singulares que demandan de otros modos de enseñanza que hagan ruptura con el principio de igualdad pedagógico heredado (“enseñar todo a todos al mismo tiempo”), la escuela integradora termina reproduciendo dos subsistemas paralelos -común y especial- pero ahora, en un mismo espacio físico, la escuela común. Así, como subsistema

paralelo, se constituye en un dispositivo caracterizado por conceptos tales como Necesidades Educativas Especiales (NEE), Adaptaciones Curriculares (AC) y Maestra Integradora (MI), que, en su proximidad con el ideal de la modernidad de alumno, docente y currículum, terminan produciendo diferencias desiguales (Fernández, 2009).

Es decir, la escuela integradora, desde políticas de la tolerancia a las diferencias, instala muros al interior de las instituciones, que enuncian el margen de tolerancia que una escuela puede construir, reivindicando la diferencia del/a niño/a integrado/a pero sin articularla con las de los otros diferentes.

Alcanzan extrema visibilidad los dispositivos de la escuela integradora en los entramados de discursos y prácticas de los actores implicados. Véase los siguientes enunciados de alumnos que comparten el aula con otros en Proyectos de Integración Escolar:

“Las dos tutoras están sentadas al lado de ellos. Les explican y los ayudan con los ejercicios”.

“Los integradores los ayudan a hacer las actividades. Muchas veces necesitan que les repitan las cosas”.

“Les explican, pero con más paciencia, con más tranquilidad”.

“Ellos no tienen las mismas capacidades que nosotros de pensar y hacer las cosas”.

“Por ejemplo, él tiene su mente distinta a la nuestra. Como que no puede hacer las mismas cosas que nosotros por su problema. Es Down”.

“Está aprendiendo a escribir, pero nunca lo escuché leer. Primero le ponen la A y le hacen copiar varias veces, y le escriben una palabra y él la copia”.

“Yo lo conozco desde jardincito, él fue avanzando. A veces no quiere hacer nada, y se queda sentado y enojado. La integradora lo anima y él arranca. Antes no hacía nada, sólo copiaba la fecha y ahora copia la fecha y hace actividades. Me parece que todos tenemos formas diferentes de aprender. Y que él aprende así, a su manera”.

Estos enunciados expresarían que la escuela integradora no logra con los conceptos de NEE, AC y MI desnaturalizar lo capturado por el modelo de pensamiento esencialista donde el ser es determinado y solo puede ser pensado en lógicas identitarias (Fernández, 2009). Este modo de pensar que significa y trata a la diferencia como lo negativo, lo no idéntico, lo deficitario, instituye la desigualdad. Ahora bien, las diferencias desiguales se producen en el interior de un dispositivo de poder que deben ser analizadas a fin de elucidar aquellos mecanismos biopolíticos que construyen esas identidades de esa manera y no de otra (Fernández, 2009). Entre dichos mecanismos biopolíticos

se ubicarían los discursos y prácticas del campo psi (psicología, psicopedagogía), que como en sus orígenes, a mediados del siglo XIX y principios del XX, tienen que dar respuestas a las demandas del Estado vinculadas con la producción de una sociedad productiva y sana. Así, la función de las prácticas de los profesionales del campo psi se asimilan a estrategias de normalización que trabajan en la producción de condiciones discapacitantes propias del modelo biológico e individual de la discapacidad. En el documento “Volver a pensar al sujeto de la escuela especial” de la Dirección Provincial de Educación Especial de la Provincia de Santa Fe (2009-2010), entre los criterios de ingreso de niños y adolescentes en las escuelas especiales, se destaca, en tercer lugar, el “déficit cognitivo” derivado de la administración de técnicas psicométricas por parte de los profesionales que integran los equipos interdisciplinarios de las escuelas especiales.

Otros de los mecanismos de producción de diferencias desigualadas se sostienen en los planteos de Barnes (1996) respecto a sus afirmaciones que vinculan a la “discapacidad” y a la “rehabilitación” con una nueva “iniciativa comercial” (p. 61). En los Proyectos de Integración Escolar se monta un dispositivo sostenido en una variedad de terapias que se suma en torno a los niños y adolescentes integrados en las escuelas comunes,

que los confirman en una concepción deficitaria. Así, la situación actual que se viene llevando a cabo en nuestra región se sostiene en una nueva forma de institucionalización, consistente en un abordaje exclusivamente individual y privado, que, con el propósito de promover la autonomía e inclusión escolar, termina produciendo dependencia y encierro.

Coexisten con esta maquinaria de industrialización y privatización de la discapacidad, políticas educativas discapacitantes sostenidas en la homologación de la pobreza con discapacidad. Un ejemplo de ello es el caso de Mauricio, un alumno que concurre a 3er grado en escuela común y es derivado a escolaridad especial por problemas en el área de matemáticas, refiriendo la docente las imposibilidades en el aprendizaje de las operaciones básicas obstaculizando el pasaje a 4º grado. Durante la instancia de evaluación en la escuela especial, Mauricio comenta que sus preferencias son las matemáticas y las muestra en la comparación de precios en folletos de promoción de productos alimenticios, resolviendo además las situaciones problemáticas planteadas en las que identifica las operaciones implicadas, abordándolas mediante representaciones no icónicas como rayas al borde de la hoja y cálculos aproximados. Su biografía informa que Mauricio sale a trabajar todas las mañanas con su padre, tarea que en algunas ocasiones lo priva de lo escolar pero que le ofrece situaciones

conflictivas -signos- que lo fuerzan a operar con dinero, aprendiendo a simbolizar matemáticamente un mundo sin lápiz y papel. El devenir inteligente de Mauricio se actualiza en cada escena urbana en la que intercambia valores monetarios y estima resultados, procedimientos éstos diferentes a la demanda docente que los interpreta como “informales y pocos inteligentes” ya que traduce al aprendizaje de las matemáticas como la representación de algoritmos y reglas convencionales.

Resulta necesario poder desnaturalizar la herencia que discapacita a la pobreza y dar pasaje a las subjetividades, es decir, a sus biografías, a los modos singulares de aproximarse a los objetos de conocimiento y a las formas de vincularse con el mundo. De modo que serán otras las preguntas que tiene que orientar los procesos de inclusión escolar: ¿cómo se vincula Mauricio con los objetos de conocimiento y qué aspectos biográficos le afectarían?; ¿qué relaciones existenciales se conforman entre las docentes y los compañeros del grupo?; ¿qué escenas imaginarias disminuyen, le entristecen o aumentan sus potencias de pensar y crear?; ¿qué representaciones institucionales acerca de la inteligencia, del aprendizaje, afectarían sus producciones cognitivas?; ¿cómo componer una propuesta consistente donde Mauricio pueda efectuarse, es decir, devenir inteligente?

Estos interrogantes exigen el pasaje de la escuela integradora al

devenir escuela inclusiva (Gallego y Rodríguez, 2012, 2016), a fin de configurar propuestas pedagógicas que posibiliten asumir la incertidumbre y rompan con la fuerza de lo instituido que anticipa qué contenidos lograr, cómo y en qué tiempo.

De la escuela integradora al devenir escuela inclusiva

El pasaje de Régimen a Modalidad Especial está planteado en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, desde una perspectiva de transversalidad al Sistema Educativo, que la llevará a la invención de nuevas prácticas. Las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 155/11; N° 174/12 y N° 311/16, en resonancia con la mencionada ley, proponen rupturas con las herencias de la modernidad. Se abandonan las trayectorias teóricas y, en su lugar, se valorizan las trayectorias reales, y se presenta el concepto de configuraciones de apoyo en reemplazo de las adaptaciones curriculares.

Con el concepto de devenir escuela inclusiva hacemos referencia a una composición entre escuela especial y escuela común consistente en el abandono de las referencias y certezas institucionales en pos de nuevas conexiones interinstitucionales provocadoras de inclusiones verdaderas. Componer un ‘entre’ escuela especial y escuela común implica deslindar pertenencias y funciones jerárquicas donde cada institución conserva su identidad, es

decir, sus roles, sus prácticas escolares, sus ideologías y sus fundamentos educativos, producida por una imagen de pensamiento arborescente, jerarquizado, cuyas estratificaciones neutralizan los movimientos instituyentes y el devenir institucional. El abandono de las referencias identitarias implica un lanzarse a la multiplicidad de dimensiones inmanentes de cada realidad educativa (deseables, creativas, sociales, políticas, educativas, pedagógicas) a modo de apertura de aquellos interrogantes que la violentan y conmueven, obligándola a des-territorializarse, es decir, a inventar nuevos diagramas institucionales. Es así que una institución, capaz de interrogarse acerca de sus propias prácticas, se convierte en espacio vulnerable a nuevos encuentros y conexiones interinstitucionales. Esta 'disposición a' nuevas conexiones, condición necesaria para los proyectos de inclusión escolar, no refiere a un trabajo junto con otros, con diferentes formas o modalidades, como tampoco se caracteriza por el número o cantidad de conexiones posibles, sino por lo que acontece 'entre' las instituciones de modo que una escuela no 'es' inclusiva sino 'deviene escuela inclusiva'. Es así que el devenir escuela inclusiva no es un a priori, sino una producción que exige a las escuelas un trabajo institucional -sostenido en múltiples y frecuentes encuentros-vinculada con la subjetividad del adulto y sus representaciones acerca de los modos de aprendizaje de una subjetividad; de los dispositivos de

enseñanza, evaluación y acreditación; de las concepciones acerca de la inteligencia y el aprendizaje, de las funciones desplegadas por docentes de grado y docentes integradores; de la implicancia institucional en los proyectos de integración.

De esta manera, el 'devenir escuela inclusiva' no tiene exclusividad ya que no pertenece a la escuela común 'o' a la escuela especial, como tampoco a una negociación de significados donde una institución imita un funcionamiento o se modifica más o menos como la otra, todo lo contrario, refiere a una composición 'entre' escuela especial 'y' escuela común donde coexisten multiplicidades.

Dimensión estética y ética de la inclusión

Detengámonos en dos escenas escolares, en el marco de observaciones de aulas a las que asiste alumnado en Proyectos de Inclusión Escolar. Las escenas acontecen tanto en una escuela pública, como en una escuela privada, en Nivel Inicial de la escolaridad común en el barrio centro y en la periferia de la ciudad Rosario. Reflexionar acerca de escenas cotidianas de las escuelas posibilita que la experiencia se vuelva objeto de pensamiento. Operación necesaria para la modificación y la generación de cambios en las prácticas.

Sin embargo, tal como advierte Baquero (2013), la reflexión sobre la práctica y la recuperación del sentido

emancipatorio de la educación son pertinentes según el sentido político que asuma esa experiencia.

Las escenas escogidas convocan a interpelar la responsabilidad ética de los adultos, en particular, y de los sistemas educativos, en general, en cuanto a los ofrecimientos que se realizan a las infancias en pos de una educación de calidad. Entendemos por educación de calidad aquella que crea las posibilidades de enseñar a usar las sorpresas inevitables y a construir profecías de paz, justicia y desarrollo sustentable (Braslavsky, 2004).

Son las 8 de la mañana y se inicia la jornada escolar para la sala de discentes de 5 años del Nivel Inicial de una Escuela Pública del centro de la ciudad de Rosario.

La escuela cuenta con espacios comunes amplios, los servicios de luz, gas y agua funcionan correctamente, el mobiliario de las salas es acorde a la presencia de niños, el patio exterior posee juegos accesibles para todos, en las paredes del patio interno hay dispuestas reproducciones de pinturas de Frida Kahlo, Van Gogh, Claude Monet.

Suena la música que da la bienvenida a cada día en la escuela. Finaliza la canción de bienvenida, se detiene la música. Una canción que se repite todos los días y tiene como objetivo dar la bienvenida a quienes permanecerán juntos durante toda la mañana. Alumnos y educadores. Se dan la bienvenida con la canción, sin embargo, nadie se abraza, nadie se

saluda con un beso.

Ingresa cada grupo en su aula. En una de las aulas, a medida que ingresan, los alumnos cuelgan sus abrigos y mochilas. La docente convoca a una ronda al uso. La ronda no tiene forma de ronda. Es una ronda que reúne a todos, excepto a dos. Dos quedan fuera. Son siete niños que forman la mayoría, y dos niñas desagregadas de la ronda. La docente recuerda al grupo que el jardín está por cumplir años. Que antes no era como lo ven ahora. Les muestra fotos antiguas que ella sostiene y ellos miran sin poder tocarlas.

Las dos niñas que están fuera de la ronda se mueven, juegan con su cuerpo, se balancean para atrás, parecería que intentan con ese balanceo no llegar al piso, una grita y la otra responde con un sonido similar. Parecen estar conversando, aunque los sonidos que producen no son totalmente inteligibles. Se miran y sonríen.

Algunos compañeros las miran y vuelven a mirar a la docente, otros nos las miran, dos niñas las miran y se ríen, una de ellas avisa a la docente que están jugando. La docente las mira y continúa mostrando fotografías.

Una de las niñas que queda fuera de la ronda tiene diagnóstico de TEA, la otra niña tiene Síndrome de Down.

En otra escuela, se inicia una clase de una sala de 5 años con la invitación de la educadora: "¡Vamos a escuchar una canción!". A su vez, pide a los alumnos que estén sentados en sus sillas y en silencio. Busca en su computadora un vídeo. En la pared, sobre una tela

arrugada, comienza a reflejarse una imagen poco nítida. Las cualidades de la proyección no representan un obstáculo para la curiosidad de los alumnos que permanecen expectantes a lo que comenzará a verse. “La casita de las notas” es una canción que consiste en la repetición del siguiente fragmento:

*Es una casita especial,
tiene 5 pisos y un guardián.
Si tú quieres saber quién vive aquí
pregúntame y te lo voy a decir.
Te digo DO, RE, MI, FA, SOL, LA, SI,
DO
SI, LA, SOL, FA, MI, RE, DO
¡Se acabó!*

Finalizada la música la docente comienza a mostrar tarjetas, con figuras que representarían a las notas musicales. Las figuras, plastificadas, intentan dotar a las notas musicales de cualidad animada. “Do”, es un señor; “Re”, un reno; “Mi”, un gato (“miau”); “Fa”, un farol; “Sol”, un sol estereotipado; “La”, un lápiz; “Si”, una sirena; “Do”, el señor de traje, una vez más.

Las tarjetas pasan rápidamente, delante de los ojos curiosos de cada uno de los niños. No es posible sostenerlas, mirarlas con detenimiento, mezclarlas, pensarlas.

Las miradas de los niños permanecieron curiosas durante toda la actividad; sus cuerpos, obligados a vivir ese rato en las sillas, rebeldes, no se resistían y lanzaban movimientos.

Dewey (2008) distingue dos modos de la experiencia estética. El primero, pasivo, consiste en una contemplación pura y simple, y sólo conduce a perfeccionar las percepciones. Esta clase parecía contar con la curiosidad de los niños para que el segundo modo tuviera lugar, se caracteriza por los intereses del individuo, permite escoger y considerar los elementos particulares de la realidad. Si esta realidad es vivida de manera distendida, confiada y gozosa, se convierte en camino para percibir a los otros y a las cosas, para escuchar, proponer, abrir la propia sensibilidad al mundo.

La posibilidad de producir el pasaje de escuelas integradoras a escuelas inclusivas supone un fuerte trabajo de reflexión y modificación de las concepciones y sensibilidades acerca de aprender y enseñar y de las prácticas que se proponen a los estudiantes para la construcción de conocimientos (Rodríguez, 2015).

Podríamos decir entonces que una escuela inclusiva es diversa en múltiples sentidos. Los espacios y tiempos para aprender y enseñar son flexibles, no es necesaria una única disposición de los cuerpos y del mobiliario, no se aprende solo dentro del aula. Por el contrario, el afuera familiar, los saberes provenientes de otros contextos son incluidos dentro de las propuestas de enseñanza. Asimismo, se amplían las posibilidades para significar los aprendizajes que se han construido. De esta manera, las interacciones se multiplican y tienen un lugar protagónico en las aulas inclusivas.

En ellas, son importantes los tiempos para transmitir aquellos contenidos conceptuales fundamentales en una cultura; sin embargo, dedicar tiempo a dialogar sobre los afectos, el sentir de los estudiantes y docentes no es menospreciado. En las aulas inclusivas existe la posibilidad de pedir ayuda, de expresar deseos y necesidades y de contar con un grupo disponible a cuidar, a escuchar, a acompañar y a colaborar en los complejos procesos que se requieren para aprender (Gallego y Rodríguez, 2014). Poder contar con un espacio escolar en el que poder expresarse contribuye a que se abran oportunidades para que los estudiantes devengan autónomos y solidarios.

En 2008, con motivo de la 48ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, los Ministros de Educación y Jefes de Delegación de 153 Estados miembros afirmaron que una educación inclusiva y de calidad es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico. Por lo tanto, el sinsentido, disfrazado de música, la presencia sin participación de algunos estudiantes en las aulas constituye una forma de desatender a las generaciones más jóvenes y muestra la fuerza con la que persiste la escuela de la modernidad en pleno siglo XXI. Por lo tanto, la escuela como dispositivo institucional por excelencia de transmisión intergeneracional necesita apropiarse de la generación de condiciones que hagan razonables las demandas que tenemos sobre la tarea de enseñar en las escuelas y la destitución

de las demandas que son irracionales en el sistema escolar (Terigi, 2013).

Llegando a su fin un período histórico de control disciplinar y de exclusiones expuestas cruelmente, estamos en un tiempo histórico donde, por el vértigo de la transformación de la época, es necesario y es posible desplegar una formación en docentes y estudiantes que propicie que las intervenciones micropolíticas inclusivas se orienten al aumento de la receptividad sensible de la diferencia como afirmación, incluyendo esa diferencia con su positividad y en su divergencia, sin la comparación en la cuadrícula propia de un modelo de época de este siglo, donde aún persisten sentidos del siglo anterior, a saber: empresariales, de rendimiento cuantitativo, comparativo y competitivo; esto último no significa sino reconocer la diferencia e integrarla como negatividad, marginalizándola. La inclusión requiere de la mutación sensible para que la diferencia ensamble en un plano donde las líneas de saberes, de sabidos, de afectos, de conocimientos, de amores, de encuentros, de silencios, de misterios, etc. se entrecrucen y produzcan sentidos nuevos, inactuales, parciales y no totalizables, desde una perspectiva transdisciplinar. Sentidos siempre sospechados desde la vigilancia epistemológica tradicional, pero potentes en la creación de la vida hacia nuevas formas de pensar y de sentir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Barcelona: Pretextos.
- Baquero, R. (2013). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 79-98). La Hendija: Paraná.
- Barnes, C. (1996). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En L. Barton (Comp.) *Discapacidad y Sociedad* (pp. 59-79). Madrid: Morata.
- Belgich, H., Martinelli, M^a. A. y Sagües, A. R. (2010). *Volver a pensar al sujeto de la Escuela Especial*. Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/131460/648089/file/VOLVER%20A%20PENSAR%20AL%20SUJETO%20DE%20LA%20ESCUELA%20ESPECIAL-20Desarrollo%2001.pdf>
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (2), 84-101.
- Decreto 2703/10. *Pautas de Organización y Articulación del Proyecto de Integración Interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad*. Santa Fe.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Barcelona: Pre-Textos.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, A. M. (2009). Las diferencias desiguales: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina. *Nómadas (Col)*, 30 (abril), 22-23.
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en Educación Especial*. Madrid: Pirámide.
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2016). *La alteridad en educación. Teoría y práctica*. Madrid: Pirámide.
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2014). El reto de una educación de calidad en le Escuela Inclusiva. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48(1), 1-24. En <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/2237/1476>
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). *Argentina. Resolución Consejo Federal de Educación N° 311/16. Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad*. Argentina.
- Rodríguez, A. (2015). *Un currículo para múltiples adaptaciones*. Madrid: EOS.
- Terigi, F. (2013). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar* (pp. 99-117). La Hendija: P