

Conferencias de la Oficina Internacional de Educación durante la dirección de Jean Piaget: panorama de la enseñanza especial (1929-1967)

Conferences of the International Bureau of Education during the direction of Jean Piaget: an overview of special education (1929-1967)

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso¹

Silvia Alicia Martínez²

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

Fecha de recepción del original: septiembre 2020

Fecha de aceptación: octubre 2020

Resumen:

El artículo presenta una visión general del enfoque de Enseñanza Especial en las Recomendaciones preparadas y publicadas por las Conferencias Internacionales de Educación Pública, posteriormente llamadas Conferencias Internacionales de Educación, bajo el patrocinio de la Oficina Internacional de Educación (OIE), en Ginebra, durante el período de la dirección de Jean Piaget (1929-1967). Identifica cuándo se introdujo el tema de Enseñanza Especial en las asambleas de la OIE, luego UNESCO-OIE, y qué propuestas y prácticas fueron recomendadas. En el trabajo se valoran fenómenos y procesos como la “institucionalización de lo internacional”, la “internacionalización de la educación” y la “circulación del conocimiento”.

Palabras clave: Historia de la Educación; Políticas de Enseñanza Especial; Conferencias Internacionales de Instrucción Pública, UNESCO - OIE, Circulación del conocimiento.

Abstract:

The article presents an overview of the Special Education approach in the Recommendations prepared and published by the International Conference on Public Education, later called International Conference on Education, under the sponsorship of the International Bureau of Education (IBE), in Geneva, during the period of Jean Piaget's direction (1929-1967). It identifies when the theme of Special Education was introduced in the IBE plenary sessions, later UNESCO-IBE, and which

¹ Estudiante de Doctorado y Máster en Políticas Sociales, en la línea de investigación Educación, Cultura, Política y Ciudadanía, de la Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

² Profesora Asociada de la UENF. Máster y Doctora en Educación por la Pontificia Universidade Católica de Río de Janeiro, con estadía sabática en la Universidad de Lisboa.

proposals and practices were recommended. The article emphasizes phenomena and processes such as the “institutionalization of the international”, the “internationalization of education” and the “circulation of knowledge”.

Keywords: History of Education; Special Education Policies; International Conference on Public Education, UNESCO – IBE, Circulation of Knowledge.

A lo largo de su historia, la Oficina Internacional de Educación de Ginebra (OIE)³ persiguió en cada época objetivos diferenciados. Desde la década de 1930, entre sus compromisos centrales se encontraba la organización de las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública (CIIP), más tarde llamadas Conferencias Internacionales de Educación (1971-2008). En estas Conferencias, las Recomendaciones discutidas y formuladas por los delegados de los países miembros y miembros asociados se publicaron con la propuesta de ser documentos de referencia global.

A partir de 1934, varios temas han sido objeto de estas Recomendaciones, tales como: escolaridad obligatoria y gratuita, educación rural, formación del profesorado, consejo de educación, construcción de edificios escolares, remuneración de maestros, psicología escolar, enseñanza de la ciencia y la geografía, de la educación primaria y secundaria, la higiene, los manuales didácticos, la educación física, la enseñanza especial, etc.

Las Recomendaciones se apoyaron en estudios comparativos, basados en informes realizados por países miembros y no miembros. Al constituirse como un Centro de Educación comparada, la OIE buscó unir lo local y lo global, lo particular y lo universal, y promover la “circulación del conocimiento”, con la intención de desarrollar una “carta de aspiraciones a la educación global” y observar las tendencias en educación (Hofstetter, 2013, 2015). Destacamos, al respecto, que los documentos de la ONU han sido un parámetro para la redacción de leyes y políticas nacionales sobre los derechos de las personas con discapacidad, incluida la Educación Especial, a pesar de haber sufrido críticas de algunos autores (Kassar, 2011, Brégain, 2014; Souza, Pletsch, 2017; García, 2017; Maior, 2018).

Entre los principales documentos que se han establecido como hitos centrados en personas con discapacidad, se encuentran: la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (1971), la Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975), el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1982), resultado del Año Internacional de las Personas con Discapacidad (1981), la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales (1994) y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)⁴, inspirada en los principios de paz, dignidad y valor de la persona humana y justicia social de la ONU. De ese modo, el proceso de “internacionalización de los derechos de las

³ Bureau international d'éducation.

⁴ Estos documentos están disponibles en el sitio web de la UNESCO, entre otros documentos que abordan los derechos de personas con discapacidades, como la Declaración de Sundberg (1981). Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/>.

personas con discapacidad” (Brégain, 2014) fue consolidado a partir de los compromisos asumidos por organismos intergubernamentales, como la OIE y la UNESCO.

Destacamos también que las publicaciones de la OIE y la UNESCO-OIE, las denominadas Recomendaciones que abordan la Enseñanza Especial⁵, precedieron a las marcas documentales citadas. En esta perspectiva, presentamos en este trabajo un panorama específico sobre el enfoque de Enseñanza Especial asumido en las Recomendaciones de las Conferencias de la OIE durante el período en que el psicólogo y epistemólogo suizo Jean Piaget (1929 - 1967)⁶ permaneció como su director.

Esa etapa se caracteriza por la constitución de la OIE como organismo intergubernamental, fenómeno que puede ser entendido como de “institucionalización de lo internacional” (Hofstetter, 2017, p. 48); así como por la vinculación de la OIE a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-OIE) a partir de 1947. Además, el contexto está marcado por dos grandes guerras mundiales, con influencia política en las organizaciones científicas.

En este trabajo nos interesa identificar, a través de las Recomendaciones, cuándo la OIE (después denominada UNESCO-OIE), incorpora la Enseñanza Especial en la agenda de sus reuniones, así como reconocer los temas priorizados, orientando las políticas y prácticas de los países, en la perspectiva de la circulación del conocimiento.

Sin desconsiderar la importancia y prominencia del papel de Piaget en el desarrollo del campo de la Psicología, ampliamente estudiado por numerosos autores principalmente en las áreas de Educación y Psicología, en este trabajo mencionamos la faceta de Piaget ocupando una posición política y estratégica en educación como director de la OIE, cargo ejercido en paralelo al Patronato del Instituto Jean-Jacques Rousseau. En este sentido, no analizamos los estudios piagetianos, sino priorizamos el análisis de uno de sus informes como director de la OIE, en el que señala cuestiones sobre la Enseñanza Especial (Piaget, 1936).

Pretendemos realizar este análisis histórico desde la perspectiva de la Historia transnacional, que se formula “en términos de movimiento, flujos y circulación” (Carvalho, 2017), de “circulación del conocimiento” y de “fronteras diluidas” (Hofstetter, 2015, 2017), al mismo tiempo en que incorpora los constructos “espacio inmaterial” y “temporalidades diferentes” (Nóvoa, 2009). El conjunto documental priorizado incluye informes y Recomendaciones publicados por la OIE y la UNESCO, consultados en *UNESCO Digital Library*⁷. Destacamos que, de las Recomendaciones

⁵ Los términos utilizados para referirse a la enseñanza de los niños (y niñas) con deficiencia varía de acuerdo al idioma, período y país. Para comprender este fenómeno, retomamos la reflexión de Nóvoa (2009) sobre las “diferentes temporalidades”. Optamos por priorizar el término “Enseñanza especial” por ser este utilizado en el documento publicado por la UNESCO (1979) en la versión española.

⁶ Piaget había sido invitado por Edouard Claparède y Pierre Bovet para trabajar en la *Maison des Petits*, escuela experimental en El Instituto Jean-Jacques Rousseau, con niños en su entorno “normal”, lo que le permitió dedicarse al desarrollo y mejora de los sistemas educativos (Munari, 2010).

⁷ Los archivos digitales, llamados “no presenciales”, nunca deben verse como una negación de métodos convencionales, sino como un medio para recuperar, preservar y ampliar el acceso a los documentos, en carácter complementario

de la OIE, seleccionamos aquellas relativas a la Enseñanza Especial, poco estudiadas aún desde las perspectivas de la historia de la educación y de las políticas educativas.

En cuanto a los términos utilizados, mantuvimos los originales de los documentos analizados, tales como: "anormales", "Pedagogía de los Anormales", "enseñanza de anormales", "escuelas especiales", "enseñanza especial", "retardadas", "sordomudos", "discapacitados mentales" y "niños inadaptados".

OIE: un proyecto educativo internacional

La OIE fue fundada en 1925, en el período de entreguerras, como asociación suiza de derecho privado, por iniciativa del Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJJR) en Ginebra (Suiza), con un fondo recibido de la Fundación filantrópica Rockefeller (Parrat-Dayán, 2006; IBE In Focus, 2016). Entre los fundadores de la OIE, se encuentran Edouard Claparède⁸, Pierre Bovet⁹ (primer director), Adolphe Ferrière¹⁰ y Elisabeth Rotten (subdirectores), y Marie Butts (secretaria), estimulados por la perspectiva de la cooperación internacional¹¹ y el entendimiento de que la educación es esencial para la promoción de la paz y el progreso de la humanidad. Así, la OIE se constituyó en una nueva institución surgida a partir de los intensos trabajos académicos previamente realizados desde el Instituto Jean-Jacques Rousseau.

El Instituto Jean-Jacques Rousseau, una Facultad de Ciencias de la Educación no gubernamental, había sido creado en 1912 por Claparède, influenciado por la experiencia previa con la educación de anormales. Por invitación del inspector de enseñanza de Ginebra, se dedicó a la psicofisiología y a formar profesores de clases especiales. La tarea posterior de producir un informe sobre la enseñanza de anormales para el Departamento de Educación Pública de Ginebra, consolida su interés por la psicología pedagógica y la "escuela a medida", la que atiende al estudiante en su individualidad. Por invitación de Claparède, Bovet se convierte en el primer director de la IJJR (Borges, 2015).

y no sustitutivo. También pueden contribuir para superar las barreras entre la investigación de los países centrales y periféricos; ampliar el acceso a un mayor número de investigadores y fomentar la interacción entre instituciones distantes, al posibilitar la "desterritorialización de la colección" (Castro, 2017). Esta otra forma de apropiación de la materialidad documental, sin embargo, impone algunas limitaciones y otra relación entre el investigador y la fuente, porque se pierde, por ejemplo, el "discurso" de la organización y la construcción de significados de la colección original. Ante esta modalidad, se plantean algunas cuestiones que no siempre serán respondidas: ¿Cómo se realizó la selección para la digitalización de documentos? ¿Con qué criterios? ¿Por qué se privilegió un documento sobre otro? (Vidal; Paulilo, 2020).

⁸ Médico y psicólogo suizo.

⁹ Filósofo, psicólogo y pedagogo suizo. Director del IJJR de 1912 a 1933 y de la OIE entre 1925 y 1929 (Loureiro, Assis, 2017).

¹⁰ Miembro fundador del *Bureau International d'Éducation Nouvelle* (1899), del *New Education Fellowship* (NEF) (1921) y de la Oficina Internacional de Educación (1925). Definió los 30 puntos que caracterizan a la Escuela Nueva (Ruchat, 2008; Hofstetter, 2015).

¹¹ En 1924 se fundó la Comisión Internacional para la Cooperación Intelectual, un órgano de la Liga de las Naciones, como Centro de Información Permanente, de manera cooperativa entre los pueblos, con el objetivo de una paz duradera. Esta comisión desarrolló una estrecha relación con la OIE y la Liga de las Naciones (Lourenço Filho, 2014).

El programa del Instituto incluyó en su contenido la educación de anormales, además de otros, como la psicología infantil, la educación infantil y la historia de la pedagogía. Ferrière y Alice Descouedres, maestra de clase especial que había hecho una pasantía en Bélgica con Decroly¹², contribuyeron dando conferencias en el Instituto: "Para ella, el niño retrasado era el de educación especial" (Borges, 2015, p. 129). La parte práctica del curso se realizó en el Consultorio Médico Pedagógico, que asumió dos funciones: servir a la población y como espacio de observación para los estudiantes del Instituto. La oficina atendió al niño considerado "anormal, difícil, incomprendido o enfermo" (Borges, 2015, p. 122).

Los fundadores de la IJRR y otros profesionales vinculados al Instituto, como Descouedres, Piaget y Helena Antipoff, además son reconocidos en el contexto francófono como precursores de la "educación activa", expresión usada por Bovet. Conviene señalar también que entre las primeras signatarias de la OIE se encuentran las autoridades políticas de la República y el Cantón de Ginebra, Polonia, España, Checoslovaquia y Ecuador.

Jean Piaget sucedió a Bovet en 1929¹³ y permaneció en el cargo de director de la OIE hasta 1967, con el apoyo de su subdirector, el catalán Pedro Rosselló¹⁴. La orientación que Piaget le dio a la Oficina se centraba en un carácter científico, intentando evitar posibles conflictos con asociaciones profesionales y con las especificidades de cada sistema educativo de los países miembros. Por lo tanto, la OIE adoptó una perspectiva científica "como agencia técnica, independiente y objetiva: centro de información, coordinación e investigación científica, neutral desde el punto de vista nacional, político, filosófico y confesional" (Hofstetter, 2017, p. 50, 51), preceptos entendidos como fundamentales para promover la paz.

En consecuencia, en 1929 fue transformada en una organización intergubernamental, que se volvió referencia mundial en el ámbito de la educación, como espacio de cooperación internacional en servicios de investigación y documentación y como centro de Educación comparada. En esta época, la Educación comparada ya adquiría un carácter interdisciplinario, con métodos propios y propuestas de modelos explicativos a partir de una amplia escala de observación de su objeto de estudio: los sistemas educativos nacionales [escolar y extraescolar]¹⁵. Esto hizo posible una "difusión de principios admitidos como fundamentales en la política educacional, especialmente

¹² Decroly actuó en la supervisión médica de niños en clases de educación especial; fundó en 1906 la *Société belge de Pédotechnie* (SBP), cuyos objetivos eran la igualdad de trato entre normales y anormales, la educación integral y científica y la mejora de las capacidades de los niños, aspectos incorporados por la Escuela Nueva. En 1913, la SBP inició una asociación con el IJRR, manteniendo publicaciones conjuntas. En 1929, la SBP se convirtió en la sección belga de la *New Education Fellowship*, presidida por Declory (Van, Depaepe, Simon., 2004).

¹³ Bovet dejó el liderazgo del OIE por razones ideológicas y políticas, luego de haber sido presionado (incluso por el Departamento de Instrucción Pública de Ginebra) para restringir las actividades de la OIE a una naturaleza científica y no militante, porque defendió que una educación para la paz sería una educación moral, social y religiosa, posición criticada por Piaget (Hofstetter, 2015; Loureiro, Assis, 2017).

¹⁴ Pedagogo defensor de la educación comparada.

¹⁵ Paralelamente a la OIE, hubo otras publicaciones sobre Educación Comparada, como los anuarios de la Universidad de Columbia, Nueva York y de la Universidad de Londres. También destacamos el estudio comparativo del educador brasileño Basílio de Magalhães (1917), "Una pequeña exposición sobre los procesos de educación de retrasados mentales, vigente en varios países de América Latina" (Lourenço Filho, 2014, p. 31).

aquellos que conducen a ciertos ideales comunes, como la preservación de paz”, como entendido en la época por el educador brasileño Lourenço Filho (2004, p. 24), y que, además, permitían trazar un panorama mundial descriptivo de la educación, haciendo circular tendencias educativas.¹⁶

Este cargo directivo y educativo llevó a Piaget a una comprensión sociopolítica de la educación y a "comprometerse con un gran proyecto de educación internacional" (Munari, 2010, pág. 15, 16). Además, el psicólogo mostró en su autobiografía un interés por la OIE como una oportunidad para difundir métodos pedagógicos y técnicos, que para él significaron una “aventura” y un "placer"¹⁷:

En 1929, acepté imprudentemente el cargo de director de la Oficina Internacional de l' Education, cediendo a la insistencia de mi amigo Pedro Rosselló. [...] Esta institución [...] me interesó por dos razones: en primero, gracias a su organización intergubernamental, pudo contribuir a la mejora de los métodos de enseñanza y la adopción oficial de técnicas más adaptadas al espíritu del niño. En segundo lugar, hubo un elemento de placer, diría yo, en esa aventura (Piaget, 1976, p. 17 *apud* Naves, 2010, p. 458).

La primera reunión del OIE se celebró al año siguiente, en 1930. En su tercera reunión (1934), el Consejo de la Oficina amplió su composición para incluir representantes de los Ministerios de Educación de sus estados miembros. A partir de entonces, las reuniones del Consejo se transformaron en Conferencias Internacionales, con Pedro Rosselló, director asistente, como organizador principal durante la dirección de Piaget. La primera Conferencia Internacional de Instrucción Pública se celebró en 1934 y las invitaciones a los Ministerios de instrucción pública se llevaron a cabo inicialmente a través del Consejo Federal Suizo.

La celebración de las conferencias promovió el fortalecimiento de los vínculos entre la OIE y sus estados miembros y contribuyó con la circulación del conocimiento, ya que en las sesiones de las conferencias se presentaron los informes de cada país sobre los respectivos movimientos educativos, previamente recogidos por cuestionarios estandarizados enviados por OIE¹⁸. Según Rosselló, para la OIE, “las relaciones con los ministerios de Instrucción Pública constituyeron su preocupación principal y tomaron forma concretamente con la Conferencia Internacional de Instrucción Pública” y “la noción de recomendación fue pues vinculada a la de libertad pedagógica, y también a una experimentación indispensable para formular progresivamente un cuerpo de doctrina (UNESCO, 1979, pp. XIII, XVI).

Los datos experimentales y estadísticos presentados en los informes, referentes a la educación nacional pública y privada, cumplían varias finalidades: subsidiaban la elaboración de un informe general e introductorio a las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública; definían las agendas de discusión; dirigían la discusión y construcción de los anteproyectos de las

¹⁶ Cabe destacar que en la actualidad y debido a sus limitaciones, ese modelo de estudios comparativos fue cuestionado por algunos teóricos (Nóvoa, Yariv-Mashal, 2005; Souza, Martínez, 2011; Hofstetter, 2015; Carvalho, 2017).

¹⁷ También en su autobiografía Piaget afirmó que sentía pena por haber pasado mucho tiempo en la OIE. Sin embargo, el interés por la OIE, manifestado en su largo mandato en el cargo, conduce a algunas hipótesis sobre su interés: reconocimiento internacional y difusión de sus teorías (Passat-Dayant, 2006, Hofstetter, 2017).

¹⁸ Se enviaron cuestionarios ampliamente y los países que no eran miembros también respondieron.

Recomendaciones, su votación y preparación, y, por último, servían de guía para que los Ministerios de Instrucción Pública formularan sus leyes y políticas.

Rosselló clasificó las Recomendaciones en dos tipos: administrativas y pedagógicas, y reforzó su importancia para la legislación escolar y la práctica pedagógica (UNESCO, 1979). Esta información recopilada fue registrada y publicada en el Anuario Internacional de Educación¹⁹ (Piaget, 1936), sirviendo como una fuente de estudios de educación comparada para los gestores de la educación o los educadores, y un “viaje al mundo pedagógico”. El anuario contribuyó a la construcción de un “código internacional de instrucción pública” (Hofstetter, 2015; 2017, p. 76, 78), es decir, favoreció la definición de una “agenda educativa internacional” (IBE *In Focus*, 2015). Aunque la intención era convertirlos en un parámetro, les faltaba fuerza vinculante, es decir, no conferirían ninguna obligación a los Estados, porque no eran convenciones.

Las recomendaciones, en particular, fueron caracterizadas y difundidas por la OIE como documentos internacionales de referencia para orientar las políticas y reformas educativas, las prácticas docentes y la formación de docentes y técnicos en los países. Para Piaget, eran abundantes los testimonios de las administraciones escolares, que permitían saber cuánto estas encuestas eran útiles para la implementación de proyectos nuevos o para la aplicación de una innovación educativa (Piaget, 1936).

La OIE también amplió sus acciones, cumpliendo su misión internacionalista de “Centro mundial de educación comparada” (Hofstetter, 2015; 2017, p. 78), con la recolección de manuales escolares de los diferentes países; la creación y mantenimiento de una biblioteca pedagógica en educación²⁰; la organización de la Exposición Permanente de Instrucción Pública²¹ (a partir de 1937); cursos de vacaciones, sección de literatura infantil, y la difusión de métodos y principios de la “Escuela Nueva” y la “Educación Activa” (UNESCO, 1979; Parrat-Dayán, 2006; Hofstetter, 2015; Cambi, 1999).

Como resultado de la guerra, en 1939, la OIE suspendió las reuniones anuales de la Conferencia, reanudadas en 1946²². A pesar de esto, Piaget no dejó de realizar sus informes anuales. En 1945, después de la Segunda Guerra Mundial, se fundó la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y luego una agencia especializada, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con el objetivo de promover la paz a nivel mundial, la segunda más enfocada a la educación.

La elaboración de la Constitución de la UNESCO contó con la contribución de Piaget, quien se convirtió en miembro de la junta ejecutiva y subdirector general, responsable del Departamento

¹⁹ Los anuarios fueron publicados entre 1933 y 1971, con la participación de la UNESCO en el período comprendido entre 1948 y 1971 (UNESCO, 1979).

²⁰ Consistía en obras de pedagogía y de educación comparada, textos legislativos, manuales escolares, libros para niños y revistas pedagógicas (UNESCO, 1979).

²¹ Con la instalación de un *stand* representativo del desarrollo educativo de los países miembros (UNESCO, 1979).

²² Durante este período, la OIE concentró sus actividades en el envío de libros a los prisioneros de guerra, a través del Servicio de asistencia intelectual a los prisioneros de guerra (UNESCO, 1979).

de Educación (Munari, 2010), cargo que acumuló con el de director de la OIE. La OIE contribuyó al desarrollo de los programas educativos de la UNESCO. De mutuo acuerdo, la UNESCO, en 1947, tuvo acceso a los recursos de la OIE, habiendo convocado conjuntamente para la 10.ª sesión de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública ese mismo año y los siguientes.

Esta asociación se extendió a la organización conjunta de la Conferencia Internacional sobre Instrucción pública (1952). En el último año de su mandato, Piaget, con la contribución de sus asesores, negoció la integración de la OIE con la UNESCO (*IBE In Focus*, 2015), lo que sucederá sólo en 1969, manteniendo su autonomía intelectual y funcional. La OIE y la UNESCO establecen vínculos como Centro de Educación Comparada, insertando y formando “redes pedagógicas”²³ (Hofstetter, 2017).

Panorama de la enseñanza especial en las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública

Algunos debates y Recomendaciones de las Conferencias de la OIE se centraron en temas relativos a la expansión de la educación a grupos excluidos, como las mujeres, la población rural y el público-objetivo de la enseñanza especial. Las pautas sobre la enseñanza especial enviadas por los participantes de las Conferencias, intelectuales, administradores escolares, “ministros, diplomáticos, educadores, investigadores” (Hofstetter, 2013, 2017, p. 74; UNESCO-OIE, 1960) a través de las Recomendaciones²⁴, eran dirigidas a países de diversidad social, cultural, religiosa y económica, con trayectorias particulares en el área de la Enseñanza Especial.

Consciente de sus límites, el psicólogo y educador brasileño Lourenço Filho afirmó en aquella época que “con el uso de varios recursos de análisis, la Educación Comparada no aporta soluciones que puedan aplicarse indistintamente a cualquier persona y a cualquier tiempo” (2004, p. 19). Como se mencionó, este tipo de documento, elaborado a partir de estudios comparados, impone limitaciones, pero permite realizar una lectura reencuadrada, desde una perspectiva analítica que comprende las “diferentes temporalidades” y el “espacio inmaterial” (Nóvoa, 2009) en la relación entre Estados, principalmente en el contexto de entre y después Guerras mundiales.

Del total de 62 Recomendaciones relacionadas con el período del liderazgo de Piaget (1929-1967), identificamos 2 que tratan, en su totalidad, de la Enseñanza Especial, una de 1936 (n.º 7) y otra de 1960 (n.º 51). El tema también aparece en otras Recomendaciones, pero de manera tangencial (Cardoso, Martínez, 2018).

²³ La OIE se benefició de amplias redes vinculadas a la Educación Activa, integradas en el Instituto Jean-Jacques Rousseau, como la *New Education Fellowship*, la *World Federation of Education Associations*, de Estados Unidos, la *Theosophical Fraternity in Education* y el *Teachers College* (Columbia University) que promovieron un “internacionalismo educativo”, con acciones e intenciones que manifestaban a veces asociación, a veces rivalidad (Hofstetter, 2015, 2017; Rabelo, Vidal, 2020). Ferrière, por ejemplo, en 1921, había sido elegido vicepresidente de la *New Education Fellowship*, por la cual realizó conferencias en varios países de Europa y América Latina (Hameline, 1993).

²⁴ Se puede acceder a las Recomendaciones en: <http://www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educacion/C3%B3n/archivos-de-reuniones-y-recomendaciones-cie>

En su informe de los años 1935 y 1936, como director del OIE Piaget destacó la prioridad de la Oficina de estudiar temas más urgentes y emergentes, evidenciados por las prácticas escolares que fueron inventariadas por los estados miembros, y que obligaban a posponer nuevas investigaciones teóricas, previstas en la agenda institucional.

En esta perspectiva, el Ministerio de Educación Pública de Bélgica, a través de la Liga de Higiene Mental, le solicitó a la OIE la necesidad de investigar la organización de la Enseñanza Especial, con el fin de saber lo que los otros países venían desarrollando sobre la "enseñanza de anormales, sordos y mudos, ciegos, lisiados e idiotas" (Piaget, 1936). Destacamos que, antes de ser invitado a formar parte del Instituto Jean-Jacques Rousseau y de la experiencia en la *Maison des Petits*, Piaget ya había interactuado con niños enfermos y discapacitados en hospitales (Munari, 2010).

En el mismo informe de 1936, Piaget registró su conocimiento de estudios científicos y prácticos desarrolladas por expertos en el campo de la "Pedagogía de Anormales", que incluían diferentes áreas, como la psicología, la etiología y las técnicas y métodos de enseñanza científica y diagnóstico de discapacidad mental. Sin embargo, reconoció la existencia de una brecha en el panorama mundial acerca de cómo los países estaban organizando y desarrollando la educación de anormales. Sobre este tipo de demanda más práctica planteada por los estados miembros, Piaget afirmó:

Aquí de nuevo, sería en vano buscar, en la literatura pedagógica, un enfoque sobre estos problemas más prácticos, porque los autores e investigadores piensan más sobre cuestiones de vanguardia que en realidades más cotidianas y limitantes (Piaget, 1936, p. 12).

En 1935, estimulada por la petición de Bélgica, la OIE recopiló informaciones de los países acerca de la Enseñanza Especial, con la justificativa de ser, según la organización, una contribución importante para el progreso de la educación. Los cuestionarios fueron respondidos por 43 países y fueron compilados en un estudio presentado en la V Conferencia de Instrucción Pública.

Según el informe de Piaget (1936), el cuestionario se centró en aspectos sobre: anomalías físicas y mentales y escolarización obligatoria; tipos de instituciones de educación especial, públicas o privadas; el proceso de selección de niños para asistir a estas instituciones; los métodos médico-pedagógicos y psicológicos de detección de niños con retraso mental y anormal; los métodos de enseñanza y la formación profesional de los estudiantes; trabajos póst escolares; contacto con estudiantes que asistieron a establecimientos de educación especial; la formación de profesores de Enseñanza Especial, formas de acceso a su funciones y remuneración, y, por último, la organización de la educación especial.

En el informe, Piaget también señala que era común que los países propongán la enseñanza de Psicología en los cursos de formación del profesorado con el objetivo de dar respuesta a las demandas de educación, como en el caso de la Enseñanza Especial, y expresa la necesidad de conocer el perfil esta enseñanza, ya sea libresca o experimental (Piaget, 1936). Piaget entendió que la pedagogía no debe limitarse al conocimiento teórico-psicológico de la psicología infantil, "como una simple aplicación del conocimiento psicológico", sino avanzar hacia una "verificación empírica" por medio de la "Pedagogía experimental". "Pero el tipo de experiencias que esa investigación

implica solo puede ser instituido por educadores o por una reunión de profesionales y psicólogos escolares" (Piaget, 1932/1994, p. 300-302 *apud* Naves, 2010, p. 461).

Con base en los resultados de este cuestionario, la V Conferencia Internacional sobre Instrucción Pública formuló la Recomendación n.º 7 (1936), bajo el título "La organización de la Enseñanza Especial". Es la primera recomendación exclusiva sobre Enseñanza Especial. Llama la atención en la introducción el énfasis en los "anormales mentales" destacando que: el porcentaje de sordo mudos, y de ciegos, sobre todo, parece disminuir notablemente; en cambio, el número de anormales mentales (retrasados mentales o inestables emocionales) tiende a crecer en proporciones inquietantes", considerando causas como "enfermedades hereditarias, alcoholismo, condiciones de la existencia moderna" (UNESCO, 1979, p. 14). Estas declaraciones pueden indicar una tendencia y una forma de justificar un mayor interés en el estudio de la discapacidad mental, a pesar que no se identificaron justificativas para tales afirmaciones, considerando que esas mismas condiciones podrían ocasionar ceguera y sordera.

A pesar de este enfoque en la introducción, se abordó, de forma general, la organización de la Enseñanza Especial; aspectos de la formación de profesores especializados; y también la colaboración profesional entre profesores, médicos y psicólogos. Se mencionó que los niños anormales deberían verse como "educables" y no como "asistidos", así como la necesidad de que las autoridades públicas actúen en medidas preventivas y proporcionen una educación adecuada a los sordos, a los mudos y a los discapacitados mentales, con el fin de convertirlos en seres útiles para ellos mismos y para la sociedad.

También recomendó que los establecimientos de educación especial se subordinasen al Ministerio de Educación Pública, indicando la necesidad de creación de escuelas o clases especiales no apenas en los centros urbanos. Sobre el contenido, debía incluir, además de la "cultura especial" (enseñanza del habla, lectura de labios, escritura para ciegos, etc.), cultura general, a través de métodos de enseñanza individuales, activos y concretos.

Con respecto al diagnóstico médico de los anormales mentales, la Recomendación cita la necesaria participación de los docentes, destaca la importancia de la formación docente especializada y una gratificación adecuada para docentes con formación y desempeño en el área. Además, indica la "estrecha colaboración de los maestros, médicos y, si es posible, con la ayuda de psiquiatras y psicólogos escolares, todo procedido con gran prudencia".

Destaca también la formación del profesorado en Curso Normal con prácticas facilitadas por becas o remuneración, y para esta última recomienda "que se dé un suplemento de sueldo a los maestros titulares de un certificado de aptitud para la Enseñanza Especial, en ejercicio efectivo en clases especiales.

La Recomendación n.º 10 (1937), sobre "La inspección de la enseñanza", sugiere también que los establecimientos privados reciban inspección del mismo modo que la recibían los establecimientos públicos. También que la atención educativa de la primera infancia, pueda contar con orientación y asesoramiento para niños retardados, ciegos y sordos. Bajo el título "La remuneración del personal docente primario", la Recomendación n.º 13 (1938) refuerza que no sería adecuado existir

diferencias en los sueldos de base de una misma categoría de personal docente en el país, salvo las situaciones en las que deberían recibir un suplemento, por sus títulos o por las dificultades del cargo, como en el caso de las escuelas primarias superiores, de las clases complementarias, clases de excepcionales o inválidos, así como directores.

Con respecto al "El financiamiento de la educación", la Recomendación n.º 40 (1955) pide un "esfuerzo financiero" particular y la coordinación entre administraciones de los distintos organismos públicos y privados dedicados a la Enseñanza Especial. La Recomendación n.º 45 (1957), que trata de la "La preparación de profesores encargados de la formación de maestros de enseñanza primaria", menciona la necesidad de que los maestros de Enseñanza Especial tengan "preparación pedagógica y psicológica", así como los profesores de educación general.

En su discurso en la sesión inaugural de la XXIII Conferencia Internacional de Educación Pública, el Director General de la Unesco (1958 a 1961), el italiano Vittorino Veronese (1960), destacó como tema central la organización de la Enseñanza Especial para discapacitados mentales, asunto considerado de poco prestigio. Además, destacó la carencia de estudios y de encuestas estadísticas sobre el asunto. Para él, los niños con discapacidad no deben quedarse alejados de sus padres u otros hijos. Consideró que necesitan ayuda psicológica y social, y que esa experiencia había demostrado que con métodos apropiados era posible desarrollar habilidades intelectuales que les permitan integrarse gradualmente en la sociedad (Veronese, 1960).

Una vez más, se llama la atención sobre el tema de la discapacidad mental. Ahora, registrado en la Recomendación n.º 51 (1960), específica sobre "La organización de la enseñanza Especial para niños con discapacidad mental". En su introducción, menciona la Recomendación n.º 7 (1936); y el derecho a la educación defendido por la "Declaración Universal Derechos Humanos" (1948), que deben garantizarse a todas las personas, incluidos los "menos dotados". También considera los avances científicos en medicina, psicología del niño y la pedagogía correctiva. Entre los temas tratados se encuentran: cursos de especialización para profesores, la relación escuela y familia, y la enseñanza obligatoria.

Específicamente, sobre métodos de enseñanza para niños con deficiencias mentales, recomienda la diferenciación e individualización de la educación, sin promover la segregación de la comunidad infantil, fomentando actividades grupales y de integración, que incluyan la "comprensión mutua" y el desarrollo del sentido social. En esta perspectiva, sugiere la instalación de clases especiales en escuelas ordinarias, de modo que los niños afectados no se sintiesen aislados ni en situación de desigualdad. Sobre esto, destaca:

La decisión de retirar a un niño de una clase ordinaria y la elección de la clase o de la escuela a la cual será enviado corresponden a las autoridades docentes, de ser posible de acuerdo con la familia; sería aconsejable un periodo de observación antes de tomar esa decisión (UNESCO, 1979, p. 246).

Esta Recomendación fomenta la aplicación de técnicas de observación y medición psicológica, pero advierte que el diagnóstico de debilidad mental orgánica no debe confundirse con la aparente debilidad mental. Señala algunas alternativas para los casos en los que no fuera posible instalar clases o escuelas especiales: enseñanza especializada en una clase común; enseñanza a domicilio

y sistema de maestros itinerantes; asistencia a clase o escuela en una localidad vecina, siempre que se proporcione transporte y comida y, finalmente, educación en un internado. A los países sin la estructura para ofrecer esta educación de manera ampliada, se les proponía optar por escuelas especiales de carácter experimental para servir de base para la organización ulterior del sistema de enseñanza especial.

Aún sobre el método de enseñanza, la Recomendación refuerza que debía ser funcional, concreto y estimular funciones mentales, la inteligencia práctica, la logoterapia²⁵, el uso de juegos, la educación física y rítmica, el canto y música coral, el dibujo y las artes plásticas, con un papel central en los trabajos manuales, ya que podían contribuir con la iniciación profesional. Sobre el aspecto profesional, destaca la posibilidad de desarrollar una iniciación profesional y el sistema “escuela-empleo”, en que los adolescentes y jóvenes trabajan parte del tiempo bajo la dirección de una escuela.

Además, indica que cada país debía tener un servicio de educación pública especializada que colabore para el desarrollo de la educación para todas las categorías de “niños inadaptados”; realizar investigaciones sobre la enseñanza de los discapacitados mentales; crear un centro de documentación o de investigación pedagógica²⁶; y llevar el control de las instituciones educativas especiales públicas y privadas. A pesar de recomendar la realización de este servicio público especializado, afirmó que “conviene apoyar el esfuerzo de las asociaciones privadas que a menudo han estado a la vanguardia de la educación y de la protección de las personas con deficiencias mentales y que, todavía hoy, contribuyen a veces a compensar la falta de acción oficial en esa esfera” (UNESCO, 1979, p. 247)

La Recomendación hace hincapié en la promoción de la cooperación internacional, mediante programas de asistencia técnica de países que carecen de recursos económicos o de personal calificado, a través de becas de estudio o investigación, ayuda material, envío de expertos. También prevé la cooperación de la UNESCO para promover la creación de un nuevo organismo internacional dedicado a la Enseñanza Especial, que proporcione material didáctico, métodos, técnicas e investigación. Además,

Sería aconsejable igualmente que la Unesco, en cooperación con la Oficina Internacional de Educación y las otras organizaciones internacionales interesadas, ayude a los países cuya situación sea comparable, a confrontar sus experiencias en lo que a la enseñanza especial se refiere (UNESCO, 1979, p. 251).

El documento, desde una perspectiva economicista, considera la “desventaja económica, social y cultural que representa para un pueblo la existencia en su entorno de personas mentalmente deficientes, en número apreciable, muchos de los cuales podrían convertirse en elementos útiles si estuvieran debidamente educados”. En entrevista a un periódico brasileño, Rosselló afirmó que:

²⁵ Área dedicada al estudio y tratamiento de los trastornos del habla.

²⁶ Para formular definiciones sobre categorías de deficientes mentales, compilar estadísticas y efectuar estudios.

La educación aparece cada vez más como un factor esencial en el desarrollo cultural, científico, económico y social de los pueblos. Si las recomendaciones de nuestra conferencia hicieron que las palabras culturales y científicas precedieran a las palabras *económico* y *social*, no fue por idealismo, sino porque el avance de los estudios representa en el mundo de hoy una necesidad económica²⁷ (*Jornal do Brasil*. Congreso de la UNESCO revela que la educación es un problema, número uno. 28 de julio 1962, p. 7).

La discusión de esta Recomendación n.º 51 (1960) se fundamentó en el estudio comparativo sobre Enseñanza Especial a partir de la información proporcionada por los cuestionarios respondidos por 71 países. La difusión y circulación internacional de esta Recomendación fue promovida por la impresión de la Recomendación en las versiones inglesa y francesa, además de ser traducida al árabe, al castellano y al ruso, y reproducida en el Boletín de la Oficina²⁸ del 3er. trimestre de 1960. Los directores de OIE y UNESCO pidieron a los países que reprodujeran esta recomendación en revistas oficiales y privadas, enfatizando su papel como punto de referencia para la OIE en relación a proyectos futuros y a otras organizaciones internacional y regionales (UNESCO-OIE, 1960).

El informe del director del Departamento de Educación de la UNESCO-OIE informa sobre la XXIII Conferencia de Instrucción Pública UNESCO-OIE (1960), que había habido intentos de la Universidad de Ginebra y en América Latina (São Paulo/Brasil y Santiago/Chile) para integrar las Recomendaciones de la OIE a los programas de los Institutos Superiores de Pedagogía/Educación (UNESCO-OIE, 1960).

Durante la década de 1960 se intensificaron las demandas de algunas organizaciones no gubernamentales a la UNESCO, exigiendo una mayor atención a la Enseñanza Especial y reclamando un Programa para la educación de niños con discapacidades. Esto porque, en las décadas anteriores, el tema no era una prioridad para los países periféricos, ya que estos tenían como meta primordial la alfabetización de la población. Pensar en la organización de la Enseñanza Especial sería, en ese momento, una cuestión limitada a los países ricos (Brégain, 2014).

En la Asamblea General de la UNESCO de 1964, se pidió a los Estados Miembros que adhiriesen y que apliquen la Recomendación sobre la lucha contra la discriminación en el ámbito de la enseñanza, y se pidió al Director General que designara un Comité para redactar un Programa de Educación Internacional que incorporase el derecho a la educación de personas con discapacidad.

Según Brégain (2014), sólo en 1968 la Conferencia General de la UNESCO autorizó a la directora general a realizar estudios e inversiones en Educación Especial mediante el desarrollo de investigaciones, formación de profesores y asistencia a los Estados miembros por la concesión de becas y envío de expertos a los países. En este contexto, la UNESCO delegó un especialista, el sueco Nils Ivar Sundberg, para gestionar el programa de Educación Especial.

²⁷ Estas palabras fueron enunciadas en un período de renovación del capitalismo como medio productivo y de renovación educativa y pedagógica (Cambi, 1999).

²⁸ En la sección “Noticias” del periódico llamado “Bolletim”, los artículos de las recomendaciones que tuvieran una relación temática con los eventos publicados en esta sección fueron estratégicamente (re) publicados, como una forma implícita de estimular la implementación de las recomendaciones en los países (UNESCO-BIE, 1960).

Consideraciones finales

La atención al panorama de la Enseñanza Especial en las Recomendaciones publicadas por las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública de la OIE, en el período analizado (1929-1967), permite algunas reflexiones. El propio nombre ya sugiere que esta documentación tenía un carácter consultivo y no fuerza de ley. Sin embargo, como se analizó, fue vehementemente indicado a los países que fuesen ampliamente difundidas, publicadas e implementadas con la finalidad de promover la circulación de conocimientos entre los países miembros y no miembros, incentivando, también, la cooperación internacional.

Las referencias a la Enseñanza Especial en las recomendaciones, incluida aquella dedicada exclusivamente a los discapacitados mentales (n.º 51, de 1960), puede indicar una influencia de Piaget, como director, dada su trayectoria y la historia del propio Instituto Jean-Jacques Rousseau, vinculado a la psicología y la educación de niños anormales. Adicionalmente, la recomendación aborda temas, conceptos y métodos, todos de interés, estudio y desempeño de Piaget, como la Psicología infantil, la psicometría, la solidaridad infantil a través del juego, el respeto mutuo e el método activo.

Los resultados de este artículo contribuyen para la ampliación de la investigación en perspectiva transnacional, en el campo de la historia de la educación y de las políticas de educación especial, centradas en la relación entre la OIE, la Educación Especial y los contextos nacionales, considerando las limitaciones de los estudios de Educación Comparada, como se señala en el texto. Además, también espera contribuir a la comprensión de los impactos de la agenda internacional en la formación de una agenda nacional para la Educación Especial.

En este sentido, el artículo instiga a una serie de interrogaciones: ¿Cómo y en qué medios estas Recomendaciones se han difundido y publicado en los países? ¿Qué visibilidad tuvieron? ¿Qué determinaciones tomaron posteriormente los ministros de Instrucción Pública o el representante de cada país en la OIE, con las recomendaciones que habían contribuido a elaborar y votado durante las Conferencias? ¿Qué influencia tuvieron estas Recomendaciones en la elaboración de leyes, en la estructuración y reformas de los sistemas educativos, en las políticas educativas, en la docencia, aplicación de métodos y recursos didácticos, a nivel regional o nacional? ¿Cómo fueron resignificadas? ¿Fueron mencionadas en los cursos de formación de profesores? ¿Fueron discutidas en congresos nacionales de educación? Responderlas implicará la realización de nuevas investigaciones, aún poco frecuentes, principalmente en el contexto brasileño.

Fuentes de la Biblioteca Digital de la Unesco Digital Library

IBE In Focus. (2015). Nine decades of global leadership in education. Geneva: UNESCO/IBE.

IBE. The International Conference on Public Education. Recommendations. Recuperado de : <http://www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/archivos-de-reuniones-y-recomendaciones-cie>:

1936 - Recomendación n.º 07 - La organización de la enseñanza especial (5a reunión)

1937 - Recomendación n.º 10 - La inspección de la enseñanza (6a reunión)

1938 - Recomendación n.º 13 - La remuneración del personal docente primario (7a reunión)

1955 - Recomendación n.º 40 - El financiamiento de la educación (18a reunión)

1957 - Recomendación n.º 45 - La preparación de profesores encargados de la formación de maestros de enseñanza primaria (20a reunión)

1960 - Recomendación n.º 51 - La organización de la enseñanza especial para los niños con deficiencias mentales (23a reunión)

Piaget, J. (1936). *Rapport du directeur*. In Le Bureau international d'éducation en 1935-1936: troisième réunion du Conseil, Genève: BIE, p. 22-52.

UNESCO. (1979). *Recomendaciones (1934-1977)*. Paris: UNESCO. Edición española. 483p.

UNESCO-BIE. (1960). *Rapport du Directeur du Département de l'Éducation*. Joint Committee, 29th, Paris : UNESCO-BIE, 1960. 9p.

Veronese, M. V. (1960). *Allocution de M. Vittorino Veronese - Directeur General de L'Unesco a la seance d'ouverture de la XXIIe session Conference Internationale de l'instruction Publique*. Genève: UNESCO. 6 juillet 1960.

Referencias

Borges, A. A. P. (2015). *De anormais a excepcionais – História de um conceito e de práticas inovadoras em educação especial*. Curitiba: CRV. 296p.

Brégain, G. (2014). *L'internationalisation imparfaite d'une modernité nord-atlantique*. Essai d'histoire croisée des politiques publiques du handicap en Argentine, au Brésil et en Espagne (1956-1982) (Tesis de doctorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, Université de Rennes II, Francia.

Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. Trad.: Lorencini, A. São Paulo: Fundação Editora da UNEP (FEU), 1999. 643p.

Campos, R. H. F.; Borges, A. A. P. (2014). De Genève à Belo Horizonte, une histoire croisée: circulation, réception et réinterprétation d'un modèle Européen des classes spéciales au Brésil des années 1930. In: Droux, J.; Hofstetter, R. (Eds.). *Paedagogica Historica*. Vol. 50. N. 1-2. févr - avril. Special Issue: Internalisation in Education: Issues, Changes, Outcomes.

- Cardoso, F. L. M; Martínez, S. A. (2018). A abordagem da educação especial nas Conferências Internacionais de Educação. In: Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2018, São Carlos. *Anais eletrônicos...* Campinas, Galoá. 12p.
- Cardoso, F. L. M; Martínez, S. A. (2019). A Campanha Nacional de Educação dos Cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970. *Revista Brasileira de História da Educação*, 19, e051. Epub May 23, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e051>
- Carvalho, M. M. C. de. (2017). História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização: pontuando algumas questões. In: Gondra, J. G.; Machado, M. C. G.; Simões, R. H. *História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização* (Org.). Coleção Horizontes da pesquisa em História da Educação no Brasil. Vitória: EDUFES, 2017. pp. 21 - 46.
- Castro, C. A. (2017). Arquivos e fontes na História da Educação. In: Gondra, J. G.; Machado, M. C. G.; Simões, R. H. *História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização* (Org.). Coleção Horizontes da pesquisa em História da Educação no Brasil. Vitória: EDUFES, v. 13, 2017, pp. 226-252.
- Garcia, R. M. C. (2017). Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: Garcia, R. M. C. (Org.). *Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI*. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED, 2017. pp. 19-66.
- Hameline, D. (1993). Adolphe Ferrière (1879–1960) *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 1/2, 1993, pp. 373–401.
- Hofstetter, R. (2015). Building an “international code for public education”: Behind the scenes at the International Bureau of Education (1925–1946). *Prospects*. vol.45, pp.31–48. DOI <https://doi.org/10.1007/s11125-015-9336-3>
- Hofstetter, R. (2017). Matrizes do internacionalismo educativo e sua primeira institucionalização em uma escala global: o exemplo do Bureau Internacional de Educação no entreguerras. In Gondra, J. G.; Machado, C. G; Simões, R. H. S. *História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização*. Vitória: EDUFES. pp. 47-98.
- Hofstetter, R.; Schneuwly, B. (2013). The International Bureau of Education (1925-1968): a platform for designing a ‘chart of world aspirations for education’. *European Educational Research Journal*. Vol. 12 n. 2, pp. 215-230.
- Jornal do Brasil. (1962). Congresso da UNESCO revela que educação é problema número um. 28 jul. 1962, p. 07.
- Kassar, M. C. M. (2011). Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(spe1), pp. 41-58. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>.

- Loureiro, C. M. B., Assis, R. M. (2017). A paz pela escola e as contribuições da Psicologia para os ideais da pedagogia pacificadora. *Revista Educação em Questão*. 55, n. 44, abr./jun. 2017. pp. 74-98. DOI <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n44ID12193>
- Lourenço Filho, M. B. (2004). *Educação Comparada*. Orgs. Moarcha. C; Lourenço Filho, R. 3.^a ed. Brasília: INEP/MEC. 250p.
- Maior, I. M. M. (2018). A Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência como Questão de Direitos Humanos. *Revista Científica de Direitos Humanos*, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 105-131, 2018. Recuperado de <https://revistadh.mdh.gov.br/index.php/RCDH/article/view/21?fbclid=IwAR3OyAMxXiLdDQlu-iRiazQXpuRWPAX6joCPJdd4NODXv8GjjMcq5XQCsZc>.
- Munari, A. (2010). *Jean Piaget*. Tradução e organização: Saheb, D. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana. Coleção Educadores. 156p.
- Naves, M. L. de P. (2010). Piaget e as ideias modernas sobre educação: um estudo dos escritos educacionais de Jean Piaget publicados entre os anos de 1920 a 1940. *Cadernos de História da Educação* – v. 9, n.º 2 – jul./dez. 2010. pp. 455-464.
- Nóvoa, A. (2009). Empires overseas and empires at home: postcolonial and transnational perspectives on social change in the history of education. *Paedagogica Historica*, 45:6, pp. 817-821, DOI: <https://doi.org/10.1080/00309230903370972>
- Nóvoa, A.; Yariv-Mashal. T. (2005). Vers un comparatisme critique: regards sur l'éducation. *Cadernos Prestige*, 24. Lisboa: Educa.
- Parrat-Dayan, S. (2006). Piaget e as instituições: o Instituto Jean-Jacques Rousseau, o BIE e o Centro Internacional de Epistemologia Genética. *Revista Mnemosine*. Vol. 2, nº 1, pp. 12-17.
- Rabelo, R. S.; Vidal, D. G. (2020). A seção brasileira da New Education Fellowship; (des) encontros e (des) conexões. In: Diana Vidal; Rafaela Rabelo. (Org.). *Movimento Internacional da Educação Nova*. 1ed., Belo Horizonte: Fino Traço, 2020, v. 1, pp. 25-48.
- Ruchat, M. (2008). A Escola de Psicologia de Genebra em Belo Horizonte: um estudo por meio da correspondência entre Édouard Claparède e Helène Antopoff (1915-1940). Tradução. Gondra, J, G; Magaldi, A. M. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 17, maio/ago. 2008. pp. 81-205.
- Souza, D. B. de; Martínez, S. A. (2011). Gestão da Educação em perspectiva comparada Brasil-Portugal: análise da produção acadêmica entre 1986-2006. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S.l.], v. 26, n. 2, abr. 2011. ISSN 2447-4193. pp. 307-324. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol26n22010.19719>.
- Souza, F. F. de; Pletsch, M. D. (2017). A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(97), 831-853. Epub 15 de mai. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500887>

Van, A. G. ; Depaepe, M.; Simon, F. (2004). Backing the actor as agent in discipline formation: an example of the "secondary disciplinarization" of the educational sciences, based on the networks of ovide decroly (1901-1931). *Paedagogica Historica*. Vol. 40 Issue 5/6, out. 2004. pp. 591-616.

Vidal, D. G.; Paulillo, A. L. (2020). Arquivos e Educação: Prática de arquivamento e memória. *Revista de Educação Pública*, v. 29, jan./dez. 2020. pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez>.