

La escuela común y la escuela especial: unión de territorios

The common school and the special school:
union of territories

Mariela Cabello S.

aglaemccs@gmail.com,

aglaemccs@yahoo.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

El artículo refiere un trabajo documental cuyo propósito es analizar las relaciones que se han establecido en torno a la escuela común y la escuela especial como instrumentos de poder y control social en las sociedades modernas. De igual manera, se analizan, a la luz de los nuevos discursos de la “educación en y para la diversidad”, las transformaciones necesarias que se han de generar a fin de lograr satisfacer las necesidades educativas de todos los individuos que se desenvuelven en estas sociedades. Los resultados apuntan, que tanto escuela común como escuela especial deben deshacer sus relaciones de paralelismo y construir nuevas interrelaciones que contribuyan a optimizar la atención educativa de las personas con discapacidad.

Palabras clave: *Escuela común; escuela especial; diversidad; discapacidad; necesidades educativas especiales; educación Especial*

ABSTRACT

The this article contains an analysis oh the relationship between the common school ant the special school as powerful instruments of modern societies. In the same way, are also analyzed, considering the new speeches of “education in and for diversity”, the necessary transformations to satisfy the educational needs of all the people that are unrolled in these societies. The results suggested that both regular school as a special

school must undo their relationships and build new parallel interfaces that could help make the educational care of persons with disabilities

Key words: *Common school; special school; diversity; special educational needs; special education; special school*

INTRODUCCIÓN

La reflexión crítica sobre los discursos que imperan en el ámbito de la educación especial es obligada tarea ante los cambios que se han generado en los últimos tiempos, en torno a la visión social que se tiene sobre las personas con discapacidad. Sin la reflexión de estudiantes y profesionales que laboran en el campo, no es posible construir una atención pedagógica que atienda realmente las necesidades de este grupo como ciudadanos en pleno ejercicio de sus deberes y derechos. Desde ese punto de vista, el trabajo documental que se presenta intenta abrir espacios para la discusión científica en torno a estos temas y así potenciar la búsqueda de nuevos caminos que conduzcan hacia una verdadera transformación práctico-discursiva del campo.

Así, se muestra un análisis en torno a la escuela común y la escuela especial como instrumentos de poder y control social de las sociedades modernas. De igual manera, se analizan, a la luz de los nuevos discursos de la “educación en y para la diversidad”, las transformaciones necesarias que se han de generar, a fin de lograr satisfacer las necesidades educativas de todos los individuos que se desenvuelven en estas sociedades.

MÉTODO

La investigación es un estudio documental de carácter crítico desarrollado a partir del análisis de diversos materiales escritos cuya temática esta centrada en dos áreas fundamentales: (a) la escolaridad como parte de la estructura de poder de la sociedad moderna y (b) el papel asignado por la escolaridad moderna a la educación especial.

Como consecuencia de la aplicación de estos criterios temáticos, el análisis conjugó las ideas expuestas por autores como Dussel (2004); Barquero (2003); Foucault (2001); Blanco (1999); López Melero (1997); Kivirauma y Kivinen (1996); Lazerson (1983); Sarason y Doris (1979), entre otros; quienes construyen un panorama teórico que permite aproximarse a la complejidad de la existencia de la educación especial en la sociedad actual.

La escolarización moderna y el origen del territorio de la escuela especial

La Modernidad trajo consigo la necesidad de creación de aparatos administrativos e instituciones de socialización y resocialización, que pudieran garantizar el mantenimiento de los elementos fundantes de la estructura social ideal. Esta red de dispositivos administrativos e institucionales principalmente se encarga del control del comportamiento humano dentro de los entornos sociales en que se desenvuelve.

Desde la perspectiva de Foucault (2001), algunas de estas estructuras como parte del poder, actúan a través de la diferenciación social en búsqueda del mantenimiento de la norma. Se parte de la consideración de que la única forma de evitar los estragos de las inevitables enfermedades (físicas, psíquicas y sociales) son las clasificaciones y la corrección de los desvíos. Es decir, están destinadas a la intervención y transformación del ser humano, a través de los principios de calificación y corrección para el mantenimiento de la norma.

Surgen de esta manera en hospitales, cárceles, manicomios y escuelas como espacios para el uso del poder sobre grupos sociales que necesitan mantenerse dentro de los parámetros de normalidad aceptados. Cada una de estas estructuras debería cumplir la función específica de establecer los límites de los sujetos que, ya no considerados individuales, sino sociales, podían transgredir o transgreden reglas sociales, poniendo en peligro el funcionamiento óptimo de la humanidad en tiempos modernos.

El papel asignado a la escuela, fue lograr la preservación y reproducción del *status quo* del sistema. Las funciones de la educación y por ende de la escuela, son la legitimación del poder estatal, la formación de cuadros dirigentes, reproducción de la fuerza de trabajo y transformación de los medios de producción. El paradigma de las sociedades modernas privilegia los procesos de educación formal, a través de la conformación de sistemas educativos que se valen de la escuela como centro de acción. Esta última, se constituyó en un pilar para el desarrollo y la preservación de los valores fundantes que sostendrían la organización social y permitiría su desarrollo dentro de los parámetros esperados.

El concepto moderno de igualdad entre los seres humanos condujo a la expansión y democratización de estos sistemas educativos bajo la creencia de que todos deberían ser socializados según un patrón único, sin distinción de su raza, sexo, origen social o religión. La universalización de la educación, como utopía totalizadora, se convirtió en el norte de las organizaciones escolares a partir de lo establecido por el discurso comeniano de: “es posible enseñar todo a todos” (Comenius, 1984).

El paradigma comeniano, como núcleo del discurso pedagógico moderno se opera en la escuela a través de los dispositivos fundamentales que Barquero (ob., cit.) considera pueden resumirse en: (a) la inclusión universal, (b) la creación de un colectivo de educandos, en el que se asumió a la infancia y se consideró *el lugar del no saber* (c) la presencia de un régimen de trabajo, de regulación de espacios y tiempos relativamente homogéneos, (d) la creación de un método único de enseñanza y (e) la detección, en consecuencia de la ineficacia del método, de los *no educables*.

De esta forma, la escolaridad asume la uniformidad de los ritmos de aprendizaje de todos los alumnos, establece una trayectoria lineal de los itinerarios formativos uniformes a través de la simultaneidad sistémica. La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, la diferencia se cristalizó como alteridad respecto a la homogeneidad.

En este sentido, la institución escolar ha establecido niveles-promedio de rendimientos y de ritmos de trabajo que convierten a cualquier alumno en *distinto* por no seguir esos estándares. La homogeneización de la práctica escolar conduce a la creación de la categoría de *fracasados escolares*, los cuales no pueden cumplir con el estándar de cultura y de rendimiento o, no son capaces de progresar de acuerdo con su ritmo de funcionamiento.

Todo este pelotón de inadaptados, de retrasados, fueron englobados bajo la rúbrica de niños anormales (...) Para estos niños y jóvenes, catalogados como anormales y delincuentes, se crearon instituciones totales de control, de carácter híbrido entre las cárceles, los manicomios y las escuelas: los correccionales y los institutos psicopedagógicos (Dussel 2004, pp. 103-104).

La escuela común se declara incompetente para educar a la totalidad del grupo humano creado para ella (la infancia, el estudiantado) y, recurre a la formación de un régimen alterno que sustituya sus funciones y que mantenga los niveles necesarios de ficción de homogeneidad de la población escolar.

En consecuencia, el límite de la utopía pedagógica crea una utopía paralela, *educar a los no educables*. El sistema escolar, de esta forma, hayan nuevos dispositivos para el mantenimiento de la racionalidad del sistema y nace entonces, la escuela especial, como lugar de los diferentes en el contexto escolar. Surge a partir de las limitaciones de la escuela moderna para cumplir la utopía fundante, *enseñar todo a todos*.

Por ello, sin abandonar los dispositivos fundamentales de la organización escolar ya existente, se construye esta otra institución que debe velar, desde lo educativo, por la consolidación de la sociedad moderna, por la preservación de los valores fundamentales de las organizaciones sociales que, atendiendo a la modernidad, establecen niveles de competitividad y éxito meritocrático.

La escuela especial se desarrolló bajo la convicción, de que a los niños *diferentes* les convenían espacios escolares diferentes. Se convirtió en un sistema paralelo, altamente especializado y segregador. Se basó en un modelo centrado en el sujeto como única causa de sus problemas cognitivos y de aprendizaje, apoyado médica y psicológicamente.

Distintos autores (Arnáiz Sánchez, 2000; Barquero, ob. 2003; Blanco, 1999; López Melero, 1997) coincidentemente caracterizan a la institución especial en la sociedad moderna de la siguiente manera:

- se concentró en el bajo rendimiento y en el déficit, como determinismo científico,
- tuvo como eje de trabajo la clasificación de los estudiantes con características de déficit semejantes. Mantuvo el lenguaje de la etiqueta como determinante de los emplazamientos de permanencia de los alumnos,
- el apoyo prestado se centró en la exclusión de los alumnos del aula regular para impartirles ayuda especial por cortos o largos períodos,
- el abordaje del déficit se estableció desde una concepción rehabilitadora, individualizada y reeducativa,
- el centro de la acción está en el experto quien busca un modo de intervención específico, y
- se generaron acciones compensatorias, con un currículo paralelo e incompleto, orientado hacia las incapacidades. Estas prácticas tenían de base la desigualdad y asociadas fuertemente a la escuela como mecanismo de selección.

Este modelo pseudoeducativo, denominado por estos autores como *Modelo del Déficit*, orientó las acciones de la institución escolar hacia la segregación de los diferentes, hacia su separación de la “normalidad”, generando la llamada *cultura del hándicap* (López Melero, ob., cit.). Se estableció un territorio nuevo no sólo del sistema escolar, sino de la ciencia de la educación, generando el nacimiento de un nuevo campo de estudio paralelo, denominado educación especial y cuya característica principal

era, según opinión de Hegarty y Evans, (1998), su carácter marcadamente positivista y unidireccional, con procedimientos experimentales controlados, destinados a validar y confirmar los principios teóricos y que parte de la condición deficitaria de los sujetos.

Gracias a la amalgama de todos estos dispositivos, la escuela especial crece y se fortalece en el transcurso de gran parte del siglo XX. Recorre la mayoría de los años de esta centuria con sus dispositivos de poder casi inamovibles, con algunos cambios en el discurso pero, con pocas acciones que apuntaran de manera efectiva a una verdadera transformación del paradigma educativo que la originó.

El límite del paradigma moderno de la institución escolar y la expansión del territorio de la educación especial

La crisis del paradigma educativo moderno ha sido documentada ampliamente en los últimos años. Desde distintas disciplinas y perspectivas, ha sido foco de atención las limitaciones y perversiones que la escuela moderna ha desarrollado a lo largo del siglo XX. Los distintos dispositivos de la utopía pansófica, han sido colocados bajo la lupa crítica y analizados a profundidad hasta el punto de desmontarlos casi en su totalidad.

Uno de sus críticos más consistentes ha sido Narodowsky, (1994, 1996, 1999), quien ha establecido que la promesa pansófica no se cumplió, la escuela no logró enseñar todo a todos, no generó justicia e igualdad. La necesidad imperante de la modernidad de una pedagogía homogeneizante como vía para lograr la igualdad comenzó a resquebrajarse y, la pretensión igualadora condujo también a la exclusión e hicieron posible marcas autoritarias de la escolarización.

Aunque parezca paradójico, este derrumbe de las ideas fundantes de la escuela común, generó una gran expansión del sistema paralelo de la educación especial.

Mientras más limitaciones para educar a todos eran evidentes en la educación general, más eran las posibilidades de la escuela especial de capturar en sus espacios individuos que no encajaban la normatividad escolar. Largas listas de categorías de la anormalidad fueron surgiendo, sendos estudios sobre la población anormal fueron difundidos, personal cada vez más especializado tuvo que formarse aceleradamente, matrícula con crecimiento sostenido fue obligante y la creación de una gran cantidad de instituciones se hizo apremiante, todo para cumplir con las necesidades creadas por la sociedad moderna.

La educación especial, operativizada en los institutos psico-pedagógicos, obtuvo un acelerado crecimiento a partir de la imposibilidad del cumplimiento de la promesa de la pedagogía moderna. Fue ganando espacio dentro del sistema escolar, y dentro del imaginario social como una alternativa válida para atender las necesidades de los niños que la escuela general consideraba fuera de la norma.

A pesar de las fallas que en el propio recinto especial eran evidentes y de las discutidas debilidades científicas de los estudios emprendidos, la institución educativa especial se erigió con orgullo como la salvadora del sistema, al atender de manera diferenciada a los niños que terminaban por convertirse en un problema al requerir una atención diferenciada de la que se daba en las aulas regulares.

El crecimiento de la Educación Especial, desde la perspectiva de muchos autores, puede examinarse a la luz del crecimiento de la necesidad del control social (Foucault, ob. cit; Kivirauma y Kivinen, ob. cit.; Lazerson, ob. cit; Sarason y Doris, ob.cit.). La escuela especial representó, ante los vaivenes del paradigma comeniano, la posibilidad de mantener las ficciones del propio sistema escolar: la creencia de una homogeneidad totalizadora y de una invisibilidad de los diferentes.

Se logra tejer en la mayoría de los países del mundo, redes de atención altamente tecnificadas y con diversos horizontes de acción que le otorga niveles de prestigio bastante satisfactorios. Se fue fortificando

y logró potenciar sus acciones, hasta el punto de lograr la generación de políticas públicas a favor de su diversificación y la profundización de sus acciones. Ganó prestigio y respeto a tal punto de que aunque. "..., empezó ocupando en un primer momento una posición marginal y secundaria en relación a la pedagogía de la infancia, terminó por triunfar y por transformar en profundidad todo el ámbito de la pedagogía escolar" (Álvarez-Uria, 1996, p. 105).

Sin embargo, este protagonismo ya no pareciera ser el mismo, esas condiciones que contribuyeron a darle brillo en el espacio educativo a la educación especial, ponen en duda su propia función como institución social y su contribución al desarrollo del colectivo social para el que fue creada.

La crisis del paradigma educativo moderno: ¿el ocaso en el territorio de la educación especial?

Desde hace mucho tiempo el funcionamiento de la escuela ha puesto en entredicho los elementos fundantes del paradigma comeniano. La realidad de los conglomerados sociales y sus constantes transformaciones, han puesto en duda los dispositivos de la utopía pansófica de manera radical.

Scialabba (2004), explica en detalle los cambios que ha sufrido la mayoría de estos dispositivos. En primer lugar, plantea que en cuanto a la infancia se ha modificado la creencia de la misma como *lugar de no saber*. La relación asimétrica se ha dirigido hacia dos polos: la infancia *hiperrealizada* (los niños y niñas realizan su infancia a través de la realidad virtual), y la *desrealizada* (adquieren autonomía por la negación directa, porque viven en la calle y trabajan a muy temprana edad). Ambos polos entran en conflicto con la institución educativa. Agrega que la alianza escuela-familia también ha cambiado, pues la cultura escolar ha dejado de ser monopólico, tiene competidores en los medios de comunicación y medios informáticos, que erosionan el conocimiento escolar. Finaliza

la autora, con el reconocimiento de que el docente ha dejado de ser el adulto que sabe y la única fuente de transmisión de conocimientos, se ha deslegitimado su lugar, y peligra la relación asimétrica que sustentaba la escuela.

Otros dos dispositivos de la utopía educativa moderna se han puesto de manera evidente en tela de juicio, gracias a los altos niveles de exclusión, repitencia y bajos niveles de rendimiento de la mayoría de los sistemas educativos en el mundo. Esos dispositivos son, la inclusión universal a través de la denominada *igualdad de oportunidades* y la *simultaneidad sistemática*, ambos relacionados directamente con la condición homogeneizante del recinto escolar.

Muchos estudios han demostrado la fragilidad de la igualdad de oportunidades. Los procesos de segregación y exclusión dentro y fuera del sistema escolar no han permitido la realización de ese ideal. La propuesta de brindar igualdad de oportunidades educativas a todos los ciudadanos, consideraba que las diferencias eran secundarias respecto a la especificidad humana, por lo que ésta última, terminó en convertirse en un problema central en el entorno educativo.

Sin embargo, en la actualidad se reconoce a la escuela como el espacio de convivencia de la diversidad como condición humana, lo cual entra en conflicto real con la premisa homogeneizadora de la empresa educativa. La institución escolar es el foro de reunión de la diversidad, fruto de las experiencias previas, el contexto sociocultural y otros aspectos relacionados con el desarrollo de cada uno.

Por eso, en la escuela:

...es una realidad que lo diverso es habitual, lo excepcional es lo uniforme. Así, el conjunto de familias y alumnado que conviven en la escuela, forman un mosaico con características diferenciadas cuya negación solo tiene sentido desde la comodidad o el interés por favorecer a algunos grupos concretos. (...) la diversidad cultural y las diferencias de

aprendizaje ponen constantemente en jaque la citada utopía moderna de normalización y homogeneización cultural, basada en rotulaciones y en la neutralización de las diferencias como forma de asegurar la identidad cultural,(Ducart, Farias y Sbroliini, s/f, s/p).

El sistema escolar, que ha sido diseñado para atender a poblaciones supuestamente homogéneas, se encuentra en problemas para poder seguir considerando el asunto de la diversidad como un aspecto exclusivamente perteneciente a colectivos socialmente desfavorecidos y/o con singularidades notorias. El agotamiento del modelo es evidente en la aplicación cada vez más frecuente, de acciones compensatorias en búsqueda del mejoramiento de la calidad, equidad y eficiencia escolar.

Se derrumba la utopía pedagógica moderna y en consecuencia la escuela con su condición homogeneizadora comienza a tambalearse. La condición totalizada de la institución escolar y su modelo único de estructuración, ya no encuentra cabida en la sociedad actual. De esta forma, el papel que la escuela especial juega en este paisaje, también comienza a transformarse. La posibilidad de considerar la diversidad como condición humana obliga a la reconsideración de la existencia de un sistema alternativo para la atención de los alumnos catalogados como *diferentes*.

El concepto de la diversidad, supone que todos los alumnos tienen una necesidad educativa propia y específica, para poder acceder a las experiencias de aprendizajes necesarias para su propio desarrollo y socialización. Está claro que, un gran número de desigualdades en los progresos escolares de los alumnos, tiene su raíz en la respuesta educativa que no contempla la diversidad. De esta forma, se quiebra el esquema educativo que considera que todos los alumnos son iguales en capacidades, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje, y que ha generado un alto porcentaje de alumnos que sin tener discapacidad presentan problemas escolares, pasando a formar parte de las altas tasas de repitencia, deserción escolar o de la matrícula de la educación especial.

Para algunos, esto representa la crisis contemporánea de la educación especial, pues se comienza a cuestionar sus prácticas escolares en los siguientes aspectos fundamentales:

- La “normalidad” de la existencia de una educación regular y otra especial (López Melero, ob. cit.; Festa, 1999, 2001; Festa y Giraudo, 1990; Skliar, s/f; Parrilla, 1996),
- la negación a abandonar la influencia médica y psicológica, sin la búsqueda de nuevos sistemas de enseñanza (López Melero, ob. cit),
- las dificultades de los profesionales para aceptar las críticas teóricas y prácticas (Skirtic, 1996).

Lo descrito, obliga a repensar la educación especial y su práctica escolar. Es evidente la necesidad de refundar los dispositivos que han caracterizado los sistemas escolares que obligan a la existencia de un sistema paralelo de atención educativa a los *diferentes*.

La construcción de un nuevo paradigma educativo: El desvanecimiento de las fronteras entre la educación común y la especial

El cambio necesario en el paradigma educativo moderno a partir del reconocimiento de la diversidad como condición humana, ha sido abordado ya de múltiples maneras por muchos autores. Este ha sido tema de grandes debates desde finales del siglo anterior, y ha conducido a la creación de un nuevo discurso pedagógico que se orienta hacia la búsqueda de transformaciones realmente sensibles del sistema escolar.

Como sugieren Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992), la adecuada atención a las desigualdades:

...plantea un reto a la organización de todo el sistema de educación, exigiendo una reconversión de estructuras, currículum, funcionamiento y mentalidad que arroja el sistema vigente, porque la idea de la obligatoriedad y del currículo común se inserta en un sistema que no fue pensado para eso, sino para responder a la diferenciación social existente, (p.19).

El planteamiento que mantiene más fuerza en este nuevo discurso pedagógico es el de “educar en y para la diversidad” (Arnáiz Sánchez, ob. cit.; Ibáñez, 2001; Jiménez y Vila, 1999; Pantano, 2001). Esta emergente línea discursiva sobre la pedagogía afirma que la diversidad bien entendida debería conducir a la diversificación de la educación para dar respuestas a todos y a todas según las necesidades educativas que se presenten. Se parte de entender que la realidad educativa es heterogénea, que las diferencias humanas son interpretaciones sociales subjetivas y que la diversidad es reconocer que el hombre es único e irrepetible.

Este nuevo paradigma, remite a una alternativa global dentro del modelo de escuela pública actual, se requiere valorar que la diversidad en el aula es lo único humanamente posible y que ésta no hace referencia a la existencia a que haya minorías, colectivos específicos o alumnos con necesidades especiales. Implica la transformación paralela tanto de la educación especial como la educación general. Precisamente, es necesario exigirle cambios tanto a la institución escolar común como a la especial.

La escuela común debe cambiar los presupuestos, las normativas generales y contemplar dentro de sí la singularidad; la identidad, la diversidad de sujetos de aprendizaje que no los excluya a un sistema paralelo.

Esta nueva visión paradigmática no supone la desaparición de la educación especial en esencia, como algunos han temido; implica la reconversión de la escuela especial y la transformación de las funciones de los profesionales y servicios de la misma. En consecuencia, la educación especial dejaría de ser un sistema paralelo que sólo atiende a los estudiantes con discapacidades, y se transforma en un apoyo para el mejoramiento de la calidad de la educación en general.

La convicción de que ha de cambiar la pedagogía, de manera que asuma en sus planteamientos generales la atención a la diversidad de singularidades, se halla implícita, llevando a abandonar necesariamente

el epígrafe de especial como algo connotativo de la educación, (López-Melero, ob., cit. p.7).

Así, educación común y educación especial, deben borrar sus fronteras e integrarse en un solo territorio, deben buscar una articulación distinta a la que han tenido hasta ahora. Se requiere que la escuela sea una sola, una que realmente atienda la diversidad de necesidades de los educandos, sea cual sea su condición emocional, social o cognitiva.

REFERENCIAS

- Álvarez-Uria, F. (1996). La configuración del campo de la infancia anormal. En B. M. Franklin (comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*, pp. 90-124. Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Arnáiz Sánchez, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En F. J. Soto Pérez, y López Navarro, J. A. (eds.). *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Barquero, R. (2003). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de pedagogía Rosario*, 9, IV, pp. 71-85. [Documento en línea] Disponible: www.fundacionluminis.org.ar/articulos/La%20educabilidad%20bajo%20sospecha.pdf. [consulta: abril, 2007].
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, pp. 55-72. [Documento en línea] Disponible: http://www.consultec.es/clientes/hezkuntzaforoa/pdf/ca_completo.pdf. [consulta: abril, 2007].
- Comenius, J. (1984). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Ducart, M., Farias, E. y Sbrolini, C. (s/f). *La educación en la diversidad. Un enfoque antropológico*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.consudec.org/participando/educdiver.htm>. [Consulta: mayo, 2007].
- Dussel, L. (2004). La escuela y la diversidad: un debate necesario. *Revista Todavía*. Agosto, 34-39. [Documento en línea] Disponible: cecap.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/escuela_uno.pdf. [Consulta: mayo, 2007].

- Festa M. E. y Giraud, M. (1990). *Relimitación conceptual del sentido de la educación Especial*. [Documento en línea] Disponible; http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_84.htm. [Consulta, abril, 2007].
- Festa, M. E. (1999). *La escuela especial en la búsqueda de una nueva identidad*. [Documento en línea] Disponible: http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_84.htm. [Consulta: mayo 2007].
- Festa, M. E. (2001). *De la educación General a la educación especial: dos caras de la misma moneda*. [Documento en línea] Disponible; http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_83.htm. [Consulta: abril, 2007].
- Foucault, M. (2001). *Los Anormales*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hegarty, S. y Evans, P. (1988). *Research and evaluation methods in special education*. Windsor: NFER-NELSON.
- Ibáñez, J. E. (2001, febrero). Líneas de actuación educativa en torno a la igualdad y la diversidad. El punto de vista de los movimientos de Renovación Pedagógica. [Documento en línea] Disponible: <http://www.concejoeducativo.org/alternat/propuest.htm>. [Consulta mayo, 2007].
- Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Málaga: Aljibe.
- Kivirauma, J. y Kivinen, O. (1996). El modelo de la escuela moderna y el crecimiento de la educación especial. En B.M. Franklin (comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Pp.269-312, Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Lazerson, M (1983). The origins of Special Education. En Teokessa, J.G y W.T Hartman (eds.) *Special Education Policies. Their history, implementation and finance*. Filadelfia: Temple University Press.
- López Melero, M. (1997). La educación especial hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación, *Revista Educar*, 21, pp. 7-17 [Documento en línea] Disponible: <http://www.oei.es/na1424.htm> [Consulta: abril, 2007].
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder. La conformación de la Pedagogía Moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Narodowski, M. (1996). *La pedagogía moderna en penumbras. Perspectivas*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/2h1.html>. [Consulta: abril, 2007].

- Narodowski, M. (1999). El final de las utopías educativas. Un adiós sin penas ni olvidos. El paradigma comeniano. *Con-Textos en Educación*, 2, [Documento en línea] Disponible: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/2h1.html>. [Consulta abril, 2007].
- Pantano, L. (2001). *La diversidad en la escuela: nosotros y los otros. Elementos para la reflexión*. [Documento en línea] Disponible: www.cabred.edu.ar/Congreso2001/IndiceConfer_Mesas.htm [consulta: diciembre, 2007].
- Parrilla, A. (1996). *El Apoyo en la escuela. Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Sarason, S. y Doris, J (1979). *Educational Handicap. Public Pocy, and social history. A broadened perspective on mental retardation*. New York: The free Press.
- Scialabba, A. (2004). ¿Se esta muriendo la escuela? Responsabilidad de la aparición de las nuevas tecnologías en la redefinición de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, (2). Extraído 25-12-06 desde; <http://www.rieoei.org/deloslectores/647Scialabba.PDF>.
- Skirtic, T. (1996). La crisis en el conocimiento de la escuela especial. Una perspectiva sobre la perspectiva. En B. M. Franklin (comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. pp. 35-72. Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Skliar, C. (s/f.). *Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente*. [Documento en línea]. Disponible: www.canales.org.ar/Skliar-Santilla-1.pdf. [Consulta: abril, 2007].