

## Introducción

Volver a pensar al sujeto de la educación especial implica pensar sobre la niñez y la adolescencia actuales, implica sentir y actuar con niños y niñas y jóvenes concretos que traen una historia singular y social muchas veces de discriminación; pero también implica pensar en la función de la educación y la Escuela Especial, en su territorio, en un conjunto poblacional que con frecuencia no encuentra un lugar propio acorde a crear las mejores condiciones para que aprender sea un proyecto existencial de alegría.

Cada uno de nosotros tiene experiencia de vivir las vicisitudes de la educación en la Escuela Especial y de los proyectos de integración; hemos acompañado situaciones intentando destrabar los obstáculos, repensando y rectificando errores propios y ajenos, y buscando la potencia de niños/as, de jóvenes, de docentes y de nosotros mismos con el afán de poder encontrar aquello que cada situación, cada proyecto, cada niño/a y cada joven le es conveniente. Desde esas vivencias existenciales, con ese sentir de la dificultad en el trabajo, con un conocer sobre los movimientos intempestivos de la escuela abordamos la composición de este momento.

Creemos en algunas preguntas y afirmaciones, que otros nos han donado, como éstas: “*¿Por que amores aprendemos, por que encuentros?*” O bien: “*¿de que es capaz un cuerpo?*” o “*ni regla, ni método, solo una larga preparación...*” líneas que nos han ayudado a abordar las problemáticas educativas, en el entramado de sus dimensiones institucionales, socio históricas y políticas.

También creemos en la necesidad del trabajo conjunto, de la composición de equipos, en la horizontalidad de las decisiones, en que los cambios son necesarios sentirlos más que imponerlos. En la responsabilidad de los adultos de cuidar a los niños, entendiendo el cuidar como el ofrecer lo que ellos necesitan, cuestión que nos desafía a escucharlos.

Intentamos comenzar a andar un proceso de intensa reflexión sobre los límites y flexibilidades de nuestras prácticas como profesionales. Somos un equipo con miembros de diferentes disciplinas. Creemos en una construcción colectiva y proponemos en esta instancia la vinculación entre Derechos Humanos de la Infancia y Salud Mental, orientados por la ética profesional. Sostenemos las palabras de Fernando Ulloa cuando dice al respecto: “*Un psicoanalista -agregamos nosotros: aquellos comprometidos con el campo social- que pretenda trabajar en sectores sociales empobrecidos, habrá de operar sobre el tríptico salud mental – ética – derechos*

humanos”.<sup>1</sup> Pues sabemos cómo la Educación posibilita (o no) el respeto a los Derechos y a la Salud Mental. Por ello, también pensamos en el debate acerca de las concepciones que fundamentan nuestras prácticas. Unas y otras nos representan como profesionales, sin embargo, creemos que esta es una oportunidad para agudizar dicha reflexión e indagar sobre problemáticas que sospechamos cruciales para la modalidad Educación Especial. Sabemos también que esta indagación compromete de manera plena las propias concepciones y prácticas ejercidas en el campo de la educación común. Por nuestra experiencia, reconocemos que en este último campo persisten aún líneas de pensamientos propios de siglos pasados, concepciones, órdenes y rituales que han respondido a representaciones de una infancia caracterizada por criterios de normalidad, normalización, homogeneidad, salud, disciplina, sumisión, y que fue clasificada con criterios fuertemente binarios. En ese campo -el de la educación común- se han establecidos prácticas que respondieron a modos de sentir y pensar la diferencia como falta, déficit, carencia; cimentada en la noción de normalidad.

---

<sup>1</sup> Di Liscia, M.L; *Propuesta de Lineamientos de Salud Mental para el municipio de la Ciudad de Rosario*. 2006. Dirección de Salud Mental M. C. R; Citando a Ulloa; F. en “La difícil relación del psicoanálisis con la no menos difícil circunstancia de la salud mental”. Sin más datos.

### Algunas categorías para volver a pensar

Es preciso reconocer que la noción de *normalidad* se había instalado hacia mediados del siglo XIX en Europa y se proyectó a Latinoamérica, fundándose como una concepción etnocéntrica y logocéntrica. Aquellos que no respondieran a los criterios de normalidad se consideraban desviados y en el peor de los casos anormales. Y las disciplinas científicas con sus concepciones e instrumentos de clasificación no estuvieron al margen, aportaron a ese imaginario de época sus saberes y cuerpos teóricos. Nos dice M. Foucault: *“la ciencia biológica, anatómica, psicológica y psiquiátrica permitirá reconocer de inmediato, en un movimiento político, al que se puede convalidar efectivamente y al que hay que descalificar. Es lo que Lombroso decía en sus aplicaciones de la antropología”*<sup>2</sup> Es decir, que la concepción de normalidad está fundada en criterios e intereses políticos, ayudada por la ciencia de la época.

Si nos atenemos entonces a esta concepción -que cimentó el positivismo en la época de la organización de la escuela argentina en el siglo XIX- encontramos por ejemplo que para el pedagogo argentino V. Mercante el niño es un ser *“egoísta por excelencia”*, al mismo tiempo que es necesaria su educación, con fuertes prescripciones, pues en él *“reviven los siglos pasados”*<sup>3</sup>. La educación permitiría sacarlo de esa inscripción en el mundo natural, pues heredero de la sociedad primitiva el niño repite los vestigios del atraso. *“En el niño reviven los siglos pasados, ¡Y cuántos siglos!”*<sup>4</sup>

El medio inmediato debía operar sobre el niño, ya que era considerado un ser potencialmente peligroso, y el dispositivo privilegiado para ello era la educación. Seguir la educación era seguir el camino del crecimiento de la humanidad. Este hombre sin sentido moral, (el niño), se acerca peligrosamente como ser inferiorizado, al criminal. Veamos otros aspectos históricos.

Además de la educación había otros instrumentos para corregir desvíos. Posteriormente, intelectuales que dieron un fuerte impulso a la psicología, como Rodolfo Senet, no dudan en afirmar, basado en la concepción anterior, que educar es civilizar-normalizar.

---

<sup>2</sup> Foucault, Michel; *Los anormales*. F. C. E. Bs. As. 2000. p.147.

<sup>3</sup> Mercante, Víctor; *La educación del niño y su instrucción. (Escuela científica)*. Imprenta Mignot y Ortiz. Bs. As. 1897. p. 158.

<sup>4</sup> *Ibídem*.

Y en esta concepción la indisciplina, la *anormalidad*, se asimila al *desvío*, a la evolución *anormal* que se aparta de lo normativo y de lo moral, acercándose así a un estado patológico. Se relacionan así discursos que remiten desde lo académico a la prevención de conductas desviadas y por otro que la *indisciplina*, la *anormalidad*, si no es corregida termina en *degeneración*. El ya citado R. Senet dice: "*Los exámenes practicados (...) constatan que el 50% de los niños indisciplinados, viciosos o delincuentes, son degenerados más o menos típicos (y) no pueden quedar librados a los medios educativos empleados con los normales*"<sup>5</sup>.

Esta reflexión sobre los orígenes de la escuela pública argentina puede parecer extemporánea, inactual, fuera de época, especialmente cuando han cambiado concepciones, criterios taxonómicos de evaluación y ello en parte puede ser así, no lo discutiremos con mucho énfasis; sin embargo, resuenan algunas preguntas cuando encontramos niños/as que por cuestiones culturales - sociales y de carencias socioeconómicas se hallan segregados de la escolaridad común y terminan por ser alumnos de la escolaridad especial. Pues ciertos niño/as y adolescentes considerados *desviados*, según la antigua nomenclatura, (y debemos resaltar que algunos de ellos en el futuro estarán en conflicto con la ley), son aquellos que han dejado tempranamente la escolaridad común, y se incluyen en la escolaridad especial, quizá para dejar, tiempo después, la escolaridad en general. Un alto porcentaje de jóvenes que están encarcelados en la provincia de Santa Fe, ha abandonado la escuela antes de tiempo, por ejemplo.

Por ello nuestra invitación a la reflexión; por un lado, creemos necesario trabajar en el seno de la educación en general y particularmente en la Escuela Especial cuáles son los instrumentos, criterios y concepciones que permiten decidir el ingreso, permanencia y egreso (y/o integración a la escolaridad común si fuera ello posible) de los alumnos de la modalidad especial. Y por otro lado, preguntarnos: ¿creemos posible trabajar en la Escuela Común para que aquellos alumnos que no posean una discapacidad manifiesta, de origen orgánico y/o psíquico grave o moderado -sobre estas clasificaciones también invitaremos al debate, las utilizamos ahora por cuestiones operativas - se incluyan en la escolaridad común? ¿Cómo hacerlo entonces? Estas respuestas esperamos construirlas entre todos, con deseos de intercambio y producción colectiva sostenida por la ética.

---

<sup>5</sup> Senet; R; 1911. Reproducido por Vezzetti; H; *El nacimiento de la psicología en la Argentina*. Punto Sur. Bs. As. 1988. p.124.

Pues creemos que es un doble movimiento, analizar el ingreso a la modalidad especial de estos niños/as en cuestión significa analizar-crear las condiciones posibles de ingreso o reingreso a la escolaridad común. Podemos concebirlo como un proceso en etapas, sin embargo, la primera propuesta nos parece nodal para dar inicio a la reflexión.

### **Sobre la formación profesional**

Pensamos que dicha formación tiene que promover diferentes formas de tratar sensiblemente a los acontecimientos, ya que el acontecer de lo inesperado a la vez que nos inquieta y desacomoda, nos ofrece la posibilidad de inventar otros modos de pensar y de sentir. De allí que consideramos que la formación implica una actitud de disponerse y prepararse para actuaciones en escenarios institucionales que se transforman afectando a nuestras prácticas educativas, mostrándonos que no están dadas a priori, ni pueden ser únicas ni universales, sino que son múltiples e inventadas en contextos singulares y colectivos. Sostener la formación como una instancia de cierre, de clausura, que tiende hacia la determinación y consolidación final de un discurso específico proveedor de aquellas verdades justas y necesarias, trabajaría, además, en una producción compacta, sin fisuras, de la propia subjetividad del profesional que lo expondría; en un “no estar preparado” ante problemáticas emergentes y epocales que irrumpen tempestivamente afectando nuestro modo habitual de hacer interpretable la realidad. Serán los encuentros con los equipos técnicos y directivos de las escuelas especiales espacios de formación que animen a la reflexión acerca de las propias prácticas profesionales y educativas, desmontando aquellos conceptos fundantes de la escuela de la modernidad (ideal de alumno; evaluaciones estandarizadas; métodos de enseñanza basados en “*todo a todos en el mismo tiempo*”; la inteligencia como unidad de medida) que aún orientan los criterios de ingreso, permanencia y egreso.

La inteligencia es uno de los conceptos a debatir para lo cual es importante rastrear aquellas teorizaciones y representaciones productoras de las más variadas clasificaciones y binarismos (manual o intelectual; cuerpo o mente; racional o emocional) cuya vigencia en escolaridad especial anticipan no solo destinos escolares sino proyectos de vida. Aquí pensamos con Alicia Fernández que la inteligencia, el

deseo, el organismo y el cuerpo intervienen en todo aprendizaje<sup>6</sup>, proceso singular y a la vez colectivo a través del cual las subjetividades construyen mundos a diferentes lentitudes y velocidades. Vale aquí la oportunidad para diferenciar que dichas variaciones temporales no justifican rotulaciones -problemas de aprendizaje- ni rápidas derivaciones al circuito de escolaridad especial homologando las lentitudes con “retardo o retraso” y adquiriendo múltiples predicados según los diagnósticos profesionales, sean éstos “*retraso mental, retraso madurativo, retraso lingüístico, retraso cognitivo*”.

Además, los modos singulares de aprendizaje también merecen ser temática de análisis y discusión, para lo cual nos auxiliamos en el concepto de potencia<sup>7</sup> como aquello que expresa todo lo que un niño/a puede, de lo que es capaz, lo cual no significa que todos podemos lo mismo, podemos cosas diferentes. De esta manera, estamos en condiciones de afirmar que existe una multiplicidad de modos en que las subjetividades investigan, expresan y producen conocimientos sobre la realidad.

### **Sobre la educabilidad**

La sociedad fabrica individuos cerrados, que dan sentido a lo que la sociedad da sentido<sup>8</sup>. La normativa social con su ordenamiento socializador es una instancia insustituible para el crecimiento subjetivo, y esto implica reafirmar las diferencias temporales y espaciales en la cotidianidad del sujeto. Es decir, ubicar un tiempo y un espacio para la manifestación de la subjetividad.

De acuerdo al lineamiento teórico que venimos desplegando afirmamos que todos los sujetos son iguales en tanto todos pueden algo, es decir todos tienen capacidad de aprender; es sobre esa capacidad que la educación tiene que investigar y desplegar sus estrategias y metodología de enseñanzas. La educación debe producir condiciones para que la capacidad de reflexión del sujeto pueda componerse en tanto esta reflexión es creación de sentidos.

Es interesante aquí reconocer la diferencia que establece Castoriadis entre pensamiento y reflexión; pues el primero refiere a las representaciones y enlaces que se desarrollan dentro del marco de la repetición social, mientras que la reflexión “*aparece*

<sup>6</sup> En “La inteligencia atrapada”. Nueva Visión. Bs. As. p.84

<sup>7</sup> Este concepto lo trabaja Deleuze en “La univocidad del Ser y la diferencia como grados de potencia”, Clase XV, en *Derrames. Entre el capitalismo y la esquizofrenia*. (2005) Cactus, Bs. As.

<sup>8</sup> Castoriadis, C.; *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*; Barcelona, Gedisa, 1989. p. 177.

*cuando el pensamiento se vuelve sobre sí mismo, y se interroga no sólo acerca de sus contenidos particulares, sino sobre sus presupuestos y sus fundamentos*<sup>9</sup>.

El trabajo que permite la reflexión -y ello es un fin de la educación- puede ser entendido como la creación incesante e indeterminada de formas, figuras e imágenes, que dan sentido; entre ellas, para un niño/a en edad escolar, conocer el código lectoescrito, decodificar mensajes, hablados, escritos y otras formas y figuras propias de nuestra cultura y este es un trabajo de un sujeto que se instala en el mundo, intentado comprenderlo y dándole un sentido que antes no tenía.

Es por ello que la reflexión es una actividad que implica un esfuerzo para que el sujeto se pregunte por su lugar en el mundo, a partir de la exploración, del hacer experiencias, del pensar y del crear.

Creemos -por otro lado- que esa actividad debe ser considerada en un sujeto en proceso de subjetivación, de acuerdo a aquello que cada uno pueda y necesite-desea saber. Así, un adolescente con diagnóstico de síndrome de Down por ejemplo, podrá preguntarse por su diferencia, por su imagen corporal, o bien por qué asiste a una escuela distinta a la que asisten sus hermanos, y también por su sexualidad; ese es para él un proceso de reflexividad. También lo sería la situación de un niño -tal como conocemos los que hemos trabajado en educación especial- con un daño cerebral de tal magnitud que sólo puede registrar imágenes y olores conocidos, no podrá cuestionar los sentidos que lo determinan como sujetos; pero sí, quizá, un aroma a comida le prevenga la llegada del almuerzo, ese es el sentido que él puede crear para comprender la situación y a su lugar en el mundo. Y sabemos que para un niño/a con estas características eso significa existir para alguien.

En el caso que nos ocupa especialmente, el de los niños/as que se hallan en situación de fracaso escolar, derivados de la escolaridad común a la escolaridad especial, -y esperamos que la reflexión ocurra a todos los alumnos en general-; sospechamos pertinente tener en cuenta que las mejores condiciones de educabilidad estarían dadas a partir de que el sujeto logre esta capacidad de reflexión, y no la repetición de conceptos y contenidos que el adulto transmite y esperando escuchar luego en la evaluación.

Por ello, más allá de los enigmas que encierren sus capacidades cognitivas, de simbolización, de interpretación, de elaboración, o bien lúdicas, creemos que para el sujeto su educación se logra no solamente cuanto más contenidos sepa, sino que se

---

<sup>9</sup> Ídem, p. 45.

relaciona también al desarrollo de su mayor autonomía, de su constitución subjetiva, de sus recursos simbólicos, de lo que le es posible alcanzar con sus capacidades, con sus potencias.

El objetivo que presenta la pedagogía entonces es el de transformar a un recién nacido en un ser humano. En tanto “*el fin de la paidea es ayudar a ese atado de pulsiones y de imaginación a devenir un anthropos, en el sentido de un ser autónomo*”<sup>10</sup>.

También nos preguntamos por quienes enseñan: “*No hay pedagogía si el alumno no invierte (libido) en el sentido fuerte del término, lo que aprende y el proceso de aprendizaje simultáneamente...*”<sup>11</sup> Se trata de generar el amor al saber por parte de los docentes en los alumnos, como un nuevo posible amor, diríamos nosotros.

De este modo queremos decir que si la reflexión es un fin de la educación, ese fin se logra a partir de analizar la relación alumnos - docentes, y analizar, además, cómo se promueve el amor -Eros- al saber. Si existe ese Eros en la transmisión, también con mucha probabilidad existirá la capacidad de reflexión, tal como aquí lo planteamos.

Se trata de crear una subjetividad que no sólo se permita reflexionar sobre las instituciones sino también sobre los vínculos humanos e intentar que sean otros, diversos, en tanto se encuentren humanizados, incluyentes, participantes.

### **Quiénes somos y cómo pensamos la inclusión**

Somos un grupo de profesionales de distintas disciplinas que convocados a trabajar ha pensado en una figura que se nos hace presente cuando reflexionamos acerca del proceso educativo, es la de una inmensa máquina, con sus piezas, articulaciones, flujos, intercambios, entendiendo “el maquinismo como la conexión inesperada, imprevisible, nómada”<sup>12</sup> donde participan el niño/a, el grupo de compañeros-as y los adultos: maestros, padres, directivos, porteros, supervisores, y nos atrevemos a pensar en vecinos. Todo ello se conjuga en un gran ensamble que intenta hacer crecer al niño/a; pero no sólo en lo escolar, pues un proceso educativo es eficaz cuando permite al niño/a crecer subjetivamente, en sus diversos aspectos psíquicos, simbólicos y de reflexividad; por lo tanto en sus capacidades de simbolización y cognición, en sus

<sup>10</sup> Castoriadis, C.; “Psicoanálisis y política”. En *Diarios Clínicos. La infancia institucional*. Bs. As. Ediciones Diarios Clínicos. 1992a.

<sup>11</sup> Castoriadis, C; *Figuras de lo pensable*. México. F. C. E. 1999. p.211.

<sup>12</sup> García, R; (1999) *La anarquía coronada. La filosofía de Gilles Deleuze*. Colihue. Buenos Aires. p. 28

juegos, en los lazos de amistad, en sus modos de interpretar la realidad. Suponemos que es un error creer que la escolarización y educación sólo tiene por objetivo los aprendizajes de contenidos escolares si deja de lado la vida del niño/a. Afirmamos que es la vida de la niña-o la que debe ser tenida en cuenta y atendida en sus necesidades para que existan, por añadidura, aprendizajes escolares.

Si este complejo proceso fue equiparado al de una máquina, ¿es posible que el equipo multidisciplinario o transdisciplinario<sup>13</sup> sea entonces algo parecido a un mecánico? Es posible, nos gusta esa figura, porque habla del que trabaja con ajustes, ensamblajes, acoples, encajes, conexiones posibles. ¿Entre qué cosas? Por ejemplo, entre el niño/a en proceso de educarse y los contenidos enseñados puede haber una mínima diferencia que debe ajustarse, o bien puede existir una distancia considerable, velocidades atendibles, y allí habrá que tender puentes, conexiones más vastas, tratando de unir sus “sabidos” a aquellos contenidos que él realmente pueda simbolizar, significar. ¿Hay diferencias con sus compañeros? Sí. Esas diferencias deben ser habladas con todos, pues la adaptación curricular no es un regalo para el niño/a; en ella sólo se le presenta lo que puede aprender en una conexión inmediata entre sus “sabidos” y contenidos accesibles para él. Y ello es un acto de justicia con ese niño/a, pues si se le presentan contenidos que no puede entender, ¿qué pasará con su escolaridad? ¿Qué pasará con su vida? Lo más probable es que continúe fracasando.

Algunos adultos piensan que esto es injusto para con los demás niños-as que sí pueden aprender y lo hacen sin mayores esfuerzos. ¡Qué extraño es este sentido de la justicia! Porque nuestra lógica -contraria a aquella que responde a la concepción de *anormalidad*- se basa en que el niño en proceso de inclusión hace mucho esfuerzo; y ello, a su vez, remite al modo en que entendemos la igualdad. Tenemos dos posibilidades, de acuerdo con Castoriadis<sup>14</sup>: una es hacerlo desde una perspectiva aritmética, suponiendo capacidades iguales; en tanto a todos se les oferta por igual, pretendemos iguales resultados ante iguales exigencias. O bien comprendemos la igualdad desde una perspectiva geométrica, es decir, de acuerdo a la proporción del

---

<sup>13</sup> Entendemos por transdisciplina a la praxis propia del análisis institucional, en tanto éste significa “*cuestionar el lugar, el espacio del especialista, y atravesarlo por otras prácticas que la especialización y las disciplinas intentan recortar o dejar fuera de su campo*”. Saidón (2002:107). Se trata en esta práctica de que las disciplinas no sean acotadas y restringidas por la fuerte especialización, pues ello inhibe todo *entre* las disciplinas, los cruzamientos y conexiones que enriquecen unas y otras. Dice Saidón, “*la transdisciplinariedad no puede funcionar si no es trabándose allí donde se encuentra un exceso de especialización*” (Ídem:111).

<sup>14</sup> Remitirse al capítulo “Naturaleza y valor de la igualdad” en *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*, (1994), Gedisa, Barcelona, de Cornelius Castoriadis.

esfuerzo y a las capacidades de cada uno. Nos inclinamos por esta última interpretación porque creemos que es la más democrática y, por lo tanto, más habilitadora para que el niño/a se constituya subjetivamente. También creemos que son necesarias muchas modificaciones del sistema educativo para alcanzar estas repuestas; entre las principales de dichas modificaciones se encuentra la de establecer un encuentro conceptual-teórico-práctico entre la modalidad común y especial; además, creemos necesaria una relación adecuada entre número de alumnos y maestra en situaciones de inclusión, pues ello revela el modo en que el Estado atiende en parte a la diversidad de la infancia; de la misma manera que es preciso ajustar las conexiones entre los diversos sistemas –salud, justicia, educación- para los distintos casos que pudieran presentarse, como reclamos y denuncias respecto de los derechos de los niños/as, pues niños/as vulnerados y violentados fracasan en la escuela, y es necesario garantizar sus derechos, sólo así podrá aprender. Por otro lado, es necesario modificar la formación profesional del maestro, para que interprete la realidad desde un pensamiento multidisciplinario, flexible y aborde la diversidad con reflexiones propias de nuestro tiempo caracterizado por la diversidad.

### **Modalidad de trabajo**

La modalidad de trabajo tendrá como propósito la creación de condiciones que posibiliten reflexionar sobre las prácticas profesionales, institucionales y educativas, haciendo visibles y enunciables transformaciones y obstáculos, problematizando los efectos subjetivos producidos desde la elección de determinados referentes teórico prácticos e intentando diferenciar los enunciados y representaciones sociales que afectan las demandas de proyectos de integración escolar. Como asimismo problematizar las condiciones de ingreso

El dispositivo de los grupos intentará, de acuerdo con Ana María Fernández<sup>15</sup> “*crear condiciones para poner de relevancia la diversidad*” de producciones, de registros, de implicancias, de múltiples interpretaciones acerca de las realidades institucionales. Pensamos el dispositivo como máquina -como hemos dicho- ya que su intencionalidad reside en la acción, en la producción, donde las subjetividades hacen, piensan, sienten,

---

<sup>15</sup> En el capítulo I: “El dispositivo: la experiencia de la diversidad” en *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*, Sin fronteras, Bs. As.

se expresan y ya no son representadas por un modelo. La potencia está justamente en dar lugar a las inquietudes, interrogantes, experiencias singulares y colectivas.

Se trabajará a partir de un diseño pautado de intervención que “no pre-viene, no prescribe, sino que dis-pone a la invención de los participantes que en un entre- muchos diagramarán sus devenires”<sup>16</sup>. Dicho diseño implica una jornada -en cada nodo- de tres momentos:

- I. Encuentro plenario inicial
- II. Trabajo en grupos
- III. Plenario de cierre

En el plenario de apertura se informa acerca de la modalidad de trabajo, constitución de los grupos, elección de coordinadores y tiempos. Los grupos constituidos trabajarán a partir de una consigna la que puede adquirir diversas formas ya sean interrogantes o textos que permitan la reflexión y producción en los grupos. Y como cierre, otro plenario a fin de socializar las producciones grupales.

### **Volver a pensar al sujeto de la Escuela Especial**

Nuestra propuesta de Equipo es abrir un proceso de reflexión sobre las prácticas actuales, sobre los interrogantes que nos plantean las experiencias profesionales y escolares vividas, con el fin de poder pensar los modos diversos que orientan las prácticas actuales en la Escuela Especial y en los proyectos de integración escolar.

### **Bibliografía consultada**

- Berardi; Franco; (2007) *Generación pos-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón. Bs. As.
- Castoriadis Cornelius; (1992) “Psicoanálisis y política”. En *Diarios Clínicos. La infancia institucional*. Ediciones Diarios Clínicos. Bs. As.
- -----; -y otros-.(1993) “Lógica, Imaginación, Reflexión”. En: *Ciencia e inconsciente*. Amorrortu. Bs. As.

---

<sup>16</sup> Ana María Fernández, Op. Cit. p. 154

- -----(1994) *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Gedisa. Barcelona.
- ----- (1996) *Figuras de lo pensable*. F. C. E. México.
- Deleuze, Gilles; (1971) *Lógica del sentido*. Barral. Barcelona.
- Deleuze, Gilles; Parnet, Claude; (1997) *Diálogos*; Pre-textos. Valencia.
- Di Liscia, M. L; (2006) Propuesta de lineamientos de Salud Mental para el municipio de la Ciudad de Rosario. Dirección de Salud Mental M. C. R.
- FERNÁNDEZ, ALICIA; (1987) *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión. Bs. As.
- FERNÁNDEZ, ANA MARÍA; (2006) *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*, Sin fronteras, Bs. As.
- FOUCAULT, MICHEL; (2000) *Los anormales*. F. C. E. Bs. As.
- GARCÍA, Raúl; (1999) *La anarquía coronada. La filosofía de Gilles Deleuze*. Colihue. Buenos Aires.
- Lazzarato, Maurizio; (2006) *Políticas del acontecimiento*. Tinta Limón. Bs. As.
- Mercante, Víctor; (1897) *La educación del niño y su instrucción. (Escuela científica)* Imprenta Mignot y Ortiz. Bs. As.
- SAIDÓN, OSVALDO (2003) “*Clínica y Sociedad. Esquizoanálisis*”; Lumen, Bs. As.
- Vezzetti, Hugo; (1985) *La locura en la Argentina*. Paidós. Bs. As.