VIDERE
V. 16, N. 35, JUL- DEZ. 2024
ISSN: 2177-7837

Recebido: 01/11/2023
Aprovado: 03/02/2024

Páginas: 223- 240.

DOI: 10.30612/videre.v16i35.17455

NARRATIVAS DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD ACERCA DE SUS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS, A PARTIR DE SUS EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

NARRATIVES OF YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES ABOUT THEIR EDUCATIONAL TRAJECTORIES, BASED ON THEIR EXPERIENCES IN HIGHER EDUCATION

NARRATIVAS DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA SOBRE SUAS TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS, A PARTIR DE SUAS EXPERIÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR

Andrea Verónica Pérez*

*
Doctora en Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Quilmes - CONICET
aperez@unq.edu.ar
OrcidID: 0000-0001-6034-8998

RESUMEN
El presente trabajo reflexiona a partir de algunas propuestas conceptuales que protagonizan los debates vinculados al campo de los estudios críticos y nuestramericanos en discapacidad (referidos a las narrativas, las trayectorias y las políticas públicas), junto con los resultados de una labor empírica desarrollada en una universidad argentina con apoyo de distintas instituciones. El objetivo general fue lograr una aproximación a los modos en que los y las jóvenes con discapacidad de la Argentina construyen y/o resignifican los sentidos tradicionales otorgados a las trayectorias educativas en el nivel superior (universitario y no universitario), a partir de la identificación de los aspectos que conciben como barreras, violencias, facilitadores, aprendizajes y experiencias. Todo esto se enmarca en las tradiciones que acompañan al sistema educativo de este país. En términos metodológicos, se trabajó con un enfoque hermenéutico-comprensivo a partir de conversaciones mantenidas entre 2020 y 2022 con quince jóvenes con discapacidad.
Palabras clave: Educación superior. capacitismo. juventudes. trayectorias educativas.

ABSTRACT
This paper reflects on some conceptual proposals that star in the debates related to the field of critical and nuestramericanos studies in disability

(referring to narratives, trajectories and public policies), together with the results of an empirical work developed in an Argentine university with the support of different institutions. The general objective was to achieve an approximation to the ways in which young people with disabilities in Argentina construct and/or resignify the traditional meanings granted to educational trajectories at the higher level (university and non-university), based on the identification of aspects that they conceive as barriers, violence, facilitators, learning and experiences. All this is part of the traditions that accompany the educational system of this country. In methodological terms, we worked with a hermeneutical-comprehensive approach based on conversations held between 2020 and 2022 with fifteen young people with disabilities.
Keywords: Higher education. ableism. youth. educational trajectories.

RESUMO
Este artigo reflete sobre algumas propostas conceituais que protagonizam os debates relacionados ao campo dos estudos críticos e nuestramericanos em deficiência (referentes a narrativas, trajetórias e políticas públicas), juntamente com os resultados de um trabalho empírico desenvolvido em uma universidade argentina com o apoio de diferentes instituições. O objetivo geral foi alcançar uma aproximação às formas como os jovens com deficiência na Argentina constroem e/ou ressignificam os significados tradicionais concedidos às trajetórias educacionais de nível superior (universitário e não universitário), a partir da identificação de aspectos que concebem como barreiras, violência, facilitadores, aprendizagens e experiências. Tudo isto faz parte das tradições que acompanham o sistema educativo deste país. Em termos metodológicos, trabalhamos com uma abordagem hermenêutico-abrangente a partir de conversas realizadas entre 2020 e 2022 com quinze jovens com deficiência.
Palavras-chave: Ensino superior. capacitismo. juventude. trajetórias educacionais.

1 INTRODUCCIÓN

Según información estimada en las últimas décadas por organismos internacionales, cuando se incluye a la infancia, se estima que más de 1000 millones de personas (cerca del 15% de la población mundial) viven con alguna discapacidad, cifra que habría crecido si se consideran las estimaciones de la OMS de los años ’70, en los que las personas con discapacidad representaban un 10% (OMS, 2011). Las profundas desigualdades que continúan polarizándose a nivel mundial no hace pensar en un cambio de sentido para esta tendencia. Esto es así, en especial, considerando que muchas situaciones discapacitantes se originan, precisamente, en los mecanismos más o menos evidentes o neutralizados del feroz capitalismo global y las consecuencias que éste involucra en términos de explotación, contaminación, ausencia de garantía de derechos humanos y cuidados básicos en términos habitacionales, sanitarios, laborales, educativos, etc. como también, según la OMS, al aumento “de las enfermedades no transmisibles y a la mayor duración de la vida de las personas”[1].

En línea con lo establecido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por la ONU en 2006, con la adhesión de más de 150 países de distintos continentes, organismos internacionales especializados en el campo educativo han publicado datos a partir de indagaciones a nivel internacional, mostrando el impacto que tienen las desigualdades existentes (en la intersección entre pobreza, racialización, género, comunidad de pertenencia, etc.) en la trayectoria

1 Información publicada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health

educativa de personas que viven en contextos de alta vulnerabilidad. Del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la UNESCO se desprende, por ejemplo, que

> en todos los países, con excepción de los de altos ingresos de Europa y América del Norte, solo 18 de los jóvenes más pobres terminan la escuela secundaria por cada cien de aquellos más ricos. En 20 o más países, principalmente del África Subsahariana, prácticamente ninguna joven pobre de las zonas rurales termina la escuela secundaria. [...] En lo tocante a alumnos con discapacidades, las leyes del 25% de los países (pero más del 40% en Asia y en América Latina y el Caribe) definen lugares separados para la enseñanza, el 10% optan por la integración y el 17% por la inclusión; en el resto se establecen combinaciones de segregación e integración (UNESCO, 2020).

Por su parte, un informe de UNICEF (2022) expone que "las familias de las personas con discapacidad también sufren a diario las situaciones de rechazo y discriminación hacia sus hijos e hijas. [...] el esfuerzo y los costos deben ser absorbidos enteramente por las familias" (UNICEF, 2019). Según el informe, esta discriminación continua presente en casi todas las sociedades. En muchas comunidades en las que no está garantizada la educación, la salud, la recreación, el deporte, etc., provoca que las familias tengan que ser "las impulsoras de propuestas, las que crean espacios o las que remueven las barreras para que sus hijos e hijas con discapacidad puedan ser parte de la comunidad" (UNICEF, 2022, p. 23).

Asimismo, en la Argentina la educación de personas con discapacidad ha sido subteorizada históricamente (Skliar, 2000, p. 35) por lo que el campo de la educación especial, tradicionalmente paralelo al sistema "común", ha sido muy poco explorado desde el punto de vista de la pedagogía y de las ciencias sociales en general en investigaciones anteriores a la mencionada Convención.

En términos cuantitativos, sabemos que alrededor del 10% de la población argentina tiene algún tipo de discapacidad (INDEC, 2018). En cuanto a los ámbitos educativos, los datos estadísticos suministrados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)[2], correspondientes al año 2010, advertían que los/as estudiantes matriculados en la Educación Especial a lo largo del país alcanzaban, al momento de la indagación, casi un 1% del total que asistía a algún servicio educativo del sistema en los niveles Inicial, Primario, Secundario y Superior No Universitario, incluyendo la Educación de Jóvenes y Adultos. Se destacaba que el 45% de la matrícula nacional de la Educación Especial reside en la Provincia de Buenos Aires y también que, en términos relativos, es muy pequeña la matrícula secundaria de estudiantes 'con discapacidad', con la consiguiente implicancia que esto tiene en lo que respecta al acceso a la educación superior y las posibilidades que ella genera: el 29% se encontraba en el Nivel Inicial; el 61% en el Nivel Primario; el 10% en el Nivel Secundario.

2 Relevamiento Anual 2010. DiNIECE. Ministerio de Educación.

En cuanto a la literatura académica, en una indagación sobre el período 1983-2003 (Palamidessi; Suasnábar; Galarza, 2007) se identifica a la Educación Especial como un área disciplinar con una participación mínima en el campo académico de la educación en Argentina. A raíz de la labor de referentes académicos/as de carreras y asignaturas universitarias dedicadas a la educación especial (muchos/as de ellos/as participantes de la Red Universitaria de Educación Especial, RUEDES, consolidada en los años 90 a partir de la convocatoria de Berta Braslavsky), como también de la aprobación, en la Argentina, de las Leyes 24.521 (Ley de Educación Superior y posteriores actualizaciones); 26.206 (Ley de Educación Nacional vigente) y 26.378 (que aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad), la segunda parte de la década de 2000 inició un período de creciente producción, debate y disputa en los distintos sectores de la sociedad. No sólo iniciaron nuevas discusiones académicas junto con la creación de normas específicas -vinculadas con los derechos humanos, las políticas de inclusión social y la promoción de una conceptualización de la discapacidad en tanto construcción social y política-; en ese entramado, también comenzó un período de discusión en distintas organizaciones (familiares, educativas, terapéuticas, etc.), con un consecuente impacto en las prácticas y abordajes teóricos, y simultáneamente, una demanda en aumento de producción de información estadística y académica con mayor protagonismo por parte de personas con discapacidad en la generación de datos y conocimientos.

Entre otros conceptos clave, se empezó a trabajar críticamente en torno al capacitismo y las llamadas "políticas de inclusión educativa", temas centrales en el marco de esta investigación, junto con otros conceptos vinculados a la experiencia y las narrativas.

Lo expresado hasta aquí, junto con datos nacionales que dan cuenta del fuerte desconocimiento de barreras, normas y marcos teórico-prácticos vinculados a los abordajes de la discapacidad en los distintos niveles del sistema educativo argentino (UNICEF, 2020), pone en evidencia algunas de las razones por las cuales las personas con discapacidad que llegan a cursar el nivel superior (universitario o no universitario) afrontan una serie de barreras más sólidas que otros sectores sociales para el ingreso, la permanencia y el egreso del sistema. También advierte acerca de la necesidad de profundizar los problemas, los desafíos y las potencialidades del nivel de educación superior en el país para contribuir a enfrentar las desigualdades no sólo en las trayectorias educativas, sino también en las trayectorias laborales y vitales en sentido más amplio.

En este contexto general, el presente trabajo reflexiona a partir de algunas propuestas conceptuales que protagonizan los debates vinculados al campo de los estudios críticos y nuestramericanos en discapacidad, junto con los resultados de una

labor empírica desarrollada a partir de un 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"[3]. El objetivo general es lograr una aproximación a los modos en que los y las jóvenes con discapacidad de la Argentina construyen y/o resignifican los sentidos tradicionales otorgados a las trayectorias educativas en el nivel superior, a partir de la identificación de los aspectos que conciben como barreras, violencias, facilitadores, aprendizajes y experiencias. La mencionada labor se nutre de una línea de trabajo iniciada hace algunos años con el Proyecto desarrollado en CONICET[4], por un lado, y del equipo del Observatorio de la Discapacidad y el Programa "Discursos, prácticas e instituciones educativas" de la Universidad Nacional de Quilmes, por el otro. Es en este marco colectivo que en el equipo se comparten discusiones, materiales, aprendizajes con colegas, estudiantes y extensionistas con posicionamiento activista.

2 NORMAS, CONCEPTOS Y NARRATIVAS DESDE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde la sanción de la mencionada Ley 26.206 en 2006, la educación secundaria argentina es obligatoria para todas las personas. Cuestión que, junto con las políticas universitarias promovidas durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007), Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) y Alberto Fernández (2019-2023), propició el desarrollo de nuevas redes de trabajo colaborativo en pos de la disminución de barreras, la organización de apoyos y el fortalecimiento de acompañamientos a las trayectorias educativas de sectores vulnerados históricamente por las políticas elitistas y capacitistas que caracterizaron a la educación superior desde sus inicios. Todo esto, claro está, a la luz de las otras dos normas nacionales fundamentales para este trabajo, las también mencionadas Ley de Educación Superior y Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Tras esta breve contextualización, en primer lugar, abordaré algunos conceptos considerados clave para, en segundo lugar, desarrollar algunas reflexiones a partir de la aproximación a las trayectorias, experiencias y modos de identificación de

3 *Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Instituciones oferentes:* Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza CINDE - Universidad de Manizales – Colombia - Pontifícia 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.

4 Proyecto "Accesibilidad, discapacidad e inclusión social en la educación universitaria argentina". Andrea Pérez, 2015-2022.

personas con discapacidad que emergieron durante conversaciones mantenidas con jóvenes con discapacidad que han atravesado o se encuentran atravesando trayectos de su proyecto educativo en contextos de educación superior universitaria y no universitaria.

Cabe señalar que, en términos metodológicos, se trabajó con un enfoque hermenéutico-comprensivo desarrollado a partir de conversaciones mantenidas entre 2020 y 2022 con quince jóvenes con discapacidad. Las conversaciones (todas ellas grabadas con la autorización de cada joven), se realizaron sobre la base de ejes temáticos que las orientaron garantizando la accesibilidad comunicacional en todos los casos, es decir, considerando la singularidad de los distintos encuentros (a través de la contratación de intérpretes en Lengua de Señas Argentina, del uso de subtitulados, de la descripción de imágenes en los casos en que fue requerido, del uso de lenguaje claro, del respeto de los tiempos de las personas, etc.). Se realizaron conversaciones presenciales y a distancia (a través de recursos digitales) de una duración de entre una hora y dos horas. Las personas convocadas a participar de las conversaciones fueron contactadas a través de personas conocidas y/o referentes de distintas instituciones de educación superior argentinas creadas en muy distintas coyunturas: se encuentran instituciones "tradicionales", con siglos de existencia, como también aquellas creadas en la última década en el marco de políticas de "inclusión educativa". En los casos en que la presentación del proyecto resultó de interés para las y los jóvenes, fueron invitados a incorporarse al equipo del Observatorio. Para finalizar, cabe señalar que, con el propósito de mantener la confidencialidad, las citas textuales seleccionadas para exponer en este trabajo han sido identificadas con un número y se encuentran acompañadas por referencias vinculadas al género y a la discapacidad que pueden ser de interés a los fines de la contextualización.

2.1 Mucha tela para cortar: entre el capacitismo y la inclusión como "parche"

En las últimas décadas se ha reflexionado críticamente sobre la concepción estandarizada y descontextualizada de los fenómenos educativos, desatenta respecto de las complejas desigualdades sociales que afectan a la población como también de las características propias del formato escolar moderno (Perrenoud, 1990; Baquero; Terigi, 1996; Baquero, 2001) en tanto constructor de "alteridad deficiente (Skliar, 2000). También se ha trabajado el concepto de inclusión educativa, acompañado por sus múltiples interpretaciones (Pérez y Krichesky, 2015; Londoño, Pérez, Garaño, 2022), asociado inicialmente a la participación de personas con discapacidad en el sistema educativo, aunque con una creciente vinculación con políticas públicas más amplias, atentas a generar las condiciones sociales e institucionales necesarias para que todos los sectores históricamente desconsiderados por el sistema educativo 'común' puedan ingresar, permanecer y egresar de las instituciones educativas en todos los niveles.

Junto con la sanción de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (aprobada en Argentina en 2008) y lo que se conoce como el "abordaje social" de la discapacidad, las perspectivas individualistas, biologicistas y médico-rehabilitantes promovidas con fuerza durante el siglo XX –aún latentes- empezaron a correrse del terreno de lo políticamente correcto, aunque aún mantienen fuerza en la matriz cultural de nuestras instituciones. Dicha fuerza se explica en gran medida a través de la pesada herencia de la "normalidad" -y la lógica binaria que la refuerza- en tanto organizadora y estructurante del proyecto político social decimonónico que, a través de las instituciones modernas, ha generado el sustrato para definir, naturalizar y legitimar la construcción de lo deseable, lo bueno, lo perfecto, lo correcto.

El capacitismo se vuelve aquí una categoría clave para identificar las distintas formas de violencia que oprimen, en particular, la vida de las personas con discapacidad. En palabras de Campbell, este concepto –crecientemente utilizado en las últimas dos décadas- implica "una red de creencias, procesos y prácticas" que construyen, califican y jerarquizan determinados cuerpos y subjetividades como capaces o normales –con todo el impacto que eso conlleva para la vida de todas las personas-, interpretando a la discapacidad como "condición devaluante del ser humano" (Campbell, 2001, p. 44 en Toboso, 2017). Entre otras cuestiones, el capacitismo atraviesa nuestra trama cultural en sentido amplio, por lo que su estudio contribuye a la comprensión de las múltiples desigualdades que se han naturalizado de la mano del sistema educativo, históricamente asociado a determinado tipo de disciplinamiento y productividad "eficiente", a determinado modo de uso del tiempo y de los espacios, a la meritocracia y a la normalización, entre otros rasgos (Foucault, 2000; Dussel, 2000; Skliar, 2000). Con el capacitismo se tiende a abonar, como expresan Gesser (2019) y Gesser, Block y Guedes de Mello (2022), a la producción de vulnerabilidades, contribuyendo a la generación de condiciones de precariedad y relaciones ancladas en la caridad, el asistencialismo y/o las perspectivas patologizantes de los cuerpos:

> Así, cuando los encuadres de la discapacidad están basados en normas capacitistas se tiene como efecto: a) el responsabilizar a las personas con discapacidad por su condición; b) la construcción de estrategias volcadas predominantemente a la adecuación del cuerpo a las normas que tornan posible el reconocimiento de éste como humano; c) se coloca el acento en la jerarquización de las personas con discapacidad, toda vez que para algunos cuerpos la inteligibilidad, como resultado de las normas, no es algo alcanzable, por más que estos sean objetos de intervenciones médicas dirigidas a la "corrección" de los supuestos desvíos; y d) la emergencia de una condición precaria, pues el Estado-Nación se exime de garantizar la adaptación de los espacios con base en las variaciones corporales (Gesser; Block; Guedes de Mello, 2022, p. 221).

En este marco, algunos interrogantes que motivan este tipo de indagaciones se sintetizan de este modo en el intento de resolver los problemas en términos estructurales para transcender las superficialidades del "parche": ¿Cómo podemos hacer una

universidad más accesible y menos capacitista? ¿Cómo perciben las barreras y los apoyos las personas con discapacidad en contextos universitarios? ¿Cómo poner en evidencia las expresiones del capacitismo hacia la deconstrucción de las violencias y la supuesta neutralidad con la que algunos sectores las sostienen? ¿Cómo propiciar los cambios culturales que trasciendan los tecnicismos de la accesibilidad y apelen al compromiso y la co-responsabilidad de todos los sectores? ¿Cómo pasar de la lógica del parche al tejido colectivo para la construcción de una nueva trama?

Estas preguntas resultan necesarias si comprendemos que la inclusión no es un concepto unívoco, sino más bien, cargado de múltiples significaciones que, habitualmente, muestran muy poca crítica respecto de ciertos modelos tradicionales de concebir las diferencias en educación. Si bien existen estudios e informes que abordan la inclusión permitiendo vislumbrar cierta crítica hacia aquel sistema que inventa y luego excluye a los sujetos que nombra y esencializa como "diferentes" (incorrectos, incorregibles, ineducables, patológicos, anormales), los usos cotidianos de este término suelen estar claramente asociados a una lógica binaria que consolida las asimetrías en las relaciones de poder. Estas asimetrías contribuyen a jerarquizar el discurso, las prácticas, las perspectivas, etc. de quienes, en el marco de determinadas relaciones, se encuentran en situación de privilegio o ventaja respecto de otra persona, sector o comunidad, dando por resultado una profundización de las desigualdades y una inferiorización de las expresiones, experiencias y modos de narrar de la persona, sector o comunidad que, en el marco de esa relación, se encuentra más vulnerada. En diálogo con los planteos interseccionales y decoloniales (Segato, 2014; Moreira; Damasceno, 2022), es claro cuánto de las propias narrativas se van perdiendo cuando en los distintos espacios de socialización y en las distintas circunstancias cotidianas en general, se atraviesan varias situaciones de vulneración y, por tanto, varios tipos de abuso de la mencionada asimetría en las relaciones de poder. ¿Cómo se vincula esto con las políticas de inclusión? En el día a día de las instituciones, en los medios de comunicación e, incluso, en varias normas, esta misma lógica binaria aparece de modo claro cuando hay quienes "incluyen" a otras personas: quien/es está/n en situación de "privilegio" en una determinada relación (el primer término del binomio), definen la experiencia de la otra parte, reduciéndola, negándola, expresándola con la lengua hegemónica, obturando toda conversación capaz de abrir el juego a la interpretación y la narrativa propia. Es en este sentido que al hablar de inclusión nos hemos acostumbrado, simplemente, a hacerle un lugar a la persona inventada como "inferior" sin que eso conlleve un proceso de revisión de la repetición de "lo mismo" que caracteriza a aquel modelo que ha nombrado, precisamente, a la alteridad como "deficiente" (Skliar, 2000). Vite Hernández expresa:

> Cuando hay cuerpos que tienen privilegios, hay una rutina, una especie de comodidad. Por ello, cuando las personas son interpeladas por la discapaci-

> dad, se asombran o toman consciencia de lo que ni siquiera habían pensado o percibido a su alrededor, incluso en los aspectos más cotidianos de la vida y en muchos ámbitos insospechados (Vite Hernández, 2020, p. 22).

Y es en este marco que la posibilidad que brindan las reflexiones vinculadas al carácter narrativo y relacional de las diferencias humanas otorgan centralidad a los modos en que los y las jóvenes con discapacidad interpretan las propias experiencias, entendidas en esos términos en tanto constituyen hitos, momentos de discontinuidad, atravesamientos muchas veces transformadores (no necesariamente considerados "positivos" o en términos romantizados, inspiradores, etc.) de los modos de ser y estar en este mundo. A diferencia de la noción de "experiencia-empiria", la experiencia en términos de acontecimiento es aquello que produce al sujeto siendo: no hay sujeto finalizado en ningún punto mientras hay experiencia porque ésta se abre a "lo que aparece" e interrumpe en un orden de cosas dado, del cual él mismo forma parte (Greco, Pérez, Toscano, 2004). Esto implica transformación, lo que "nos pasa" y no lo que pasa, como afirma Larrosa (2009). En este sentido, la experiencia es un entramado que sostiene como también una ruptura en el devenir subjetivo, a un mismo tiempo, en el marco de la cual el sujeto se transfigura. Al hablar de experiencia, aquí, se hace referencia a situaciones y atravesamientos singulares que trascienden lo empírico, lo observable, lo meramente ejecutable; involucra siempre la interpretación de una huella en la propia vida.

En línea con este marco conceptual es que se aborda el concepto de trayectoria, tomando aportes de la sociología y la filosofía: se trata de la posibilidad de abordar las trayectorias como construcciones sociales -y no en términos biológicos (Bourdieu, 1988)- lo que posibilita profundizar en desigualdades de origen social (Mayer; Nuñez, 2016; Saraví, 2019) como también en los modos de interpretación e identificación emergentes y desde una perspectiva situada. Considerar a los y las jóvenes "en situación" colabora en un posicionamiento diferenciado respecto de los modos más bien esencializantes en que las instituciones abordan y han abordado los recorridos vitales, educativos, laborales de las personas: las trayectorias siempre se construyen en la articulación con otras personas y de acuerdo a las contingencias desplegadas en el tejido social y cultural. Como expresan Nicastro y Greco (2009, p. 23) al hablar de trayectorias hablamos de temporalidades y narraciones, como también "ir mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas y regulaciones". También colabora en trascender la lógica individualista que escinde a los sujetos de los contextos en que transitan cotidianamente.

2.2 Trayectorias, barreras y apoyos

A continuación, y en línea con las inquietudes planteadas, se expondrán algunos fragmentos de las conversaciones mantenidas con jóvenes con discapacidad que

han desarrollado parte de sus trayectorias educativas en contextos de educación superior. Dichos fragmentos fueron agrupados en los siguientes ejes a fin de organizar las reflexiones.

2.2.1. Barreras y burocratización contra el ejercicio del derecho a la educación.

Una estudiante que conoció distintas universidades expresó su descontento respecto de cómo fue recibida en el nivel superior. No se refirió a lo que identifica como "aspectos sociales" (ya que, en esos términos, se sintió bienvenida). No obstante, como ocurre habitualmente en torno a la discapacidad, no pudo eludir las barreras burocráticas para, por ejemplo, solicitar cambio de aula cuando advirtió que le costaba llegar a la asignada: *"A mí me han dicho en la escuela secundaria, porque tenía problemas con un compañero, que por qué no me anotaba en una escuela especial y es tipo, se quieren sacar el problema de encima (...) En la universidad, desde la parte "social" tuve que romper menos (esquemas) pero desde la parte académica supongo (...) es mucho más burocrático conseguir derechos (...) En realidad debieran estar las cosas en condiciones desde el punto de vista edilicio y desde el punto de vista institucional, la burocracia, todo eso tendrá que estar aceitado... (...) por ejemplo, a la rampa no le querían modificar la pendiente porque era antiestético"* (E1. Mujer, estudiante universitaria, discapacidad motriz).

Por otro lado, una de las barreras más determinantes en las trayectorias educativas refiere a las de tipo comunicacional, algo que emergió en la conversación con un estudiante sordo, quien, al hablar de sus proyecciones en el marco de la carrera que se encuentra estudiando, comentó: *"...no voy a poder hacerla 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"* (E2. Varón, estudiante universitario, comunidad sorda).

A diferencia de la experiencia comentada, la situación expuesta por otro estudiante sordo contrasta en el marco de la situación desplegada en una universidad vecina a la referida en la cita anterior: según sus comentarios, desde su ingreso a la institución fue recibido por una intérprete en Lengua de Señas Argentina. De acuerdo a lo expresado, *"siempre los profesores pensaron en mí, pensaron en la intérprete, en parar y preguntarle a la intérprete si necesitaba una pausa, si quería continuar, si tenía alguna pregunta para que pudieran pensar también con respecto a la intérprete, si pudiera pensar desde el español, escuchar traducir".* Además: *"hay un taller de español para personas sordas; ese taller es como una materia más (...) El profesor del taller sabe lengua de señas directamente, entonces se pueden comunicar directamente y ya no necesitan del intérprete entonces ven textos y ese tipo de cosas"* (E3. Varón, estudiante universitario, comunidad sorda).

En este punto cabe recordar que el marco legal actualmente vigente (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley de Educación Superior,

Ley de Educación Nacional) explicitan claramente el derecho a una comunicación accesible (que incluye la Lengua de Señas Argentina) en el marco de los estudios en cualquiera de los niveles educativos.

2.2.2. Las "competencias" del capacitismo.

Uno de los estudiantes con discapacidad comentó situaciones naturalizadas que nos sirven para dar cuenta de cuánto se circunscribe la posibilidad de proyección laboral y vital de las personas sobre la base del discurso académico tradicional que aún está lejos de revisar el carácter estático y esencialista de las titulaciones. Aún se concibe como necesario el cumplimiento de competencias que debe tener toda persona que egresa de una carrera, con todo lo que ello implica en términos de pérdida de oportunidades, aprendizajes y experiencias para las personas con discapacidad y para el conjunto de la sociedad: *"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"* (E4. Varón, estudiante universitario, discapacidad motriz). ¿Hasta cuándo seguiremos, como sociedad, legitimando la trampa de las "competencias"? ¿Por qué a las personas que no tienen una discapacidad "evidente" se las supone, a priori, capaces de cumplir con todo el abanico de eventuales posibilidades profesionales (algo que resulta, por lo menos, difícil de cumplir), mientras que, ante cualquier expresión de alteridad, se presupone imposibilidad e incapacidad para todas las eventuales responsabilidades en cualquiera de los múltiples ámbitos profesionales posibles?

Por su parte, en este marco referido a las violencias capacitistas –en este caso, asociado al aún vigente desconocimiento de la riqueza de la comunicación en todas sus expresiones- es de sumo interés comentar la perspectiva desarrollada por un estudiante con hipoacusia, usuario de audífonos, quien afirmó: *"Amigas (sordas) tengo pero no podemos hacer señas porque está prohibido según nos dijeron, si vos ibas a empezar a aprender señas lo que ahí pasaba es que me volvería sordo, vos fíjate qué increíble... y sí, tienen razón, cuando me imaginé una vez que aprendés a hacer todo señas, va a ser todo señas, va a llegar un momento en que no vas a escuchar nada. Muchas personas me han pedido... que es bueno aprender señas... pero en realidad no puedo... me parece que no me conviene. No es que no me interesa, pero me parece que, por las dudas, para no tener riesgo, no lo hago ¿viste? Según me han contado, hablando con XX (terapeuta), con mis padres."* (E5. Varón, estudiante universitario, discapacidad auditiva).

Como puede advertirse, se trata de una manifestación del audismo (encarnado aquí en una persona identificada como "hipoacúsica", pero claramente aún vigente en distintos ámbitos de la sociedad) en tanto reflejo de las formas en que las personas oyentes juzgan continuamente la inteligencia y el éxito de las personas Sordas desde

la cultura oyente. Tomando como base las expresiones de quien acuñó este término en 1975, el profesor sordo Tom Humphries, Bauman (2004:240) explica que el audismo

> se manifiesta gracias a la suposición de que la felicidad de la persona Sorda depende de la adquisición y manejo fluido de la lengua de la cultura oyente. Aparece además cuando algunos Sordos participan activamente en la opresión de otros Sordos, exigiéndoles las mismas normas, comportamientos y valores de las personas oyentes. (...) el audismo se manifiesta en las creencias y comportamientos que presumen la superioridad de quien oye por sobre quien no. Como esta postura se ha convertido en una parte central del "sentido común" audiocéntrico, las personas Sordas se contactan con actitudes, juicios y acciones audistas, con gran frecuencia durante toda su vida. (traducción tomada de Ferrari Pereira, 2016).

2.2.3. Perspectivas críticas en discapacidad: algunos puntos de inflexión

Frente a la consulta por el momento en que advirtieron la existencia de abordajes críticos respecto del modelo tradicional de la discapacidad (conocido por ser vinculado al campo biomédico, compensatorio, rehabilitador y de beneficencia) uno de los jóvenes comentó: *"En el cuarto año de la carrera conocí la Convención y me voló la cabeza. (...) 'Ah, mirá vos, con que el drama no es mío. El drama es social'. Y eso me ayudó muchísimo a mí a construir mi identidad como sujeto político"* (E6. Varón, egresado universitario, discapacidad visual). Por su parte, para una estudiante que conoció la experiencia de la discapacidad a partir de una situación compleja de su salud, el pasaje del nivel secundario al universitario implicó un tránsito positivo en tanto el contexto, la socialización, etc. la ayudaron, según sus palabras, a "entender la enfermedad" que estaba provocando la discapacidad visual y a dejar de compararse con el resto de las personas respecto de sus capacidades. Según expresó: *"no quería saber nada con que yo tenía tal cosa en la vista entonces por ahí me preguntaban por qué yo usaba anteojos y yo no les respondía, incluso hasta les decía que me hacía mal que me pregunten cosas así, sobre mi enfermedad... (...) En la universidad entendí y aprendí de que no existe comparación, que uno no se tiene que comparar con nadie, que uno realiza su carrera como puede y cuando puede, que uno busca la felicidad despacio, que uno va aprendiendo lo que por ahí el de al lado ya lo sabía... yo lo estoy aprendiendo ahora. (...) y yo creo que la universidad por ese lado me enseñó un montón y hoy en día hablo de la enfermedad y me siento bien charlándolo, si tengo que contar algo que me pasó de chica lo cuento, ya con toda la realidad asumida y creo que ese fue un gran cambio que me generó la universidad en sí.* (E7. Mujer, estudiante universitaria, discapacidad visual).

Como puede advertirse en estos fragmentos (y por supuesto, en línea con la multiplicidad de situaciones analizadas en el conjunto más amplio de las conversaciones), la singularidad de las experiencias que atraviesan las personas en su trayecto por la educación superior permiten apreciar un contrapunto de sumo interés entre situaciones de discriminación y subestimación, por un lado, y el potencial transformador y de agenciamiento político, por el otro, en un terreno singular donde confluyen las vio-

lencias capacitistas con la posibilidad de apertura, participación, proyección crítica, colectiva y vital. Frente a las ideologías que promueven los recortes presupuestarios y el cierre de instituciones educativas con criterios eficientistas únicamente basados en la relación entre la cantidad de ingresos a las aulas de educación superior y la (mucho menor) cantidad de personas graduadas, lo expresado hasta aquí constituye uno de los tantos elementos para continuar promoviendo políticas sociales integrales que mejoren la calidad de vida de todas las personas, como también las posibilidades de elegir cómo vivirla en tanto ciudadanía activa, eliminando barreras para la participación, los aprendizajes, los aportes, en distintos contextos educativos.

2.2.4. Confianza anticapacitista: la singularidad de lo individual y la singularidad de lo grupal.

En este punto, retomando la necesidad de pensar la educación como un espacio social por excelencia, cabe considerar algunos de los aspectos centrales para pensar y actuar en el marco de prácticas institucionales atentas a las diferencias humanas, como son la dimensión ética y la singularidad de las experiencias (Pérez, 2014; Skliar y Pérez, 2014; Pérez y Gallardo, 2016). En el campo de la educación, y a raíz del carácter normalizador de las instituciones, se suele priorizar la norma, el protocolo, el manual, la exclusión de lo que genera incomodidad al "modelo institucional", desestimando la relevancia de lo que cada persona nos está expresando fuera de cualquier molde y previsión. En la siguiente cita, una estudiante con diagnóstico de Síndrome de Asperger comenta una situación atravesada, ofreciendo un breve, pero contundente panorama para una aproximación a los componentes sociales que pueden oficiar de barreras, la importancia del acompañamiento de acuerdo a las estrategias que cada persona viene desarrollando para sobrellevar momentos críticos y la relevancia del entorno y los apoyos allí generados priorizando la singularidad de cada situación. *"Hubo un día en que mi profesor de pintura nos quiso llevar a la Ciudad Cultural para que pintemos ahí... cuando llego, mis compañeros se iban yendo, pero yo tenía como miedo de salir (...) Fui con el profesor en su auto con otros compañeros. (...) La experiencia me asustó bastante, no estaba acostumbrada a salir del aula de ese modo, una salida sorpresa de ese modo, me alteró un poco. Algunos compañeros se dieron cuenta hasta uno me dio un chicle para que me tranquilice (...). Funcionó y pude hacer la consigna que el profe me pidió. Cuando terminamos la clase dijo que se podían ir y a mí me dijo que podía llamar a mi padre para que pueda ir a la Ciudad Cultural a buscarme. Todo terminó bien ese día por lo menos"* (E8. Mujer, Estudiante de Educación Superior no universitaria. Síndrome Asperger).

Otra joven, hablando de lo que advierte como sus condicionamientos y sus proyecciones en el trayecto entre la educación secundaria y la educación superior, comentó algo de interés para pensar, por un lado, en las etiquetas sociales que interiorizamos y naturalizamos en el marco de nuestras autopercepciones y las representacio-

nes acerca del mundo que transitamos; por otro lado, en la relevancia de los apoyos, la confianza pedagógica, afectiva y vincular, con todo lo que ella potencia en el abordaje de las trayectorias de aquellas personas históricamente asociadas al impedimento, lo inexorable y la fatalidad, en tanto se prioriza (se pone a priori) la afirmación antes que la vía más habitual, cómoda y fácil del "no podés". Cabe citar lo narrado por un egresado de un profesorado mientras comentaba su experiencia en los juegos bonaerenses a Mar del Plata (experiencia que lo había motivado en su vinculación con el profesorado en educación física): "*En el año 2009, que tenía 15, estábamos en el hotel y se me da por preguntarle a mi tía si ella pensaba que yo podía ser profesor de educación física y ella en ese momento me dice: 'mira, no lo sé, yo tengo algunas dudas, pero si eso es lo que vos querés vamos para adelante". (...) (Al egresar del secundario fuimos) al instituto a preguntar, y a plantear dudas y bueno, tanto la gente como el director me dijeron que ellos tenían toda la predisposición para que yo entre, pero había un montón de cuestiones que tenían que averiguar y no me podían dar una respuesta de sí o no en ese momento, que fuera más para fin de año que ellos me iban a dar una respuesta (...) Básicamente el fundamento de los directivos para defender esta postura fue que no necesariamente tengo que mostrar para enseñar"* (E9. Varón. Egresado de Educación Superior no universitaria. Discapacidad Motriz).

Si bien, entre quienes trabajamos por una educación superior para todas las personas, esperamos que las respuestas afirmativas sean más inmediatas, cabe señalar la importancia que, en el contexto de la conversación, quedó claro que, desde la perspectiva del joven, el equipo directivo actuó sobre la base de la confianza en las inquietudes y posibilidades del estudiante con discapacidad motriz, en una carrera como el Profesorado en Educación Física, habitualmente cargada de una corponormatividad fuertemente capacitista, competitiva e individualista en la consecución de los resultados esperados. Y en ese marco, es interesante que, junto con los diálogos establecidos con el estudiante y la novedad que su interés marcó en la trayectoria de dicha institución, el equipo dio lugar a las averiguaciones que consideró pertinentes para garantizar que su trayectoria fuera acreditada durante y después de la finalización de los estudios.

3 REFLEXIONES FINALES

Si bien resulta complejo, en este contexto, establecer una conclusión a partir de lo expuesto, el trabajo comentado hasta aquí, junto con la experiencia colectiva que tiene lugar desde hace diez años en el Observatorio de la Discapacidad, da lugar a algunos interrogantes finales que se pueden seguir desarrollando de cara a la interpelación de nuestras prácticas, espacios y tiempos institucionales si lo que buscamos es contribuir, responsablemente, a la transformación de aquellas lógicas capacitistas que denunciamos en las publicaciones y demás participaciones. Por un lado, resul-

ta necesario ejercitar la reflexión auto-crítica y permanente acerca de las tensiones existentes entre, al menos, los siguientes componentes culturales: la permanencia de huellas decimonónicas de los dispositivos educativos de la modernidad (por ejemplo, su carácter homogeneizante y disciplinador de los cuerpos, la relevancia otorgada a ciertos usos de los tiempos y espacios, los modos de acreditar conocimientos y habilitar las titulaciones, etc.); las diferencias humanas, históricamente opacadas por un negacionismo opresor y binario que las ha atribuido, de modos esencialistas, a ciertas individualidades, desconociendo su carácter relacional, histórico, cultural y dinámico; las múltiples y contingentes experiencias de la alteridad, y el impacto cultural en la dimensión política, deseante e identitaria que acompaña las trayectorias educativas de todas las personas (no sólo de los sectores privilegiados); la normativa vigente y los "parches de la inclusión" con los que se nos ofrece la falacia de la transformación de realidades a través de la retórica de la corrección de la otredad, sin la interpelación de los modelos esencialistas y hegemónicos ya naturalizados por los distintos sectores. A partir de esta línea de trabajo se espera trascender la lógica de los equipos de investigación tradicionalmente legitimados a través de jerarquías, titulaciones, etc. en línea con inquietudes de carácter ético, político y epistemológico en virtud de lo que, en el marco de los distintos proyectos, se aprende en el andar y desandar que nos lleva a aproximarnos al concepto de violencia epistémica en tanto violencia del saber en la que se desubjetiva a las personas, se dictamina desde afuera (desde un saber que se asume como único) expropiándolas de la posibilidad de su propia representación (Spivak, 2003; Najmanovich, 2005; Almeida; Angelino, 2017; Arellano, Pérez y Rapanelli, 2020).

Finalmente, resulta central una revisión de aspectos éticos y epistémicos en torno a las prácticas desarrolladas en los equipos de investigación en general. Es de interés que las distintas narrativas que se van entrecruzando en el marco de esta línea de trabajo atenta a la revisión de prácticas, espacios y tiempos académicos, de las barreras, las desigualdades, las identidades y las diferencias, etc. contribuyan a interpelar el carácter extractivista y normalizador que ha protagonizado históricamente la cotidianidad de los contextos educativos y sus múltiples proyecciones.

¿Qué aportes podemos hacer para desandar esos caminos y construir espacios otros, instituciones más amables de ser transitadas y habitadas considerando aspectos culturales disruptivos frente la pasividad de la norma, a lo no previsto por la racionalidad institucional normalizadora? Quizás un modo de comprender los aspectos excluyentes de la educación superior puede empezar por la revisión de nuestras propias perspectivas y certezas, teniendo en cuenta no sólo la cuestión más bien 'instrumental' (aunque necesaria) que implica trabajar en pos de la accesibilización del material de estudios, la construcción de rampas, etc., sino también, la interpelación

de los modos y sentidos con los que buscamos construir conocimiento en estas instituciones (cuáles son los temas de agenda de docencia e investigación; con quiénes y dónde construimos y compartimos esos conocimientos; en qué lenguas los construimos y qué implicancias tiene ello para el desarrollo profesional de las personas y para el devenir de la sociedad en su conjunto, etc.). La creciente consolidación de la lucha y las reivindicaciones de las personas con discapacidad y sectores aliados, junto con la identificación y el estudio de las distintas expresiones del capacitismo (en las políticas públicas en general y en la capilaridad de nuestras instituciones y nuestra vida cotidiana en particular) no sólo muestran la opresión que afrontan día a día distintos sectores de la sociedad, sino también las fuertes limitaciones éticas con las que se desenvuelve buena parte de los sectores supuestamente más "capacitados".

REFERENCIAS

ALMEIDA, María Eugenia; ANGELINO, María Alfonsina. De las violencias del saber a las dialógicas del reconocimiento. Múltiples apelaciones y experiencias en la investigación colaborativa con la comunidad sorda argentina. **Boletín Onteaiken**, Nro. 23, mayo 2017.

ARELLANO, Karina, PÉREZ, Andrea; RAPANELLI, Antonella. 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. 2021.

BAQUERO, Ricardo. La educabilidad bajo sospecha. **Cuadernos de Pedagogía Rosario**. Año IV, Nro. 9, pp. 71-85. 2001.

BAQUERO, Ricardo; TERIGI, Flavia. "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". **Apuntes Pedagógicos**. Nº 2, UTE-CTERA. 1996.

BAUMAN, H-Dirksen L. Audism: Exploring the Metaphysics of Oppression. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education** vol. 9 no. 2 Oxford University Press. 2004.

BOURDIEU, Pierre. **La distinción. Criterios y bases sociales del gusto**. Taurus. 1988.

DUSSEL, Inés. La producción de la exclusión en el aula. Una revisión de la escuela moderna en América Latina. **X Jornadas LOGSE La escuela y sus agentes ante la exclusión social.** 27-29 de marzo de 2000.

FERRARI PEREIRA, María Sofía. **El neocolonialismo y los sordos.** Trabajo final. Universidad de la República. Uruguay. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Los anormales.** Fondo de Cultura Económica. 2000.

GESSER, Marivete. Psicologia e Deficiência: Desafios à Atuação Profissional no Campo das Políticas Públicas. En **Psicologia e Pessoas com Deficiência. Caderno temático do CRP**. pp. 43-56. Tribo da Ilha. 2019.

GESSER, Marivete, BLOCK, Pamela; GUEDES DE MELLO, Anahí. Estudios Sobre Discapacidad: interseccionalidad, anticapacitismo y emancipación social. **Revista Andamios**. Volumen 19, número 49, mayo-agosto, 2022, pp. 217-240. 2022.

GRECO, María Beatriz; PÉREZ, Andrea; TOSCANO, Ana. G. Crisis, sentido y experiencia. Conceptos para pensar las prácticas escolares. En R. Baquero, A. Pérez y Toscano, A. G. (Comps.), **Construyendo posibilidad.** Apropiación y sentido de la experiencia escolar, Ed. Homo Sapiens. Pp. 63-82. 2008.

INDEC. **Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad**. Instituto Nacional de Estadística y Censos. 2018.

LARROSA, Jorge. Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.). **Experiencia y alteridad en educación**. FLACSO-Homo Sapiens, pp. 13-44. 2009.

LONDOÑO, Nicolás; PÉREZ, Andrea; GARAÑO, Ignacio. 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. 2022.

MAYER, Liliana; NUÑEZ, Pedro. Desigualdades en la educación en América Latina. **Revista Temas.** Editorial Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos. 2016.

MOREIRA DAMASCENO, Gabriel Pedro. A expressão da colonialidade interna no direito internacional. **Revista Videre**. Dourados–MS, V.14, n. 30. Mai-Ago. 2022.

NAJMANOVICH, Denise. El saber de la violencia y la violencia del saber. **Campo grupal.** 8(69), 2-4. 2005.

NICASTRO, Sandra; GRECO, María Beatriz. **Entre trayectorias.** Escenas y pensamientos en espacios de formación. Editorial Homo Sapiens. 2009.

OMS y BANCO MUNDIAL. **Informe Mundial de la Discapacidad**. OMS. 2011.

PALAMIDESSI, Mariano; SUASNÁBAR, Claudio; GALARZA, Daniel. **Educación, conocimiento y política:** Argentina, 1983-2003. Manantial. 2007.

PÉREZ, Andrea. Educación especial y alteridad: en busca de lo común. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, **Revista de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE)**. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile. Vol. 8, Nro. 1, 153-169. Marzo 2014.

PÉREZ, Andrea; KRICHESKY, Marcelo. (Comps.) **La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa.** Investigación, desafíos y propuestas. Universidad Nacional de Avellaneda. 2015.

PÉREZ, Andrea; GALLARDO, Héctor Hugo. "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. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Morata. 1990.

SARAVÍ, Gonzalo. Desigualdades invisibles. Algunas reflexiones sobre inclusión desigual en la escuela. En Núñez, P.; Litichever, L. y Fridman, D. (comps.), **Escuela Secundaria.** Convivencia y Participación. EUDEBA. 2019.

SEGATO, Rita. "La perspectiva de la colonialidad del poder", en Palermo, Z. y Quintero, P. (comps.) **Aníbal Quijano.** Textos de fundación, Ediciones del Signo. 2014.

SKLIAR, Carlos. La invención y la exclusión de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. En **Propuesta Educativa**, Año 10. Nro. 22, pp.34-40. 2000.

SKLIAR, Carlos; PÉREZ, Andrea. Lo jurídico y lo ético en el campo de la educación: la enunciación de la diversidad y las relaciones de alteridad. **Revista Temas de Educación**, Departamento de Educación de la Universidad de La Serena, Vol. 19/2. pp. 9-25. ISSN 0716-7423. 2014.

SPIVAK, Gayatri; GIRALDO, Santiago. ¿Puede hablar el subalterno? **Revista Colombiana de Antropología**, Instituto Colombiano de Antropología e Historia Bogotá. vol. 39, enero-diciembre, pp. 297-364. 2003.

TOBOSO MARTÍN, Mario. **Capacitismo**, en R. Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega (eds.), **Barbarismos queer y otras esdrújulas**. Ed. Bellaterra. Pp. 73- 81. 2017.

UNESCO. **Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020:** Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. UNESCO. 2020.

UNICEF. **La resolución 311/16 en la Argentina. Análisis y guía para su mejor implementación**. Argentina. Agosto 2020.

UNICEF (2022) **Voces de adolescentes con discapacidad sobre la violencia y discriminación en la familia, escuela y comunidad.** Una consulta rápida en 11 países de América Latina. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 2022.

VITE HERNÁNDEZ, Diana. La fragilidad como resistencia contracapacitista: de agencia y experiencia situada. **Revista Nómadas**. Nro. 52. Enero–junio 2020. Universidad Central. Colombia. pp. 13-27, 2020.