

## Educación y discapacidad. La inclusión como problema

### Education and Disability. Inclusion as a problem



Andrea Verónica Pérez<sup>1</sup>

**Resumen:** El presente trabajo reflexiona críticamente en torno a la inclusión educativa sobre la base de: a) la labor investigativa desarrollada acerca del derecho a la educación a partir de narrativas de jóvenes con discapacidad en la educación superior, como también de b) diferentes encuentros con estudiantes y docentes de distintos niveles educativos y c) las actividades desarrolladas en el marco de distintas redes en las que confluyen el activismo y el campo académico. Presenta los temas de modo espiralado, es decir, con la intención de desarrollar reflexiones que permitan avanzar en un posicionamiento crítico-activo, pero volviendo permanentemente sobre algunos nudos centrales que tensan el devenir de la inclusión educativa y la discapacidad: la ideología de la normalidad, la lógica binaria, el capacitismo, la colonialidad, los procesos de identificación y la necesidad de promover un giro epistémico para el trabajo institucional cotidiano, tanto en el terreno macro como micropolítico. Se destacan tanto las responsabilidades ineludibles del Estado y de sus sistemas educativos como también de todas las partes que los conformamos.

**Palabras clave:** Inclusión educativa, discapacidad, binarismo, capacitismo, narrativas

**Abstract:** This paper critically reflects on educational inclusion on the basis of: a) the research work developed on the right to education from the narratives of young people with disabilities in higher education, as well as b) different gatherings with students and teachers from different educational levels and c) the activities carried out within the framework of different networks in which activism and the academic field converge. The topics are presented in a spiral fashion, i.e., with the intention of developing reflections that allow advancing in a critical-active positioning, but permanently returning to some central knots that strain the evolution of educational inclusion and disability: the ideology of normality, binary logic, ableism, coloniality, identification processes and the need to promote an epistemic turn for the daily institutional work, both in the macro and micro-political field. It highlights the unavoidable responsibilities of the State and its educational systems as well as those of all of us who are part of them.

**Key words:** Educational inclusion, disability, binarism, ableism, narratives

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Quilmes, Argentina; email: aperez@unq.edu.ar

**Agradecimientos:** CONICET-UNQ (Argentina). La autora agradece a FLACSO Argentina por la beca para la realización de estudios posdoctorales en el marco del Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Instituciones oferentes del programa postdoctoral: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza CINDE - Universidad de Manizales – Colombia - Pontificia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP – Brasil - El Colegio de la Frontera Norte COLEF –México - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO – Argentina - Universidad Nacional de Lanús – Argentina. Institución que avala el Programa postdoctoral en América Latina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO).

**Recepción:** 6/abril/2023

**Aceptación:** 22/diciembre/2023

**Forma de citar:** Pérez, Andrea. (2024). Educación y discapacidad. La inclusión como problema. *Voces de la educación 7 (17): Retos actuales de la educación inclusiva*, pp. 43-70.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0

International License.

## Educación y discapacidad. La inclusión como problema

*“Quienes te prometen incluirte es porque ya te intentaron excluir (...)  
ser rara (...) no implica que nadie tenga que incluirme.  
Con que no me excluyan basta y sobra.”*  
(Rocío Muñoz Vergara).

### I. Presentación: deconstruyendo la amnesia de la inclusión

En el complejo campo de encuentros y desencuentros entre la historia del discurso pedagógico moderno, el concepto de inclusión y las políticas públicas se vienen desarrollando discusiones, tensiones, activismos en torno al derecho a la educación de sectores sociales históricamente vulnerados (Krichesky y Pérez, 2015; Pérez, Londoño y Garaño, 2022) y construidos en términos de alteridad deficiente (Skliar, 2000), entre quienes se encuentran las personas con discapacidad (Pérez, Gallardo y Schewe, 2018). El presente trabajo tiene la intención de compartir reflexiones crítica-activas –con ello me interesa dejar en claro que es necesario trascender la opacidad de la crítica superficial para buscar líneas de acción posibles- en torno a la inclusión educativa en el marco del pensamiento occidental heredado en los sistemas educativos de países de América Latina.

Si bien, como se advertirá, el trabajo apunta a un abordaje reflexivo que trasciende el nivel local, toma como base la labor teórico conceptual, empírica y colaborativa realizada en el marco del Proyecto de CONICET “Accesibilidad, discapacidad e inclusión social en la educación universitaria argentina” y el Proyecto Posdoctoral titulado “Narrativas de jóvenes en torno a las trayectorias educativas en el pasaje del nivel secundario a la educación superior a la luz de las políticas de inclusión social y educativa y de los estudios críticos en discapacidad”. Dichos proyectos se desarrollan en el equipo del Observatorio de la Discapacidad y el Programa “Discursos, prácticas e instituciones educativas” de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina<sup>2</sup>. Cabe agregar que los aspectos metodológicos

---

<sup>2</sup> A modo de muy breve contextualización, cabe señalar que, en Argentina, podemos identificar los inicios del siglo XXI (concretamente desde 2006) como momento crucial en el que comenzaron a afianzarse ciertas problematizaciones a partir de dos normas de suma importancia sancionadas tras reivindicaciones sociales y contextos políticos promotores de la ampliación de derechos, impactando, en distinta medida, en los diferentes niveles del sistema educativo y en las diversas jurisdicciones del país: la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 y la Ley Nro. 26.378 que aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad -ratificada por la mayoría de los países-. Por supuesto existen otras normas nacionales como también provinciales y locales de relevancia. No obstante, las dos mencionadas se destacan en materia de discapacidad en el sistema educativo ya que presuponen el derecho a la educación de todas las personas durante toda la vida, en todos los niveles (inicial, primario, secundario, superior universitario y no universitario) explicitando el carácter inherente a todas las personas de la dignidad, y el carácter inalienable de los derechos humanos. Cabe

que orientaron la labor empírica refieren a un enfoque cualitativo con el que se proyectaron y desplegaron conversaciones mantenidas entre 2020 y 2022 con quince jóvenes con discapacidad. El criterio principal para contactar a las personas fue que hubieran atravesado -o se encontraran atravesando al momento de la conversación- algún tramo de su trayectoria educativa en alguna institución de educación superior universitaria o no universitaria, criterio que permitió recuperar percepciones, recuerdos, proyecciones de las personas durante su paso por distintos niveles del sistema educativo, a la vez que conocer desafíos, experiencias y particularidades en la educación superior en cuanto a los modos de abordar la discapacidad. Se utilizó un enfoque basado en narrativas, que resulta de interés en tanto involucra la jerarquización de las interpretaciones de quienes se expresan acerca de las marcas existentes en sus propias vidas, consideradas éstas en su carácter relacional, dinámico, experiencial (Pérez, en prensa) y en vinculación permanente con los procesos de identificación y los sentidos que se van construyendo “en situación”. Como expresan Danel y Sala, “Las narrativas nos permiten adentrarnos a las formas en que se producen sentidos a partir de lo que las personas dicen, de sus modos de simbolizar y transmitir mediante las expresiones verbales, sus teorías sobre aquello que les acontece, las relaciones con otros sujetos y la posibilidad de tomar decisiones sobre sus propias trayectorias vitales” (Danel y Sala, citado en Danel, Martins y Sala, 2021:104).

Vale agregar que todas las conversaciones fueron grabadas y luego transcritas con la autorización de cada joven. Se realizaron en torno a ejes temáticos que buscaban conocer aspectos clave de sus trayectorias educativas, incluyendo barreras, estrategias, concepciones acerca de los modos en que la sociedad aborda la discapacidad, modos de construcción identitaria y participación en instancias colectivas, etc. Los encuentros fueron desarrollados tanto de manera presencial como a distancia a través de recursos digitales y tuvieron una duración de entre una hora y dos horas. En todos los casos se garantizó la accesibilidad de acuerdo a la singularidad de cada encuentro.

En línea con el compromiso por promover la participación de personas con discapacidad en equipos de discusión e investigación académica (aún es muy baja esta participación dadas las históricas barreras existentes en el país para que las personas con discapacidad puedan transitar el nivel superior), las personas que mostraron interés en el proyecto recibieron la invitación a incorporarse al equipo de investigación de la universidad.

Finalmente, cabe señalar que el texto que aquí se presenta también es fruto de distintas inquietudes que emergen en talleres y encuentros que realiza el equipo con estudiantes y docentes de distintos niveles educativos, como así también en la órbita de las actividades del GT CLACSO “Estudios Críticos en Discapacidad” y de la Red Universitaria de Educación

---

señalar que actualmente, en la Argentina, algunos sectores nos encontramos en situación de alerta y preocupación a raíz de la asunción, en diciembre de 2023, de un gobierno de ultraderecha que promueve medidas de ajuste. Esto implica que las políticas públicas en torno a los derechos de las personas con discapacidad se encuentran en situación de incertidumbre general, aunque con la certeza de que los ajustes mencionados afectarán significativamente a sectores históricamente vulnerados.

Especial. Irá presentando los temas de modo espiralado a lo largo de su extensión, lo que implica que irá avanzando, pero a la vez volviendo permanentemente sobre los nudos centrales que tensan el devenir de la inclusión educativa y la discapacidad.

## **II. El relato de la inclusión: interpretaciones entre la normalidad y el capacitismo.**

Abordar la inclusión educativa a la luz de la historia de los sistemas educativos y de la tradición decimonónica, como también de la emergencia de reivindicaciones “particulares” que expresan parte de las profundas grietas (históricamente veladas) que han buscado desterrar a ciertas identidades del mundo pretendidamente “universal”, se torna central si nos interesa comprender las dificultades de llevar adelante políticas atentas al estudiantado, cuya normalidad, el discurso pedagógico, se ha empeñado en diseñar y naturalizar.

Quienes nos interesamos por aspectos históricos de la educación moderna sabemos que ninguno de los procesos que han tenido lugar en las instituciones educativas escapan al diseño de un proyecto político específico y a un determinado tipo de ciudadanía y ordenamiento social. Ellos se vinculan, entre otras cuestiones, con un determinado modo de organización cultural, económica y productiva de la sociedad, en el que se destaca la definición de determinados tiempos, espacios, posicionamientos, modos de construcción de las infancias y juventudes, modos de relación con la norma y con el conocimiento, etc. (Baquero y Narodowski, 1990; Grinberg y Levy, 2010; Pineau, 2001; Southwell, Legarralde y Ayuso, 2005), como también con la generación de procesos que consolidan desigualdades (Braslavsky, 1985; Dubet, 2015; Tenti Fanfani, 2003; Terigi, 2009). Siguiendo a Apple (1986), los momentos fundacionales del sistema educativo y del campo del currículum en tanto campo de estudios estuvieron orientados por los intereses económicos de quienes los llevaron adelante, por lo cual, trascienden la lógica exclusivamente basada en la construcción ciudadana y la formación democrática; de ahí que cabe extender nuestra comprensión de la educación moderna no sólo en tanto proyecto emancipador sino también en tanto estrategia de gobierno (Silva, 1995: 10). Es en ese contexto que se generó una necesidad político-ideológica de diferenciación de los contenidos escolares y modos de abordarlos, aspecto que propició una idea excluyente respecto de quiénes estaban habilitados y quiénes no para atravesar los sistemas regulares de educación. Todo esto se desarrolló en el marco de un paradigma ideológico-científico que configuró un discurso crecientemente orientado al diagnóstico y pronóstico para determinar las trayectorias educativas del estudiantado con las consecuencias que ello conlleva en la producción de desigualdad y de discapacidad. (Pérez y Latino, 2020). El currículum fue, desde sus orígenes, “...diferenciado para preparar a individuos de inteligencia y capacidad diferente para una variedad de funciones diferentes, pero específicas, de la vida adulta (...) La ciencia, con su lógica de la eficacia y el control, realizaba una función legitimadora y justificativa” (Apple, 1986:101-107).

Lo anterior, junto con otros aportes que también historizan los procesos que tienen lugar en las instituciones, permite desnaturalizar “la idea de que algunas personas tienen más

derechos que otras a formar parte de los espacios tradicionales de la educación ‘común’ (esa es una invención productivista, capacitista, utilitarista, íntimamente asociada a las concepciones fundacionales de los procesos de industrialización del capitalismo, en particular, durante fines del siglo XIX, es decir, procesos relativamente recientes).” (Pérez y Latino, 2020: 129).

Y esta dimensión histórica y política no es menor para el abordaje de la inclusión y sus diferentes aristas. Por supuesto que nos permite también valorar la educación pública y gratuita que aún tenemos en la Argentina en el Siglo XXI en pos de garantizar el acceso a otros tantos derechos; pero ello no debe dejar de lado una perspectiva crítica que habilite la reflexión acerca de las tensiones a las que es necesario afrontar más allá de los derechos ya adquiridos puesto que la herencia normalizadora continúa siendo claramente excluyente hacia determinados colectivos.

Si no se consideran crítica-activamente los aspectos históricos por los cuales la sociedad ha naturalizado la división tajante entre lo normal y lo patológico (Canguilhem, 1971) como tampoco los modos en que se expresa, cotidianamente, el capacitismo (Gesser, Block y Guedes de Mello, 2022), se torna difícil profundizar en causas y posibles soluciones a estos problemas tan complejos. Cabe recordar que al hablar de capacitismo se hace referencia a modos de violencia que afectan con particular saña a las personas con discapacidad en tanto sujetos a quienes se les atribuye la carencia de capacidades instaladas social e históricamente como relevantes, impactando, aunque de modos diferenciados, en otros sectores también. El capacitismo, como tantos otros modos en que las violencias y microviolencias se despliegan a nivel macro como micropolítico, se encuentra absolutamente integrado a nuestra cotidianidad, por lo que muchas veces es difícil de identificar, incluso por quienes trabajan activamente para ponerlo en evidencia y superarlo. De ahí la necesidad de estudiar críticamente nuestras maneras habituales de relacionarnos como también las normas y tradiciones institucionales ya instaladas. (Arellano, Pérez y Rapanelli, 2020; Lapierre Acevedo, 2022).

Si bien el tema de la normalidad en el campo de la educación ha sido ampliamente abordado por distintos autores y autoras (entre ellos y ellas, Baquero y Terigi, 1996; Foucault, 1989; Kipen y Vallejos, 2009) la perspectiva crítica acerca de la normalidad aún ha sido poco encarnada en el cotidiano de nuestras prácticas institucionales y profesionales, lo cual implica consecuencias poco favorables para el desarrollo de ciertas trayectorias educativas. Asimismo, la crítica suele realizarse en términos genéricos acompañada de ideales “incluyentes” que pueden resultar interesantes y con “buenas intenciones”, pero al abordar la participación plena de las personas con ciertas discapacidades, o algunas dimensiones referidas a la accesibilidad, pareciera desvanecerse como si la normalidad sólo fuera “objeto legítimo” de revisión siempre que no se trate de ciertos diagnósticos etiquetados como “particulares” o “extremos”, es decir, aquellos que resultan profundamente disruptivos frente a la comodidad de las instituciones y de las propias certezas. Es por esta razón que la

normalidad se retoma aquí en tanto ideología (Rosato y Angelino, 2009). Como expresan Yarza de los Ríos, et al (2019:25) “la pretensión de normalidad no deja nada fuera de su órbita. Y es tal que, aun no habiendo un solo caso empírico comprobado (como le gusta postular a La Ciencia) de normalidad, sigue siendo la aspiración, la meta, el horizonte, el deseo radicado en las generalidades y singularidades. De aquí que nuestra convicción radique en que la discapacidad es una relación política solo inteligible en los registros configurados por la ideología de la normalidad.”

Si sólo estudiamos estos procesos desde un punto de vista teórico o normativo, sin revisar nuestra propia trama cultural y nuestras tradiciones, y sin articular los múltiples aportes provenientes de la diversidad humana no previstos en las normas habituales, las decisiones no lograrán trascender la lógica del parche (Pérez, en prensa): aun cuando se destine un gran esmero en pos de traccionar la llamada “inclusión educativa” en nuestras aulas, las propuestas de acción se continuarán manteniendo en la superficialidad frente a tajos tan profundos como los existentes entre un supuesto “deber ser” -proclamado y legitimado en distintos documentos oficiales-, y lo que ocurre en la capilaridad de la experiencia humana -en la que se funden o evaden las miradas, se entrelazan o rechazan los abrazos, se produce o aniquila el lugar de la confianza y de lo común-.

En este punto es central referir que el trabajo toma como punto de partida una perspectiva crítica hacia la lógica binaria occidental (Bhabha, 2002; Derrida y Roudinesco, 2003; Skliar, 2000) sosteniendo la importancia de prestarle atención en la concreción de nuestro día a día, de nuestro paso a paso, en cada encuentro con nuestra responsabilidad pedagógica. Dicha lógica, no sólo asigna deficiencia, inferioridad, incompletud e incapacidad, etc. a sujetos y colectivos que muestran algún signo de diferencia respecto de los modelos hegemónicos del ser y estar en el mundo, con claras e históricas implicancias en la construcción del “no-ser” (Fanon, 2009; Grosfoguel, 2012); también consolida, a quien/es se ubica/n en el primer término del binomio (situación que suele variar según los contextos y los mayores o menores privilegios que se asuman en cada caso) en tanto protagonistas, decisores, narradores oficiales de cómo debe ser/estar el segundo término construido en esa relación.

La naturalización del binarismo en las relaciones entre personas y/o sectores sociales acarrea una suerte de amnesia. Al estar tan encarnada, solemos reproducirla acríticamente, sea narrando (de modo inferiorizante) a las personas o a los sectores sociales que están participando de la relación (como cuando decidimos realizar una intervención profesional de modo acrítico e inconsulto, priorizando los saberes académicos sin considerar las expresiones y singularidades de la persona con la que trabajamos, e irrumpiendo en su cuerpo a pesar de su negativa con el argumento de que “es por su bien”); sea aceptando dicha asimetría y modo de opresión en el caso de que nuestra ubicación se desarrolle en el segundo término (como cuando aceptamos que nos descalifiquen por el sólo hecho de formar parte de un grupo racializado, o por ser una persona con discapacidad o por sentir identificación con una configuración no binaria en términos de género).

Pero, además, encontramos maneras varias de cómo la lógica binaria se desplaza permanentemente entre las relaciones de poder de la trama social. Frente a la posibilidad de que se nos asocie con lo “no deseado” por las imposiciones sociales, solemos intentar distanciarnos de ello, aun cuando sea parte constitutiva de nuestra historia y de nuestra subjetividad, aun cuando conozcamos los efectos negativos que tienen sobre la persona que, en esa relación, no ocupa el lugar del privilegio. Esto es algo que hacemos permanentemente, en distintos momentos, con un dinamismo complejo que hace difícil su identificación. A modo de ejemplos, encontramos personas con una discapacidad X intentando diferenciarse, de manera despectiva, de otra discapacidad por el hecho de que esta última es más subestimada socialmente que la suya; mujeres cisgénero que, participando de una manifestación feminista, discriminan a mujeres trans; empleados que reciben órdenes de manera autoritaria y luego se vinculan del mismo modo en cuanto encuentran la posibilidad de reproducir la opresión hacia otra persona. Estos procesos conforman nuestra trama subjetiva y habitualmente no los advertimos o, cuando sí lo hacemos, buscamos explicaciones que neutralizan nuestra capacidad de acción a partir de argumentos esencializantes, como si fuera propio de tal discapacidad, de tal género o tal tipo de empleo realizar tal o cual cosa. En palabras de Jacobo Cupich: “En lo que corresponde a la discapacidad colocada como figura de separación, el discurso de integración e inclusión implica el acto bondadoso de hacer entrar lo *Otro* a ser parte del *nosotros*, a que goce de los beneficios de una normatividad mayoritaria. Con ello se pretende eliminar el enigma de la alteridad, llenar de sentido y confirmar la visión del mundo. (...) Lo anterior solo confirma, explica y ratifica la existencia del diferente en su propio atributo de déficit. (...) Se mantiene intacto el discurso, con la convicción de haber hecho todo lo posible por la integración e inclusión del otro” (Jacobo Cupich, 2012: 41-42).

Se trata de procesos incorporados a nuestra manera de ser, pero es fundamental advertir que pueden revisarse y revertirse en cada relación, ya que, si bien la identidad requiere de una persona *otra* para constituirse, no debiera ser condición necesaria -para dicha constitución- ubicar a esa otredad en un lugar de inferioridad, desventaja o maltrato. Tal forma de relacionarnos es un constructo social y, por tanto, puede ser revisado y deconstruido.

Los aportes de Fanon, retomados por Grosfoguel, resultan esclarecedores en este marco. “El racismo epistémico se refiere a una jerarquía de dominación colonial donde los conocimientos producidos por los sujetos occidentales (imperiales y oprimidos) dentro de la zona del ser se consideran *a priori* como superiores a los conocimientos producidos por los sujetos coloniales no-occidentales en la zona del no-ser. La pretensión es que el conocimiento producido por los sujetos pertenecientes a la zona del ser, ya sea desde el punto de vista derechista del «Yo» imperial o desde el punto de vista izquierdista del «Otro» oprimido occidental dentro de la zona del ser, por esta sola razón se considere universalmente válido para todos los contextos y situaciones en el mundo. Esto conduce a una epistemología universalista imperial/colonial tanto de derecha como de izquierda en la zona del ser al no

tomarse en serio la producción teórica producida desde la zona del no-ser e imponer como diseño global/imperial sus esquemas teóricos pensados para realidades muy distintas a las situaciones de la zona del no-ser”. (Grosfoguel, 2012: 98).

Para continuar profundizando estas conceptualizaciones, los apartados presentados a continuación girarán en torno a las relaciones entre inclusión, identidad, otredad y colonialidad en la intersección entre discapacidad y educación, dialogando con distintas referencias teóricas y con algunos fragmentos de las conversaciones mantenidas con jóvenes.

### **III. ¿Respetamos todas las identidades o todo lo idéntico?**

Para iniciar este apartado, a continuación tomaré, a modo de disparador y organizador de ideas, una breve pero potente frase de la activista travesti argentina, Violeta Alegre<sup>3</sup> quien, en el marco de una entrevista afirmó: “el discurso de la inclusión es bastante tramposo: ¿adónde nos quieren incluir? ¿A qué identidad me querés incluir para quererme?”.

#### ***a. La inclusión como trampa***

En primer lugar, Alegre habla de *trampa* al referir al discurso de la inclusión que se muestra bienintencionado y atento a lo habitualmente desatendido en términos oficiales mientras que se encuentra cargado de asimetría al neutralizar e invisibilizar el conjunto de operaciones excluyentes de ciertas identidades y de ciertas formas de ser y estar en el mundo. ¿Cuántas personas reconocerían explícitamente estar en desacuerdo con los ideales más difundido del discurso de la inclusión? Seguramente pocas. Y, sin embargo, ¿cuántas veces hemos sido conscientes de la asimetría que el discurso de la inclusión naturaliza? El trabajo de Dussel recordaba con claridad que “si deseamos pensar y cuestionar las causas de una persistente y extendida injusticia social y educativa, probablemente debamos comenzar por interrogar este ‘relato sobre la inclusión’, es decir, la narrativa que sostiene que la expansión del sistema escolar moderno es la única manera, y la mejor, de ilustrar al pueblo y democratizar las sociedades” (Dussel, 2004:306). Siguiendo a Popkewitz, la citada autora expresaba que, quizás, lo que debemos investigar críticamente es la manera en que hemos concebido la inclusión, y no sólo atender la falta de acceso de ciertos sectores al sistema educativo. Esto resulta de interés si lo vinculamos con el concepto de inclusión-excluyente (Skliar, 2000; Veiga-Neto, 2001) que contribuye a problematizar a aquellos modelos que construyen alteridades “a corregir”, “a compensar”, “a rehabilitar”, sin cuestionar a las personas o sectores promotores de esas iniciativas, de esas categorías, de esas políticas que

---

<sup>3</sup> Fragmento de la entrevista realizada por Silvina Giaganti a Violeta Alegre: “Violeta Alegre activista travesti: ¿Qué nos pasa con el amor? ¿Quiénes nos aman?”, disponible en el canal *CARRILCHE activismo travesti trans*, <https://youtu.be/0BoLxskP0mQ>

siguen buscando los errores en el cuerpo avasallado e invadido por las normas, y nunca en la moral y/o perspectivas propias de nuestras tradiciones.

Una experiencia que cabe recordar aquí es la de un estudiante sordo, que, como tantos y tantas integrantes de la comunidad sorda, no conoció la Lengua de Señas Argentina hasta su adolescencia, puesto que con anterioridad dicha lengua era subestimada por su entorno oyente:

*“Yo fui a una escuela (primaria) donde me enseñaban de forma oral (...). Los profesores me comentaron que no se podía utilizar (la lengua de señas). Cuando ingresé en el secundario (...) empecé a ver personas que si sabían la lengua de señas y se comunicaban a través de ella... personas que tenían familiares sordos... y empecé a sentir en cierto momento un cierto odio, me sentía angustiado porque a mí no me interesaba, yo no quería ser una persona sorda (...). Pensemos que yo me había acostumbrado siempre desde chico a oralizar... después con el tiempo muy de a poco fui adquiriendo la lengua de señas también pude aprenderla hasta que me di cuenta y descubrí que en verdad había otro mundo un mundo de las personas sordas, una cultura personal nuestra. Yo era una persona sorda y era muy importante la lengua de señas para mi comunicación... que yo era igual a cualquiera de ellos (...). Me di cuenta que gracias a la lengua de señas podía entender y acceder a toda la información [Varón, estudiante universitario, integrante de la comunidad sorda].*

El fragmento citado es muy interesante para vincular con distintos asuntos abordados en el presente trabajo dada la relevancia que, en el campo de la educación, tienen los procesos que cotidianamente configuran identidades individuales y colectivas, como también su carácter interseccional y relacional, la importancia de lo común y de la comunidad contra las instancias de segregación, como también que el estudiantado se sienta parte activa de una trama (en términos lingüísticos, culturales, vitales) en contraposición al sentimiento de no “encajar” y de ser menos valioso que hegemonicamente correcto o deseable. Muchas personas experimentan la presión por tener que demostrar permanentemente que son capaces de responder a imposiciones que quizás nunca alcancen, no por su falta de valor (tal como pregona solapadamente la ideología de la normalidad), sino porque esas imposiciones fueron diseñadas para normalizar a la población con aspiraciones de productividad (Pava-Ripoll, 2019) en función del peso tirano de la universalidad, la categorización y el control dentro de la norma. De aquí la importancia de considerar que “saber cómo se efectúa la división entre lo normal y lo anormal constituye todo un problema. Se comprende que ella nunca expresará una ley de la Naturaleza; tan sólo puede formular la pura relación del grupo consigo mismo” (Ewald, citado en Veiga-Neto, 2001:166).

A la luz de la historia del pensamiento occidental, para buena parte de la sociedad puede parecer obvio que algunas personas no deben participar de ciertos espacios porque carecen de ciertas capacidades. ¿Pero cuándo revisaremos qué tan importante es priorizar dicha

tradición de pensamiento por sobre los derechos y la vida de las personas? ¿Acaso no es momento de revisar para qué y a quiénes benefician esas capacidades, quiénes fueron quienes propusieron tales modos de “ordenamiento” social, cuáles son sus argumentos y sobre qué postulados, ideologías y proyecciones se basan? (Pérez y Gallardo, 2016).

### ***b. La colonialidad de la inclusión***

En segundo lugar, Alegre hace referencia a un lugar/posición/espacio cuando se pregunta “¿adónde nos quieren incluir?”. Queda claro que existe un lugar en el orden material y simbólico en el cual el discurso hegemónico ubica históricamente a los distintos cuerpos e identidades. En otro trabajo (Pérez, 2016:18) me he preguntado, citando a Siede (2006:43): si educar implica, entre otras cuestiones, dejar una marca en el territorio de la otra persona ¿podemos pensar la educación sin la anulación de la otredad? Sin dudas se trata de una inquietud a sostener cada día, a cada instante, y los estudios descoloniales (Segato, 2014) tienen mucho para aportar, en tanto proponen una lógica disruptiva que puede lograr incomodar algunas de las muchas perspectivas conservadoras aún instaladas, incluso, en los sectores sociales que se reconocen como progresistas: “articular los saberes situados del activismo, a partir de alianzas latinoamericanistas y descoloniales, es mostrar cómo les activistas en primera persona y les aliades, vamos narrando desde las propias biografías, desde la enunciación de la exigibilidad de derechos a las acciones de incidencia, y a partir de allí vamos haciéndonos algunas preguntas (algunas quizá vayan quedando sin respuesta): ¿qué sucede con las accesibilidades para la discusión?, ¿quienes participan?, ¿quiénes aportan a las discusiones?, ¿qué ponemos en discusión?. (Gandolfo, Torres y Moreno, 2022: 9). Se propone, desde estas experiencias y saberes, un giro epistémico, que propicie la reflexión y la construcción de conocimiento desde la experiencia encarnada, y no sólo desde los espacios y modos tradicionalmente legitimados en el campo académico. Algunos sentipensares de Vite Hernández (tal el título del apartado en su texto) resuenan aquí con claridad y contundencia: “los saberes/conocimientos de quien encarna una discapacidad muchas veces son anulados, reprimidos u omitidos debido a violencias epistémicas atravesadas por la colonialidad, el capacitismo, el sexismo y otras injusticias. (...) La primera experiencia epistémica, es decir, compartir saberes, es reconocer(nos) como sujetos creadores de conocimientos que conocen e interpretan el mundo con la posibilidad, en primera instancia, de nombrarlos y decirlos con la palabra/seña/voz/imagen. (...). En ese sentido, la omisión de nuestra agencia epistémica es tan violenta que además de ser excluidas como creadoras, también nos anulan la palabra/seña/voz/imagen ya que nos enmudecen o hablan por nosotras, porque nuestra forma de decir y nombrar no es de un cuerpo con capacidades y mentalidades deseables y normativas dignas para el diálogo.” (Vite Hernández, 2022:23-24).

### ***c. La inclusión mira para otro lado***

En tercer lugar, Alegre refiere al concepto de *identidad*. Al pronunciarnos críticamente respecto del discurso de la inclusión resulta relevante la pregunta por la conformación identitaria, mucho más compleja de lo que habitualmente se asume. Si la consideramos en términos tradicionales, en tanto lo “idéntico”, algo fijo y modélico, claramente el discurso de la inclusión no estará haciendo otra cosa que encorsetar (nuevamente) aquello que no se corresponde con la norma. La mayor adaptación posible respecto del modelo se torna condición para que una persona pueda estar en el lugar “común”, aunque nunca alcance a sentirse parte, a participar activamente de proyectos, actividades, propuestas propias y ajenas. Si el discurso de la inclusión sigue desatendiendo aspectos cruciales como la hospitalidad (Derrida, 2008; Skliar y Frigerio, 2014) -y, por tanto, continúa imponiendo condiciones y adaptaciones a quienes primero había construido como extranjeros sin derechos, como ciudadanos de tercera categoría, como seres humanos sospechados de humanidad- los sistemas de (disfrazada) opresión y limitación seguirán reproduciéndose. Ejemplos de esto suelen darse cuando a una mujer trans se la valora más que a otra por el parecido con el estereotipo de mujer consolidado durante el Siglo XX, o cuando a cualquier persona con discapacidad se le da la bienvenida a una institución educativa regular sólo en tanto no perturbe los modos de comunicación, circulación, etc. imperantes (no por naturaleza sino en tanto constructo social) aspecto íntimamente asociado a prácticas de disimulo que varias personas con discapacidad han manifestado haber desarrollado como modo de disminuir la aparición de eventuales barreras actitudinales durante su recorrido por distintos ámbitos sociales, entre ellos, las instituciones educativas. Este tema ha sido identificado en los últimos tiempos, aunque con distintas modalidades, en relatos de personas con distintas discapacidades, pero viene siendo estudiado fuertemente en los modos en que se expresa asociado al autismo. En dicho campo se habla de “camuflaje” para aludir a modos en que las personas buscan adaptar sus identidades para participar en grupos sociales no autistas sin que el entorno advierta la presencia del diagnóstico, aspecto que, según distintas investigaciones, “puede llevar a experimentar cuadros de ansiedad, estrés, depresión, baja autoestima, agotamiento emocional”. (Augusto Della Torre, 2021:11).

En muchas ocasiones hemos vivenciado situaciones en las que, desde las instituciones, se atribuye a las personas con discapacidad y sus familias la responsabilidad por conseguir los apoyos necesarios, como también por la desorganización o por la violencia o la desatención que prima en escenas de la vida escolar. Esto despliega una serie de situaciones discriminatorias y estigmatizantes que, como ocurre tradicionalmente, vulnera aún más a sujetos históricamente oprimidos. En el marco de las conversaciones realizadas, la siguiente experiencia resulta ejemplificadora.

*“...no voy a poder hacerla (a la carrera) en el tiempo que corresponde por este tema de tener que pagar los intérpretes... No sé si terminaré en 7, 8 años tal vez, la verdad que no sé, pero bueno mi objetivo es poder terminarla (...) Me siento un poco discriminado y siento que eso es una gran barrera la cual me angustia muchísimo porque yo también tengo derecho a participar”* (Varón, estudiante universitario, comunidad sorda).

Las palabras de la activista Daiana Travesani son claras al respecto: “Realmente no creen que nuestras vidas sean dignas, no pueden pensarnos más allá de la discapacidad y sólo nos reducen a eso, como si fuera lo único en nuestras vidas y en nuestra identidad. Además de que consideran la discapacidad como una cuestión individual y no les resulta llamativo el hecho de que falte tanta accesibilidad” (Travesani, 2021:337).

¿Cuándo advertiremos, en nuestras instituciones, esta violencia? ¿Cómo actuar, en consecuencia, en tanto sistema educativo, más allá de las voluntades individuales, con medidas concretas?

#### ***d. Te quiero, pero no tanto***

Finalmente, al hablar de *quererme*, Violeta Alegre expresa la relevancia que asumen, en las tensiones entre la inclusión y los procesos de identificación, el afecto, las emociones y la bienvenida. Son muchísimas las expresiones de desconfianza, desprecio, discriminación que han atravesado y atraviesan las personas con discapacidad en distintos contextos, al punto que, en la Argentina, la discapacidad es una de las principales razones que aparecen registradas en situaciones de discriminación, de acuerdo a lo informado por el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, a lo que se suma que los espacios educativos forman parte de los escenarios donde se advierte mayor discriminación en general INADI (2019). Nuevamente cabe la pregunta por las tensiones entre la hospitalidad y la tiranía de las condiciones de la inclusión.

Las palabras de Travesani también son claras al respecto, “hay que lidiar también con la idea de que ser disca es algo feo, desagradable, algo que genera impresión o lástima. Por más que nos libremos de todas las barreras del entorno que lo vuelven inaccesible y nos discapacita, aun va a costar que se deje de pensar eso sobre nuestra identidad” (Travesani, 2021:105).

En el marco de nuestros proyectos, el relato de una de las personas entrevistadas resulta igualmente significativa:

*“A mí me han dicho en la escuela secundaria (...) que por qué no me anotaba en una escuela especial... Se quieren sacar el problema de encima (...). En la universidad, desde la parte ‘social’ tuve que romper menos (esquemas) pero desde la parte académica (...) es mucho más burocrático conseguir derechos (...). Por ejemplo, a la rampa no le querían modificar la pendiente porque era antiestético”* [Mujer, estudiante universitaria con discapacidad motriz].

Una experiencia totalmente diferente es la manifestada por otra entrevistada -en este caso una traductora de inglés con quien conversamos en el marco de otro trabajo (Arellano, Rapanelli, Pérez, 2023)-, que también da cuenta de la habitual falta de confianza que tienen las tradiciones profesionales en torno al potencial de las personas con discapacidad:

*“Yo empecé a trabajar para una persona que me sorprendió preguntándome: ‘¿Querés hacer una traducción?’ Todavía lo recuerdo. No estaba acostumbrada a que me miraran con cara de querer darme trabajo. Cuando uno no tiene crédito de nadie y de repente alguien le baja una línea... (...) Yo sabía que podía, pero no imaginé que los demás también lo sabrían” [Mujer, egresada universitaria con discapacidad visual].*

Como puede advertirse, la confianza aparece como algo inesperado que resulta nodal en la proyección vital de las personas. En este caso da lugar al quiebre del mito de la inempleabilidad inherente (Mareño Sempertegui, 2015) que supone la sospecha de que algunas personas son naturalmente inempleables a pesar de que cuentan con la formación y la experiencia requeridas. El prejuicio se basa en la ausencia de alguno de los parámetros corporales que establece el capacitismo en los escenarios de competitividad existentes.

#### **IV. La inclusión ¿una solución o un problema?**

En línea con los apartados ya presentados, a continuación, expondré brevemente algunas problematizaciones que considero centrales para estas discusiones en tanto contribuyen a deconstruir ideas aún instaladas en el imaginario social-pedagógico (tanto en contextos “especializados” en discapacidad, como en los no “especializados”). Vale señalar que son distinguidas a los fines de la exposición, a fin de poner el foco en distintos aspectos en cada caso; no obstante, todas ellas se encuentran inescindiblemente vinculadas entre sí:

##### ***a. Permanencia de perspectivas patologizantes y estigmatizantes.***

Cabe mencionar la relevancia de promover una perspectiva crítica respecto de los procesos de patologización y estigmatización de las personas en el marco de los sistemas educativos (Dueñas, 2013). Se han hecho numerosos esfuerzos para trascenderlos. Sin embargo, las condiciones de trabajo cotidianas de los distintos sectores que se desempeñan en el campo de la educación, sumado a la continuidad de aspectos burocráticos fuertemente anclados en el paradigma médico y rehabilitador de la discapacidad contribuyen a perpetuar la sobrevaloración de las categorías diagnósticas y las medidas apriorísticas definidas para cada una de ellas por sobre el acompañamiento singular y la confianza en las relaciones pedagógicas (Cornu, 1999) y en la potencialidad inherente a todas las personas. A modo de ejemplo, en la Argentina las familias de personas con discapacidad aún debemos solicitar a profesionales de la medicina -en función de la autoridad otorgada históricamente al discurso médico- buena parte de la documentación para el acceso a determinados espacios educativos y/o psicopedagógicos -entre otros-. Sin esa prescripción, no se pueden realizar ciertos trámites, aun a sabiendas de que el o la profesional de la medicina poco o nada conoce del campo de la pedagogía o de la psicología, de cuál es la mejor opción en términos de terapias y de cantidad de sesiones requeridas, de cómo se desempeña día a día la persona en situación pedagógica, qué barreras afronta, etc. Estos asuntos, en los que se advierte una clara

jerarquización que enaltece la autoridad médica por sobre el saber del equipo docente y de las familias -que son quienes conocen el día a día de los sujetos destinatarios de las intervenciones-, han sido abordados por estudios como los de Mc. Dermott (2001), Toscano (2005), Constantino (2022), y requieren seguir siendo revisados en contextos actuales y con perspectiva situada a fin de generar propuestas alineadas con los enfoques sociales y culturales de la discapacidad. Un trabajo reciente que expresa los resultados de una investigación etnográfica desarrollada en una escuela primaria pública de Ciudad Juárez (México) resulta de interés en este marco: “El diagnóstico médico es el principio de la estigmatización de los niños. El diagnóstico provee información general, pero la escuela requiere datos más específicos. Los docentes de Educación Especial, encargados de realizar procedimientos para conocer a los niños de forma minuciosa, comienzan con la evaluación, ese proceso burocrático que ocupa mucho del tiempo que los maestros pasan en la escuela. Mientras los maestros de Educación Especial son los cuasimédicos escolares, los estudiantes son niños de papel. La escuela ignora el presente de los niños. Cuando se requiere conocerlos, los buscan en un documento. (...) El niño es un objeto estático en un papel, un documento al que se le puede estudiar una y otra vez. Cuando un profesor no está conforme con lo que está escrito en el documento, inicia nuevamente con otra evaluación. Este interminable proceso de examinación obedece a que lo escrito en un documento no es el niño” (Torres León, 2023:127).

Sin dudas, tanto la burocracia como la perspectiva médico-rehabilitadora -que continúa presente en las instituciones educativas reinstalando la relevancia de los diagnósticos mientras que, simultáneamente, intentamos priorizar a las personas antes que a las etiquetas y los esencialismos-, generan tensiones y violencias complejas que es necesario seguir evidenciando y evitando como tales.

### ***b. Modos de jerarquización de saberes, experiencias y “otredades”***

Ligado con lo anterior, como también con los aportes de Fanon, Grosfoguel, Vite Hernández ya expuestos, habitualmente se le sigue otorgando prioridad a las opiniones y expresiones del saber docente o médico por sobre las de las personas que encarnan la experiencia de la discapacidad, tanto cuando se hace referencia a categorías académicas como cuando se trata de aspectos vitales, gustos, concepciones políticas. Un ejemplo que cabe citar es el que encontramos en un trabajo sobre los modos de abordar el Día Internacional de las Personas con Discapacidad en determinados contextos. Si bien el texto fue desarrollado durante la pandemia por Covid-19, sirve para reflexionar en torno a experiencias que trascienden ampliamente ese período. En dicho trabajo la autora hace referencia a situaciones en las que se expresa el capacitismo en la educación superior: “Durante un espacio virtual propuesto por un grupo de militancia anticapacitista de mujeres activistas con discapacidad, una docente de una carrera específica sobre discapacidad, dice, dirigiéndose a organizadores del espacio ‘ustedes no pueden hablar de estos conceptos porque no manejan los

conocimientos previos, tienen que leer a [varón, extranjero, reconocido referente académico, sin discapacidad]. Pueden invitarlo y que venga a hablarles él' (...) Durante un programa radial, en el único medio universitario de una provincia argentina, el locutor, un reconocido no docente, personal administrativo, dice 'hoy es el día de las personas con discapacidad y el día del médico, así que invitamos a [médico, kinesiólogo, dueño de una clínica privada especializada en rehabilitación motriz] para que nos cuente sobre esta fecha tan especial'. El médico habló de los servicios de su clínica y durante todo el programa recibió felicitaciones por su trabajo. No se hizo otra mención a la fecha -o a la discapacidad- durante todo el día" (Schewe, 2020:79-80).

En la cita se advierte la persistencia de cierta evasión a la revisión de las propias prácticas y los propios conceptos en torno a las implicancias de una "política de inclusión". Es muy habitual que realicemos críticas hacia prácticas o modos de conceptualización de otras personas, pero es muy poco habitual que nos detengamos a reflexionar en qué medida nuestros modos de ser y estar en el mundo pueden estar, nuevamente, buscando la adaptación o corrección de otras personas sin dejar que esas experiencias *otras* nos interpelen. El fragmento expuesto a continuación ejemplifica, en parte, cuánto cuesta la revisión de las tradiciones, en este caso, aludiendo específicamente a las dimensiones didáctica y curricular. Se trata de lo expresado por una persona con discapacidad visual que estudió el profesorado de educación especial y es muy crítica respecto de cómo se aborda la discapacidad, la accesibilidad y los recursos en el campo de la educación, dando pautas de las concepciones aún vigentes en torno al estudiantado con discapacidad:

*"Siguen con materiales de hace 30 años atrás, o sea, siguen con que nosotros tenemos que tocar los mapas, que no está mal la idea, pero vos a un chico ciego podés enseñarle con otros tipos de alternativas aparte de los mapas. Ahora tenemos en YouTube... podemos encontrar sonidos de todo tipo, o sea, parte del mapa. Yo digo: le podés explicar por medio de audio cómo es el sonido de un río, que eso no te lo explican... Le podés hacer escuchar como sonaría un ruido en una montaña, por ejemplo, con el tema del eco... La tecnología ahí se puede usar en un montón de cuestiones."* [Varón, egresado de institución de educación superior no universitaria con discapacidad visual].

En esta línea cabe recordar situaciones históricamente habituales (aunque cada vez más problematizadas) en las que docentes de educación superior cuestionan el derecho de personas con discapacidad a ser evaluadas de acuerdo a las condiciones de accesibilidad requeridas, utilizando como argumento la falacia de que debe garantizarse la "igualdad de oportunidades" y, por tanto, todas las personas deben ser evaluadas del mismo modo. Una de las personas entrevistadas comentó al respecto que, si bien no tuvo muchas experiencias negativas a lo largo de la carrera, en una oportunidad atravesó una situación compleja por ese motivo:

*“Ya estaba avanzada en la carrera (...) Los docentes me preparaban las consignas en un pendrive y yo tenía que escribir en la computadora. (Pero una vez ocurrió que) llegué y (la docente) me hizo sentar adelante y me dijo ‘yo voy a llamar a alguien (de la oficina dedicada a asuntos vinculados con la discapacidad en la institución) para que te venga a asistir porque no podés hacer el parcial en la computadora’ (...). Dejaba entrever que yo me iba a copiar... Entonces ella, para seguridad, prefería llamar a alguien a que viniera a leerme el parcial y a ponerlo por escrito. O sea, yo le tenía que dictar a la otra persona para que vaya escribiendo. O sea, un bajón, porque cuando vinieron (de la oficina) le volvieron a explicar (a la docente) lo que ya sabían (de cómo podía trabajar). Pero ella insistió en que no se podía de esa manera, que debía rendir igual que los demás, así que me hizo sentar en otro rincón del salón, adelante (con la referente de la oficina), con todo lo que implica que alguien te tenga que leer, repreguntar lo que se preferiría releer en el proceso de escritura, armar ideas y dictarlas sabiendo que podés equivocarte, entonces pedir que te lea de vuelta”.* [Mujer, egresada de una institución de educación superior universitaria, discapacidad visual].

Huelga mencionar que, al igual que en los casos antes expuestos, esta cita muestra la soberbia capacitista en vinculación con la lógica binaria a raíz de la presencia de una persona con discapacidad en un curso universitario —es decir, en un escenario que históricamente se desentendió de la reflexión y la acción en torno a la accesibilidad—. La soberbia que acompaña la sensación de poder, por parte de la docente, busca enmascarar su ignorancia en el marco de una relación asimétrica solicitando la intervención de alguien que no tiene el rol de asistente que se le asigna, vulnerando el derecho a la evaluación accesible de la estudiante, aun cuando quienes conocen más acerca de la accesibilidad en el campo de la educación (la estudiante y la profesional de la oficina de accesibilidad) le tratan de transmitir pautas usuales que terminan siendo absolutamente ninguneadas en el marco de esa relación.

### ***c. Meritocracia e individualismo. ¿Inspiración?***

Asimismo, se siguen sosteniendo abordajes meritocráticos e individualistas, aún desde perspectivas provenientes de sectores que se asumen críticos respecto de dichos abordajes, cuando, por ejemplo, se destacan supuestos talentos individuales “a pesar de” la condición que fuere. Esto recuerda el concepto de ‘porno inspiracional’ desarrollado por distintas activistas, como el caso de Stella Young<sup>4</sup>, quien, desde el humor, ha puesto en evidencia el carácter motivacional que las experiencias de personas con discapacidad suelen tener en la vida de las personas sin discapacidad. Como explica Travesani “esto sucede por las falsas creencias que se construyen en torno a la idea de que vivir con discapacidad es un sacrificio, es extraordinario, excepcional y que las personas que lo hacemos somos guerreras por

---

<sup>4</sup> La charla TED titulada “I’m not your inspiration, thank you very much” (“No soy tu inspiración, muchas gracias”), de la comediante y activista australiana, Stella Young. Disponible en el siguiente enlace: <https://youtu.be/8K9Gg164Bsw>

realizar las mismas actividades que gente sin discapacidad, o pobrecitas por animarnos a vivir así, y es entonces que no sólo nos compadecen sino que además nos usan para motivarse aprendiendo de la suerte que tienen por no tener nuestra vida. (...) ‘Yo después de ver que vos sonreís a pesar de tu discapacidad, empecé a valorar más mi vida’ (...) ‘Ángeles que llegan para enseñarnos algo’ (...) Te felicito por estar acá y animarte a salir estando así” (Travesani, 2021:331-333).

También resulta de interés mencionar aquí cuando, por otro lado, se antepone una respuesta negativa frente a ciertas iniciativas en las que participa una persona con discapacidad (ante la duda, lo habitual es priorizar el *no* en vez de una acción afirmativa o un tal vez) sin considerar a las personas “en situación”. Aunque se exprese apoyo a los derechos de las personas con discapacidad, lo “conveniente” –se dice– es que estas personas participen, pero en contextos, instituciones o espacios diferentes a los considerados “comunes”. Esto propicia, tras el argumento de un supuesto cuidado de la “gente” o de la “vida en sociedad”, situaciones de desigualdad tras el velo de la protección y la identificación –en términos de Duschatzky y Skliar (2001)- de “los otros en tanto sujetos plenos de una marca cultural”. Al aludir a los modos habituales de abordar la diversidad en las ciencias sociales y en el campo de la educación, la citada referencia agrega: “El mito de la consistencia cultural supone que todos los negros viven la negritud del mismo modo, que los musulmanes experimentan una única forma cultural, que las mujeres viven el género de manera idéntica. En pocas palabras, que cada sujeto logra identidades plenas a partir de únicas marcas de identificación, como si acaso las culturas se estructuraran independientemente de relaciones de poder y jerarquía” (Duschatzky y Skliar, 2001:197).

En una de las entrevistas realizadas por nuestro equipo un estudiante universitario esto comentaba:

*“Hay un caso acá... a una de las compañeras... le decía la profesora (cuando empezó a hacer las prácticas) que ella no podía entrar al quirófano con el andador, entonces ella se limitó (...) Otro compañero que estaba haciendo medicina y tenía temblores en la mano y dejó, cuestión que le temblaba el cuerpo y le cuestionaban”* [Varón, estudiante universitario, discapacidad motriz].

¿Cuándo considerará, nuestra sociedad, a las personas e identidades excluidas históricamente del discurso de la normalidad como parte de esa “gente” y/o “vida en sociedad”? Si eso ocurre alguna vez, ¿serán respetadas sus singularidades? ¿Hasta cuándo estarán expuestas, estas personas e identidades, a la permanente examinación y evaluación en pos de un supuesto bienestar general? ¿Cuándo señalaremos con claridad que pensar que “alguien viene a este mundo para enseñarnos algo” (tal como recordaba Travesani, 2021) constituye un modo de cosificación y discriminación hacia esas personas? Y, en otro orden, ¿hasta cuándo serán ubicadas como el chivo expiatorio para explicar las crisis y las dificultades atravesadas en las aulas, en los ámbitos laborales, en nuestros espacios supuestamente comunes?

Como expresan Gandolfo, Torres y Moreno, cabe mostrar la contracara de este tipo de aproximaciones: las personas con discapacidad también cuidan, son responsables, desean, ma/paternan, etc.; y sin embargo suelen ser consideradas solo en tanto “objeto” del cuidado, de rehabilitación, de compensación e intervención. Reflexionando acerca de estos asuntos y, en línea con la relevancia de lo colectivo, las autoras afirman: “Será necesaria una estrategia de socialización de los apoyos, con prácticas de cuidado mutuo, que en definitiva reduzca la institucionalización como única medida de garantía de cuidados. (Gandolfo, Torres y Moreno, 2022:12)

Una experiencia relatada por otra de las personas entrevistadas da cuenta de la relevancia de que las instituciones y sus referentes no sólo asuman con compromiso la responsabilidad de propiciar la accesibilidad y los cambios culturales requeridos para la participación plena de todas las personas en el sistema educativo, sino también de la necesidad de asumir con naturalidad el trabajo colaborativo –y no sólo el individual- en las instancias cotidianas de enseñanza, aprendizaje, evaluación, recreación, trabajo, etc.

Al hacer alusión a la experiencia en el nivel secundario, una de las personas entrevistadas comentaba: “...los compañeros (me ayudaban). Después empecé a trabajar (en grupo) en la secundaria... Si bien yo tenía la maestra integradora, empecé a trabajar más en grupo con mis compañeros. (...) me sugirieron el tema de grabador de periodista... entonces yo lo que hacía era darles las fotocopias a mis compañeros, mis compañeros me lo grababan y ellos se quedaban con la fotocopia y yo con el audio”. [Varón, egresado de una institución de educación superior no universitaria, discapacidad visual].

El encuentro en “lo común” y en las relaciones colaborativas en sus múltiples expresiones, debe formar parte de la educación ciudadana del conjunto, y no de prácticas calificadas como incluyentes que no hacen más que continuar legitimando la asimetría binaria entre quienes supuestamente “ayudan” y quienes “reciben” sin problematizar los modos tradicionales y binarios en que dicha asimetría se desarrolla. No se trata de romper con las diferencias ni con la existencia y necesidad de distintos tipos de responsabilidades entre las personas que conformamos la trama social; se trata de romper con la inferiorización, la patologización, el autoritarismo, explicitando nuestros posicionamientos, construyendo lazos de convivencia y ética.

En palabras de Jacobo Cupich, se trata de una ética que “redimensiona y prioriza la relación, los encuentros y desencuentros en cuanto permite un reposicionamiento de los agentes que conlleva a descubrir sus propios recursos, apropiárselos, y los lleve a autorizarse como los agentes que disparan, a través de sus propias acciones y omisiones, el hacerse responsables de las afecciones que producen en los otros. Y por encima de todo, que se descubren reconociendo su propia acción pedagógica a través del *concernimiento* con el otro, y no esperando que otro (autoridad) los reconozca. (Jacobo Cupich, 2012: 46-47).

La educación no debería ser considerada un privilegio ni una práctica asistencialista; es un derecho y una responsabilidad.

#### **IV. Palabras finales**

A lo largo del texto fui desarrollando ideas vinculadas al terreno amplio y en permanente tensión y disputa en el que se encuentra la educación con las políticas de inclusión, especialmente con aquellas referidas a las personas con discapacidad. Se tomaron aportes provenientes de discusiones y prácticas cotidianas en el marco de talleres y encuentros con distintos actores que confluimos en las instituciones educativas, como también provenientes de distintas perspectivas teóricas, problematizaciones de la labor empírica desarrollada en proyectos de investigación, redes de trabajo académico y grupos activistas, etc.

En líneas generales, el trabajo sugiere dejar de dedicar la mayor parte de los esfuerzos en buscar información sobre recursos, estrategias, adaptaciones y ayudas para resolver(les/nos) el “problema” de la discapacidad –o la pobreza, la identidad no binaria, la racialización, etc.-, y, en su lugar, avanzar en la identificación de aquellos aspectos que contribuyen a perpetuar, con naturalidad, esas maneras de actuar frente a lo que no se corresponde con los modelos hegemónicamente instalados (de cuerpos, de modos de ser y relacionarse, de modos de expresarse, etc.). Lo anterior supone, entre otras cuestiones ya detalladas, la identificación de abordajes capacitistas, en tanto nuestra sociedad continúa defendiendo la idea de que ciertas capacidades humanas son más relevantes que otras sin advertir: i) la íntima relación que dichas capacidades tienen con las lógicas económicas y culturales que históricamente han beneficiado a ciertos sectores vulnerando a las mayorías -que, además, son construidas como minorías-; ii) el histórico foco puesto en el intento de individualización y despolitización de problemas con fuertes raíces histórico-culturales-sociales, que pocas veces pone en evidencia la estrecha relación que históricamente ha tenido el sistema educativo en la continuidad y consolidación de los abordajes meritocráticos; iii) la naturalización de que quienes no cuentan con ciertas capacidades no pueden participar de ciertos espacios de decisión/acción política, recreación, trabajo, formación, etc., aspecto que contribuye a perpetuar distintos “niveles” en el ejercicio de la ciudadanía: en la cotidianidad de la vida social parecen existir ciudadanías de primera categoría, de segunda categoría, etc. ¿Hasta cuándo seguiremos naturalizando esto?

En línea con lo expresado en los párrafos anteriores, resulta necesario problematizar los tiempos tradicionales en los que se resuelven las distintas instancias de la vida educativa/académica, no sólo las referidas a las de evaluación y los períodos que implica el desarrollo de un plan de estudios. También es crucial abordar en términos curriculares el tema del tiempo (los tiempos) desde distintas cosmovisiones y perspectivas, de modo de contribuir a eliminar la tradicional sobreestimación que se brinda a la unidireccionalidad de los modos de desarrollar la experiencia educativa, como también a la resolución de problemas y tareas en el menor lapso posible, con todo lo que ello implica para quienes por distintos motivos no logran responder a esas imposiciones, sea de manera individual o con apoyos. Trabajos como el de Apple (1986) –ya desarrollados en apartados anteriores- contribuyen a

comprender en qué medida el origen del énfasis puesto en los tiempos pedagógicos y laborales –entre otros- se vincula a un proyecto específico desarrollado y naturalizado por (y para beneficio de) ciertas elites, con claro impacto en la vida cotidiana de las personas –en tanto jerarquiza a la gente como más o menos capaz de acuerdo a la mayor o menor adaptación a los estándares- con fuertes implicancias respecto del valor otorgado a cada sujeto. En esta línea, en otro trabajo (Pérez y Latino, 2020) recordábamos que debido a que habitualmente no contamos con los acompañamientos institucionales necesarios o con los recursos económicos para lograr la accesibilidad y las condiciones de trabajo pedagógico requeridos –aunque, vale recordar, constituyen una obligación de los sistemas educativos-, solemos escuchar a colegas que dicen no estar preparados o preparadas para eventuales situaciones. Es fundamental, por tanto, recordar que el derecho a la educación (entre otros derechos) es inherente a todas las personas, y que la diferenciación entre “mejores”, “capaces”, “inteligentes”, etc. y sus versiones opuestas, es una invención promovida desde y por la consolidación del sistema educativo moderno desde sus inicios a fines del Siglo XIX.

Asimismo, es fundamental problematizar con mayor frecuencia y transversalidad las maneras en que siguen vigentes los parámetros de normalidad excluyentes, tanto en la cotidianidad y en los diseños curriculares de los niveles inicial, primario y secundario, como en el marco de la educación superior. Para esto no sólo se requiere una transformación de los lineamientos y las normas oficiales; también se requiere del compromiso de cada persona que tiene o siente alguna responsabilidad en el trabajo con estudiantes, colegas, docentes, directivos, integrantes de equipos de orientación o acompañamiento de las trayectorias, familia, profesionales del campo académico, etc., así como en los medios de comunicación, redes sociales y espacios de decisión política.

Lo mismo ocurre, por supuesto, con la dimensión estética, entre otras mucho más ampliamente abordadas por distintos trabajos que cuestionan la construcción social, capacitista y heteronormativa del cuerpo hegemónico. La “obsesión por las diferencias”, según la expresión utilizada por Carlos Skliar (2005) ha resultado funcional para distinguir, categorizar y jerarquizar de acuerdo a cuán legítimo es considerado un cuerpo según cuánto se desvía de lo deseable en términos de los modelos que se van imponiendo de modos binarios. Tomar consciencia de estos procesos es sin dudas un gran paso para dar en el marco de nuestra labor y responsabilidad profesional colectiva.

Pero, además, es crucial considerar que la lógica binaria no es una simple dicotomía, sino que siempre se encuentra encuadrada en relaciones de poder donde la parte más “privilegiada” del binomio aprovecha esa posición –habitualmente de manera naturalizada- para narrar, interpretar, corregir, revisar a la otra. Esto da cuenta de la relevancia de trabajarla críticamente tanto en esferas ministeriales como en las tramas más capilares de nuestra práctica cotidiana, tanto en espacios educativos como fuera de ellos. Más allá de la ineludible responsabilidad que el Estado tiene para garantizar mejores condiciones de convivencia y compromiso colectivo en los escenarios educativos (mejorando y accesibilizando edificios y

modos de comunicación, propiciando el trabajo en grupos reducidos en donde estudiantes y profesionales trabajen cómodamente y con los apoyos requeridos, promoviendo la participación de los sectores históricamente excluidos del trabajo profesional en los distintos cargos previstos por cada uno de los estamentos de decisión política e institucional, reformulando las tradiciones en materia del uso de los tiempos, espacios, contenidos, evaluaciones, acreditaciones, etc.) sólo poniendo en ejercicio esa crítica permanente y actuando en consecuencia junto con el amparo de normas vigentes, pueden transformarse gradualmente aspectos culturales tan arraigados. Es crucial desterrar la idea de que la responsabilidad de los problemas educativos reside en uno u otro actor social; además, claramente trasciende las responsabilidades individuales de los equipos docentes y directivos, puesto que el hecho de que los estándares de normalidad, la colonialidad del saber y el capacitismo conformen la trama de nuestra vida cotidiana desde nuestra temprana edad dificulta su abordaje crítico; mucho menos podemos pensar en responsabilizar al estudiantado o a sus familias, cuando la mayor parte de las veces son víctimas de las desigualdades y opresiones silenciadas e invisibilizadas. Para Segato “cada pueblo, cada uno de nosotros, representa una humanidad parcial, limitada; solo al abrirse a la incomodidad del otro, con su diferencia y su demanda, en ese gesto expansivo, acogedor, anfitrión, esa humanidad expande su inteligencia y su capacidad de comprensión del sentido de la vida”.

Resulta una asignatura pendiente y urgente que desde el Estado y la sociedad en su conjunto se prioricen, a lo largo de todo el proceso implicado en el desarrollo de las políticas públicas, la participación directa y las interpretaciones de los sectores que históricamente fueron relegados al lugar del objeto de estudio, del no saber, del no ser. Es responsabilidad del Estado garantizar las condiciones requeridas para que la accesibilidad y los apoyos sean una realidad en todas las instituciones y para que los componentes históricos que favorecen la desigualdad sean cada vez más profundamente revisados con los aportes de todas las partes involucradas, construyendo sentidos en nuestras singularidades y en el encuentro con la alteridad y lo colectivo.

## Referencias bibliográficas

- Apple, Michael (1986). *Ideología y Currículo*. Akal.
- Arellano, Karina, Rapanelli, Antonella y Pérez, Andrea (2023). “Reflexiones sobre el capacitismo en la educación superior a partir de experiencias de jóvenes con discapacidad”. Ponencia presentada en las *XXX Jornadas de la Red Universitaria de carreras y cátedras de Educación Especial. “RUEDES”*. 5 y 6 de octubre de 2023. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Misiones. Argentina.
- Arellano, Karina; Pérez, Andrea y Rapanelli, Antonella (2020-2021). “Las tramas de la (in)accesibilidad. Experiencias universitarias en torno a la discapacidad”. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)* publicada por la Red Argentina de Postgrados en Educación Superior (REDAPES). Año 13. Nro. 22. Noviembre 2020; mayo 2021. Pp. 104-125. <http://www.revistaraes.net/revistas/raes22.pdf>
- Augusto de la Torre, María Luciana (2021) *Efectos del camuflaje en la salud mental de las personas con el trastorno del espectro autista*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Lima.
- Baquero, Ricardo y Narodowski, Mariano (1990). “Normatividad y normalidad en pedagogía”. En *Revista Alternativas*. Año IV Nro. 6, Tandil.
- Baquero, Ricardo y Terigi, Flavia (1996). “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, en *Apuntes Pedagógicos*, N° 2, UTE-CTERA.
- Bhabha, Homi (2002). *El lugar de la cultura*. Ediciones Manantial.
- Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en Argentina*, FLACSO/Grupo Editor Latinoamericano.
- Canguilhem, Georges (1971). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI.
- Constantino, Ignacio (2022). “*El diagnóstico difuso del TDAH: las prácticas diagnósticas y los efectos en la escolarización*”. Tesis de Maestría. FLACSO.
- Constantino, Ignacio Daniel (2022). *El diagnóstico difuso del TDAH: las prácticas diagnósticas y los efectos en la escolarización*. Tesis de maestría. FLACSO/Universidad Autónoma de Madrid.
- Cornu, Lawrence (1999). “La confianza en las relaciones pedagógicas”. En Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita & Korinfeld, Daniel (Comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. CEM-NOVEDUC, pp. 19-26.
- Danel, Paula; Martins, María Eugenia; Sala, Daniela (2021). Discapacidad desde los giros narrativo, corporal y afectivo en ciencias sociales, en Pérez, Andrea y Rapanelli, Antonella (Coord.) *Discapacidad, prácticas e investigación: interpelando a las Ciencias Sociales*, Ediciones CELEI. Disponible en: <http://observatoriodiscapacidad.web.unq.edu.ar/ejes-de-trabajo/>
- Derrida, Jacques (2008) *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor.
- Derrida, Jacques y Roudinesco, Elisabeth (2003). *Y mañana que ...* Fondo de Cultura Económica.
- Dubet, François (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad?* Siglo XXI.
- Dueñas, Gabriela (2013). “La patologización y medicalización de la vida contemporánea”, en *Niños en peligro. La escuela no es un hospital*. NOVEDUC.

- Duschatzky, Silvia y Skliar, Carlos (2001). “Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación”. En Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes.
- Dussel, Inés (2004). “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de pesquisa*, V. 34, n. 122, maio/ago, 2004 (pp. 305-335).
- Fanon, Frantz (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal.
- Ferrari, Marcela (2020). Feminismos descoloniales y discapacidad: hacia una conceptualización de la colonialidad de la capacidad. *Nómadas*, 52, 115-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7822613>
- Foucault, Michel (1989) *Vigilar y castigar*. Siglo XXI
- Gandolfo, Mariana, Torres, Exequiel y Moreno, Natalia (2022). Feminismos, discapacidad y activismos situados: Pensamientos desordenados para algunas discusiones en escena. *Educación y Vínculos. Revista de estudios interdisciplinarios en Educación*, V (9), 7-18. <https://ojs-act.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/view/1343/1435>
- Gesser, Marivete; Block, Pamela; Guedes de Mello, Anahí (2022). Estudios sobre discapacidad: interseccionalidad, anticapacitismo y emancipación social. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 19 (49), 217-240. [https://uacm.edu.mx/portals/5/num49/10\\_T\\_Estudios\\_sobre\\_discapacidad.pdf](https://uacm.edu.mx/portals/5/num49/10_T_Estudios_sobre_discapacidad.pdf)
- Grinberg, Silvia y Levy, Esther (2010). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Grosfoguel, Ramón (2012). “El concepto de ‘racismo’ en Michel Foucault y Frantz Fanon. ¿Teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?” en *Tabula Rasa*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. No.16: 79-102, enero-junio 2012.
- INADI - Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (2019). *Mapa Nacional de la Discriminación*, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Argentina. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/06/mapa\\_nacional\\_de\\_la\\_discriminacion.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/06/mapa_nacional_de_la_discriminacion.pdf)
- Jacobo Cupich, Zardel (2012). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. NOVEDUC.
- Kipen, Esteban y Vallejos, Indiana (2009). “La producción de discapacidad en clave de ideología”. En Rosato, Ana y Angelino, María Alfonsina (Coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. NOVEDUC.
- Krichesky, Graciela y Pérez, Andrea (2015) “El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias”. En Pérez, Andrea y Krichesky, Marcelo (Comps.) *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas*. Universidad Nacional de Avellaneda. Pp. 21 a 46.
- Lapierre Acevedo, Michelle (2022). Estado del arte de la discusión latinoamericana sobre capacitismo. *Disability and the Global South*, 9 (1), c2152-2180. Disponible en: [https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2022/09/09\\_01\\_02.pdf](https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2022/09/09_01_02.pdf)

- Mareño Sempertegui, Mauricio (2015). “Inclusión laboral de personas catalogadas como discapacitadas: algunas reflexiones para un debate necesario”. *Trabajo y sociedad*, (25), 405-442.
- Mc. Dermott, Ray (2001) “La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje” en Chaiklin, Seth y Lave, Jean, *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Amorrortu.
- Muñoz Vergara, Rocío (2018). “Y también soy ciega”. *Revista REA*, septiembre de 2018. Disponible en: <https://revistarea.com/de-cerca-nadie-es-normal/>
- Pava-Ripoll, Nora (2019) “Padres y madres de niños/as con discapacidad. La ruptura de una ideología”. En Yarza de los Ríos, Alexánder; Sosa, Laura y Pérez Ramírez, Berenice (Coords.) *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. CLACSO. Pp. 21-44. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20200618021514/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf>
- Pérez, Andrea (2016) “La experiencia como tex-tura; la lectura de textos como experiencia” en Campos González, Aldo (Comp.) *Educación Lectora, Fácil Lectura y Nuevas Identidades educativas. Desafíos y posibilidades desde la Inclusión y la Interculturalidad*, Santiago de Chile: Ediciones CELEI. (Pp. 17-37). <https://celei.cl/2019/07/04/educacion-lectora-facil-lectura-y-nuevas-identidades-educativas-desafios-y-posibilidades-desde-la-inclusion-y-la-interculturalidad/>
- Pérez, Andrea (en prensa). “Narrativas de jóvenes con discapacidad acerca de sus trayectorias educativas, a partir de la experiencia de atravesar la educación superior”, En *Revista Videre. Ver, olhar, considerar*. Revista do Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos. Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidad Federal da Grande Dourados. Brasil.
- Pérez, Andrea y Latino, Diego (2020) “Maestros y maestras de apoyo a la inclusión (MAI): responsabilidades, prácticas y recorridos conceptuales en pos de lo común”. En Sanmartín, G. (Comp.) *La docencia de apoyo para la inclusión y la accesibilidad educativa. Entre la tarea artesanal y el saber pedagógico*, NOVEDUC.
- Pérez, Andrea, Gallardo, Hugo y Schewe, Lelia (2018). "Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy". En Ocampo, Aldo (comp.), *Formación de maestros e investigadores para la educación inclusiva: perspectivas críticas. Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II.*, Santiago de Chile: CELEI. Pp. 24 - 55. Disponible en [https://rid.unrn.edu.ar/jspui/bitstream/20.500.12049/2144/3/Cuadernos%20de%20Educaci%C3%B3n%20Inclusiva\\_VOL%20II\\_Formaci%C3%B3n%20de%20Maestros%20e%20Investigadores%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Inclusiva\\_Perspectivas%20criticas.\\_FINAL\\_2019.pdf](https://rid.unrn.edu.ar/jspui/bitstream/20.500.12049/2144/3/Cuadernos%20de%20Educaci%C3%B3n%20Inclusiva_VOL%20II_Formaci%C3%B3n%20de%20Maestros%20e%20Investigadores%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Inclusiva_Perspectivas%20criticas._FINAL_2019.pdf)
- Pérez, Andrea; Gallardo, Hugo (2016). “Derecho, derechos y (dis)capacidad”. En *Revista Pasajes*, Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE), Universidad Nacional Autónoma de México, México. Núm. 2. Enero - junio 2016, pp. 31-46. <https://revistapasajes.site/2016/02/ejemplar-2/>
- Pérez, Andrea; Londoño, Nicolás; Garaño, Ignacio (2022). La inclusión en escena: concepciones, experiencias, políticas y “otros/as”, en Arroyo Ortega, Adriana y Freytes Frey, Ada,

(coords.) Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la Inclusión, la Construcción de Paz y la Ciudadanía. Acercamientos desde Medellín y Buenos Aires. Universidad de Manizales-CINDE. Pp. 45 a 79.

- Pineau, Pablo (2001). “¿Por qué triunfó la escuela?”, en Pineau, Pablo, Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, *La escuela como máquina de educar*. Paidós.
- Rosato, Ana y Angelino, María Alfonsina (Coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. NOVEDUC.
- Segato, Rita (2014). “La perspectiva de la colonialidad del poder”, en Palermo, Zulma y Quintero, Pablo (comps.) *Aníbal Quijano. Textos de fundación*, Ediciones del Signo.
- Segato, Rita (2018). *Contra-Pedagogías de la Crueldad*. Prometeo
- Siede, Isabelino (2006) “Iguales y diferentes en la vida y en la escuela”. En Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (Comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Del Estante.
- Silva, Tomaz Tadeu da (1995). “El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?” en *Propuesta educativa*, N° 13, Buenos Aires.
- Skliar, Carlos (2000). "La invención y la exclusión de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad". *Propuesta Educativa*, Buenos Aires. Año 10. Nro. 22, pp.34-40.
- Skliar, Carlos (2005) “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos a falta de argumentos con relación a las diferencias en educación”. En Vain, Pablo y Rosato, Ana (Coord.) *La construcción social de la normalidad*. NOVEDUC.
- Skliar, Carlos y Frigerio, Graciela (Comps.) (2014). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Del Estante Editorial.
- Southwell, Myriam; Legarralde, Martín; Ayuso, María Luz (2005). Algunos sentidos de la juventud en la conformación del sistema educativo argentino. *Anales de la educación común*. Tercer siglo. Año 1. Nro. 1-2. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. pp. 232-238.
- Tenti Fanfani, Emilio (2003). La educación media en la Argentina. Desafíos de la universalización. En Tenti Fanfani, Emilio (Comp.). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Grupo Editor Altamira. 11-33.
- Terigi, Flavia (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 23-39.
- Torres León, Alejandra (2023). Un análisis crítico de los procesos de evaluación y las prácticas inclusivas en Educación Especial. *Voces de la educación*. 8 (15), pp. 98-129.
- Toscano, Ana Gracia (2005) *Voces y discursos sobre la educabilidad de los niños en la construcción de legajos escolares*, Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés.
- Travesani, Daiana (2021). *Me proclamo disca, me coronó renga*. Insomnes.
- Veiga-Neto, Alfredo (2001). “Incluir para excluir”. En Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes.

- Vite Hernández, Diana (2022) “Cuestionar(nos) las violencias epistémicas capacitistas”. En Schewe, Lelia y Yarza de los Ríos, Alexánder (Coords.), *Cartografías de la discapacidad. Una aproximación pluriversal*. CLACSO. pp. 23-38.
- Yarza de los Ríos, Alexánder, Angelino, Alfonsina, Ferrante, Carolina, Almeida, María Eugenia y Miguez Passada, María Noel (2019). “Ideología de la normalidad: un concepto clave para comprender la discapacidad desde América Latina”. En Yarza de los Ríos, Alexánder; Sosa, Laura y Pérez Ramírez, Berenice (Coords.) *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. CLACSO. Pp. 21-44. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20200618021514/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf>

### *Acerca de la autora*

*Andrea Verónica Pérez*, doctora en Ciencias Sociales (FLACSO), y Licenciada y Magister en Educación. Actualmente se desempeña como docente e investigadora en la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Quilmes, donde dirige el Observatorio de la Discapacidad, como también proyectos de Extensión Universitaria. Fue becaria de la ANPCyT y CONICET. Temas de interés: discursos, normatividad, currículum, discapacidad, alteridad y ética en educación.