



<Artículo>

La construcción social y científica de la discapacidad en la organización escolar: Una reflexión de ser persona con discapacidad o estar como persona en el mundo

Mónica Arias-Monge

Fecha de presentación: 16/11/2015

Fecha de publicación: 06/07/2016

//Resumen

El ensayo teórico que presento versa sobre la reflexión de la construcción social y científica de la discapacidad y propone el cuestionamiento, diálogo y deconstrucción de discursos y prácticas instituidas en la organización escolar, que son reproducidas en la organización social.

La reflexión considera las concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas referentes a las personas con discapacidad que subyacen en los discursos y en las prácticas escolares, desde las que se institucionalizan como normas, diagnósticos, trayectorias y pronósticos del devenir de grupos de personas que se asumen, como identidades fijas e intrascendentes.

Las dimensiones de la reflexión se originan en mi experiencia como manifestación y trasgresión de lo percibido, pensado, sentido y vivido. De manera que se orienta a deconstruir discursos y prácticas en la educación que acompañen la orientación de trayectorias pedagógicas sobre la singularidad, subjetividad y alteridad para pensar sobre quiénes somos y para qué estamos en el mundo.

Esta propuesta se refiere a una ruptura ontológica, porque la diferencia no puede y no debe ser asumida como medida de normalización y cosificación de los sujetos, ya que existe un principio de singularidad que está atravesado por el pensamiento, la voluntad y el juicio de quien está y habita en un espacio y un tiempo.

//Palabras clave

Normalidad, diferencia, alteridad.

// Referencia recomendada

Arias-Monge, M. (2016). La construcción social y científica de la discapacidad en la organización escolar: Una reflexión de ser persona con discapacidad o estar como persona en el mundo. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (2), 1-11. Doi:10.1344/reire2016.9.2921.

// Datos de la autora

Mónica Arias-Monge. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. monica.ariasmonge@ucr.ac.cr



Introducción

El propósito de este ensayo teórico se orienta a reflexionar sobre la construcción social y científica de la discapacidad, considerando las concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas desde las que se originan explicaciones que subyacen en los discursos y en las prácticas de la organización social, y específicamente de la organización escolar que institucionalizan normas, diagnósticos, trayectorias y pronósticos del devenir de grupos de personas que se asumen como identidades fijas e intrascendentes; para deconstruir modelos teóricos y prácticas instituidas en la educación desde la objetividad, y para abrir la reflexión y el diálogo sobre la singularidad, subjetividad y alteridad que orienten hacia la comprensión de necesidades y posibilidades para sencillamente estar en el mundo.

En este sentido, a lo largo de la historia de la humanidad, se ha categorizado antropológica, médica y psicológicamente a las personas que por su condición física, sensorial, cognitiva, mental o social, no eran consideradas parte de una mayoría (Lloret, 1994). Se trata de categorías que en la estructura de la organización social definían y definen modelos teóricos que sustentan discursos y prácticas jurídicas, administrativas y educativas, desde las que se tiende a limitar o posibilitar la participación escolar y, posteriormente, la participación social.

En este sentido, la reflexión aborda en un primer lugar las cuestiones referentes a la medida de la norma como fundamento ontológico en la definición de los sujetos; para posteriormente abordar la diferencia como problema epistemológico desde el que se construyen modelos teóricos para la intervención y explicación en el contexto de la escuela, y, finalmente, tratar la singularidad como manifestación y expresión de la condición humana.

Así las dimensiones de la reflexión se originan en mi experiencia de ser mujer -persona con discapacidad-, pero sobre todo en mi experiencia de estar en el mundo como una persona completa y única (Pessoa, 1997). Y también surgen como docente e investigadora que expone al diálogo y a la reflexión la resistencia por la definición y la experiencia como manifestación y trasgresión de lo percibido, pensado, sentido y vivido.

En definitiva, este ensayo busca abrir el diálogo y la reflexión sobre las construcciones sociales y culturales, delimitadas, determinadas y definidas por la ciencia positiva, pero que pueden abrirse a la comprensión de la subjetividad, singularidad, alteridad y esteidad, desde las que se originen transformaciones de la estructura meritocrática de la organización escolar (Sennett, 2006) para dar lugar a nuevas formas de ser y estar en el mundo.



1. La medida de la norma: el sujeto cosificado

*Y si despertara miedo en la gente,
o sólo asco,
o sólo compasión
Y si hubiera nacido
no en la tribu debida
y se cerraran ante mí los caminos
(Szymborska, 2005, p.27)*

El fragmento de *Una del montón* nos invita a considerar como punto de partida de la reflexión los significados de conceptos tales como 'incapaces', 'anormales', 'inválidos', 'minusválidos', 'disminuidos', 'discapacitados' (Lloret, 1994), y más recientemente 'personas con discapacidad funcional', 'capacidades alternativas' o 'con talentos especiales', para nombrar la naturaleza humana. Esta evolución conceptual pasa de situar el problema en la persona aquejada de algún "mal", a situar el problema en el contexto, intentando no vulnerar sensibilidades y dar respuestas especializadas y estandarizadas, y en las que se define al otro que no es y que no puede ser nosotros.

En este sentido, el origen de ese otro, que no puede ser nosotros remite al rechazo de la diferencia que implica una deficiencia, limitación o carencia o, en su defecto, una sobredotación. Esta diferencia supone una distinción que produce una negación de la concepción biológica, puesto que ignora que la diferencia se manifiestan en todos los seres humanos porque todos somos poseedores del mismo patrimonio genético, y porque todos estamos expuestos a condiciones o acontecimientos de vulnerabilidad (Pérez de Lara, 1998).

Así, la definición del "otro" se construye a partir del concepto de normalidad como medida de aquello que es homogenizable y que no agrupa a aquello que resulta diferente y que, por su naturaleza, no es común. Es decir, lo normal (aquello que es esperable), califica lo que cabe en el límite de lo preferible, lo deseable y está revestido de valores positivos (Larrosa y Skliar, 2011); por tanto, define el límite de lo anormal como aquello que se origina en la naturaleza y que no responde a los juicios vigentes de virtud, belleza, bondad y utilidad.

Estos juicios, desde mi experiencia, se manifiestan cotidianamente en la determinación "no debe" y "no puede" bajar las escaleras, estudiar en la universidad, ejercer la docencia, investigar y amar o hacer el amor. Cuando cotidianamente "puedo" cocinar, limpiar, caminar, observar, cuestionar, leer, escribir, escuchar, hablar, aprender, enseñar, reír, pensar, amar y soñar, he advertido que no basta con mostrar y demostrar, una y mil veces, que "puedo" ser y hacer en la comunidad; pues la definición de quién "soy" es un prejuicio que siempre antecede a cualquiera de mis necesidades y precede a cualquiera de mis posibilidades como sujeto.

Así pues, lo normal y lo anormal se configuran como parámetros de medida de la naturaleza humana; como una construcción cosificada, definitiva y definatoria de la identidad de los sujetos, desde la que se construyen imaginarios de lo imposible y lo posible que definen etiquetas en la vida de cada ser humano. Estamos ante imaginarios definidos por Sennett (2006) como la "Jaula

de hierro", pues configuran las estructuras de organización del mérito, de la capacidad y de la utilidad.

En este sentido, en la organización escolar la "jaula de hierro" se instituye en la "invención de la infancia normal" (Muel, 1981), que define la etiqueta del inteligente y del tonto, del capaz y del incapaz, del útil y del inútil, del bueno y del malo, del rico y del pobre, del bello y del feo, entre otros, que congelan en la definición todo deseo y voluntad de posibilidad.

La naturaleza humana se mide utilizando normas como parámetros de polarización de los juicios que operan como valores utilizados a priori a modo de esquemas de explicación para nombrar todo aquello que se escapa a la medida del objeto, y que en definitiva definen como medida de la naturaleza lo normal y lo anormal (Larrosa y Skliar, 2011) constituyéndose como prejuicios. Desde esta concepción ontológica apriorística y objetivada del sujeto se me define por lo que "soy", "soy persona con discapacidad" y aparezco como algo y no como alguien. Es decir, ese alguien queda oculto en el "ser" para los otros y no reconoce la posibilidad de trascendencia de los límites de lo posible y lo imposible.

En definitiva, la concepción ontológica de la naturaleza del ser desvela que el problema se centra en la explicación objetivada del sujeto, que escapa a la concepción de la naturaleza subjetiva de la voluntad como facultad de la condición humana (Arendt, 2002).

2. La diferencia: la construcción de categorías de agrupamiento de los sujetos como modelos teóricos para la explicación y la intervención

La objetivación o cosificación del "sujeto" busca la identificación de causas y consecuencias para dar una explicación a aquello que es diferente. Se trata de la creación de un "mercado de la normalidad y la anormalidad" que se desarrolla en los campos de estudio de la medicina, biología, psicología, pedagogía, sociología y que se centran en "lo especial" exaltando en la diferencia.

Como menciona Muel (1981), se trata de los comienzos de un proceso de institucionalización en el que la definición de un corpus científico y de taxonomías supone encontrar una especificidad que manifieste definir casi directamente las categorías que se derivan de ellas.

Esta identificación y categorización ponen de manifiesto la carencia, el déficit, la limitación y la necesidad o, en su defecto, la suficiencia, la efectividad y la potencialidad de cada sujeto, movilizándolo el juego institucional, político, administrativo, profesional y familiar; y estableciendo los ámbitos de intervención y aplicación de la solución.

No se trata de imaginarios de definición y clasificación; se trata de modelos teóricos de conceptualización, explicación e intervención, que se consolidan como protocolos para aquellos



que han sido ya agrupados por su naturaleza en la categoría definida como objeto de estudio. Se trata de un objeto de estudio desde el que se crean y recrean nuevas y más específicas categorías de agrupamiento, según el conocimiento especializado de las ciencias; que crean y recrean abordajes de solución y respuesta educativa para cada grupo específico, ya no solo desde la mirada de los especialistas, sino también de quienes se autodeterminan como "personas con discapacidad".

Así, el modelo tradicional se centra en la concepción de la incapacidad, la explica mediante métodos noseográficos y ofrece respuestas de intervención centradas en la caridad y la institucionalización del aislamiento (García, 1997).

El modelo biologicista concibe la discapacidad como un objeto, la explica mediante métodos empíricos y ofrece respuestas de abordaje clínico, rehabilitador y, especialmente, con categorías como la educación especial, la terapia ocupacional y el trabajo social (Sennett, 2003); o según subcategorías de sujetos: deficientes mentales, sensoriales, motrices y cognitivos, entre otros.

El modelo materialista concibe la discapacidad como un objeto en un contexto de utilidad productiva para el sistema económico, la explica mediante métodos de análisis y síntesis de control y aislamiento, y ofrece aplicaciones orientadas al ajuste y apoyo médico y técnico (Dubet, 2006; Sennett, 2006).

El modelo construccionista social concibe la discapacidad como un objeto en un contexto, la explica mediante métodos construccionistas y fenomenológicos, y ofrece respuestas de intervención actitudinales y ambientales, orientadas a prácticas de marginación o integración (Grau, 1998).

El modelo funcionalista concibe la discapacidad como un objeto en un contexto accesible, la explica mediante métodos complejos de diferentes campos profesionales, y ofrece respuestas de bienes y servicios de independencia y de dependencia de las personas (OMS, 1999).

Otros modelos teóricos que emergen de la experiencia, y por tanto tienen una argumentación epistemológica tendiente a la subjetividad, son el modelo del movimiento de las personas con discapacidad, el modelo de las diferencias y el modelo de las capacidades (Nusman, 2012).

El modelo del movimiento de las personas con discapacidad concibe la discapacidad como un objeto de la experiencia personal, la explica mediante métodos narrativos biográficos y autobiográficos, y ofrece abordajes vivenciales de exclusión e inclusión (Stainbach y Stainbach, 1999; Ainscow, 2001).

Al igual que el modelo anterior, el modelo de las diferencias concibe la discapacidad como un objeto de la experiencia personal y la explica mediante métodos narrativos. No obstante, los abordajes se centran en el cuestionamiento y problematización de las prácticas desde la diferencia de cada sujeto, por lo que advierte de los peligros de la normalización, homogenización y estandarización de las respuestas (Duschatzki *et al.*, 2009).

El modelo de las capacidades concibe la capacidad y no la discapacidad como objeto de funcionalidad prospectiva, también utiliza métodos narrativos y ofrece abordajes centrados en



políticas orientadas a garantizar los derechos fundamentales y la discriminación positiva (Nusman, 2012).

Si bien es cierto que todos estos modelos epistemológicos, metodológicos y praxiológicos han supuesto cambios en la escuela, en la vida de las personas, en los conceptos, en las formas de organización social y en las prácticas culturales, todos están lejos del giro ontológico de la concepción de los "otros" como nosotros. Así, todos estos modelos sin distinción me han llevado a advertir que el conocimiento derivado de mi experiencia tiende a comprometer la realidad de otros, al desaparecer como sujeto singular y apareciendo como sujeto genérico, por lo que resulta difícil encontrar una disciplina científica en la cual la complejidad de lo real no supere los paradigmas de sus casi inevitables categorizaciones como objeto de una mirada supuestamente imparcial.

Todo ello me lleva a cuestionarme el significado y el sentido de la exposición de la narración de mi experiencia, con propósitos de investigación para desvelar una realidad y para hacerla comprensible a los otros (Arias, 2009), pues soy una persona "con discapacidad" en la medida en que el diagnóstico establece que requiero de marcos políticos y normativos que garanticen derechos, espacios físicos que sean accesibles, ayudas técnicas que reduzcan la limitación o el déficit y "especialistas" que aporten asesoría en la definición de trayectorias de adecuación y ajuste a la "normalidad". Y por tanto, "soy objeto de investigación" cuando expongo lo que soy, mi intimidad y mi experiencia, para dar testimonio de la opresión y manifestar un deseo de emancipación, aceptando desaparecer como persona.

Esta aceptación de objetivación deviene de la pertinencia de advertir del juego institucional en el que, con frecuencia, las políticas no definen estructuras para su gestión y evaluación, las leyes definen derechos pero no sanciones y tampoco obligaciones, y los "especialistas" aportan soluciones técnicas, instrumentalizadas y mecanizadas, de respuestas normalizadas, que no responden a mis necesidades, posibilidades y expectativas como sujeto. Es decir, contextos donde acepto que el juego institucional invisibilice mi posibilidad, mi capacidad y mi potencialidad como sujeto y lo reduzca a mi carencia, mi necesidad, mi limitación y mi déficit, como una respuesta "universal", que dice ser para "todos", pero en la que mi condición humana es rechazada y negada como una posibilidad para ser y estar en el mundo.

Así, por ejemplo, la institución en la que trabajo desde hace 5 años, procura garantizar la contratación permanente, porque tiene que cumplir con las convenciones internacionales, leyes nacionales y políticas institucionales de igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad; y no porque el mérito y desempeño sean manifestación y razón suficiente del valor de mi trabajo. Es decir, el estigma de la categoría y el modelo teórico trascienden de la institución escolar al ámbito laboral, y me recuerdan que "soy objeto" y que no "estoy como sujeto".

Quizás tendríamos que preguntarnos si exponer mi intimidad y hacer público mi testimonio de vida no sea también exponer la dignidad como ser humano, ya que supone la exaltación del signo, de la etiqueta o de la categoría asignada, pues no todo lo que "soy" puede contarse, pues tras el signo están la vida que se ha vivido, la que se vive y la que se sueña; están las emociones y los sentimientos, y eso no se muestra siempre y a veces no se quiere mostrar.



Mónica Arias-Monge. *La construcción social y científica de la discapacidad en la organización escolar...*

Recuerdo que hace unos años cuando recién había finalizado los estudios doctorales, un canal de televisión se interesó en hacerme una entrevista a la que me resistí, pues procuraba exponer mi trayectoria académica como si se tratase de la vida de una heroína, ya que resultaba poco común que una mujer ciega alcanzara el grado de doctora. Incluso cuando le propuse a la entrevistadora que orientara la entrevista a la participación educativa y a las dificultades de inserción laboral de las personas con discapacidad, ella insistió en que ese tema no era noticia.

Desistí de la entrevista con el argumento de que no soy un “bicho raro” para ser expuesto como “mono de circo” y porque ubicar el problema en la exaltación o degradación de mi condición de ciega y doctora, era situar el problema en el cuestionamiento de mi condición como parte de la especie humana.

Este aspecto parece poner de manifiesto que en la organización escolar y social resulta insalvable la contradicción entre las necesidades o inclinaciones personales y los requerimientos de la existencia social, por lo que el límite de lo público y lo privado se hace difuso, consolidando así la reproducción cultural y social del signo que se expone y se escapa al deseo y la necesidad de ser y estar en un lugar.

En definitiva, la diferencia como modelo epistemológico hace referencia a la creación y recreación de categorías de sujetos cosificados que, desde el conocimiento científico, dualista y de causalidad, explican y definen trayectorias de fundamentación teórica y de aproximación metodológica para responder con abordajes estandarizados, desde los que no se considera la irreductibilidad, la pluralidad y la complejidad de la condición humana. Pero sobre todo porque se olvida el cuestionamiento fundamental de la condición humana, que no puede ser reducida y simplificada en la definición del significado del “ser” y que requiere del reconocimiento del “sentido del ser y estar en el mundo” sencillamente como una persona.

3. La singularidad y la alteridad: caminos abiertos para reflexionar sobre la esteidad

El cuestionamiento del sujeto cosificado, de la medida de la norma, de las categorías de la diferencia y de los modelos teóricos, se puede concretar en cuatro dimensiones de semiotización, conexión y circulación que ayudan a clarificar la violencia del argumento ontológico y epistemológico del sujeto cosificado y escolarizado, que obvia la “esteidad” del ser humano en la vida y en el mundo.

La primera dimensión es la sujeción del juicio “objetivo y sistemático”, que es instituido como indiferencia o prejuicio, por los lenguajes, los órdenes y los procedimientos dominantes en los que el prejuicio obstaculiza la facultad del juicio personal, y la indiferencia contribuye a la desaparición de la capacidad de sorprendernos (Baudrillard, 1991) y quizás también de horrorizarnos, frente a lo cotidiano.



Mónica Arias-Monge. *La construcción social y científica de la discapacidad en la organización escolar...*

La segunda dimensión es la percepción de la universalidad de la opinión y de la particularidad de la generalización (Arendt, 2002) de las que proviene la definición como acto de fijación y de "exactitud" de la naturaleza y de la condición humana, que tiende a la localización del ser en una estructura jerárquica que consolida tópicos clasificatorios en el tejido escolar y social.

La tercera dimensión es la que se refiere a los difusos términos de localización y temporalización entre el espacio público y el espacio privado, que al "objetivarse y sistematizarse" desnudan, exhiben, definen y degradan al sujeto, en su condición (Ricoeur, 2005), y niegan su disposición al reconocimiento y a la trascendencia.

La cuarta dimensión deviene de la modelización de la realidad asumida como verdades de hecho, que puede ciertamente tener significado teórico pero no necesariamente sentido para la comprensión de las prácticas y acciones humanas.

Estas dimensiones de semiotización, conexión y circulación conducen a deslocalizar y deconstruir el modelo epistemológico, para orientar la atención, el diálogo y la reflexión nuevamente al origen del sujeto como sujeto ontológico, y por tanto, como sujeto de experiencia y de vida.

Al respecto, persona (*personare*) significa en su origen etimológico sonar a través de la "máscara", algo eminentemente especial; es la captura de la especie y su anclaje a una sustancia para volver posible la identificación (Agamben, 2005), porque fija la sustancia de la especie en "algo" que es posible ofrecer, hacer visible y comunicar, pero que en el espacio y en el tiempo de la vida de "alguien" supone necesariamente modificaciones, variaciones, transformaciones y desviaciones de la naturaleza del "ser".

En este sentido, el principio de equivalencia de la identidad no desconoce las diferencias esenciales e inexorables del devenir de la condición humana. Es decir, atar el significado de persona a una identidad definida y definitoria es cosificar el problema del rechazo o aceptación de las condiciones que se suscitan en la naturaleza, para normalizar respuestas y aplicaciones que no tienen en cuenta el sentido de las transiciones y trayectorias de los sujetos en el tiempo y en el espacio de la vida.

Desde esta perspectiva, mi propuesta de reflexión hace referencia a una ruptura ontológica, porque la diferencia no puede y no debe ser asumida como medida de normalización y cosificación de los sujetos, ya que existe un principio de singularidad que está atravesado por el pensamiento, la voluntad y el juicio de quien está y habita en un espacio y un tiempo.

Así, en mi experiencia, puedo identificarme como ciega, como mujer y como persona, pero el significado de esas definiciones está atravesado necesariamente por el sentido que les doy desde mi experiencia como sujeto, experiencia de estar en y con los demás en el mundo. Lo que quiero decir es que el estar en el mundo supone un dar sentido y reconocimiento a mi singularidad, no para "ser" algo sino para ser alguien, para estar como alguien en la vida.

En este sentido, la ruptura ontológica del sujeto como naturaleza propone pensar un giro epistemológico de contenido fundamentalmente dialógico y pedagógico no para dar explicaciones, respuestas y aplicaciones, sino para propiciar búsquedas de espacios y tiempos para habitar con sentido.

Habitar el tiempo y el espacio de la vida con sentido orienta necesariamente a la interpretación y comprensión de la singularidad de la experiencia, entendida como una forma única e irrepetible, íntima, privada y trascendente de ser y estar en el mundo.

En primer lugar, única e irrepetible porque ser ciega, mujer y persona no es extensión de un modelo patrón. Así, aunque existan elementos identitarios, estos no son estáticos y están en movimiento en el devenir de la vida.

En segundo lugar, íntima y privada porque la singularidad requiere escapar de la exacerbación de la demostración del signo del valor y del poder producido sobre "quien se es y como se está" en la vida, pues para quien observa y se relaciona con los otros se muestra como evidente (Baudrillard, 1989).

En tercer lugar, trascendente porque deviene en un desafío de reversibilidad en las relaciones, que permite poner de manifiesto el enigma de la subjetividad (Cruz, 1996), como principio para liberar al juicio de la generalización y particularización, de aquello que puede aparecer como algo universal y singular.

En cuarto lugar, porque la limitación, el déficit, la necesidad y la carencia son siempre y en todo momento una posibilidad de relación que invita al cuidado, al acompañamiento y al amor como acciones de intercambio con sentido (De Vita, 2012).

En quinto lugar, porque el diálogo conduce al descongelamiento de los conceptos y de las realidades, como un texto que se interpreta y reinterpreta en la subjetividad, pluralidad y complejidad inacabada e infinita de la experiencia humana (Gadamer, 2004).

Estos aspectos invitan a la reflexión del reconocimiento y de la alteridad como posibilidades de resistencia y trasgresión de la objetivación y teorización "sobre" el sujeto, para pensar "en" y "con" el sujeto. Es decir, se trata de dejar de diagnosticar y proyectar "para y sobre" el sujeto.

Así, pensar la alteridad comprende la disposición para dudar, cuestionar y advertir que la imagen y la representación del otro, es también su imagen y su representación en el gusto y en el juicio.

No se trata de ponerse en los zapatos del otro, como se dice popularmente. Es decir, no se trata de vendar los ojos, de tapar oídos, de inmovilizar las piernas, para certificar y validar la supuesta limitación, imposibilidad, sufrimiento y dolor. Se trata de un movimiento consiente y recursivo de duda y de cuestionamiento sobre "quién soy", "qué hago", "en dónde estoy" y "con quién estoy" en el mundo.

Así, pensar el reconocimiento comprende exponer el déficit, la limitación, la necesidad, pero también la potencialidad y la posibilidad, para acompañar al otro, para pedir o para dar.

No se trata de caridad, de dar para recibir, de dependencia o independencia, de inutilidad o utilidad, de marginación o integración, de exclusión o inclusión, de opresión o sometimiento. Se trata de crear contextos pedagógicos; de romper temores; de crear confianza; de preguntas abiertas; de respuestas inacabadas; de expectativas compartidas y de relaciones para ser y estar en el mundo.



Mónica Arias-Monge. *La construcción social y científica de la discapacidad en la organización escolar...*

Cuando me refiero a ser en el mundo, me refiero a una tendencia inacabada e inalcanzable, identificable pero no definible, que se trasciende en el espacio y en el tiempo de la vida en el que se habita, con sentido, atravesada por el aprendizaje y el conocimiento del pasado y el futuro de forma recursiva en un presente en el que sencillamente se está entre y con otros sujetos.

Cuando me refiero a estar en el mundo, me refiero a la posibilidad de aparecer, de estar viva como una necesidad de mostrarse, en una absoluta pluralidad y distinción como persona entre los seres humanos en libertad, en libertad para pensar, decir, hacer y querer, y quizás, en palabras de Arendt (2008), para emprender algo nuevo y nunca visto. Pero también estar en el mundo es comprender la realidad de cada quien como una entre una pluralidad de realidades que puede aportar al establecimiento de un mundo común.

<Referencias bibliográficas>

Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Barcelona: Anagrama.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (2008). *La promesa de la política*. Barcelona: Paidós.

Arias, M. (2009). *Educación, trabajo y diferencias en el tamiz de la organización social: Conversaciones abiertas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Baudrillard, J. (1989). *De la seducción*. Madrid: Cátedra.

Baudrillard, J. (1991). *Transexual La transparencia del mal. Ensayo sobre los fenómenos extremos*. Barcelona: Anagrama.

Cruz, M. (1996). *Tiempo de subjetividad*. Barcelona: Paidós.

De Vita, A. (2012). *La creación social. Relaciones y contextos para educar*. Barcelona: Laertes.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Duschatzki, L., Forster, R., Larrosa, J., Mélich, J. C., Pérez de Lara, N., Ratero, C., y Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.

Gadamer, H. G. (2004). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.

García, R. (1997). A propósito del otro: la locura. En J. Larrosa y N. Pérez de Lara (Eds.), *Imágenes del otro (pp. 21-40)*. Barcelona: Virus.



Mónica Arias-Monge. *La construcción social y científica de la discapacidad en la organización escolar...*

Grau, C. (1998). *Educación especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro.

Larrosa, J., y Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lloret, C. (1994). Nos-altres. *CLIP: Diversitat. IME Departament d'Educació- Ajuntament de Badalona, número monogràfic*.

Muel, F. (1981). La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. En J. Varela y F. Alvaréz Uría (Eds.), *Espacios de poder (pp. 123-142)*. Madrid: La piqueta.

Nusman, M. (2012). *Cear capacidades*. Barcelona: Paidós.

Organización Mundial de la Salud. (1999). *Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad*. Recuperado de:

<http://www.discapnet.es/NR/rdonlyres/e7dtgzftjd4jnvsp4s5jjwlnqi4s5prvneethaofuwaxciwtfj7lqyjm4to7yet4dryogntjb5einw6fyfgvmwh53ha/C>

Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Monterrey: Laertes.

Pessoa, F. (1997). *Notas para el recuerdo de mi maestro Caeiro*. Valencia: Pre-textos.

Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta.

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

Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Stainbach, S., y Stainbach, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Szyborska, W. (2005). *Instante*. Tarragona: Igitur.

Copyright © 2016. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

