

REFLEXIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA EN PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

Autor/es: ROSSETTO, Mariela, CELADA, Beatriz M.

Procedencia institucional: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue

Dirección electrónica: sicomar@hotmail.com bmcelada@hotmail.com

Número de teléfono celular: +54 9 2994105209 +54 9 2995109780

Eje temático: Infancia y educación inclusiva

Campo metodológico: Investigación¹

Palabras clave: educación inclusiva, investigación colaborativa, estudiantes en situación de desventaja educativa. Identidad.

Resumen

Como grupo de investigación, hemos recorrido un camino que nos permite no sólo cuestionar teórica y epistemológicamente las concepciones en el campo educativo acerca de los estudiantes, sino también las prácticas que generan un colectivo de estudiantes definidos a priori por su condición de discapacidad/déficit, que reconocidos en su “falta” son direccionados a circuitos escolares poco cualificados. Esta tarea nos posibilita el encuentro con educadores y actores del sistema educativo y nos permite vislumbrar apuestas y realidades acerca de cómo es posible transmutar esos signos negativos en positivos.

En el marco del proyecto de investigación planeamos estrategias metodológicas participativas con el objetivo de subjetivar al objeto de estudio y así dar protagonismo a los actores en el escenario educativo otorgándoles voz. Asimismo, intentamos seguir la ruta particular de los estudiantes en los contextos en que se expresan escuchando las

¹ Proyecto de investigación: *Narrativas escolares e innovación en prácticas educativas inclusivas configuraciones de apoyo. Investigando colaborativamente.* C04-117 Universidad Nacional del Comahue.

demandas y dificultades que se crean y re-crean en el proceso de conocimiento, posibilitando construcciones teóricas cada vez más amplias.

Sostenemos que las prácticas innovadoras e inclusivas devienen de un cambio en el modo de nombrar, de concebir a estudiantes con discapacidad. Nos preguntamos acerca de cómo se ha construido la categoría de “alumno/a con discapacidad”, cómo se les ha nombrado social y educativamente y cuáles han sido sus efectos sobre las prácticas. En este sentido, arribamos al concepto de “alumno/a en situación de desventaja educativa”, como un modo de orientar nuestras prácticas y posibilitar una construcción de identidad en el reconocimiento de la singularidad.

1. Introducción

Retomando el título de esta comunicación, nos proponemos reflexionar acerca de nuestra práctica como investigadores en educación y productores de teoría. En ese sentido consideramos pertinente recuperar el planteo que nos propone Foucault (1999) acerca de que la normalidad- anormalidad, - y en nuestro caso la discapacidad-, son construcciones discursivas que están impregnadas de condiciones políticas y sociales de una época determinada; y que dichas nominaciones tienen efectos de poder sobre los sujetos que son nombrados.

Es a partir de ello que en nuestra tarea de investigación relanzamos esta idea y nos replanteamos acerca de nuestra forma de nombrar a aquellos sujetos del aprendizaje que se presentan con dificultades/con discapacidad, y por ende, poder aportar a la transformación de nuestras propias prácticas como educadores.

Partimos desde una posición crítica, reflexiva y colaborativa que, nos permite interpretar nuestro entorno e interpelar lo que nos sucede con otros, arribando a otra forma de dar sentido y nombrar a lo inesperado e incierto de los sujetos en la experiencia escolar. Con esto estamos haciendo referencia, no sólo a una forma de decir sino proponiendo una construcción teórica que surge de nuestras lecturas, nuestras producciones y escrituras; en suma, como efecto de nuestro transitar por la práctica en la investigación educativa no “sobre” lo escolar, sino “en” lo escolar.

Hemos recorrido un camino particular y situado, que nos permite no sólo cuestionar teórica y epistemológicamente las definiciones, representaciones y nominaciones en el campo educativo de los y las estudiantes; sino que también, nos impulsa a re-definir y a re-significar las prácticas escolares. Del mismo modo, como una forma de cuestionar las prácticas instituidas que producen un colectivo de estudiantes definidos a priori por su condición de discapacidad, significados con un déficit y que, considerados en su “falta” son direccionados a circuitos escolares poco calificados, vulnerados; “especiales”, con “Necesidades Educativas Especiales”, “integrados”, en un “como si incluidos”. Es en este punto, que la investigación nos permite vislumbrar otras prácticas, otras apuestas y otras realidades acerca de cómo es posible transmutar esos signos negativos en positivos.

En la tarea conjunta nos encontramos con educadores y actores del sistema educativo que creyendo que es posible una transformación arman otra escena educativa permitiendo re-significar una infancia signada por el fracaso, la exclusión y el señalamiento de la falta en menos. De esta manera, crean situaciones de promoción de derechos que habilitan a ser reconocidos a todos como sujetos, a ser educados y fundamentalmente a ser respetados en su diversidad y en su diferencia, en suma, en su singularidad.

2. Referentes teóricos -conceptuales

Desde nuestra experiencia en diferentes espacios colaborativos -relatorías de experiencias con narrativas, encuentro de relatos pedagógicos de inclusión educativa, jornadas compartidas entre grupos de investigación y de extensión, jornadas institucionales con docentes y equipos directivos (Provincias de Neuquén y Río Negro)-, podemos dar cuenta de que éstos son posibilitadores de la construcción compartida de conocimientos tanto de categorías teóricas como de prácticas educativas innovadoras. Celada, Rossetto (2015)

Afirmamos, que la posibilidad de construir colaborativamente en una institución educativa diversidad de estrategias pedagógicas (didácticas, metodológicas y curriculares) enmarcadas en el concepto de configuraciones de apoyo y Diseño

Universal de Aprendizaje, facilitan trayectorias educativas subjetivantes de las y los estudiantes haciendo que sean posibles y reales.

Partimos de que la inclusión es un proceso que se centra en la identificación y eliminación de barreras, es presencia, participación y aprendizaje de todos los alumnos y alumnas Ainscow (2001) y promueve la elaboración de preguntas y reflexiones de la comunidad educativa como parte de este proceso. Sostenemos que los logros de los estudiantes no dependen sólo de sus condiciones personales, sino también de las experiencias y apoyos que se le ofrecen para transitar el aprendizaje.

Siguiendo en esta línea, un sistema inclusivo, una escuela inclusiva o prácticas inclusivas apuestan, además de un acceso igualitario, a un sentido de pertenencia que implica no sólo estar; sino participar, sentirse implicado en lo que se está haciendo. Participación no solamente en la esfera escolar, sino también social anudada al momento vital que el sujeto esté transitando; lo cual redundará en un fortalecimiento de la identidad y la experiencia de sentirse humano.

La inclusión también tiene que posibilitar el mayor bienestar posible cada vez, poniendo en juego la idea que ésta no es un estado acabado y cerrado; sino un proceso, un devenir constante. Booth y Ainscow (2002) plantean la inclusión educativa como *“un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas”*, por lo cual se estaría haciendo referencia a todo lo que conlleva la experiencia escolar. Siguiendo a Orlando, (2015: p.44) *“Implica, transformar la cultura, la organización y las prácticas para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado.”*

Este cambio necesario, comporta ineludiblemente dar un paso desde la “Integración” hacia la “Inclusión”, desde las prácticas en las que el estudiante es el que tiene que adaptarse al contexto, hacia la revisión y metamorfosis de los dispositivos de trabajo para que se alberguen las diferencias y singularidades; permitiendo así mudar lo que de común, normal y universal mantiene la escuela, para dar lugar real a lo particular, a lo excluido, a lo que está por fuera.

Adherimos a los planteos de Filidoro (2008) que sostiene que la escuela inclusiva tiene que poder ofertar un “lugar vacío”, y no un “vacío de lugar”, para que un sujeto con un

nombre propio pueda alojarse. Asimismo, esta propuesta conlleva a re-pensar la posición que tienen los diagnósticos de un tiempo a esta parte en el campo educativo.

En este punto consideramos pertinente hacer mención acerca del impacto que tienen por un lado, los diagnósticos en las etapas de la constitución subjetiva; y por otro, en los ámbitos escolares como espacios de producción de dicha subjetividad.

Para trabajar esta temática apelamos Untoiglich, (2014) que propone que los diagnósticos permiten operar sobre la realidad y promueven de alguna manera un control social justificando una serie de prácticas médicas, escolares y sociales que medicalizan el sufrimiento infantil, obturando las formas vitales con las que un niño puede expresar lo que le pasa y hacer lazo con el otro, llámese el otro escolar, el otro familiar, el otro social.

Los diagnósticos también constituyen una forma de nombrar, etiquetar, catalogar a partir de una serie de indicadores observables que no dicen nada acerca de un sujeto, de cómo éste aprende, de cómo se siente, de lo que puede y quiere. Las etiquetas cierran, coagulan la subjetividad, la identidad, otorgando la ilusión de que se sabe todo acerca de ese niño y con eso se lo controla, se lo aplasta.

La institución escolar no es ajena a estos modos postmodernos de abordar el malestar, lo diferente, la dificultad, lo que se corre de la norma. Zanjando de esta manera pares dicotómicos, buenos- malos alumnos, inteligentes-no inteligentes, normales-anormales, los que están adentro- los que están afuera; produciendo identidades que responden desde esas categorías y terminan confirmando aquello que se afirmaba de ellos, como el tan conocido Efecto Pigmalión estudiado por Rosental y Jacobson (1968).

De este modo, coincidimos con Untoiglich (2014) quien al citar a Kaplan (1997) reafirma que *“las diferencias quedan así enmarcadas en relaciones de poder-saber que predicen trayectorias de fracasos atribuidas a causa individuales y naturales”*.

Es por lo hasta aquí expresado, que las políticas y las practicas inclusivas en educación consideran a todos y cada uno de los sujetos que alberga, tanto en sus posibilidades como en sus dificultades en un sentido amplio. Y es tarea de todos y cada uno de los actores que participamos de una manera u otra en educación, replantearnos lo que hacemos y lo que no hacemos como parte de un proceso permanente y dialéctico.

En serie con esto nos preguntamos inicialmente acerca de las formas de nombrar y representar a los alumnos con dificultades/con discapacidad y en este sentido también; acerca de cómo se ha construido la categoría de “alumno/a con discapacidad”, cómo se les ha nombrado social y educativamente, y cuáles han sido sus efectos sobre las prácticas y nos cuestionamos: ¿no es esto lo que discapacita?, ¿cómo discapacita?, ¿desde qué lugar se piensa esto?.

Volviendo al concepto de discapacidad, podemos decir que fue atravesando diferentes momentos enmarcados por paradigmas disimiles, signados por cambios y/o movimientos históricos, sociales y políticos con sus consecuentes representaciones sociales; y como se mencionó anteriormente, el impacto en las prácticas sociales y escolares para con las personas con discapacidad.

Comenzando por el Modelo Tradicional o de Prescendencia que predominó en las Edades Antigua y Media, pasando por el Modelo Médico- Hegemónico Rehabilitador hasta la gestación y el surgimiento a principios de los 70 del Movimiento de Vida Independiente, propiciando de esta manera un nuevo cambio de paradigma que contempla las condiciones sociales de la discapacidad Celada (2016).

Por lo expuesto, consideramos que la categoría de discapacidad es pensada desde el lugar del déficit, y esto autoriza a intervenir directamente sobre el sujeto responsabilizándolo completamente del estigma² que se le atribuye. Entonces llegar a comprender que la discapacidad es un concepto que proviene del orden social permite cambiar el centro de la mirada y revisar las prácticas.

En serie con lo anterior, recuperamos las reflexiones teóricas de Boggino, N, Boggino, P. (2013) quienes plantean la posibilidad de repensar las nociones de frontera y de límite, contraponer la lógica de la frontera con la lógica de la accesibilidad universal. Refieren la frontera a una versión dicotómica, binaria, adentro-afuera, incluido- excluido, la diferencia es signada negativamente dejando siempre a un colectivo fuera de; en este caso, la escuela. En cambio reconocer los límites y posibilidades de todos y cada

² En los términos que utiliza Goffman (1986), el acento estaba puesto en el estigma, en lo visible, en la marca física que demostraba que ese otro no era igual, que se apartaba de la norma socialmente construida y legitimada a través de construcciones sociales (representaciones, imágenes, tradiciones, valores,...), lo cual se manifestaba a través de prácticas cotidianas (actitudes, acciones, construcciones arquitectónicas...). Celada, B. 2016: 63.

uno de los que conforman la comunidad educativa permitiría trabajar apostando a lo que los autores denominan la accesibilidad universal.

Como efecto de las transformaciones sociales y culturales, Argentina a lo largo de las últimas décadas, ha ido adhiriendo a diferentes declaraciones de principios, tratados internacionales, en particular la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, y se han elaborado legislaciones, normativas, disposiciones que han impactado, no tan rápido como se quisiera, en la elaboración de políticas educativas. Éstas últimas han provocado como consecuencia, la revisión, resignificación y producción de buenas prácticas facilitando; unas veces más y otras menos; el viraje hacia la inclusión educativa.

Desde este marco, no se insiste en querer mejorar o adaptar el estado negativo de la salud o la discapacidad, sino que enfoca mucho más en el complejo escenario representado por las encrucijadas que se producen en la interacción del sujeto con el contexto.

Posicionados en la discapacidad como un problema social, recuperamos algunas definiciones que dan cuenta de ello. Se considera Persona Con Discapacidad a los sujetos limitados para llevar una vida según el patrón cultural vigente Pantano (1981), discapacitado es aquel individuo que no puede insertarse plena y fácilmente dentro del sistema de producción de bienes y servicios Silberkasten, (2005), es la interacción entre discapacidad y barreras lo que determina las situaciones de marginación y discriminación Eroles (2008).

Es así que, como grupo de investigación nos proponemos, pensar en una nueva categoría resignificada; partiendo de la concepción de sujeto con discapacidad y para ello, intentaremos aproximarnos a algunas coordenadas para dar cuenta de dicha tarea. Situados, en la educación como un concepto amplio, entendiendo que no se restringe a sólo a lo escolar; sino que se abre a la posibilidad de articular lo subjetivo, lo social, lo contextual y lo epocal. El sujeto se halla inmerso en una trama donde interaccionan diferentes sistemas y subsistemas de forma interdependiente, donde uno no se define sin el otro.

Estos elementos, tanto teóricos como desde los avances de nuestra investigación, nos permiten pensar en una redefinición del concepto de “*alumno con discapacidad*” ampliando y complejizando dicha noción para proponer un nuevo término, el de “*alumno en situación de desventaja educativa*”.

Ahora bien, nos surgen otros cuestionamientos: ¿cómo se puede llegar a pensar que la categoría de “*alumnos en situación de desventaja educativa*” superaría a la anterior? ¿Qué significa claramente alumnos en situación de desventaja educativa? ¿Qué dimensiones se tiene en cuenta para esta categoría?.

Consideramos que el planteo de esta nueva categoría abre la posibilidad de la construcción de nuevas identidades y por ende otras prácticas que bordean nuevas formas. Formas que tocan lo familiar, lo escolar, lo social, lo político, lo singular, “*La identidad siempre abre la posibilidad de incorporar la diferencia, vinculada a la alteridad sin la cual no se construye (...) la identidad no es más de lo mismo, es la manera de trabajar el transcurso del tiempo, su devenir mismo. Así planteada la cuestión de la identidad deja de confundirse con lo dado.*” Frigerio (2001:125).

En suma, sostenemos que, del cambio en el modo de nombrar y de concebir a los estudiantes con dificultades/con discapacidad, devienen las prácticas innovadoras e inclusivas y las buenas prácticas en educación.

Para concluir queremos referirnos a las ideas de Larrosa (2001) quien nos propone una diferenciación entre futuro y porvenir para distinguir lo que es anticipado, prescripto, fijado; de aquello que habilita a lo incierto, a lo no calculado y a lo novedoso. Esto último nos remite a un otro tiempo, a un tiempo distinto, discontinuo; implicando una relación pulsional entre un sujeto y el tiempo, entre un sujeto y los otros. Nos empuja a dejar paso a ese resquicio para toparnos con la sorpresa, con lo contingente, con lo que representa a un sujeto, con lo que nombra lo propio de él, en suma; con lo que lo hace único e irrepetible.

3. Aspectos metodológicos

Volviendo al marco del proyecto de investigación planeamos diferentes estrategias metodológicas con el propósito de subjetivar al objeto de estudio y así dar otro protagonismo a los actores que intervienen en el escenario educativo, otorgándoles voz. Asimismo, seguimos la ruta singular de lxs estudiantes en los contextos que se expresan, escuchando las demandas y dificultades que se crean y re-crean en el proceso de enseñanza-aprendizaje como apropiación del conocimiento; posibilitando así, construcciones teóricas cada vez más abarcadoras.

Para trabajar en este sentido, proponemos estrategias de investigación narrativa, colaborativa y de reflexión compartida con la intencionalidad de indagar prácticas escolares orientadas a prácticas inclusivas que promueven un cambio educativo y social; así como acompañar la creación de configuraciones de apoyo para favorecer diversas trayectorias escolares.

Siguiendo lo mencionado anteriormente nuestro foco recae en las voces de los estudiantes, entendidos tanto colectiva como individualmente; también consideraremos la interacción de éstos con otros actores visto tanto desde un sentido micro -el entorno inmediato de la escuela-, como en un sentido macro- el sistema social y cultural actual- Bauman (2003).

4. Resultados alcanzados y/o esperados

Sostenemos que la experiencia escolar se produce en la vinculación con la comunidad, mirada ésta desde una perspectiva política en tanto espacio público y social para la participación y el desarrollo de proyectos de sociedad. En ella se implican todos los colectivos, familias, docentes y alumnado, así como el contexto en que se encuentra localizada la institución educativa.

Para ello nos situamos en la institución escolar, enmarcada en un sistema educativo y socio-cultural actual, entendidos desde una perspectiva sistémica, como el espacio en que interjuegan las dimensiones personales con las estructurales; de forma que a la vez que actúan como marco son reconstruidas desde la acción de los participantes; y éstos

a su vez, re-definen su identidad. El puente de uno a otro plano se establece en torno a dinámicas de participación y reflexión en la apuesta de establecer un proceso de transformación de las prácticas educativas que se situarían en el centro de confluencia de todas estas dimensiones Rivas Flores (et col. 2005).

En serie con esto acordamos con Sirvent (1999) acerca de que el rol central de las instancias participativas es lo que permite la construcción del conocimiento científico y social, en el sentido de que investigación y participación son dos momentos de un mismo proceso de producción de conocimiento; entendido este último, como una práctica educativa. Investigadores y participantes son al mismo tiempo actores y productores del conocimiento; sólo así podemos sostener la posibilidad de investigar la realidad para transformarla.

Este enfoque se entrecruza con la Metodología Narrativa, la cual propone también un proceso de investigación en el que se otorga un papel activo a los participantes; esencialmente este modelo metodológico se basa en la idea de que los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de los otros en forma de relato y que las estructuras narrativas permiten dar sentido a su propio mundo y construir su propio yo Bolívar (et al. 2001).

En tanto y en cuanto se trata de una producción compartida y de un desarrollo espiralado del saber, este tipo de investigación que planteamos pondera los procesos más que los resultados en sí mismos.

En este punto compartimos con algunos autores como Walmsey (2004) quien sostiene una clara diferencia entre investigación sobre inclusión e investigación inclusiva, centrada en considerar a los participantes como sujetos activos implicados en el estudio por constituir una fuente activa de conocimiento social Celada, Rossetto (2015). Asimismo, coincidimos con Parrilla Latas (2001), en que para que exista una Educación Inclusiva, la investigación debe ser inclusiva en sí misma.

En esta idea de investigación inclusiva debe predominar el trabajo colaborativo, relaciones personales que habiliten la apertura de los actores, que posibiliten procesos de cambio, tanto institucionales como individuales. Se pierden así, las fronteras entre el que apoya y el que es apoyado; ya que todos participan de este proceso como protagonistas de la ayuda, en tanto dan y reciben a la vez. En la escuela de la

diversidad no hay cabida para escenarios, procedimientos o técnicas especiales sino sólo programas educativos adaptados al nuevo escenario de la diversidad Parrilla Latas (2001).

5. Bibliografía

Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.

Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea

Bauman, Z. (2003), *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.

Bolívar, A, Domingo, J. Fernandez, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa*. Madrid: La Muralla.

Castorina, J. A. (2008) Prólogo en Kaplan (2008) *Talentos, dones e inteligencias*. El fracaso escolar no es un destino. Buenos Aires: Colihue.

Boggino, N, Boggino, P. (2013). *Pensar una escuela accesible para todos. De las concepciones actuales sobre integración, inclusión, NEE, a la accesibilidad universal. Propuestas alternativas desde la complejidad y la accesibilidad universal*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Celada, B. (2016) *“Políticas públicas en discapacidad y participación ciudadana. Enfoque biográfico”*. Servicios de publicaciones. Universidad de Málaga.

Celada, B., Rossetto, M. (2015) “Educación inclusiva y apoyos. Desde la investigación a la acción”. En actas XXIV Jornadas de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales (RUEDES). XVIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial (RECCEE). Universidad Nacional de Cuyo.

Dubrovsky, S. (s/f) *Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario*.

<http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/educacion-comun-educacion-especial.pdf>

Dubrovsky, S., Iglesias, A, Farías, P., Martin, Ma. E. (2010) “Las ayudas como instrumentos mediacionales”. Universidad Nacional de La Pampa.

Eroles, C. Fiamberti, H. (Comp.) (2008). *Los derechos de las personas con discapacidad. (Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan)*
http://www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/libro_eroles_fiamberti.pdf.

Filidoro, N. (2008). *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La Lectura. Buenos Aires: BIBLOS.*

Foucault, M. (1999). *Los anormales*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1976). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Frigerio, G. (2001): Cap. V “Los bordes de lo escolar” en *¿Dónde está la escuela?*. Bs. As: Ediciones Manantial.

Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Bs. As.: Miño y Dávila Editores.

Kaplan, C. (2001). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Bs. As.: Aique.

Ministerio de Educación de la Nación (2011), “Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino”, (II): 57-61; (anexo): 79-80.

Larrosa, J. (2001). Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión. En E. Barcelona: Ed. Laertes.

Nicastro, S. y Greco, M.B (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Orlando, M. (2015) “Introducción a la Educación Inclusiva” en *Educación Inclusiva. Bases para la incidencia en políticas públicas*. Argentina: Grupo Artículo 24 (pp 25-54)

Parrilla Latas, (2001). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeeducacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentoId=0901e72b81259a76>

Rivas, J.I. & Calderón, I. (2002). “La Escuela desde la experiencia de los alumnos. Biografías y experiencia escolar”. X Simposio Interamericano de etnografía educativa. Albuquerque, N.M., USA.

Rivas, J.I. y Herrera, D. (eds.) (2009): *Voz y Educación*. Barcelona: Octaedro.

Rivas, J.I. (2007) *Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento*” en “La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción”. Sverdlick, Ingrid (comp.). Buenos Aires: Noveduc.

Rocha, M. (2013) *Discapacidad, Orientación Vocacional y proyectos de vida. El desarrollo de la autonomía*. Rosario: Laborde Editor.

Rockwell, E. & Ezpeleta, J. (1983). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. Documento DIE, 1. México: Departamento de Investigaciones educativas.

Sepúlveda, M.P. & Calderón, I. (2002), “La Construcción de la identidad en contextos de exclusión y violencia escolar como respuesta a una situación violenta”. Revista Interuniversitaria de formación de profesorado. 5(1): 1-6.

Silverkasten, M. (2005) <https://www.topia.com.ar/articulos/la-construcci%C3%B3n-imaginara-de-la-discapacidad-una-excusa-para-una-articulaci%C3%B3n-discursiva>

Sirvent, M.T. (1999). *Cultura popular y participación social: una investigación en el barrio de Mataderos, Buenos Aires*. Bs. As.: Miño y Dávila.

Untoiglich, G. (2014). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Bs.As.: Noveduc.

Walmsley, J. (2004). Involving users with learning difficulties in health improvement: lessons from inclusive learning disability research. Nursing Inquiry.