

XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

# Las Escuelas de Educación Especial en Misiones: Metas y Objetivos.

Carolina Lelia Schewe y Andrea Verónica Pérez.

Cita:

Carolina Lelia Schewe y Andrea Verónica Pérez (2015). *Las Escuelas de Educación Especial en Misiones: Metas y Objetivos*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/620>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## **Las escuelas de educación especial en Misiones: metas y objetivos**

Carolina Lelia Schewe -Universidad Nacional de Misiones

Correo Electrónico: [lelia.schewe@gmail.com](mailto:lelia.schewe@gmail.com)

Andrea Verónica Pérez- Universidad Nacional de Quilmes

Correo Electrónico: [aperez@unq.edu.ar](mailto:aperez@unq.edu.ar)

### Resumen

La propuesta de este proyecto consiste en analizar aspectos normativos específicos de la educación especial en dos dimensiones fundamentales del Proyecto Educativo Institucional de las escuelas de educación especial de la provincia de Misiones: los objetivos y las metas formulados para el ciclo lectivo correspondiente al año 2013.

El Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) es el documento que se elabora al comienzo de cada ciclo lectivo en cada una de las escuelas a partir de los lineamientos generales del proyecto educacional vigente explicitado en la normativa. En él se describen rasgos identitarios, estructura organizativa, objetivos y metas institucionales. Entendemos a los objetivos y las metas como *dimensiones fundamentales*, dado que los primeros refieren a las acciones que se realizarían en cada ciclo y las segundas a aquello que se pretende con esas acciones, a fines de organizar y explicitar la propuesta educativa para quienes forman parte de la institución (docentes, padres, estudiantes) y para cumplir con los requerimientos burocráticos de la Supervisión Escolar, figura ante la que se presenta el PEI.

La experiencia propone repensar, en este momento histórico de plena implementación de la LEN cómo se configuran las condiciones que se presentan en cada una de las escuelas a la hora de efectivizar propuestas. La articulación de la implementación de las políticas públicas referidas a la educación con el trabajo en las escuelas de educación especial representa un problema complejo, dados los condicionamientos en cuanto a formación docente, asignación de recursos, condiciones de trabajo, entre otros factores que se conjugan al momento de pensar institucionalmente las propuestas de trabajo que se explicitan en los

proyectos institucionales, particularmente en los objetivos y metas.

Palabras Clave: Educación- Instituciones- Discapacidad- Normativas- Inclusión educativa

### **Marco legal, marco normativo y documentos curriculares**

La primera escuela de educación especial de la provincia de Misiones se fundó en el año 1962 en la ciudad de Posadas (capital de la Provincia) con el objetivo de brindar un espacio de contención a quienes habían padecido una epidemia de poliomielitis. Actualmente, la creación de escuelas de educación especial se enmarca en la Ley 26.206 que establece que *“La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo”*<sup>1</sup>. En este sentido, el marco actualmente vigente se diferencia de lo establecido en la Ley anterior, Nro. 24.195<sup>2</sup>, que definía a la educación especial como un *“régimen”* que garantizaba *“la atención de niños/as con necesidades educativas especiales”*<sup>3</sup>.

Por otro lado cabe destacar que desde el año 2008 la Argentina adhiere, mediante la Ley 26.378, a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante CIDPCD) que, en su Artículo 24, referido a la Educación, establece:

Inc. 1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;

b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;

---

<sup>1</sup> Ley 26.206. Capítulo VIII, Artículo 42

<sup>2</sup> Sancionada y promulgada en 1993, vigente hasta el año 2006

<sup>3</sup> Ley 24. 195. Capítulo VII, Artículo 27

c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

Inc. 2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;

c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;

d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;

e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

Actualmente se discute sobre el ‘modelo social’ para el abordaje de la discapacidad, abordaje que promueve la idea de que la discapacidad ya no es atribuida al (a los) sujeto(s), sino que emerge de la interacción entre las personas y “...*las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás*” (Preámbulo de la CIDPCD).

Siguiendo los lineamientos de la CIDPCD, en Argentina reconocemos como marco regulador para la educación especial a los siguientes documentos:

(1) La ya mencionada **Ley 26.206**, sancionada el 14 de diciembre de 2006 y promulgada el 27 de diciembre de 2006 por el Senado y la Cámara de Diputados de la Nación. En el capítulo VIII, se define a la educación especial como *modalidad*<sup>4</sup>, es decir que ya no se trata de un régimen separado de la escuela común, sino que debe, en tanto modalidad, brindar los apoyos

---

<sup>4</sup> Artículo 42

necesarios para que la mayor parte de los/as estudiantes curse su escolaridad en los ámbitos de educación común. Además, en esta ley se establece que la educación especial se rige por el *principio de inclusión educativa*, (inciso N, artículo 11) entendido como *la atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común*. La responsabilidad de garantizar la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona corresponde al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se menciona, por otra parte, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes, la aplicación de la Ley N° 26.061 *de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes* para articular acciones, procedimientos y recursos a fines de identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de *darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial*.

En el artículo 44, se hace mención a las medidas necesarias para asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes:

- a) *Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.*
- b) *Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.*
- c) *Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.*
- d) *Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.*
- e) *Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.*

Se plantea además que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con

discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.

**(2)- El documento Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)** establece la *definición de lo común propuesto para la transmisión escolar, en Argentina. (...) los aspectos claves de esta construcción, que el Ministerio de Educación de la Nación Argentina ha definido y consolidado como política curricular estatal, desde 2004 hasta el momento presente*<sup>5</sup>. Describe, además, aquellos aprendizajes fundamentales para todos los estudiantes del país, a lo largo de su trayectoria escolar. Aprendizajes que integran un corpus, un recorte de saberes que el Estado acuerda como relevantes, valiosos y básicos para toda la población, en un momento dado. Lo que es básico aprender queda definido y los NAP representan un recorte arbitrario e histórico, producto de una variedad de corrientes de pensamiento expresados en el trabajo de grupos académicos y profesionales convocados a fines de la elaboración del documento, quienes no refieren tanto a contenidos de la enseñanza, cuanto a saberes que se espera resulten, del trabajo de enseñanza. Versa el documento: *Maestras y maestros, profesoras y profesores despliegan su singularidad y su particular aporte en el trabajo de enseñanza y los estudiantes y sus familias optan por recorridos y énfasis distintos, en el marco de sus posibilidades, de su pertenencia cultural o de su cosmovisión particular; mientras el Estado, asumiendo su rol de gobierno del sistema educativo, fija un conjunto de saberes cuyo aprendizaje queda fuera de la decisión de docentes, familias y estudiantes: la definición de lo común establece ese límite a lo que es posible elegir en el marco de la libertad individual; obliga mientras resguarda, paralelamente, los derechos educativos.*

Estos lineamientos expresados en los NAP se efectivizan en las aulas, luego de un nuevo proceso de selección, cuando cada docente o cada equipo docente (según su formación e intereses) sitúa su planificación áulica en cada contexto particular. Estas planificaciones áulicas se presentan ante el equipo directivo de cada institución, pasando a formar parte del documento del PEI que se encuentra disponible, en una copia impresa.

**(3)- El documento Orientaciones: Educación Especial, una modalidad del Sistema**

---

<sup>5</sup> Ministerio de Educación de la Nación. Portal Educ.ar

**Educativo en Argentina**, se elaboró con la participación de representantes de diferentes niveles y modalidades de todas las jurisdicciones nacionales. Su propósito es sistematizar orientaciones respecto de la modalidad Educación Especial y su proyección nacional: comunidades de apoyo y trayectorias educativas integrales.<sup>6</sup>

**(4)- La Resolución CFE 155/11** (Buenos Aires, 13 de octubre de 2011) plantea como política de la modalidad, la articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del Sistema Educativo para asegurar una *cultura inclusiva* en todas las instituciones educativas. Coherente con este marco, el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución del CFE N° 79) señala: *Mejorar la calidad implica colocar la enseñanza en el centro de las preocupaciones y desafíos de la política educativa, a los efectos de garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos a acceder a los conocimientos necesarios para la participación en la vida de manera crítica y transformadora. Esto supone desarrollar políticas que tengan como preocupación las propuestas que la escuela ofrece, no solo en términos de contenidos sino también respecto de los procesos de transmisión, las formas de organización así como las condiciones pedagógicas y materiales en que tiene lugar. Producir mejores condiciones para el cotidiano escolar tanto para alumnos/as como para docentes implica una preocupación por los modos en que es posible verificar la igualdad en el acceso a los conocimientos para todos los niños, jóvenes y adultos*<sup>7</sup>.

Se definen en el documento los lineamientos, compromisos, dimensiones, articulaciones y recursos para: la modalidad Educación Especial; las políticas de la modalidad; los niveles educativos y las otras modalidades del sistema educativo. La inclusión se presenta en el documento, enmarcada en los planteos de la Ley de Educación Nacional como *un concepto político cuya centralidad instala un enfoque filosófico, social, económico y especialmente pedagógico para la aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela que es de todos/as, para todos/as y para cada uno/a; la definición de políticas que protejan el interés superior de los/as niños/as y adolescentes; el desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural; la promoción de las alfabetizaciones múltiples; el aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos/as los/as estudiantes; una cultura educativa en la cual todos/as se sientan partícipes.*

---

<sup>6</sup> Documento Orientaciones. Ministerio de Educación de la Nación. Año 2009

<sup>7</sup> Resolución 155/11. Consejo Federal de Educación. 2011

## Sobre Educación Especial

Históricamente, la educación especial mantuvo un fuerte sesgo médico y psicométrico que fue determinando los discursos y las prácticas actuales. Todavía hoy pueden verificarse dispositivos pedagógicos a través de los cuales se refleja una intención de *humanizar* a los sujetos y descripciones tendientes a establecer aquello "ausente", aquello "vacío" en su desarrollo (Skliar en Guyot; 1998). En el texto citado se afirma también que al prototipo de esta epistemología tradicional no hay que buscarlo dentro de la educación especial puesto que el origen está en las descripciones colonialistas, en las naturalizaciones que hacían los "viajantes" europeos por América, Asia y África. Esto se advierte en las concepciones de los grupos como intelectualmente primitivos, con falta de lenguaje, comportamentalmente agresivos, afectivamente peligrosos, cognitivamente inmaduros, entre otras situaciones que afectan los procesos de identificación de los sujetos.

Esta cuestión de las identidades se entrelaza con los obstáculos de la teorización en la educación especial. *En la literatura actual sobre identidades nos deparamos con nociones tales como "fragmentación", "alteridad", "descentramiento", "identidades híbridas", "identidades fronterizas", "múltiples identidades", etc. Una epistemología tradicional podría verse ridiculizada a sí misma ante sus pretendidas descripciones iluministas y sociológicas. Se produciría, entonces, una implosión en la educación especial y parece que nadie quiere asumir ese riesgo epistemológico, cultural y político (ídem).*

Para Skliar, la educación especial no es una cuestión de medicina, de pedagogía terapéutica o de pedagogía correctiva sino un problema epistemológico. Sugiere que el concepto de epistemología no se refiere en este caso a su habitual acepción filosófica, sino a las relaciones entre poder y conocimiento, dentro de una perspectiva foucaultiana.

A pesar de los avances en el campo y del *pasaje de lo disciplinar a lo interdisciplinar*, nada ha aportado lo suficiente como para lograr un cambio en la ideología dominante y en el discurso hegemónico de la educación especial. Para pensar este proceso, Skliar propone dos niveles de análisis: el primer nivel corresponde a las relaciones entre la pedagogía en general, la educación especial en particular y la cuestión multicultural, es decir, un análisis centrado en las políticas de significación que circulan en la educación. En este sentido, es necesario discriminar la esencia y las fronteras de las políticas conservadoras, humanistas, progresistas, críticas, etc. en educación y, sobre todo, establecer cómo esas políticas determinan



representaciones diferentes en la concepción de la educación especial sobre las "deficiencias". En otras palabras: ¿cómo las "deficiencias" son configuradas políticamente en las prácticas discursivas y no discursivas?

El segundo nivel de análisis nos permite entender mejor la inversión de aquello que es problemático o, mejor aún, de aquello que es problematizado en la educación especial: *La educación especial hace de la lengua de señas de los sordos un problema, cuando en verdad lo que es problemático es el discurso hegemónico alrededor de la lengua oral, esto es, el logocentrismo. ¿Por qué esa modalidad está sobrevalorada? ¿Cuáles procesos históricos, políticos, representacionales, hicieron de esta modalidad el objetivo excluyente en la educación de los sordos? El problema está en suponer y practicar la existencia de una identidad homogénea, una comunidad hermética y una cultura monolítica -en este caso identidad, comunidad y cultura "oyentes"*

Existen además, otros conceptos construidos social y políticamente que promueven la fragmentación social e impiden *pensar en la construcción de una cierta totalidad pedagógica o puesta en relación/interacción con otras diferencias*. La diferencia, por ejemplo se entiende como un *estado no deseable, impropio, que volverá más tarde a las filas de la "normalidad"*, en virtud de las *presiones humanistas y etnocéntricas de igualdad*. Skliar reflexiona críticamente en torno al término "diversidad", dado que *esconde detrás una típica estrategia conservadora para contener, justamente, el sentido de la diferencia cultural: diversidad y diferencia no son sinónimos sino más bien determinaciones políticas opuestas*, construidas desde la ambigüedad y la hipocresía con que se piensa y construye la diversidad como la aceptación de un cierto pluralismo referido siempre a una normativa ideal, a partir del reconocimiento político de las diferencias. *La naturaleza política de la diferencia genera así una suerte de contra-memoria en torno del conocimiento oficial y, claro está, podría originar también una denuncia crítica sobre la educación tradicional. Las cuestiones ligadas a la raza, etnia, género, sexualidad, edad, lenguaje, etc., constituyen hoy la matriz donde sentar las bases para una discusión educacional, que provoque una ruptura con las tradiciones de normalización, homogeneidad, identidades menores e indiferenciación con los otros que proponen los proyectos educativos actuales* (ídem). Desde la construcción de los conocimientos hegemónicos, enmarcados en relaciones de poder-saber, Skliar alude que se evidencia una brecha entre lo discursivo-declarativo y las prácticas pedagógicas específicas acerca de la diferencia.

De esta manera, se configuran los proyectos políticos educativos desde una idea del dominio progresivo del *ser oyente (ser disciplinado, ser vidente, etc.)*, donde se configura una *norma*, generalmente implícita, desde la que se interpreta y juzga. El problema, dice Skliar, no está en utilizar términos políticamente correctos para nombrar a estos sujetos, sino en deconstruir la cadena de significados que los ordena y ubica en ciertos discursos de poder, al mismo tiempo que se requiere romper la lógica de oposición binaria subyacente en la educación especial. Claramente, los procesos que se denominan de inclusión, se encuentran atravesados por la misma lógica binaria de incluidos/excluidos, en el mismo sistema político educativo que establece, aún en la actualidad, un espacio *especial*, fuera de la escuela común: los cambios necesarios deben hacerse visibles desde los sistemas políticos hasta las experiencias áulicas.

### **Currículum y Proyecto Educativo Institucional**

El abordaje institucional de los contenidos que se proponen para todos los niveles del sistema educativo depende de los parámetros propuestos por el Estado, que estructuran al sistema educativo: un marco legal-normativo establecido, instituciones que se encargan de diseñar las propuestas, personal capacitado en cada una de las instituciones.

Alicia de Alba refiere al campo del currículum como un campo de contacto e intercambio cultural, de lucha, de sectores sociales, de intereses opuestos y contradictorios que, a través de imposiciones y negociaciones, busca reconocer como válidos una serie de contenidos a transmitir (De Alba; 1995). Para analizar el abordaje que se realiza en las instituciones, es necesario revisar, en primer lugar, los marcos legales y normativos de los que dependen las instituciones para la selección de contenidos.

La selección de contenidos en la educación especial se caracteriza por la responsabilidad institucional de *adaptar* los contenidos –de acuerdo con lo establecido para todos y todas los/as estudiantes del nivel- a los grupos que se conforman en las aulas. A diferencia del sistema de educación común, en el sistema de educación especial, los estudiantes no deben acreditar ciertos conocimientos para ser promovidos al ciclo siguiente, ya que se tienen en cuenta sus edades y necesidades educativas para conformar dichos agrupamientos. Se seleccionan contenidos para los distintos ciclos tomando como referencia la propuesta de los NAP y del Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ, en adelante) para

diseñar las planificaciones de las actividades a realizar en los distintos niveles de concreción. De esta manera son los equipos docentes quienes circunscriben, a través de proyectos, cuáles son los conocimientos a los que los estudiantes deben acceder. En las escuelas de educación especial, se pretende además, lograr la articulación con los sistemas de educación secundaria para que los estudiantes continúen sus estudios, o bien, se incorporen al sistema de educación común; en el que sí existen una serie de contenidos que los alumnos deben acreditar para la promoción al ciclo siguiente.

Estas cuestiones particulares que conforman el PEI en las escuelas de educación especial evidencian los desafíos a los que se enfrentan quienes forman parte de las instituciones a la hora de explicitar sus acciones. La normativa mencionada se configura como un elemento para problematizar las intenciones que históricamente se han construido en estos espacios, en los que ocurre, concretamente, la implementación de las políticas educativas.

### **Las escuelas de educación especial como espacios de implementación**

La sanción de la Ley N° 26.206 exige una reorganización de la educación especial para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad en los niveles del Sistema Educativo común, como también promover que las escuelas de educación especial se constituyan progresivamente como un espacio destinado únicamente a aquellos/as niños/as que, por la complejidad o especificidad de su problemática, requieran este espacio educativo específico. Ello implica, asimismo, contemplar una estructura organizacional donde el personal docente y los equipos técnicos profesionales afectados a la modalidad cumplan sus funciones dentro del nuevo marco señalado por el documento.

Para ello, es necesario que los objetivos y las metas de las instituciones se hagan eco de las normativas, atendiendo a las características de cada contexto para facilitar las trayectorias educativas de los sujetos con discapacidad en las instituciones de educación común. En cuanto a las estrategias necesarias, estos procesos implicarían:

- La construcción de redes interinstitucionales
- La asignación de docentes de educación especial para acompañar los procesos
- La implementación de configuraciones de apoyo a la enseñanza

- El diseño de espacios inclusivos de aprendizaje
- Una reorganización de los tiempos de trabajo docente para el intercambio.

Fundamentalmente, el trabajo debería focalizarse en garantizar el derecho a la educación de personas con discapacidad y su reconocimiento como sujetos de derecho. Parecería redundante, pero es necesario aclarar que en función de las barreras institucionales con las que se encuentran los estudiantes con discapacidad y sus familias, estas cuestiones son importantes. En varias ocasiones los diagnósticos que excluyen a los estudiantes no tienen que ver con discapacidades, sino con dificultades en sus trayectorias educativas, debido a procesos que se ocultan tras resultados de estudios médicos o psicopedagógicos.

Esperamos aportar con este trabajo, a la reflexión sobre los mencionados procesos y sobre la responsabilidad de las instituciones educativas frente a los desafíos de la implementación de las políticas referidas a los derechos de los sujetos con discapacidad. El proceso de investigación que nos encontramos llevando a cabo se encuentra en su etapa de acercamiento a las instituciones, fundamentalmente, concretando espacios de reflexión sobre los recursos disponibles para facilitar las trayectorias educativas integrales de los sujetos portadores de discapacidad en la provincia de Misiones.

### **Bibliografía**

- Aran, Artur (1998). Materiales Curriculares. Red Nacional de Formación Docente Continua. Buenos Aires: Graó.
- Consejo Federal de Educación. Resolución Consejo Federal de Educación 155/11, Buenos Aires, 13 de octubre de 2011.
- Documento Orientaciones I (2009). Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires
- Ferro, Gabo (2010). Degenerados, Anormales y Delincuentes: gestos entre ciencia, política y representaciones en el caso argentino. Buenos Aires: Marea.
- Giner, S. (1975): Análisis, en W.AA.: Diccionario de Ciencias Sociales. Madrid, Instituto de Estudios Políticos.

- Guyot, Violeta (1998). La Epistemología De La Educación Especial. Entrevista a Carlos Skliar publicada en Revista de Educación de la Universidad Nacional de San Luis.
- Krippendorff, K. (1997): Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona, Paidós.
- Ley de Educación Nacional (2006). Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires
- López Noguero, Fernando (2002). El análisis de contenido como método de investigación. R XXI, Revista de Educación, 4: 167-179. Universidad de Huelva.
- Pérez, Andrea Verónica (2012). Alteridad, razón jurídica y ética: reflexiones acerca de lo común y lo especial en la educación. Tesis doctoral. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires
- Pérez Serrano, Gloria (1994). Investigación cualitativa: Retos en interrogantes. Madrid: Editorial La Muralla.
- Skliar, Carlos (2002). ¿Y si el otro no estuviera allí? Notas sobre una pedagogía improbable de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.
- Vain, Pablo (2011) ¿Y si el alumno no estuviera allí? Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. España
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992) Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina
- Wainerman, C; Sautu, R. (comp) (2001). La Trastienda de la Investigación. Buenos Aires: Lumiere.