

En Vain, Pablo Daniel, *Educación Especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires (Argentina): Novedades Educativas.

El concepto necesidades educativas especiales. ¿ Un nuevo eufemismo pedagógico?.

Vain, Pablo Daniel.

Cita:

Vain, Pablo Daniel (2003). *El concepto necesidades educativas especiales. ¿ Un nuevo eufemismo pedagógico?.* En Vain, Pablo Daniel *Educación Especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires (Argentina): Novedades Educativas.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/43>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/H81>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

**EL CONCEPTO NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.
¿UN NUEVO EUFEMISMO EDUCATIVO?¹**

PABLO DANIEL VAIN

Universidad Nacional de Misiones

Introducción.

Borges le adjudicó alguna vez, a una imaginaria Enciclopedia China, esta clasificación de los animales: “ **a) pertenecientes al Emperador. b) embalsamados. c) amaestrados. d) lechones. e) sirenas. f) fabulosos. g) perros sueltos. h) incluidos en esta clasificación. i) que se agitan como locos. j) innumerables. k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello. l) etcétera. m) que acaban de romper el jarrón. n) que de lejos parecen moscas.** ” Esta imagen es por demás elocuente sobre lo arbitrario que pueden resultar las clasificaciones, sus categorías, los conceptos y sus definiciones.

En los últimos años, en el campo de las Ciencias Sociales, hemos estado expuestos a una especie de bombardeo terminológico, que algunas veces es producto de cambios conceptuales muy fructíferos y muchas otras, de simples cambios cosméticos que responden a intereses de otro orden. En el campo específico de la Educación Especial, hemos visto como la Organización Mundial de la Salud convocó a un grupo de Expertos que trabajaron durante años en la famosa Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), clasificación cuyos términos se han vuelto revisar. Por su parte, la UNESCO promovió el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE); y - desde hace relativamente poco - se habla de Educación para la Diversidad.

La llamada Declaración de Salamanca, cuyo nombre técnico es **Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales** define este concepto diciendo: “ **El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deberían dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo. Deberían acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (...) En el contexto de este Marco de Acción el término Necesidades Educativas Especiales se refiere a los niños y jóvenes cuyas necesidades surgen por su discapacidad o dificultades del aprendizaje. Muchos niños pueden experimentar dificultades de aprendizaje y tener por lo tanto**

¹ Vain, P. (2003). Educación Especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Necesidades Educativas Especiales en algún momento de su escolarización.”²

Siguiendo entonces la lógica de esta definición, todos nosotros hemos tenido, alguna vez, necesidades educativas especiales. Pero si pensamos que el conocimiento se construye y que para que cada sujeto pueda apropiarse de él, es necesario que se produzcan **conflictos cognitivos**, podría afirmarse que esas necesidades especiales no son una desventaja. Por el contrario, si se asume que para aprender deben producirse en cada sujeto rupturas epistémicas; porque para que se genere un **cambio conceptual** - como subraya **Ignacio Pozo** - es preciso que el alumno se enfrente “ ... a **situaciones conflictivas que supongan un reto para sus ideas. En otras palabras, el alumno ha de darse cuenta de que su teoría previa es errónea en ciertas situaciones, en las que conduce a predicciones que no se cumplen. (...) el conflicto cognitivo es muy importante para el avance conceptual del alumno, aunque en ningún caso debe considerarse una condición suficiente para el cambio conceptual.**”³ Por ello, sería importante que las instituciones educativas se hagan cargo de provocar necesidades educativas especiales, tomando en este sentido las llamadas **dificultades de aprendizaje**.

No quisiéramos con este planteo banalizar la discusión, entendemos que se utiliza el término **dificultades de aprendizaje** con un sentido diferente, pero justamente sobre esto quisiéramos proponer algunas consideraciones.

Tomando como referencia la definición de Necesidades Educativas Especiales explicitada precedentemente y el término diversidad, proponemos una reflexión crítica sobre la utilización de estos conceptos. En tanto sostenemos - como lo hacen ciertos especialistas⁴ - que la Educación es mucho más que esa invención de la modernidad, que es la escuela; proponemos una doble lectura de ambos conceptos. Una - de carácter contextual - vinculada a la educación en un sentido amplio; y, otra - más restringida - situada en el ámbito escolar, lugar en el cuál las definiciones ubican a las NEE.

La primera lectura habilita la siguiente pregunta: ¿ Es posible la atención a la diversidad en un mundo signado por la exclusión social ? Mientras que el otro enfoque propone el interrogante: ¿ Es factible promover, desde nuestras actuales instituciones educativas, una educación para la diversidad ?

Diversidad, sociedad y educación.

El problema de las relaciones entre **diversidad, sociedad y educación** será abordado a partir de tres ejes:

² UNESCO. **PROYECTO DE MARCO DE ACCIÓN SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**. Salamanca, 1994. Pag. 1.

³ POZO, I. **TEORÍAS COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE**. Ed. Morata. Madrid, 1989. Pag. 244.

⁴ Por ejemplo: MARTINEZ BOOM, A. y NARODOWSKI, M. **ESCUELA, HISTORIA Y PODER**. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires, 1997.

- a) La diversidad en relación con el proceso de globalización.
- b) La diversidad en relación con la pobreza y la exclusión social.
- c) La diversidad en relación con la intolerancia ante las diferencias étnicas, religiosas o sexuales.

a) La diversidad en relación con el proceso de globalización.

Generalmente se asocia el concepto de globalización al campo de la economía, sin embargo este resulta un concepto restringido. El impacto de este nuevo orden mundial no se ha hecho notar solo en los sistemas de producción, circulación y consumo de bienes y servicios, sino también en la reformulación de los sistemas de ideas y creencias, así como en la gestación de fenómenos socioculturales como la hibridación. La globalización es negación de la diversidad, en tanto - desde su origen económico - surge como un proceso de homogeneización. Es mejor, para quienes se benefician con el mundo globalizado, que el consumo sea homogéneo, porque ello implica la generación de un solo mercado - a nivel mundial - donde resulta mucho más sencillo colocar un producto. Así también, la globalización - en el campo cultural - supone la imposición de la cultura hegemónica y la negación de las diferencias, como mecanismo asociado al anterior; esto es: si se logra unificar los gustos, las modas, etc. - mediante la fuerte acción de los medios de comunicación social, entre otras estrategias - las aspiraciones de consumo de una buena parte de la población mundial serán similares y por lo tanto ello resultará funcional para la construcción de ese mercado transnacional del que hablábamos precedentemente. En este horizonte, la diversidad aparece como una disonancia ante la fuerte imposición de la lógica del mercado.

Pero si además adoptamos la idea, de que la globalización resulta de la imposición de los sectores hegemónicos de la sociedad, es conveniente recordar que el poder cuando es autoritario: “ ... **no tolera la diferencia.**”⁵ como afirma **Follari**.

En síntesis: la aceptación de la diversidad no resulta compatible ni con la lógica del mercado, ni con la del poder que se ejerce por medio de la dominación.

b) La diversidad en relación con la pobreza y la exclusión social.

Los economistas y otros expertos señalan que el actual modelo de expansión capitalista implica un crecimiento sostenido de la pobreza. A modo de ejemplo, es posible decir que en la actualidad, los activos de los 345 multimillonarios del mundo son mayores que el ingreso anual combinado del 45 % de la población mundial⁶. En relación con Latinoamérica, encontramos datos como los siguientes “ **Doscientos millones de personas (46 % de la**

⁵ FOLLARI, R. **PRACTICA EDUCATIVA Y ROL DOCENTE**. Ediciones REI -Aique- IDEAS. Buenos Aires, 1992. Pag. 20.

⁶ Datos del **INFORME SOBRE DESARROLLO HUMANO 1996**. PNUD. Nueva York, 1997.

población) viven en la pobreza. 94 millones de ellas (el 22 % de la población) viven en la pobreza absoluta, es decir en la extrema miseria ...”⁷

En este momento, los argentinos vemos como la pobreza y la exclusión están dejando fuera del sistema a un altísimo porcentaje de nuestra sociedad.

Paradójicamente, el mismo modelo que impulsa la anulación de las diferencias en virtud de hacer homogéneo el consumo y ejercer el poder, solo se sostiene generándolas.⁸

La exclusión de una magnitud cercana a los dos tercios de la población mundial, condenada a vivir por debajo de los umbrales mínimos de subsistencia (los grupos sociales denominados eufemísticamente como sectores con NBI: Necesidades Básicas Insatisfechas), es la estimación que presentan los especialistas, para el escenario de fin de siglo.

¿ Puede una educación orientada desde esta perspectiva contener la aceptación de la diversidad, a no ser que esta se entienda como sinónimo de diferencia social ? Como luego veremos, “ **... lo educativo formal constituye – como dice Roberto Follari – un aparato de reproducción material de lugares sociales, no solo ideológico ...”⁹** y esto genera fenómenos como la segmentación del sistema educativo.

c) La diversidad en relación con la intolerancia ante las diferencias étnicas, religiosas y sexuales.

En los umbrales del Siglo XXI asistimos a un recrudecimiento de la intolerancia ante los diferentes en términos étnicos, religiosos, sexuales, etc. Si bien esto no es original de nuestros tiempos, la discriminación de los otros, de los diferentes ha cobrado una dimensión particular en la época contemporánea. Entre los aspectos más significativos está la problemática del género, o más precisamente el proceso de emancipación femenina. Otras expresiones de los cambios culturales que estamos enunciando implican a procesos y actores tales como: las minorías étnicas y sexuales, los sectores socialmente marginales, las nuevas religiones, los fundamentalismos religiosos tradicionales (tal el caso del islamismo en el mundo árabe) y grupos muy específicos, como el caso de los discapacitados. Compatibilizar igualdad de oportunidades, con respeto a la diversidad, se

⁷ TÜNNERMANN BERNHEIM, C. Conferencia pronunciada como Introducción a la **CONFERENCIA REGIONAL SOBRE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.** Edición CRESALC - UNESCO. La Habana, 1996. Pag. 7.

⁸ Existen interesantes trabajos sobre como es posible alentar la homogeneidad, en términos de consumo, sin que ello impida la acentuación de las diferencias a nivel económico-social. (Ver LOMBARDI SATRIANI, L. **APROPIACIÓN Y DESTRUCCIÓN DE LA CULTURA DE LAS CLASES SUBAL-TERNAS** . Editorial Nueva Imagen. México, 1978. y GARCÍA CANCLINI, N. **CULTURAS HÍBRIDAS. ESTRATEGIAS PARA ENTRAR Y SALIR DE LA MODERNIDAD.** Editorial Grijalbo. México, 1990.)

⁹ FOLLARI, R. Op. Cit. Pag. 20.

convierte en un desafío del nuevo siglo, porque igualdad no debe ser nunca sinónimo de unificación, ni de borrar las particularidades de lo diverso.

La educación para la diversidad y nuestras actuales instituciones educativas.

Creemos necesario señalar nuevamente que el término **Diversidad** nos resulta tan inasible y viscoso, como el de necesidades educativas especiales. ¿ No somos acaso todos los sujetos humanos diversos por diferentes motivos ? ¿Cuál sería entonces la especificidad de una Educación para la diversidad ? Nuestra proposición es analizar esta cuestión a partir de tres ejes:

- a) La diversidad en relación con la equidad en el acceso a la educación.
- b) La diversidad en relación con la aceptación de las diferencias.
- c) La diversidad en relación con los modos singulares de aprender.

a) La diversidad en relación con la equidad en el acceso a la educación.

Emilio Tenti Fanfani llama la atención sobre el fenómeno de la segmentación del sistema educativo. Dice este autor que en sus investigaciones: “ ... **se destaca un afán de distinción. La pobreza es contagiosa. Uno se empobrece si comparte espacios sociales con los pobres. Por eso las escuelas tienden a ser cada vez más homogéneas en cuanto a la clase social de su clientela.**”¹⁰ Si bien se proclama la igualdad y la equidad, las escuelas seleccionan sus alumnos de acuerdo a su nivel económico-social.

A veces esta segmentación es explícita: como cuando las escuelas no posibilitan el acceso a las mismas de alumnos de determinada clase social. El autor antes citado aporta un interesante ejemplo surgido de sus investigaciones: una Directora de Bernal (Provincia de Buenos Aires) definió la población escolar de su establecimiento como “ **de clase media baja, vienen algunos chicos de la villa, pero sobre todo son de clase media baja, los que vienen de la villa son los distinguidos, los que viven mejor en la villa** ” y luego explica como son seleccionados: “ **Tomamos niños de la zona (...) cuando vienen algunos que no son, dejo que lloren un poco, les digo que están anotados como condicionales y después les doy lugar, pero los padres saben a que escuela los están mandando ...**”¹¹. Estas modalidades de reclutamiento brindan lugar a escenas como la registrada en una escuela de la Provincia de Corrientes, en la cuál todas las maestras estaban sentadas en el hall de entrada, cada una en un escritorio, registro de inscripción en mano y un gran cartel - en la pared de atrás - que decía: No hay vacantes. ¿ No hay vacantes para quién ? deberíamos preguntarnos.

¹⁰ TENTI FANFANI, E. en BECCARIA, L. y Otros. **LOS NUEVOS POBRES: EFECTOS DE LA CRISIS EN LA SOCIEDAD ARGENTINA**. Editorial Losada-UNICEF. Buenos Aires, 1992. Pag. 194.

¹¹ TENTI FANFANI, E. Op. Cit. Pag. 156.

Otras veces, como sostiene **Karina Kaplan**¹² en un interesante artículo, las formas de discriminación social se disfrazan mediante un mito que circula permanentemente en las escuelas: a mayor nivel socioeconómico, mayor desarrollo cognitivo y esto es igual a mejor rendimiento escolar. Así en el trabajo mencionado la autora presenta un testimonio recogido por otra investigadora: “ **Ellos pobrecitos - dice una maestra - tienen tantos problemas que no pueden aprender (...) El problema es la desintegración de la familia, no tienen estímulos y pierden la capacidad de aprender.**”¹³

En muchas oportunidades se pinta esta segmentación con un barniz pseudo-científico, tal es el caso de los Test de Inteligencia. **Emilia Ferreiro** relata una interesante experiencia realizada en relación con los test piagetianos de conservación de sustancia (que no son test de inteligencia, pero valen como ejemplo) y los niños de la calle en México D.F. Estos niños, relata la investigadora argentina, no resolvían apropiadamente las pruebas de conservación en relación a lo esperado para su edad, sin embargo - en sus horas de trabajo - eran capaces de manejar el dinero, y por lo tanto, establecer equivalencias entre billetes de diferente valor. La situación del test, su aplicación fuera del contexto socio-cultural y otras razones podrían explicar estas diferencias en los resultados. El problema es cuando algunos test se utilizan para justificar diferencias socio-económicas y encasillar a los alumnos en grupos conforme a los mismos. El test se convierte en un modo de legitimar las diferencias de clase.

Como señalamos en otro trabajo: “ **... vemos que se ha producido una clara estratificación del sistema educativo, y aunque no se diga formalmente, tenemos escuelas para ricos y para pobres (aún dentro del sistema estatal), e incluso turnos para ricos y pobres, y grados para ricos y pobres.**”¹⁴ En este sentido, cobra significación la afirmación de **Follari** acerca de la escuela como “ **... un lugar de reproducción de lugares sociales.**” y esta es la respuesta de nuestras instituciones educativas ante la diversidad.

b) La diversidad en relación con la aceptación de las diferencias.

Pero la escuela funciona además como un dispositivo de poder. Y cuando el poder es autoritario: “ **... el poder no tolera la diferencia**” - como señalábamos - citando a **Follari** . Un ejemplo de ello es el caso de Martín y las Malvinas, que nos fuera relatado. Martín (11; 2) que concurre a una escuela estatal de la Ciudad de Buenos Aires, participa en una clase sobre la **Guerra de las Malvinas**. Cuando la maestra cuenta su versión sobre esa situación

¹² KAPLAN, C. UNA CRÍTICA A LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS MERITOCRÁTICOS EN CONTEXTOS SOCIALES SIGNADOS POR LA DESIGUALDAD. Revista *Temas de Psicopedagogía* 7. Buenos Aires, 1998.

¹³ KAPLAN, C. Pag. 35.

¹⁴ VAIN, P. LOS RITUALES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS. Editorial Universitaria de Misiones. Posadas, 1997. Pag. 73.

bélica, Martín cuestiona la misma, aduciendo que en su casa se maneja otra visión sobre aquel conflicto. La maestra le dice: - Martín, yo estoy dando la clase, y, además, no vengo a la escuela para discutir sobre política -.

Martín se queda desconcertado y comenta lo sucedido en su casa. Allí se le explica que hay diversas versiones sobre la historia. Pasan unos días, y la otra maestra del grado le entrega un libro sobre el tema, y le dice: - Creo que este libro puede interesarte, pero antes de leerlo, mostráselo a tu Mamá, porque es un poco difícil y necesitarás ayuda para leerlo, y además quiero saber si ella está de acuerdo en que lo leas - .

Martín comenta eso con su madre, y deciden leer juntos el libro. Ante lo sucedido con la otra maestra, Martín dice: - Mamá, realmente no pensaba discutir con ella, cuando me dijo que no venía a discutir de política con nosotros, me dí cuenta que no había con quién hablar - . La actitud de Martín se plantea como un modo de resistir al dispositivo disciplinario, la maestra que negó su opinión diferente sencillamente no existe.

Si cada sujeto es singular y construye sus prácticas históricamente, la **uniformización del discurso escolar** es un rasgo distintivo de la intolerancia y la imposibilidad de aceptar la pluralidad de: ideas, estilos y culturas (o subculturas).

Otros casos ilustran la intolerancia. Uno es el caso de discriminación de las diferencias de estilo de aproximarse al conocimiento. Mientras la escuela sigue centrada en la cultura escrita, nuestros jóvenes viven la cultura de la imagen y la vertiginosidad del videoclip. Mientras nuestras instituciones educativas uniformizan el uso de una lengua oficial, los diferentes grupos étnicos se comunican en sus lenguas en la vida cotidiana. Mientras la juventud desarrolla los códigos propios de sus géneros, como por ejemplo: los rockeros, los punks, los bailanteros, etc. muchas escuelas se niegan a utilizar, en sus actos, el Himno Nacional en la versión de Charlie García.

La diversidad en relación con los modos singulares de aprender.

Como ya hemos señalado, en buena parte de nuestras instituciones escolares se sostiene la creencia acerca de que: cuanto más homogéneos son los grupos, más fácil es enseñar. Esto es una falacia, que diversas investigaciones ha demostrado.

Vigotsky ha presentado al aprendizaje como una construcción entre sujetos, que es asimétrica y desde allí se sustenta el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, luego trabajada por otros autores como Zona de Construcción del Conocimiento.¹⁵ Por lo tanto, cuanto más variedad entre los sujetos que interactúan durante el aprendizaje haya, más riqueza habrá en la construcción del conocimiento.

¹⁵ Ver NEWMAN, D, GRIFFIN, P. Y COLE, M. **LA ZONA DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO**. Editorial Morata. Madrid, 1991.

Verónica Edwards menciona dos formas de relación de los sujetos con el conocimiento: relaciones de exterioridad y de interioridad. Las primeras se producen cuando el sujeto “... **debe relacionarse con un conocimiento que se le aparece como problemático e inaccesible. En estos momentos el sujeto demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta (...) la relación se vuelve mecánica, exterior ...**”¹⁶ y si se toma como concepto de apropiación la repetición memorística o la solución mecánica, puede volverse, además, exitosa. En el otro caso, la relación implica que el sujeto pueda establecer una relación significativa con el conocimiento, “... **esto se produce cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración.**”¹⁷. Este tipo de relación implicaría lo que **Ausubel** denomina **aprendizaje significativo**.

Edith Litwin refuerza este planteo con investigaciones propias, basadas en otras de **David Perkins** subrayando los diferentes **estilos de entrada** al conocimiento entre los sujetos.¹⁸

¿ Nuestra escuela actual - nos preguntamos - respeta estas diferencias de modos de aprendizaje, estilos de ingreso, tiempos personales de elaboración ? ¿ Promueve las relaciones de interioridad y la significación en los aprendizajes ? En términos generales, creemos que no.

Algunas conclusiones para debatir.

Luego de las lecturas propuestas, podemos afirmar que en muchos documentos, planes y propuestas educativas hablamos de: educación inclusiva en un contexto social de exclusión, de educación para la diversidad en un contexto de intolerancia ante la diferencia; y, de atención a la singularidad en un contexto de uniformización.

Si pensamos en la **Integración**: ¿ No habría que comenzar por promover una mayor permeabilidad, de la sociedad y las instituciones educativas - ante el tratamiento de lo diverso - del que hoy existe en ellas ?

En caso contrario, nos parece, seguiremos inventando terminologías tan caprichosas y arbitrarias como la imaginada por **Borges**.

Bibliografía.

EDWARDS, V. **LA RELACIÓN DE LOS SUJETOS CON EL CONOCIMIENTO**. Revista **Co-lombiana de Educación**. N° 27. Bogotá, 1993.

¹⁶ EDWARDS, V. **LA RELACIÓN DE LOS SUJETOS CON EL CONOCIMIENTO**. Revista **Co-lombiana de Educación**. N° 27. Bogotá, 1993. Pag. 28.

¹⁷ EDWARDS, V. Op. Cit. Pag. 28.

¹⁸ LITWIN, E. **LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS**. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1997.

FOLLARI, R. **PRACTICA EDUCATIVA Y ROL DOCENTE**. Ediciones REI -Aique- IDEAS. Buenos Aires, 1992.

GARCÍA CANCLINI, N. **CULTURAS HÍBRIDAS. ESTRATEGIAS PARA ENTRAR Y SALIR DE LA MODERNIDAD**. Editorial Grijalbo. México, 1990.

KAPLAN, C. **UNA CRÍTICA A LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS MERITOCRÁTICOS EN CONTEXTOS SOCIALES SIGNADOS POR LA DESIGUALDAD**. Revista *Temas de Psicopedagogía* 7. Buenos Aires, 1998.

LITWIN, E. **LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS**. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1997.

LOMBARDI SATRIANI, L. **APROPIACIÓN Y DESTRUCCIÓN DE LA CULTURA DE LAS CLASES SUBALTERNAS**. Editorial Nueva Imagen. México, 1978.

MARTINEZ BOOM, A. y NARODOWSKI, M. **ESCUELA, HISTORIA Y PODER**. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires, 1997.

NEWMAN, D, GRIFFIN, P. Y COLE, M. **LA ZONA DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO**. Editorial Morata. Madrid, 1991.

PNUD. **INFORME SOBRE DESARROLLO HUMANO 1996**. Nueva York, 1997.

POZO, I. **TEORÍAS COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE**. Ed. Morata. Madrid, 1989.

TENTI FANFANI, E. en BECCARIA, L. y Otros. **LOS NUEVOS POBRES: EFECTOS DE LA CRISIS EN LA SOCIEDAD ARGENTINA**. Editorial Losada-UNICEF. Buenos Aires, 1992.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. **INTRODUCCIÓN A LA CONFERENCIA REGIONAL SOBRE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**. Edición CRESALC - UNESCO. La Habana, 1996.

UNESCO. **PROYECTO DE MARCO DE ACCIÓN SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**. Salamanca, 1994.

VAIN, P. **LOS RITUALES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS**. Editorial Universitaria de Misiones. Posadas, 1997.