

Pedagogía social y diversidad funcional Tentativa de una red de conceptos para investigar prácticas educativas

Paola Pastore y Diego Silva Balerio¹
Valeria Navarro²

Tatiana Ardanaz, Agustín Ciganda, Lucía Quijano, Andrea Mangana, Virginia
Montenegro, Laura Salvagno, Nadia Silvera, Sofia Villeneuve³

Recibido: 26/06/2022
Aceptado: 19/08/2022

*In memoriam Soledad Arnau [28/10/21]*⁴
actualización teórica debido a que es
un área invisibilizada

*El hombre está siempre, pues, más acá y
más allá de lo humano, es el umbral
central por el que transitan incesantemente
las corrientes de lo humano y de lo
inhumano, de la subjetivación y de la
desubjetivación
Agamben, 2000, p.142*

Resumen

Recientemente hemos instalado un espacio de formación e investigación en el área prácticas socio educativas y personas con diversidad funcional en el marco de la formación en educación social. Este incipiente proceso ha requerido de la

por la formación en la actualidad. Además, instalamos prácticas de investigación cualitativa, desplegando acciones como: entrevistas en profundidad, relevamientos y mapeos para construir una aproximación a las

1 <http://forovidaindependiente.org/ha-fallecido-soledad-arnau/>

2 Extraído de: Navarro, V. 2021. *¿Qué ves cuando me ves? Educación Social y Diversidad Funcional en Educación Media*. Monografía de egreso de la formación de educadores sociales. IFES. Montevideo.

3 Docentes de la Carrera de Educación Social IAES/CFE

4 Egresada de la Carrera de Educación Social IAES/CFE

prácticas en la actualidad, así como reconocer la organización de servicios y espacios de acompañamiento para personas con discapacidad. El siguiente artículo presenta las principales categorías, conceptos e ideas que surgen en el trabajo colectivo entre docentes, estudiantes y egresados a partir de la lectura profunda, el análisis de entrevistas y los mapeos.

Hasta el momento identificamos una alta fragmentación y escasa sistematización de saberes en nuestro campo de estudio. Las prácticas socioeducativas y la investigación en espacios formativos aportaran saberes relevantes para acrecentar el corpus teórico de la Pedagogía Social. A partir del encuentro con el trabajo socio educativo y los enfoques sociales sobre las discapacidades se presenta una revisión de categorías y conceptos claves para repensar la relación educativa en la actualidad

Palabras claves: diversidad funcional, pedagogía social y prácticas socio educativas.

Resumo

Recentemente instalamos um espaço de formação e investigação na área de práticas educativas sociais e pessoas com diversidade funcional no marco da formação em educação social. Este incipiente é necessário processo há obrigado a atualização teórica de uma área que é invisível para a formação na atualidade. Além disso, realizamos ações de investigação, entrevistas, relevamento e mapas para construir uma

aproximação às práticas, assim, reconhecendo a organização de serviços e espaços de acompanhamento para pessoas com incapacidades. O artigo apresenta as principais categorias, conceitos e ideias que surgem no trabalho coletivo entre professores, estudantes e profissionais a partir da leitura profunda, das análises de entrevistas e dos mapas.

Hasta a atualidade identificamos uma alta fragmentação e escassa sistematização de saberes em nosso campo de estudo. As práticas socioeducativas e a investigação em espaços formativos aportaram saberes relevantes para incrementar o corpo teórico da Pedagogia Social. A partir do encontro com o trabalho socioeducativo e os enfoques sociais sobre as pessoas com incapacidades, apresentamos uma revisão de categorias e conceitos chaves para revisar a relação educativa na atualidade.

Palavras-chave: diversidade funcional, pedagogia social e práticas socioeducativas.

Introducción

El artículo resulta del trabajo colectivo en el proyecto Pedagogía social y diversidad funcional que se viene desarrollando desde marzo de 2021 en el IAES. En este espacio de formación e investigación participan estudiantes, docentes y egresados de la formación de Educadores Sociales de los departamentos de Montevideo, Canelones, Maldonado y Paysandú. El proyecto está inscrito en el grupo de investigación *Red de Estudios sobre pedagogía social y [de] subjetivación (REPES)* del Departamento de pedagogía social, IAES, CFE.

Tomamos como punto de partida una respuesta política y académica, dar lugar a un proyecto como acto de responsabilidad ante el escaso estudio e investigación sobre las trayectorias en el ejercicio de derechos de las personas con diversidad funcional en el campo de la educación y la pedagogía social en nuestro país. La temática de la discapacidad y la diversidad funcional aparece de forma secundaria tanto en algunas unidades curriculares, menciones en unos pocos programas y excepcionalmente en algunos espacios institucionales de las prácticas preprofesionales.

El proyecto se posiciona en una perspectiva de derechos humanos, tomando la Convención sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad de Naciones Unidas como un documento orientador que debe ser traducido. Donde la educación social como práctica y la pedagogía social como disciplina contribuyen al

proceso de reconocimiento de las personas en sus situaciones, sus derechos, en especial el derecho a la educación, al derecho a vivir de forma independiente y a ser parte de la comunidad (Art.19 CDPC).

Con este proyecto iniciamos un camino de reflexión sistemática y de producción de conocimiento acerca de las prácticas de promoción de derechos, las educativas y las socioeducativas, a fin de que ese conocimiento se haga disponible para la formación de las nuevas generaciones de educadoras sociales, y concretamente produzca efectos en las prácticas.

Algunas de estas preguntas nos orientan: cuáles son las prácticas actuales, cuáles son sus fundamentos teóricos y metodológicos, cómo se producen las trayectorias de las personas en con discapacidad -narradas en primera persona-, qué modelos, enfoques y perspectivas conviven en las prácticas actuales.

Hasta el momento identificamos una alta fragmentación y escasa sistematización de saberes en nuestro campo de estudio, las prácticas socioeducativas, la investigación aportará saberes relevantes para acrecentar el corpus teórico de la Pedagogía Social.

En un primer momento, nos acercamos a la temática para componer marcos teóricos, que expliciten una relación entre las teorías de la discapacidad o diversidad funcional y el campo teórico de la pedagogía social. Este proceso nos llevará varios años, y será nutrido por espacios formativos donde dialogamos

con académicos, especialistas y educadores con trayectoria en la temática, donde intercambiamos y debatimos a la interna de los equipos de investigación con estudiantes, egresados y docentes, y mediante la escritura de textos que dejen huella del proceso de composición de saberes.

Un punto clave del proceso es reconocer las experiencias y perspectivas de las personas en situación de discapacidad. Hemos recogido sus narrativas en primera persona, y ese saber emergente de la vida de las personas y su interacción con lo social, las instituciones y los profesionales es una potente y encarnada fuente de saber.

Las prácticas socioeducativas inmersas en modelos dicotómicos de comprensión de la discapacidad una historicidad necesaria.

Como punto de partida tomamos la tabla resumen⁵ elaborada por la educadora social Valeria Navarro (2021) donde establece un esquema de los distintos modelos de atención a la discapacidad a lo largo de la historia. A partir de ellos se derivan prácticas sociales que establecen prioridades y estrategias distintas, y que como efecto produce marcos teóricos y prácticas diferentes.

Desde la perspectiva de Núñez (1990) un modelo educativo “es constructo teórico que produce efectos de realidad social”. (p.36) Asume que existen tantas realidades “como discursos la definan [...] lo real es, pues, lo que la teoría pretende cercar

sin conseguirlo plenamente”. (p.33) Por tanto, la construcción social de la realidad se sustenta en discursos que producen sentidos y que simultáneamente “produce efecto de realidad” (p.27).

Cuando pensamos las prácticas de la educación social con personas con discapacidad, esas prácticas son efecto de la inscripción -consciente o inconsciente- de los profesionales y de las instituciones a discursos que explican y legitiman sus acciones.

En este sentido, los modelos presentados en la siguiente tabla nos posicionan de diferente forma ante las personas, y tiene repercusiones en los modos de ejercer la educación social.

5 Estudiantes de la Carrera de Educación Social IAES/CFE

Modelos comprensivos de la situación de las personas, la discapacidad y la acción social				
MODELO PRESCINDENCIA	MODELO MÉDICO	MODELO SOCIAL	DIVERSIDAD FUNCIONAL	ENFOQUE CULTURAL
Origen religioso	Origen científico	Origen social	Origen diversidad humana	Origen cultural
Período Edad Antigua-Edad Media	Período siglo XX Primera y Segunda Guerra Mundial	Período fines de siglo XX	Período principios de siglo XXI España	Período fines de siglo XX Estados Unidos
Creencias – etapa eugenésica – las personas son indignas y eliminadas	Creencias - enfermedad, deficiencias, incapacidad	Creencias - la discapacidad no se halla en el cuerpo: sino en las barreras del entorno social	Creencias – rechaza la discriminación	Creencias- Se opone al: capacitismo y la homofobia
Consideraciones - las personas con discapacidad son perseguidas y torturadas	Consideraciones - la discapacidad se centra en: el cuerpo de las personas	Consideraciones - la persona con Discapacidad: es sujeto de derecho	Consideraciones – se sustituye el término: de capacidad por dignidad humana	Consideraciones - se resignifica la palabra Crip (tullido) como símbolo de fuerza y orgullo
Proceso - etapa de marginación - las personas con discapacidad son explotadas y marginadas	Proceso- de rehabilitación y normalización	Proceso- adecuaciones y asistencias: para su plena autonomía y desarrollo	Proceso – de dignificación y valorización	Proceso – de crítica radical: hacia la heteronormatividad y las construcciones normativas
Instituciones – de encierro	Instituciones – segregadas solo para discapacitados	Instituciones – inclusivas	Instituciones – de participación	Instituciones – de participación estas son desafiadas y cuestionadas
Políticas – de caridad	Políticas – de asistencia e integración	Políticas - de inclusión	Políticas – de participación	Políticas – de reconocimiento social

El modelo de la prescindencia se sostiene en una mirada eugenésica de la sociedad que ha construido políticas de eliminación de la discapacidad que tiene anclajes en distintos momentos históricos de la humanidad. Se ha

repetido, y la práctica de “eliminación de la diferencia está presente hasta nuestros días bajo formas más o menos veladas y aceptadas.” (Planella, Pié, 2012:16)

El modelo rehabilitador se despliega a inicios del siglo XX (Palacios, 2008), después de la primera guerra mundial y en momentos de desarrollo industrial, la guerra y la industrialización dejaron a muchas personas amputadas y lesionadas en accidentes lo que puso en carrera el desarrollo de las ciencias médicas que acumularon conocimiento para atender y resolver estas situaciones. Para esta perspectiva la discapacidad es posible de ser tratada y curada como una enfermedad, deficiencia o invalidez, el cuerpo puede ser reparado y rehabilitado para tener un funcionamiento normalizado.

El modelo social nace en la década de 1960 en los Estados Unidos y Europa y resitúa a las personas en situación de discapacidad como sujetos de derechos y ciudadanos. Viene a reaccionar contra el modelo médico rehabilitador que ubica la discapacidad en la persona, para sacarla del cuerpo individualizado y colocarla en relación con lo social. Como sostiene Agustina Palacios:

...se basa en sostener que las causas que dan origen a la discapacidad no son individuales (de la persona), sino sociales —o al menos, preponderantemente sociales—. Es decir, que no serían las limitaciones individuales las raíces de la “discapacidad”, sino las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de todas las personas sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. (Palacios, 2008: 314)

En el enfoque de la diversidad funcional se desarrolla a partir de organizaciones y colectivos sociales de

personas con diversidad funcional que tiene como uno de sus hitos la fundación del movimiento de vida independiente en España.

Como sostienen Palacios y Romañach (2008)

Las personas con diversidad funcional (discapacidad) han sido discriminadas y minusvaloradas sistemáticamente a lo largo de la historia. En ocasiones, como en el período del nazismo alemán, fueron asesinadas en un vano intento de erradicar su “imperfección”. Incluso al día de hoy, su realidad es plenamente discriminatoria y los modelos actuales de análisis de esta realidad se han mostrado insuficientes a la hora de erradicar esa discriminación y a la hora de afrontar los nuevos retos bio-éticos. (p.38)

Desde el movimiento de vida independiente se propone la noción de diversidad funcional como alternativa que lucha contra la opresión capacitista. Se sostiene en la noción de dignidad humana, partiendo de la valoración de la diversidad como constructora de humanidad.

Actualmente una nueva tensión teórica práctica emerge, centrados en los estudios culturales se propone una revisión que cuestiona el orden natural y naturalizado, y las opresiones invisibilizadas a diversos colectivos. Los movimientos queer, crip buscan romper con las fronteras de la normalidad y emprenden la lucha contra el capacitismo que al igual que el patriarcado se configura en un marco teórico y práctico que oprime a las personas en situación de discapacidad; la Teoría Crip, la cual se deriva en inglés de la palabra *cripple*, cuyo significado es tullido. La discriminación es una relación que establece hacia unos otros diferentes, pero no es de su

propiedad ni entidad, es otro que la ejerce.

Crip es una palabra peyorativa, cuya carga negativa (estigma y burla), es resignificada por las propias personas con diversidad funcional para identificarse como una marca de fuerza, de orgullo y de desafío frente a los patrones de la normalidad. En tal sentido, el modelo cultural se opone tanto al modelo médico – rehabilitador como al modelo social, a decir de McRuer,

1). El modelo médico, lo que reduciría la discapacidad a la univocidad de la patología, el diagnóstico, o el tratamiento / eliminación; y, 2). El modelo social, desarrollado en gran parte en el Reino Unido. El modelo social sugiere que la “discapacidad” debe ser entendida como situado no en los cuerpos (o mentes) de personas, sino en un entorno inaccesible el cual tiene que adaptarse a ellos (según este modelo, una persona que usa una silla de ruedas, por ejemplo, no sería “discapacitada” si todos los lugares tuvieran rampas). Centrado en el exceso, el desafío y la transgresión extravagante: crip ofrece un modelo de discapacidad que es culturalmente más generativo (y políticamente radical) que un modelo social que es solamente, más o menos, reformista (y no revolucionario). (McRuer, 2016, s.p)

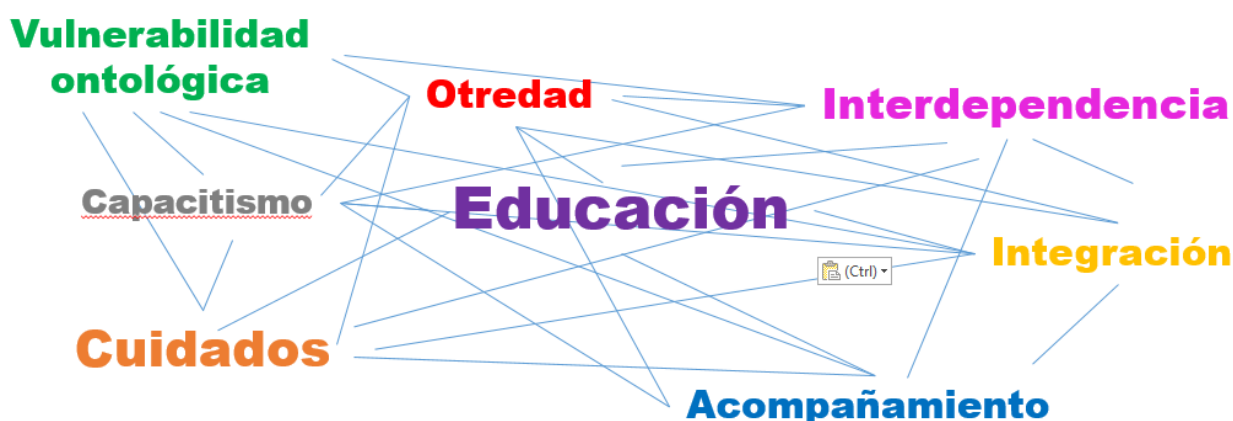
Componer una red de conceptos

Como ejercicio colectivo nos embarcamos en una *tentativa* (Deligny, 2021), para componer una red de conceptos que inicie una reflexión situada sobre la heterogeneidad de situaciones que impacta en los modos singulares en que cada persona en situación de discapacidad ejerce sus derechos, desde la perspectiva teórica

de la diversidad funcional. Es un ejercicio de *cooperación e invención* (Lazzarato, 2018) que nos permite aproximarnos a la experiencia de vida de personas para reconocer sus singulares trayectos, los procesos de toma de decisiones, los modos de entender y vivir la independencia y el vínculo con las instituciones, la comunidad y la ciudad.

Para concretar este ejercicio de producción colectiva, los docentes del proyecto en Montevideo, le propusimos a cada estudiante que eligiera un concepto de los que fueron trabajados en la primera parte del proyecto, un espacio formativo que contó con la presencia de 15 expositores del campo académico, de las políticas públicas y personas con diversidad funcional que en primera persona narraron sus experiencias.

El resultado de esas elecciones personales nos permite componer una tentativa de red de conceptos para investigar la relación entre las prácticas socioeducativas que se llevan adelante junto a personas en situación de discapacidad.



Vulnerabilidad ontológica y problemática

La pedagoga Asun Pié Balaguer en su libro “La insurrección de la vulnerabilidad” nos propone establecer una diferencia entre la vulnerabilidad problemática y ontológica. La vulnerabilidad problemática emerge como una adjetivación que se atribuida a ciertos colectivos, uno de ellos son las personas con diversidad funcional. Es inducida por la dominación y se produce por formas insatisfactorias de cuidado (gestión no equitativa de los cuidados). En cambio, la vulnerabilidad ontológica que es la vulnerabilidad como condición intrínseca a la vida y que requiere de poner el cuidado en el centro de la vida social (gestión colectiva y equitativa de los cuidados).

La vulnerabilidad es intrínseca del ser humano, todos somos vulnerables, sin embargo, la sociedad capitalista, patriarcal y las concepciones neoliberales de sujeto nos han enseñado a que debe desaparecer, a que no debe existir y por tanto vivimos en una “ficción de invulnerabilidad”.

No excluimos a las personas con discapacidad por ser diferentes sino todo lo contrario: “por mostrar una verdad incómoda que no hemos querido ver” y que tiene que ver con la vulnerabilidad humana (la finitud, la caducidad y el límite)” (p.18)

Para que pueda haber un cambio en el concepto de lo humano, aquel humano normativo autosuficiente que todo lo puede, deberíamos asumir la vulnerabilidad y que ésta no se geste en la violencia o en el aniquilamiento si no que se funde en los cuidados. Un cuidado que se aleje de la dominación del otro y de la obsesión por querer un sujeto independiente y autónomo. Un cuidado sensible para con la vulnerabilidad en su conjunto, cuidado colectivo, cuidado en red, “como única vía central para hacer la vida sostenible y amable”.

¿Es posible pensar en desarrollar una idea de pedagogía de los cuidados?

Lo que nos propone Pié Balaguer, es pensar en el cuidado como herramienta de agencia que incorpore su potencial político y transformador, visibilizando las

condiciones injustas en las que el cuidado tiene y ha tenido lugar.

La peligrosidad de la discapacidad resulta de esta capacidad de iluminar esta evidencia, y nos indica algunos caminos que recorrer. Entre ellos, la centralidad que los cuidados deben tomar en nuestras vidas, la necesaria politización del dolor (como apología de la vulnerabilidad), la generación de redes de interdependencia y la aceptación de nuestros cuerpos caducos como posibilidad de relación y como resistencia. (Pié, 2014)

Vida independiente

La vida independiente se presenta como categoría o concepto relevante para pensar las prácticas socioeducativas con personas en situación de discapacidad, como expone Soledad Arnau (2013), el concepto de vida independiente se inscribe en relación con las prácticas y políticas de cuidado.

Arнау trabajó en torno a contribuir a esclarecer un sin fin de desigualdades para poder construir y consolidar una verdadera Cultura de Paz, habilitando a nuevas interpretaciones sobre la atención y el cuidado. Ella misma es una persona que requiere de Asistencia Personal para su vida diaria; propone al cuestionar el concepto de cuidado con personas con diversidad funcional avanzar hacia el “aprender a cuidar de sí mismos/as” de manera que las personas dejan de ser pasivos frente a su asistente personal y asumen una relación de interdependencia en la cual la toma de decisiones se vuelve relevante.

En cuanto a las mujeres y los cuidados la autora expone un conflicto

del cuidado de personas con diversidad funcional, habilitando el repensar el término cuidado desde el sistema masculino-opresor dominante, el cual exige que las mujeres seamos las responsables del cuidado, por tanto, puede ser calificado de perverso al ser un instrumento de dominación. El repensar el concepto de “cuidadora” siendo este un rol tradicional de “eterna cuidadora” así lo propone cuestionar Arnau (2005), por tanto, para la persona cuidada comprende una modificación en cuanto supone suprimir al “cuidadora” por “asiste”. La autora plantea la emancipación del cuerpo de la mujer situando al feminismo sin incluir a las mujeres con diversidad funcional, se configura de esta forma desde la perspectiva de Arnau unos feminismos excluyentes, ella expresa: “el feminismo teórico me dio una patada”.

Por lo que remite a su situación expone la Ley antidiscriminatorio en 2003, explicita el “personas con discapacidad”, en 2005 el concepto de diversidad funcional así describe que se considera una persona con diversidad funcional. Asimismo, manifiesta la forma en que ciertas leyes y políticas implícita o explícitamente enuncian con gran facilidad mecanismos que parecen olvidarse de la frase que Soledad afirma y aparece suprimido “quiero vivir dignamente”. En base a esto reflexiona en cuanto a la sociedad como discapacitante, no salimos del capacitismo, expone el lema de vida independiente el cual es “nada sobre nosotras sin nosotras”. Dignificar la vida situando como interdependientes a todas las personas

y proponiendo como falso lo capacitista del “yo puedo sola” de forma que el capacitismo se convierte en rehabilitarse. La vida independiente aparece aquí en forma de toma de decisiones.

Arnau en su discurso describe con gran énfasis en que “mi sexualidad no es defectuosa”, ser objeto de deseo, “esos príncipes azules no llegan a la diversidad funcional”, entiendo sumamente pertinente trabajar estos conceptos debido a las generalidades expuestas como realidad en nuestra sociedad, y por lo expuesto por diversos panelistas no solo nuestra sociedad, a las personas con diversidad funcional como personas asexuadas, la sexualidad muy lejos de un objetivo o disfrute en su vida, como si lo único que debieran aspirar fuera trayectorias educativas y laborales, quedando el disfrute y el goce muy lejos de sus vidas, siendo algo fundamental en muchas de nosotras. Podría traer a la salud mental, si bien no me reconozco capaz de escribir sobre estos temas aun, visualizo en relación la salud mental con la sexualidad ampliamente.

Por consiguiente, resulta fundamental en el accionar socioeducativo al planificar, realizar actividades, relacionarse con el entorno, habilitar y promover instancias de reflexión, respeto, pero sobre todo hacernos cargo desarrollar la responsabilidad de la que tanto hemos conversado en el curso.

A modo de síntesis de lo descrito, el proyecto de investigación propone un movimiento epistemológico

comprender que no es posible tener una realidad acabada, por tanto, como futura educadora social resulta fundamental la formación permanente, el escribir sobre las prácticas. Asimismo, Soledad Arnau y este proyecto de investigación en mi trayectoria personal permiten cuestionar diversas estrategias utilizadas hasta el momento, por tanto, comprender, escuchar, conocer, mantener apertura habilita un accionar y planificación más cercana a los objetivos a largo plazo los cuales comprendo cada persona situamos.

Acompañamiento

En esta investigación nos hemos encontrado con una nueva forma del término acompañamiento, planteada por Jordi Planella (2016). El autor toma este concepto del área del Trabajo Social, donde se habla de acompañamiento social (AS). Cuando lo aplicamos al trabajo socioeducativo con personas en situación de discapacidad o diversidad funcional, nos permite caracterizar algunos elementos que pueden ayudarnos a repensar y enriquecer estas prácticas.

Para comenzar a definir esta cuestión, hay que decir que el autor la considera una noción débil, por contrariedad a un concepto sólido y cerrado en sí mismo. El acompañamiento es un concepto amplio que engloba dentro de sí muchas formas. Es por lo que no vamos a proponer una definición de diccionario, sino más bien buscar algunas de las ideas que subyacen en él.

Acompañar implica ante todo proximidad, movimiento y sincronía. Planella busca correrse de una idea de profesionalismo como distanciamiento, pensando al profesional como una persona que trabaja con otra, en este sentido que camina con otra. Esta caminata, este desplazamiento, rompe con los esquemas de esteticidad, que muchas veces sufren las personas en situación de discapacidad. La rigidez más frecuente tiene que ver con una forma esencialista de entender a las personas. Desde esa perspectiva, la persona es según su discapacidad.

Entonces, el acompañamiento viene a plantear a la persona en situación dinámica. Esto significa que lo que se está siendo en un momento, puede cambiar. Incluso las personas con impedimentos que van a estar toda su vida, como una ceguera total, parálisis u otras, cambian, se transforman y son más allá de una característica de su cuerpo. Aparece la idea de pluridimensionalidad de las personas, que no son mundos cerrados en sí mismo, sino dimensiones que conviven, interactúan, colisionan y se transforman.

A su vez el movimiento implica un objetivo que es el proyecto de vida de la persona. Este proyecto es del Otro, y el acompañante debe desarrollar acciones y estrategias que permitan avanzar en ese sentido, pero sin imponer lo que uno piensa que debería ser.

Estas acciones pedagógicas de acompañamiento tienen lugar en todos los ámbitos de la vida cotidiana, aparecen en los espacios escolares, en instituciones de atención a la

discapacidad, en propuestas de ocio y tiempo libre, centros de salud, servicios territoriales, etc. Acompañar requiere en cada contexto, aprender a mirar, aprender a escuchar y dejarse transformar por el otro.

Otredad

A continuación, traigo el concepto de otredad para discutirlo y pensarlo desde lo socioeducativo, pensando de qué formas impacta en los procesos de subjetivación y de inclusión en la sociedad de las personas con diversidad funcional.

Quisiera comenzar trayendo palabras de Soledad Arnau, quien menciona que «(...) «los otros/lo otro», se percibe como aquello ajeno a mí mismo/a, incluso, se puede interpretar como aquello «extraño a mí mismo/a». Por ello, se encuentra «frente a...» un «yo mismo/a» o un «nosotros/a». Con lo cual, aquello «Otro» se convierte en algo/alguien diferente. Y, esta diferencia puede ser entendida de manera inferior, superior o igual a mí.» (Arнау, 2013: 94)

A nuestro entender, las palabras otredad, otro, otra, terminan siendo un arma de doble filo, en tanto se puede interpretar de manera positiva o negativa adjudicando diversos significados y lugares sociales.

Está claro que todos y todas somos diferentes, con características particulares que nos hacen ser quienes somos. Pero esto no debería tomarse como algo malo, como algo que tiene que ser homogeneizado o rechazado. Por el contrario, debería ser cuestión de tomarlas en cuenta para facilitar la relación con otros y con el entorno.

Por otro lado, considero importante mencionar la definición de educación social realizada por Violeta Núñez (1999), la cual hace referencia a que:

Por educación social entendemos una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos (Núñez, 1999: 26)

Decidí tomar este fragmento para recordar y tener presente nuestra tarea con el otro. Nosotros no trabajamos solos, sino en presencia de y con un otro u otra. Ese otro/a, que se encuentra en algún tipo de exclusión, que está siendo vulnerado en sus derechos y que se encuentra en desventaja con el resto de la sociedad para ser incluido. Desde mi punto de vista, parte de nuestra tarea también es resignificar la palabra otro, para que tome una connotación positiva y generar nuevas posibilidades de acción para ese otro/a y para nosotros.

Sabemos que la mirada colectiva que la sociedad tiene sobre todos nosotros tiene mucho peso e influye en nuestras posibilidades, nuestro relacionamiento con el entorno y también en nuestra forma de pensar, actuar y ser. En la mayoría de los casos, cuando hablamos de personas con diversidad funcional, se los separa en una categoría distinta a los demás, asumiendo que son incapaces de hacer todo lo que se espera de una persona normal, etiquetado de diferentes formas e influyendo negativamente en cómo se los ve y se los trata. Es primordial dejar

de normalizar estas cuestiones y trabajar para que el ser diferente sea moneda corriente, en donde no se trate de normalizar a aquellos que no tienen características similares a un nosotros homogéneo, un nosotros que oprime, excluye y no acepta las diferencias.

Trabajar para que poco a poco se construya una igualdad real, en donde todos tengamos la posibilidad de hacer por igual, teniendo en cuenta las particularidades propias de cada uno y las necesidades singulares. Frigerio (2004) señala,

La igualdad no como horizonte, sino como punto de partida (no se cansa de decir el filósofo Rancière), implica sostener que ningún sujeto de la palabra está imposibilitado, ni inhabilitado, en el territorio de lo común, para ser par, para formar parte, para tener su parte. (Frigerio, 2004: 05)

Pensar al otro y en el otro desde una mirada que lo contemple como un ser capaz, un igual, con características particulares y necesidades individuales, que la diferencia no se transforme en desigualdad. Cabe recordar:

Mujeres y hombres con diversidad funcional sufren a lo largo del tiempo múltiples formas de discriminación o violencia. De ahí la importancia de la transdisciplinariedad. Para poder conseguir la Paz, resulta de sumo interés enriquecerse de la mayor pluralidad posible de disciplinas, las cuales, todas ellas, deben confluir armoniosamente para lograr el objetivo deseado: desnaturalizar esta condición humana, tal cual se interpreta históricamente, para reconstruirla de nuevo. (Arnau, 2013: 101)

Educación

Educación, educar, para Mèlich, no está relacionado con la transmisión del sentido de la vida, porque el sentido no puede darse, sino que está relacionado con la formación de una razón imaginativa, que sea capaz de narrar sentidos, en plural, porque nunca existe un único sentido sino sentidos diferentes. En esta búsqueda de sentido la que de una manera u otra se nos presenta cómo objetivo pedagógico fundamental. Pie Balaguer & Solé Blanch (2011) se interrogan acerca de ¿Cómo concebimos lo educativo? , pensar en la educación cómo posibilidad de encuentro, de socialización, de intercambio de experiencias y aprendizajes que habilita algunas oportunidades, herramientas para los sujetos que por estos espacios transitan, se mueven y circulan, que conforma parte de los derechos fundamentales de todos los seres humanos el acceso a esta idea de educación o de acto educativo, casi cómo idea romántica donde todo - es o debería de ser posible a priori - pero me pregunto los espacios educativos actualmente están pensados para recibir a todos? ¿Qué acontece con los sujetos singulares que se encuentran en situación de discapacidad, tienen acceso a la educación de calidad?, ¿circulan por los mismos trayectos educativos que los sujetos que no poseen una situación de discapacidad? ¿cuánto opera el contexto económico de sus familias, referentes o la ausencia de estos? ¿Cuántas oportunidades de circulación e intercambio con un otro diferente existen en realidad? Algo que algunos

actores que trabajan en diversos proyectos educativos han visualizado y expuesto es que muchas veces frente a las dificultades de los equipos y del sistema educativo (a faltas de propuesta integrales e inclusivas de calidad) son los propios equipos quienes se encargan de diseñar una propuesta educativa singular, cómo un traje a medida para un sujeto singular; en estas propuestas se pueden hallar grandes riquezas desde los aspectos metodológicos hasta la construcción de intereses y herramientas que le posibilitan al sujeto apropiarse, narrarse y transforman parte de su realidad, pero este hecho también está sujetado a la disponibilidad de un grupo de personas - equipo de trabajo singular- que no asegura la continuidad y por ende el acceso real de todos. Programáticamente en Uruguay los trayectos educativos están aún hoy muy fragmentados para el acceso y la circulación de las personas en situación de discapacidad, en la formación tanto de maestros, profesores y educadores no hay contenidos específicos ni una propuesta curricular que ponga este punto sobre la mesa dejando librado a un futuro la formación para quien le interese, pero no visualizando la necesidad de tener un sistema educativo y unas prácticas concretas que sean inclusivas y reciban a todos los sujetos más allá de su condición o situación particular. “La ubicuidad del sujeto funcionalmente marcado entre una in-validez in-cesable y la valuación de su importe económico para la sociedad productiva está necesariamente relacionado con el rol bisagra ejercido por el sistema

educativo” (Fernández, 2016) ¿Que tengo que tener/saber/ hacer para trabajar con un sujeto en situación de discapacidad? disponibilidad, escucha, estar en presencia para dialogar y construcción de posibles rutas- selección de contenidos- cultura e intereses en base a ese diálogo, a esa escucha. Vincular e implicar en estos procesos a las familias y entornos cercanos, la comunidad “empoderar a las familias para construir alternativas seguras” Financiación de estas experiencias - convenios- exclusión? por no contar con prestaciones - dependen de un paradigma médico- quien determina la prestación o no , la cual determina el acceso a otros espacios de educación así como la socialización y apoyo para familias y sus entornos- porque los diseños de políticas continúan fomentando las fronteras para el acceso, para la integración (sino no cumpla con algunos requisitos definidos a priori donde prima la mirada normativa y del déficit) “ La territorialización de la intervención educativa no hace más que tornar difusos los límites entre lo privado y lo público, En el acto de territorializar se individualizan los problemas de la pobreza negándole su carácter social” (Duschatzky & Redondo, 2013). La educación, no solo es responsabilidad del estado sino también de cada uno de los actores partícipes y desde este lugar entiendo que debemos de interpelar, debemos interpelar nos cómo parte de nuestra sociedad y sobre cómo miramos al otro, cómo concebimos las oportunidades y para quienes; visualizar las situaciones de

discapacidad cómo un acto político, de igualdad donde todos somos seres humanos y no deberíamos de perder de vista nuestras fragilidades, nuestra condición de vulnerabilidad en el entendido del concepto que nos propones Asun Pié Balaguer.

Interdependencia

Habitualmente cuando se dialoga sobre discapacidad se la emparenta con la dependencia. Concepción que denota diferencia en oposición a la concepción de normalidad. Skliar establece que el *diferencialismo, además de ser un proceso político, constituye una trampa cultural y educativa* (2015: 42).

En este sentido, resulta clave cuestionar el valor que le damos a la diferencia y a la diversidad. Al

respecto Asun Pie Balaguer nos invita a construir otras modalidades de interrelación humana, como las que posibilita la *Pedagogía de la Interdependencia*, -la cual- *apela a la recuperación de lo “más humano del ser humano” históricamente silenciado y olvidado* (2012: 215).

Capacitismo

Toboso (2018) propone una crítica al sistema capacitista imperante a partir del enfoque de la diversidad puesto en relación con la perspectiva de Amartya Sen acerca del enfoque de capacidades y funcionamiento. A partir de una ética de la diversidad corporal y la construcción de ecosistemas para reconocer funcionamientos singulares a partir de la interacción de los cuerpos con los ambientes. En este contexto de

producción conceptual ubica el capacitismo como forma de relación opresiva de las personas en situación de discapacidad.

Las personas con discapacidad se desenvuelven en sociedades que han establecido unos parámetros capacitistas de normalidad que definen la manera estándar y habitual de funcionar física, sensorial y psicológicamente, que, por lo general, no contemplan la posibilidad de incluir una diversidad de formas de funcionamiento, lo que frecuentemente provoca su discriminación. Ello obliga a estas personas a identificarse como un grupo que debe luchar contra la discriminación para lograr la igualdad de derechos y oportunidades, y para que la diversidad funcional sea apreciada socialmente como un valor a favorecer y a respetar. (Toboso, 2018: 794)

Desde esta perspectiva, hace una crítica al modelo social de la discapacidad en tanto “una persona es capacitada cuando la sociedad pone los medios necesarios para situarla en igualdad de condiciones. El modelo de la diversidad, a través de las denominadas “éticas de la diversidad” (Guibet y Romañach, 2010) propone, por el contrario, nuevas claves para construir una sociedad en la que la diversidad, y en concreto la diversidad funcional, sea vista como una diferencia con valor y no como una carga social derivada de la falta de capacidad de las personas”. (p.794)

Autonomía

El concepto que se seleccionó para profundizar, en este texto, es el de Autonomía. La construcción de esta noción, o cualquier otra, vinculada a la discapacidad o diversidad funcional implica concebir a las personas con

discapacidad como sujeto de derecho y no como sujeto de cuidado. Es fundamental fomentar la autonomía también desde una perspectiva de derechos, como expresan Angulo, Diaz y Miguez (2015) en donde las personas puedan ampliar el campo de posibilidades, revalorizar sus habilidades y potenciar sus elecciones y motivaciones partiendo desde la singularidad.

Al nacer, todas las personas son dependientes, la autonomía se desarrolla durante cada etapa de la vida de los sujetos. Pie Balaguer (2011) hace referencia a que la autonomía no es sinónimo de independencia, ya que dentro de ella se incluye a la interdependencia desde las vinculaciones humanas a partir de las experiencias. La noción de autonomía implica fomentar y facilitar la participación de los sujetos en la sociedad (educación, familia, política, economía, cultura, mercado laboral, transporte, etc.).

Profundizar en la noción de autonomía conlleva visualizar y reflexionar en las situaciones de la vida cotidiana de las personas con discapacidad. El ejercicio de la autonomía es fundamental para la vida en sociedad, ampliando la participación y gozando de los derechos.

En la sociedad hay distintas barreras que dificultan, impiden y/o retrasan el desarrollo de la autonomía de las personas con discapacidad. Estas barreras como expresa el Ministerio de Educación y Cultura (2020) son “Factores en el entorno de

una persona que, en su ausencia o presencia, limitan la funcionalidad y originan la discapacidad” (p.3). Las barreras suelen ser frecuentes y pueden tener un gran impacto en la vida de los sujetos, algunas de ellas son: actitudinales, físicas, comunicativas, políticas, sociales, educativas, entre otras. Identificar estas barreras es un trabajo clave para eliminarlas y fomentar la inclusión social de personas con discapacidad.

Es fundamental problematizar estas cuestiones constantemente y no solo repensarlas cuando se visualiza una problemática puntual. La sociedad y los espacios que la componen, tienen que ser inclusivos desde el inicio para mejorar la autonomía de las personas con discapacidad.

Integración

Pensar la integración a través de una mirada que identifique necesidades, intereses y capacidades. Entender que la discapacidad no es un tema de otros o de especialistas, sino que requiere de una comprensión que tenga dimensión política, humana y donde no esté presente el desentendimiento y desvinculación.

Skliar (2012) “Hay una indecisión o una confusión habitual en los escenarios educativos, querida o no, voluntaria o no, admitida o no, que se origina en el preciso momento en que la diferencia, las diferencias, se hacen presentes y son nombradas. Ocurre que, en el acto mismo de enunciar la diferencia, sobreviene en verdad una derivación hacia otra pronunciación totalmente diferente: los *diferentes*, haciendo alusión a todos

aquellos que no pueden ser vistos, ni pensados, ni sentidos, ni al fin educados, por culpa de la curiosa y vanidosa percepción de lo homogéneo -homogeneidad de lenguas, de aprendizajes, de cuerpos, de comportamientos, de lenguas y, así, hasta el infinito”.

La función educativa comenzará en el hacer visibles todos estos significados asumiéndolo desde lo ético, habilitando nuevas formas de ver y habitar la discapacidad, eliminando la ceguera colectiva de la aceptación cultural y social del minusvalorar, del abusar, del no tolerar. Viabilizar este accionar hace imprescindible coincidir los marcos normativos con los modelos de intervención que se van a llevar a cabo; imprescindible son las estrategias que contribuyan a la integración, a una circulación social donde aproximación, participación, integración e inclusión, accesibilidad, sitúe al sujeto en clave de protagonismo.

Las prácticas de integración han reproducido desigualdad, desigualdad con la que coincido por lo cual apunto hacia prácticas de inclusión.

Creo necesario diferenciar ambos términos inclusión e integración: la inclusión es donde los cambios y movimientos deben acontecer, a diferencia de la integración que es un término asociado al modelo médico, donde es el sujeto quien tiene que realizar acciones que le permitan encontrar su lugar dentro de lo social. Mientras la integración es el movimiento que hace una persona adaptándose a la estructura para que luego la estructura se adapte a ella; la inclusión es la estructura que debe

prever y estar organizada de tal manera que pueda ser receptiva de las personas en situación de discapacidad.

Potenciar la educación desde un lugar de investigación y profundización, pensar una formación integral e interdisciplinaria, deconstruir preconceptos colonialistas, construir una pedagogía que contemple el requerimiento de los otros, que se construya en pro de aquellos a quién va dirigida.

Inclusión

Gerardo Echeita (2010) plantea que la inclusión es un proceso, que debe ser visto como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Proceso donde el factor principal es el tiempo, donde los cambios son progresivos. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de los estudiantes; presencia de la institución educativa, frecuencia con la que el alumnado asiste a clases, participación cuando se habla de la calidad de la experiencia en el transcurso de la escuela y el éxito se relaciona con el aprendizaje. La inclusión necesita de la identificación y la eliminación de barreras, para poder hacer efectivo el ejercicio de los derechos. Entendiendo a las barreras como aquellas creencias y actitudes que están arraigadas a la cultura y a las prácticas escolares individual y colectivamente y al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos generan exclusión, marginación o fracaso escolar. La inclusión debe asumir la responsabilidad de

asegurarse que aquellos alumnos que se encuentren en riesgo sean supervisados y de ser necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, participación y éxito dentro del sistema educativo (Echeita, 2010). A decir de Aguerro (2008), la idea de "incluir" debe ser una idea-fuerza que se sostenga desde la necesidad de una sociedad más justa y democrática. Inclusión como base de un nuevo paradigma educativo.

"Así, y en alusión a esas fronteras, se trata de un trabajo de ampliación, en lo pedagógico y en lo político, de las dimensiones de las responsabilidades públicas en educación" (Núñez, 2007). "Lo que queremos subrayar es que, la inclusión escolar supone un proceso de cambio cultural complejo, porque implica revisar desde el mandato fundacional de la escuela, hasta el modo en que la institución escolar se ha hecho carne en nosotros. Ese cambio cultural, requiere pasar de las pedagogías de la cinta de montaje, a la construcción de una pedagogía de las diferencias. Y ello tal vez supone: refundar la escuela." (Vain, 1997)

"Digo, de nuevo, una vez más: dar la bienvenida, saludar, acompañar, permitir, ser paciente, posibilitar, dejar, ceder, dar, mirar, leer, jugar, habilitar, atender, escuchar.

Así, quizá, sería posible educar no ya a todos, en sentido abstracto, sino a cualquiera y a cada uno. La cualquieridad y la cada-unicidad con las que venimos al mundo. Y con las que nos marchamos de él." (Skliar, 2012)

A modo de cierre provisional

Es necesario repensarlo todo. El contacto con la discapacidad produce una movilización general donde educadoras y educadores debemos revisarnos. Las producciones de los movimientos de personas con discapacidad no solo reclaman voz, sino que evidencian la capacidad de agencia, de organización y producción de conocimiento.

Observamos que es necesario producir nuevas formas de acción socioeducativa. Estas no admiten ser reducidas a categorías estancas, sino que, por el contrario, requiere de ser sostenidas en una red de pensamiento viva que articule conceptos, categorías, experiencias, prácticas y una polifonía de voces.

Reconocemos que las prácticas socioeducativas se producen en el entramado de la cultura como espacio ancho de aprendizaje. La red está en continua construcción. Las prácticas están interpeladas. Este espacio nos desafía a mirar el vínculo educativo que también nos atraviesa y convoca, para pensar la formación que queremos y hacia dónde vamos cómo colectivo. Cómo producir, aportar y generar nuevas aperturas así como incidencia

en las políticas y prácticas del territorio desde estos escenarios que son habilitadores para el cada uno donde se construye lo común.

Pensar este espacio de encuentro entre estudiantes, egresados y docentes cómo coproducción de saberes, donde los estudiantes - en primera persona- nos toca asumir nuevos roles que nos desafían a la indagación, la búsqueda, la reflexión y la producción colectiva desde algunas premisas, ideas que nos interpelan y nos inquietan en tanto en nuestra formación cómo futuros y actuales profesionales.

Este proyecto propone un movimiento epistemológico, no es posible tener una realidad acabada, completa cuyas formas de aprenderla sea literal y literaria. Los educadores aprendemos en nuestras prácticas, aprendemos con los sujetos a quienes acompañamos. Los marcos investigativos dan pista y construyen formulaciones a disposición de las prácticas, abren el diálogo, provocan movimientos, alteran las reacciones sociales y educativas, en este sentido sostiene Boaventura de Souza Santos (2010), "Todas las formas de conocimiento mantienen prácticas y construyen sujetos." (p.54)

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz, el archivo y el testigo*. Editorial Pre-texto. Valencia.

Aguerrondo, I (2018). *Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión*.

Angulo, S. Diaz, S. y Miguez, M. (2015) *Infancia y discapacidad: una mirada*

desde las ciencias sociales en clave de derechos. UDELAR

– Arnau Ripollés, S. (2005). Otras voces de mujer: el feminismo de la diversidad funcional. *Asparkia: investigació feminista*, [en línea], 2005, n.º 16, pp. 15-26, <https://raco.cat/index.php/Asparkia/article/view/108979> [Consulta: 25-06-2022].

– Arnau Ripollés, S. (2013) *La filosofía de Vida Independiente. Una estrategia política no violenta para una Cultura de Paz.*

Arnau, S. (2013). *La Filosofía de Vida independiente. Una estrategia política no violenta para una Cultura de Paz.* *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* Vol. 7, N.º 1, marzo 2013 - agosto 2013, pp. 93-112. Disponible: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num1/art5.pdf>

De Santos, Bonaventura. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo: Trilce.

Deligny, F. (2021). *Cartas a un trabajador social.* Buenos Aires: Cactus.

Duschatzky, S. & Redondo, P. (2013). El PSE y la crisis de la educación pública. En: *Tutelados y Asistidos. Programas Sociales, Políticas Públicas y Subjetividad.* Buenos Aires, Paidós.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.* En D. España, Granada. Recuperado de: [González \(presidente\), II Congreso](https://www.congreso.es/publicaciones/legislacion/II Congreso)

Iberoamericano de Síndrome de Down, Down

<https://pdfs.semanticscholar.org/91e3/9b49fcccc56d6ad1c0e0e2ed9addc9b8d6b.pdf> f Latina. Uner. Argentina.

Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red.* Buenos Aires: Manantial.

Lazzarato, M. (2018). *Potencias de la invención, la psicología económica de Gabriel Tarde contra la economía política.* Buenos Aires: Cactus.

Ley N°18.418. *Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad.* 20 de noviembre del 2008. Montevideo, Uruguay

Ley N°18.651. *Protección integral de personas con discapacidad.* 19 de febrero del 2010. Montevideo, Uruguay.

McRuer, R. (2016). *Lo Queer y lo Crip, como formas de apropiación de la dignidad disidente.* Consultado el 25/07/2017 de: [www.dilemata.net > revista > index.php > dilemata > article > view](http://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view)

Mec - Dirección de Educación - Educación Inclusiva (2020) *Glosario de términos sobre discapacidad*, tomo I

Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea.* Barcelona: PPU.

Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la*

asignación social de los destinos, Barcelona.

Palacios, A. (2008) *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca: Madrid.

Palacios, A. Romañach, J. (2007) *El modelo de diversidad*. Diversitas: Madrid.

Pie Balaguer, A. (2011) *Deconstruir la discapacidad para repensar la autonomía: propuesta para una pedagogía de la interdependencia*.

Pié Balaguer, A. (2014). Por una corporeidad postmoderna: nuevos tránsitos sociales y educativos para la interdependencia. Por una corporeidad postmoderna, 1-203.

Pié Balaguer, A. (2019), *La insurrección de la vulnerabilidad: para una pedagogía de los cuidados y la resistencia*. Ed. U B, Barcelona

– Pié Balaguer, A; Riu, C. (2014) *Violencia, mujer y diversidad funcional. La vulnerabilidad aumentada. Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*. N°58. pp. 45-54

– Pie, A. (2012). *Pedagogía de la interdependencia*. En Pie, A. (Comp.) *Deconstruyendo la dependencia: propuestas para la vida independiente*, (213-229). Barcelona: UOC.

– Planella, J. (2006) *Subjetividad, disidencia y discapacidad*. Fundación ONCE: Madrid.

– Planella, J. (2008), *Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia*, *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653), Madrid

– Planella, J. (2016). *Acompañamiento social*. Barcelona, UOC.

– Planella, J. Pié, A. (2012). *Militancia y diversidad funcional*. Barcelona, UOC.

– Rodríguez, C (2016). *Lo insoportable en las instituciones de protección a la infancia*. Montevideo, Azafrán.

– Sánchez Alber, C., (2014) *Grupo de trabajo e investigación sobre la práctica de los educadores sociales en el campo de la Salud Mental*. Norte de Salud Mental, ISSN-e 1578-4940, Vol. 12, N.º. 49, págs. 85-90

– Sennett, R. (2003). *El respeto, sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.

Skliar, C. (2012) *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. UNER. Argentina.

Skliar, C. (2015). *Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión*. *Revista Sophia*, 11 (1): 33-43.

Souriau. E. (2017). *Los diferentes modos de existencia*. Buenos Aires. Cactus.

Spinoza, B. (2017). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Tecnos.

Tarde, G. (2013). *Las leyes sociales*.
Barcelona: Gedisa.

Toboso, M. (2018). *Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad*. *Revista Política y Sociedad*. Madrid, N° 55(3) 2018. pp. 783-804

Vain, P. (1997). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Posadas: Universitaria.