

La Educación Especial como campo científico.

Vain, Pablo Daniel, Silva, Fabiana, Eichler, Evelyn y Dormond, Noelia.

Cita:

Vain, Pablo Daniel, Silva, Fabiana, Eichler, Evelyn y Dormond, Noelia (2011). *La Educación Especial como campo científico*. XXº Jornadas de Cátedras y Carreras Universitarias de Educación Especial. Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/56>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/o67>



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>.

La Educación Especial como campo científico¹

Pablo D. Vain, Fabiana I. Silva, Evelyn S. Eichler
y Noelia Dormond

Universidad Nacional de Misiones

Introducción

Este trabajo, es la presentación de dos aspectos del marco teórico de una investigación en desarrollo, denominada “Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones.” La misma parte de entender que las actuales políticas educativas, se inscriben dentro de la denominada “perspectiva de derechos” y que hoy se considera a la educación como un derecho básico, y que debe garantizarse que todos los niños, jóvenes y adultos que la requieran accedan a ella.

Como consecuencia de este planteo, algunos/as niños/as y jóvenes con discapacidad, (que cumplen con ciertos requisitos) inician procesos de inclusión en escuelas comunes para desarrollar en ellas su escolaridad.

La mayoría de las investigaciones que hemos relevado, referidas a estas experiencias, se centran en los discursos y perspectivas acerca de las mismas, de los docentes que participan en ellas: tanto los docentes de educación común, como los docentes de educación especial. Pero son escasos los estudios relacionados con el registro de la percepción, la perspectiva de los alumnos/as de las escuelas en las que se realizan las mismas, siendo que son parte fundamental de estos procesos, en tanto conforman el grupo que recibirá, que será anfitrión del sujeto que se desea incluir.

Creemos que estudiando las cuestiones vinculares y valorativas, que se ponen en juego durante los procesos de inclusión, se podrá intervenir en ellas de modo de facilitar el proceso de inclusión escolar de niños y jóvenes con discapacidad.

En esta presentación, abordaremos la construcción social de la Educación Especial y el modo que entendemos como probable camino hacia la inclusión.

La construcción social de la Educación Especial, en tanto campo disciplinar

Un tema que consideramos necesario abordar, habida cuenta de su vinculación con la promoción y desarrollo de la inclusión, es el modo en que se desarrolla la Educación Especial, como disciplina y como práctica social.

Podemos pensar -junto con Álvarez Uría (1997)- que: “En términos generales, se puede afirmar que la denominada educación especial sería impensable sin la institucionalización de la escuela obligatoria para todos los niños comprendidos en determinados períodos de edad

y sin el funcionamiento previo de otras instituciones de normalización, es decir de instituciones productoras de un tipo de normalidad. (Álvarez Uría en Franklin, 1997: 91).”

En el Siglo XVII, Jan Amós Comenio proponía que el fin último de la educación es el “enseñar todo a todos.” Esta idea, bautizada como la Pansofía, fue la expresión de una de las más grandes utopías pedagógicas. Pero detrás de esta noble intención, que conducía a pensar que todo el conocimiento humano debía ser conocido por todos los hombres, la pansofía estuvo fuertemente asociada a un método, que traducía igualdad como homogeneidad. Porque para que todos conocieran todo, todos debían hacer lo mismo, en el mismo tiempo y espacio, y del mismo modo. Y es desde allí, que la tradición pedagógica del autor de la

Didáctica Magna se entronca con la quimera de la fabricación. Afirma Philippe Meirieu que: “La historia de la educación está plagada por el mito de la fabricación de un ser humano nuevo. El doctor Frankenstein y su monstruo son ejemplos de esos ensueños educativos, que todavía hoy perduran en obras de ciencia-ficción. (Meirieu, 2007: 34).”

Como vemos entonces, la escuela como fabricación, como reproducción permanente, se torna un dispositivo homogeneizador, oculto detrás del discurso “políticamente correcto” de la igualdad de derechos, de la educación para todos. Pero ¿cómo se estructura un método que permita que todos hagan lo mismo, en el mismo tiempo y espacio, y del mismo modo? Apelando a un dispositivo, que Foucault llamará las disciplinas. Este autor sostiene que el poder se ejerce sobre los cuerpos, y para ello, para lograr la docilidad de los cuerpos existen métodos. “A estos métodos -dice el autor- que permiten el control riguroso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar disciplinas... (Foucault, 1989: 141).”

En su memorable libro *Vigilar y Castigar*, Foucault propugna que el éxito del poder disciplinador se basa en “(...) el uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen.” (Foucault, 1989: 175). En otras palabras: vigilar y castigar.

A partir de esto surge una nueva interpelación: si el ideal de la escuela es la fábrica. ¿Cómo se hace para fabricar ciertos productos, si la materia prima no es lo que la norma requiere? Esta lógica mercantil e industrial que enunciamos con aparente ironía, no es tal. La quimera de la fabricación, de la reproducción al infinito, de la homogeneización se hace imposible frente a los “anormales.” ¿Y qué decimos cuando hablamos de anormales? “La conciencia moderna tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal. Todo lo que se considera extraño recibe, en virtud de esta conciencia, el estatuto de la exclusión cuando se trata de juzgar y de la inclusión cuando se trata de explicar. (Foucault en Vallejos, 2009: 95).”

La respuesta a nuestra pregunta anterior, puede ser esta: si la materia prima no es normal, habrá que normalizarla. O como bien señalan Cortese y Ferrari: “(...) se podría decir, que el primer contrato o contrato fundacional entre la escuela especial y la sociedad responde a una necesidad de ésta última de ejercer el control sobre ciertos individuos que no responden a la *norma*, sujetos considerados anormales. (Cortese y Ferrari, 2003: 32).”

Y esto conduce necesariamente a la paradoja fundacional que ha signado, a nuestro parecer, la historia de la escuela especial: fabricar la normalidad. ¿Será por eso, que la escuela especial hace tanto esfuerzo en parecerse lo más posible a la escuela común? No podemos afirmar que esto suceda en todos los casos, hay interesantes experiencias en la escuela especial que intentan salirse del formato escolarizado homogeneizante, pero también es cierto que en muchas instituciones, se percibe el mandato escolarizado, que –hipotetizamos- podría ser la expresión del imperativo “normalizador.”

Finalmente se podrá pensar ¿es lo mismo escuela especial que Educación Especial? Sin duda, no. Por eso, si bien arrancamos en este estudio situándonos en los límites de la escuela, nos planteamos como salir de la encerrona que han sesgado las prácticas educativas en Educación Especial, enclaustrándolas en los límites de la maquinaria escolar.

Por otro lado, y en cuanto al desarrollo de la Educación Especial como conocimiento científico, vamos “(...) a sostener que la ciencia no es neutral. En la medida en que intentaremos pensarla, desde una perspectiva epistemológica, que la considera un discurso más, entre los discursos sociales. Y una práctica más, entre las prácticas sociales. Y por lo tanto, un discurso que está producido, regulado y legitimado socialmente; y una práctica -que como el resto de las prácticas sociales- no puede pensarse al margen de las relaciones de poder.

Con la irrupción del positivismo, el discurso científico comenzó a ser un mecanismo extraordinariamente útil para legitimar ciertas prácticas sociales (...) La pretendida verdad, acerca de la posibilidad de medir la inteligencia -más allá de las intenciones de Binet- fue el sustento de un sinnúmero de prácticas discriminatorias, que se aceptaron y fueron naturalizadas, gracias a la aceptación colectiva de la validez del discurso científico. (Vain, 2009).”

Cortese y Ferrari (2003) en el trabajo antes citado, señalan que es posible distinguir diferentes paradigmas, que signaron las características y funcionamiento de la Educación Especial:

- a) Período pre-paradigmático: caracterizado por el aislamiento de los sujetos considerados anormales, en instituciones que los albergaban y custodiaban.
- b) Modelo médico: signado por la acción de ciertos médicos, que comienzan a proponer que algunos de estos sujetos, considerados anormales, podrían ser recuperados.
- c) Modelo estadístico: que propone la estratificación de las diferencias, en términos de sujetos etiquetados a partir de los resultados de pruebas psicométricas. Primero Binet y luego Stern (creador del Cociente Intelectual – CI) estandarizan la población, y a partir

de sus trabajos surgen clasificaciones que ordenan a los deficientes en: custodiables, entrenables y educables.

- d) Modelo integracionista: que comienza a imponerse mediante la difusión del concepto de normalización, propuesto por Bank-Mikkelsen en la década del 50 y el llamado Informe Warnok (1978). En dicho informe, señalan Cortese y Ferrari: "(...) se introducen una serie de conceptos que cambian el eje de la educación especial, permiten ya no centrar la atención sobre las personas discapacitadas y sus dificultades, sino sobre los elementos con que cuenta el medio para su educación y apoyo. Del señalado informe surgen los términos de: necesidades educativas; necesidades educativas especiales, recursos educativos, Centros de apoyo, Adaptaciones Curriculares. Tan usados en las actuales bibliografías. (Cortese y Ferrari; 2003: 28)."

Sin embargo, al analizar la práctica cotidiana, muchas veces se percibe una subordinación de los docentes de educación especial, respecto a los llamados "equipos técnicos" que parecieran ser los que poseen el saber científico, mientras los docentes serían los "ejecutores" de los planes diseñados por "los profesionales." Esta es una clara reminiscencia del modelo médico, donde la hegemonía de esa disciplina, ha marcado las prácticas. En otras oportunidades, y aunque los planes y programas postulan una clara tendencia integracionista, se siguen utilizando tests psicométricos para organizar los grupos y los salones de clase, e incluso en muchos diagnósticos está presente el CI, como referencial de medición y clasificación.

En relación al análisis de la de la Educación Especial como conocimiento científico Skrtic (1997: 35) señala, en oposición a los saberes "superespecializados" basados en el criterio de las patologías (educación de sordos, de ciegos, etc.) que: "La profesión de la educación especial se compone de una serie de subcampos, organizados alrededor de categorías de excepcionalidad o discapacidad, sin embargo ambas categorías tienen un fundamento común de conocimiento básico de la educación especial, aunque cada subcampo tenga como premisa un cuerpo un tanto singular de conocimiento profesional."

Coincidimos con el autor citado, en que es viable realizar consideraciones teórico-epistemológicas referidas al conjunto de la educación especial, sin caer en un análisis particular de cada uno de esos subcampos.

Una primera cuestión, que nos llama a la reflexión, es el status de la educación especial. ¿Ciencia, disciplina, práctica profesional?

El primer paso, para delimitar si se trata de un conocimiento científico, deviene de la focalización de su objeto de estudio. Precisamente, el "estallido" terminológico que mencionábamos precedentemente, no ha contribuido en nada a aclarar esta cuestión. En un trabajo escrito para su discusión en las *XIV Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educa-*

ción Especial de las Universidades Nacionales, un miembro de este equipo marcaba: “¿Cuál es el sujeto de intervención de la educación especial y por consiguiente objeto de estudio de la disciplina? Es a nuestro juicio: el sujeto portador de deficiencias, que dificultan la capacidad de realizar una actividad considerada normal para un sujeto humano. Somos conscientes que la noción de “normalidad” entraña peligro, pero aún así creemos que resulta más precisa, en el marco de este concepto.

Ese es el sujeto específico de la Educación Especial, y hacia ese sujeto debe dirigirse la formación de los profesionales que reivindican para sí, este campo de acción. No lo son las necesidades educativas especiales que lo “pierden” en el maremagnum de aquellos que poseen “dificultades para el aprendizaje” o un capital cultural diferente, debido a cuestiones étnicas, sociales o de género, entre otras. Ni tampoco las diversidades, a cuyo tratamiento nos convocan retóricas que se levantan desde los discursos políticamente correctos. (Vain, 2005).”

Resulta inevitable, si la Educación Especial pretende constituirse y operar como un conocimiento científico, analizar –cuanto menos- la demarcación de su objeto de estudio y el solapamiento de los marcos teóricos o paradigmáticos, en sus enunciados ante la comunidad científica y en sus intervenciones prácticas.

Skrtic señala que la Educación Especial, en tanto conocimiento científico, recibe dos tipos de críticas: prácticas y teóricas. Las primeras son “(...) sobre la forma en que se ofrecen los servicios de educación especial a los estudiantes. (Skrtic, 1997: 36), haciendo referencia a las habilidades y actitudes de los profesionales y a los modelos de intervención educativa, la crítica siempre ha girado alrededor de la relación entre la educación regular y especial, esta crítica generalmente ha partido de las propias personas con discapacidad, de los padres y defensores, y en alguna medida de los educadores.

En cuanto a las críticas teóricas, estas han estado centradas, según el mismo autor en una caracterización acerca de que (a) La educación especial es ateórica (esto es, que se concibe a sí misma como una práctica, una modalidad de intervención, más que como una práctica-teórica), (b) La educación especial confunde la teoría (esto remite a las extrapolaciones ya comentadas), y (c) La educación especial se basa en una teoría equivocada (ello se refiere a aplicación práctica de sustentos teóricos incompatibles, en tanto se corresponden con diferentes paradigmas). (Skrtic, 1997)

Menuda tarea le espera a la Educación Especial, para transformarse en conocimiento científico, y para ello es vital el desarrollo de su capacidad autocrítica. Pero:” (...) El verdadero progreso de la educación especial exigirá un marco de referencia diferente. Exigirá como mínimo que la educación especial se tome seriamente las críticas planteadas a su conocimiento teórico y aplicado. (...) Pero el problema es que la comunidad profesional de la educación especial no acepta fácilmente la crítica teórica, precisamente porque esta contradice

las posiciones asumidas como algo que se dá por sentado dentro del campo (...) (Skrtic; 1997: 43).”

El camino hacia la inclusión

En una definición precisa y más que interesante, Ainscow (2005) contextualiza en forma muy precisa, como la educación inclusiva debería promoverse. Dice este catedrático británico: “La cuestión de la educación inclusiva debe ser abordada dentro del contexto de un debate internacional más amplio, sobre la “educación para todos” (EPT), debate iniciado en la Conferencia Mundial realizada en 1990 en Jomtien, Tailandia. Desde Jomtien hasta hoy el pensamiento desarrollado en torno a la materia ha evolucionado. La presencia casi simbólica de las necesidades especiales en la documentación EPT inicial ha sido sustituida gradualmente por el reconocimiento de que la cuestión de la inclusión debe ser un factor fundamental del movimiento EPT en su conjunto. De este modo, en lugar de la *integración* preconizada en un principio, con su concepto implícito de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado, el pensamiento actual tiende a la *educación inclusiva* cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todo los alumnos.”

El concepto de “Inclusión” tiene su origen en EE. UU hacia los años 1980 intentando superar la significación negativa que conllevaba el déficit, ofreciendo posibilidades de desarrollo de estos sujetos con discapacidad antes nunca contemplados.

En 1997 se publica por primera vez la Revista International Journal of Inclusive Education, que se dedica al estudio de la educación inclusiva de todas las personas que puedan estar en situación de exclusión. Cambia el léxico de *integración a inclusión*, y comienza a regir como política educativa en relación a la educación especial a nivel mundial, tomando cada país sus propios lineamientos acordes a su situación histórica-política en cuanto a educación. En el mismo sentido la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en Diciembre del año 2006 por la ONU e instituciones de Derechos Humanos, ONGs entre otros, reconoce el derecho de estos sujetos a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, en la cual los estados deberán asegurar un sistema de educación inclusiva a todos los niveles educativos, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

Pensando en la importancia del significante: integración-inclusión- debiéramos preguntarnos a qué nos remite cada uno. Integración nos habla de una negociación entre las partes interesadas en que un sujeto con discapacidad asista a una escuela común; en cambio la inclusión es un término imperativo que remite a una acción a realizar. El desafío de la Escuela Especial es transitar este camino entre estas dos relaciones, que se establecen en el proceso de integración a la inclusión.

Aunque ponemos bajo sospecha el concepto “educación para la diversidad” nos parece interesante la propuesta de Puigdemívol, quien sugiere que el abordaje de la diversidad a nivel escolar puede pensarse desde tres enfoques:

- 1- El tratamiento de la diversidad revisando los *contenidos curriculares*, apuntando a reducir los sesgos etnocentristas, de género, etc. que caracterizan a los prejuicios y la discriminación.
- 2- El trabajo centrado en los *procesos de enseñanza y aprendizaje*, al interior de las instituciones para contener a los alumnos con NEE y favorecer su integración.
- 3- La propuesta de *repensar integralmente las instituciones educativas* para transformarlas en escuelas inclusivas. (Puigdemívol, 1999).

Los dos primeros enfoques -que pueden ser complementarios- remiten a la idea de que hay sujetos “diversos” que deben ser integrados, y ello requiere readecuar los dispositivos escolares a las necesidades de estos sujetos; ya sea actuando sobre los contenidos curriculares como sobre los procesos de enseñar y aprender. En cambio, el tercer enfoque -con el que coincidimos- convoca a la institución educativa a transformarse en un lugar hospitalario, para la gran heterogeneidad de la cultura humana.

Frente a este planteo, ya un miembro del equipo observaba en 2005 que:

- La educación pública nunca resolvió el problema de la igualdad de oportunidades, porque el sistema social que le dio origen es consustancial a la desigualdad.
- Las prácticas educativas dominantes poseen un alto contenido homogeneizador, y por lo tanto resulta inviable -en este contexto- que la educación pueda asumir la diferencia.
- El discurso de la diversidad se levanta desde un modelo neoliberal que ha extremado la pobreza y la exclusión social.
- La globalización incorpora la lógica de un mercado que homogeneiza para vender más.²
- La escuela pone en evidencia innumerables obstáculos para asumir la aceptación del otro diferente, en sus distintas expresiones. (Vain, 2005).

Y este es el conjunto de los principales obstáculos que enfrenta la institución educativa, no solo para promover la integración de sujetos portadores de discapacidad, sino para contener y potenciar a su interior la riqueza de la diferencia.

En un trabajo presentado por otro miembro del equipo en las *XIV Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales*, se hacía un análisis de los resultados económicos basados en el gasto que se realizaba –pensando en una lógica de mercado- en educación, en el individuo (tasa de retorno privada), y en la sociedad (tasa de retorno social). Por lo que se considera que todos los ingresos y la estratificación social del individuo, resultan de la inversión en capital humano realizado, terminando el análisis en la pregunta ¿cuál sería el capital humano de un sujeto de la Educación Especial?

Observamos que la homogeneización marca el estilo de la escuela, y confunde igualdad (en tanto derecho) con homogeneidad (en tanto procedimiento y finalidad), es probablemente la barrera más difícil a superar, para lograr la concreción de la escuela inclusiva. En este sentido Anguita y Minujin (2005: 216) sostienen que: “La escuela es la única institución pública cuya función es integrar a la sociedad a todos los niños y jóvenes. Se refuerza como espacio donde se articulan las diferencias individuales en pos de un sujeto con conocimientos mínimos para interactuar socialmente.”

Sin embargo, Belgich afirma que: “La concepción formal y binaria de igualdad implica una concepción homogeneizante. Están los iguales a sí mismos, los que alcanzan las expectativas de logros, y los que presentan diferencias están en otras jerarquías, en menor jerarquía. Entonces entendemos la realidad social -y también la realidad institucional escolar- como algo que se divide entre buenos y malos; entre los que aprenden y los que no aprenden; entre los sanos y los enfermos; los normales y los anormales; entre los prolijos y los desprolijos. Siempre en términos binarios; y éstos términos binarios no se detienen en la escuela. (...) Hoy en día los que tienen son los valorados, los aptos, los sanos, los limpios. Esa es una serie del par binario. Los otros son los no iguales; sin embargo, no hay oferta para esa diferencia.” (Belgich, 2007: 36).”

Pero ese proceso de ruptura de la concepción binaria, que finalmente entraña aquella oposición dicotómica irreductible: normalidad-anormalidad, estudiada por Foucault (2000), para acceder a una práctica educativa que revalorice la fortaleza de la diferencia, requiere de una transformación radical de la institución escolar. Y ese proceso, demanda de todos los actores involucrados. Ya que como afirma Belgich: “(...) cuando reflexionamos acerca del proceso de integración [pensamos en] una inmensa maquina (...) donde participan el niño/a incluido el grupo de compañeros/as y los adultos: maestros, padres, directivos, porteros, supervisores, vecinos. Ellos se conjugan en un gran ensamble que intenta hacer crecer al niño (...).” (Belgich, 2007: 14)

Lineamientos verticales que no indagan en la realidad, se esgrimen en función de la gran problemática mundial: diversidad y exclusión. Tal vez la pregunta que debiéramos hacer es ¿dónde queda la singularidad de un sujeto con discapacidad en una escuela inclusiva? Donde convive la diversidad y pudiera inferirse tal vez, que todos los alumnos tienen Necesidades Educativas Especiales.

Este es el motivo central de nuestra investigación: conocer cuál es el hábitus que organiza las percepciones y orienta las prácticas de los niños/as y jóvenes de las escuelas, en relación con los sujetos discapacitados, como un aporte a la transformación de las instituciones en escuelas inclusivas.

Notas

¹ Proyecto de Investigación: Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones. (Código 16H291). Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. (2009-2012).

² Aunque no siempre la estrategia es la homogeneización de la demanda, a veces es su segmentación.

Bibliografía

AINSCOW, M. (2005). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. en DIRECCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DEL GOBIERNO VASCO. (2005). La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

ÁLVAREZ URÍA, F. (1997). La configuración del campo de la infancia anormal. en FRANKLIN, B. (1997). Interpretación de la discapacidad. Barcelona, Pomares.

ANGUITA, E. y MINUJIN, A. (2005). El Futuro. Buenos Aires: Edhasa

BELGICH, H. (2007). Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar. Rosario: Homo Sapiens.

CORTESE, M. y FERRARI, M. (2003). Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la Escuela Especial. en VAIN, P. Educación Especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión. Buenos Aires: Novedades Educativas.

FOUCAULT, M. (1989). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (2000). Los anormales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MEIRIEU, P. (2007). Frankenstein educador. Laertes: Barcelona.

PUIGDELLIVOLL, I. (1999). La educación especial en la escuela integrada. Barcelona: Grao.

ROSATO, A. y VAIN, P. (2005). Comunidad, discapacidad y exclusión social. La construcción social de la normalidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

SKRTIC, T. (1997). La crisis en el conocimiento de la educación especial: Una perspectiva sobre la perspectiva. en FRANKLIN, B. (1997). Interpretación de la discapacidad. Barcelona, Pomares.

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

VAIN, P. (2005). Repensar el objeto de estudio. Las palabras y las cosas. Ponencia presentada en las *XIV Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales*. Universidad Nacional de Misiones. Posadas.

VAIN, P. (2009). Educación Especial. Reflexiones (pretenciosamente) epistemológicas, sobre la construcción social de la disciplina. Conferencia desarrollada en las *XVIII Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales* y *XII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial*. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fé.

VALLEJOS, I. (2009). La categoría de normalidad: una mirada sobre las viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. en ANGELINO, M. y ROSATO, A. Discapacidad e ideología de la normalidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

