



Cisnes reflejándose en elefantes (1937)
Salvador Dalí

Exclusión en escenarios de vida y aprendizaje Exclusion in life and learning scenarios

María del Socorro Jutinico Fernández
mdjutinicof@udistrital.edu.co

Licenciada en Educación Especial, Especialista en Educación Especial con énfasis en Comunicación Aumentativa Alternativa, Especialista en Docencia del Español como Lengua Propia, Magister en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional, Doctora en Educación, Universidad de la Salle Costa Rica, Docente de la Facultad de Ciencias y Educación, Licenciatura en Educación Infantil Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Diana Patricia García Ríos
dpgarcia@udistrital.edu.co

Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana, Magister en Educación con énfasis en Educación Comunitaria, Universidad Pedagógica Nacional, Doctora en Educación, Universidad de la Salle Costa Rica, Docente Facultad de Ciencias y Educación, Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Harold Beltrán Jiménez
hbeltranj@udistrital.edu.co

Psicólogo, Magister en Educación Universidad Nacional de Colombia, Docente de la Facultad de Ciencia y Educación, Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Resumen

Este artículo de reflexión surge del proyecto de investigación "Escenarios de vida y aprendizaje: narrativas de niños, jóvenes y agentes educativos en situación de discapacidad". La indagación se realizó bajo un enfoque cualitativo, interpretativo a partir de la narrativa como modalidad del pensamiento, fenómeno y método. La investigación narrativa en educación indaga las experiencias de vida de los aprendientes para visibilizar sus expectativas, saberes, prácticas, necesidades y apuestas formativas a nivel individual y colectivo. Esta investigación consideró narrativas orales, en lengua de señas, corporal y escritas, producidas a través de: entrevistas narrativas, relatos de vida, grupos focales, videos y notas de campo.

Los escenarios de vida y aprendizaje históricamente han respondido exclusivamente al ideal de hombre impuesto por la cultura y la sociedad por lo que las personas con discapacidad han sido objeto de exclusión y marginación. Se recuperan las experiencias positivas y negativas de personas en situación de discapacidad en diferentes escenarios educativos desde sus voces y sentires. Este artículo se centrará en las reflexiones sobre los escenarios de vida y aprendizaje, sus características de segregación y exclusión, identificadas en las pesquisas realizadas, y en los testimonios de los educadores en situación de discapacidad que participaron en la investigación.

Palabras claves: escenarios de aprendizaje, diferencia, discapacidad, exclusión, educación.

Abstract

Reflection article that arises from the investigation project "Life and learning scenarios: Narratives of children, youth and educational agents with disabilities". The research was carried out from a qualitative and interpretive approach based on the narrative as a modality of thought, phenomenon and method. Narrative research in education investigates learners life experiences to make visible their expectations, knowledge, practices, needs and training stakes at an individual and collective level. This research considered oral, sign language, body and written narratives, produced through: narrative interviews, life stories, focus groups, videos and field notes.

The life and learning scenarios have historically responded exclusively to the ideal of man imposed by culture and society, which is why disabilities people have been excluded and marginalized. The positive and negative experiences of disabilities people in different educational scenarios are recovered from their voices and feelings. This article will focus on the reflections on life and learning scenarios, their segregation and exclusion characteristics, identified in the investigations carried out, and on the disabilities educators testimonies who participated in the research.

Keywords: learning scenarios, difference, disability, exclusion, education.

Introducción

Hablar de escenarios de vida y aprendizaje remite a un imaginario ideal de escenarios donde se desarrollan situaciones y condiciones propicias y favorables para el aprendizaje. Se piensa en un espacio-tiempo en constante movimiento, pleno de interacciones constructivas y en el que se tiene la oportunidad de fortalecer, crear y mantener capacidades, habilidades, valores y relaciones positivas para el desarrollo. Igualmente, es un espacio donde la identidad y la re-creación de la cultura, que transita en su interior, brinda la oportunidad para la creación de las relaciones de comprensión, apoyo, solidaridad, co-creación e interacción social.

Comprender los escenarios de vida y aprendizaje implica ajustar, modificar y adecuar el medio físico, los recursos y materiales de trabajo y la planeación, creación y desarrollo de proyectos. De la misma forma, permiten promover las interacciones y animar la participación, en la búsqueda de espacios de vida que funcionen como un sistema abierto, dinámico, flexible, donde se articulen y beneficien todos y cada uno de quienes lo habitan y configuran. Es decir, un escenario enraizado en el cuidado de sí mismo, de los otros y del medio ambiente, gracias a las interrelaciones que emergen en su interior (Gutiérrez, Castrillón y Montoya, 2020; Boff, 2015).

Esta configuración de los escenarios corresponde a características ideales que se espera estén disponibles para todos y cada uno de los aprendientes. Sin embargo, no se puede olvidar que los escenarios de vida y aprendizaje se constituyen y direccionan de acuerdo con el contexto histórico y las orientaciones sociales, culturales, religiosas y eco-

nómicas que moldean el concepto de hombre que se quiere formar y no responden a las necesidades propias de los individuos. En este orden de significaciones, estos escenarios están dispuestos, igualmente, para un ideal cultural de hombre donde la sociedad interviene, modula y organiza a los individuos de acuerdo con la directriz civilizatoria de la cultura, que encarna pretensiones de universalidad.

Lo anterior, implica que toda diferencia sea asumida de forma tal que solo importa y se reconoce cierto tipo de sujeto que se vincula y encaja en patrones predominantes establecidos dentro de un estándar (Skliar, 2007). Frente a estos estándares la diferencia suele configurarse como “lo otro” y en ese sentido, los escenarios no responden a las necesidades de las personas que conviven en ellos. Bajo esta perspectiva, los aprendientes son separados, confinados, entregados, asignados a unos escenarios, que, de ninguna forma, responden a sus anhelos e intereses.

La falta de reconocimiento de la diferencia y la carencia de escenarios de aprendizaje vitales y significativos no son nuevas, la problemática data de siglos atrás. La historia permite recrear escenas que evidencian cómo estos escenarios han estado determinados por condiciones económicas y socio-culturales. Según Valencia (2014), la Revolución Industrial y el avance del capitalismo marcaron derroteros de exclusión para los pobres y en especial para las personas con discapacidad que eran percibidas como un problema social y educativo por su incapacidad para “producir” y generar plusvalía para los propietarios del capital. Por esta razón, estas personas no debían compartir los mismos escenarios de vida que las personas “productivas” y “normales”, y eran exiliadas en hospitales, asilos, colonias, escuelas

“especiales” o cárceles; espacios físicos poco enriquecedores para el aprendizaje cuya única y primordial función era normalizar a las personas para lograr que fueran productivas y se ajustaran a las exigencias de la sociedad (García, 2021).

Esta investigación se configura para escuchar esas voces y reconocer esos cuerpos que por siglos han sido excluidos, voces de personas en situación de discapacidad que nos permitieron analizar a partir de sus narraciones las situaciones de aceptación y exclusión que han tenido que vivir en los escenarios de vida y aprendizaje donde participan y recoger aspectos significativos que nos permitan comprender y reconfigurar esos escenarios. Para este artículo se comparten solamente reflexiones y hallazgos que emergen de las situaciones de exclusión.

Cabe mencionar que, para los propósitos de esta investigación entendemos la exclusión como un fenómeno social que ha permeado la historia de la sociedad y que hace referencia a la existencia de colectivos humanos excluidos, privados de oportunidades e invisibilizados por diversas razones. Se puede presentar de manera soterrada y silenciosa o puede expresarse en forma directa y evidente. Es el resultado de un conjunto relaciones e interacciones recurrentes que han alimentado prácticas segregadoras y desconocedoras de la dignidad de las personas (García, 2021).

Metodología

Este ejercicio de indagación se asumió desde un enfoque cualitativo interpretativo con el propósito de analizar en las narrativas de los agentes educativos, niños y jóvenes con discapacidad las situaciones de aceptación y exclusión que viven en los escenarios

de vida y aprendizaje en los que participan o han participado, con el fin de identificarlas, describirlas y visualizar aspectos significativos que permitan reconfigurar escenarios de aprendizaje incluyentes.

En la investigación narrativa, a diferencia de la investigación más tradicional, se reconoce que investigados e investigadores saben o comprenden su realidad a medida que la viven y operan en ella; bajo esta perspectiva no existe una línea radical que separe las teorizaciones académicas y las reflexiones que emergen de la vida (Suárez, 2007).

Desde esta perspectiva metodológica, asumimos la narrativa en dos sentidos -fenómeno y método- (Connelly y Clandinin, 1995). En el primer sentido, la narrativa se asume como cualidad que permite estructurar la experiencia que va a ser estudiada para lo cual se usa la palabra historia o relato; En el segundo, corresponde al nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio, es decir, la narrativa. “Así, decimos que la gente por naturaleza lleva vidas relatadas y cuenta historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas y escribir relatos de la experiencia” (p. 12).

Somos seres que contamos historias que vivimos individual y colectivamente, en tal sentido, y como argumenta Connelly y Clandinin (1995), “la investigación narrativa es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo” (p. 6), esto implica metodológicamente, un proceso de construcción de información por medio de relatos que narran las personas sobre sus vidas y sobre las vidas de otros. Estos relatos se tejen a través de entrevistas, cartas, autobiografías e historias orales.

Onto-epistemológicamente se puede decir que, en la investigación narrativa se encuentra una ontología realista y otra relativista que se corresponden de forma habitual con una epistemología realista y otra constructivista (Lieblich, 1998). La ontología realista expone que la realidad es independiente de nosotros, es decir, la realidad está ahí fuera y puede ser conocida. Por otra parte, los supuestos relativistas exponen que el mundo y la identidad son múltiples, es decir, existen diversas realidades que dependen de la mente de las personas (Berger y Luckmann, 1966; Berger y Luckmann, 1968).

Para el campo de la educación, la investigación narrativa indaga en las experiencias de vida y da cuenta de expectativas, saberes, prácticas y apuestas formativas de los sujetos que participan en los escenarios educativos, individual y colectivamente. Este tipo de investigación permite construcciones de sentido que fluyen a través del relato donde los actores hacen comprensible para sí mismos y para los demás, los contenidos y acontecimientos relacionados con las situaciones narradas (Gaulejac, 2016).

En esta investigación participaron: 9 agentes educativos, 6 niños y 10 jóvenes con discapacidad sensorial (sordos, ciegos) y motórica. Durante el proceso se realizaron narrativas orales, en lengua de señas, corporal y escritas, producidas a través de: entrevistas narrativas, relatos de vida, grupos focales, videos y notas de campo. Se realizaron entre dos o tres entrevistas semiestructuradas dependiendo de la información recuperada en cada encuentro. La variedad de instrumentos permitió analizar y construir un entramado narrativo de las situaciones de aceptación y exclusión en los escenarios de vida y aprendizaje.

La exclusión en los escenarios de vida y aprendizaje de la Edad Media y la Modernidad

Las diferencias en los cuerpos y las apariencias, valoradas por la superioridad moral del otro como monstruosidad, deformidad o discapacidad han estado presentes a lo largo de todos los momentos de la historia. Esos cuerpos malformados y contrahechos han habitado escenarios de vida y aprendizaje marcados por el dolor, la discriminación y el maltrato. La sociedad ha buscado alejarse de esos seres que viven en la inadaptación y la abyección, de todo aquel que se distancie de los modelos culturales y estéticos establecidos, de todo aquel que por su diferencia ha sido objeto de estigmatización e incluso de eliminación.

Aunque la exclusión y el rechazo del distinto son construcciones socioculturales muy arcaicas, al menos para la historia occidental los patrones de exclusión se asentaron, justificaron e intensificaron durante el Medioevo. La expansión de la enfermedad de Hansen, comúnmente conocida como Lepra, dominó prácticamente la cotidianidad europea a lo largo de la Edad Media y motivó la construcción en todo el continente de lazaretos o leprosarios en donde eran confinados quienes padecían del contagioso mal. La exclusión por lepra se convirtió entonces en un modelo social y culturalmente validado de exclusión social que luego se extendió a lo largo de la historia para los monstruosos, los locos, los distintos y los incómodos (Foucault, 2002).

Superada la epidemia de la lepra que ocupó a la Europa Medieval entre los siglos VIII - XV, el modelo de exclusión del leproso basado en el aislamiento y la segregación social incubó una mentalidad que aplicó esos

mismos parámetros actitudinales y de conducta para todos aquellos que se salían del estándar, que incomodaban con su conducta o su aspecto, con sus limitaciones o peculiaridades. El “castigo divino”, la “marca del diablo” o cualquiera otra explicación eran suficientes para justificar la exclusión o la eliminación. Los lazaretos y leprosarios fueron los antecedentes culturales de las instituciones que, bajo otros preceptos, médicos, jurídicos o de simple conveniencia social, practicaron sistemáticamente la exclusión (Foucault, 2015).

A finales del Medioevo y en los tiempos de la Modernidad, los hospitales, nosocomios, cárceles o centros para la presunta rehabilitación de los distintos se configuraron como sus espacios de vida. Estos lugares no abrigaban hospitalidad, ni respeto por la dignidad humana. Eran dispuestos para “asegurar el ocultamiento, el aislamiento, la tortura, la ridiculización y la fragmentación de subjetividades erráticas e ilegítimas que resultaban insoportables y molestas para la sociedad” (García, 2021, p. 27).

Estos sitios de confinamiento constituían espacios de encierro para seres catalogados como un problema social: “los cuerpos con agencias, proporciones, simetrías, ordenamientos, constituciones y movilidad diversa son cuerpos que fácilmente son detectados y, por lo tanto, catalogados como cuerpos deformes, débiles, monstruosos y candidatos a ser sometidos y direccionados hacia la normalidad” (Jutinico, 2021, p. 15). Al tiempo estos lugares fueron refugio de los excluidos por la sociedad y se configuraban como espacios de infortunio que condenaban a los internos a una existencia fragmentada y a unas condiciones de vida adversas.

Este gran confinamiento de los monstruos, los descastados, las brujas, los locos y

los deformes se desarrolló durante los siglos de la época clásica (Foucault, 2015) y facilitó la expansión y complejización del discurso médico que se ocupó de diseñar protocolos para nominar y etiquetar esos cuerpos segregados y hacer ingresar en el registro de la razón nuevas formas sofisticadas de nombrar, tratar y mantener la exclusión inaugurando dispositivos de vigilancia y represión. Estas prácticas de control y corrección son acciones que se han dado a través de la historia universal de la infamia sobre los seres humanos; se han repetido una y otra vez. Personas que han sido confinadas en asilos y hospitales psiquiátricos son desaparecidas con el propósito de eliminarlas por ser indeseables y anormales y así lograr la creación de un super hombre (Jutinico, 2021).

Así, nos identificamos con Foucault cuando afirma que en su origen “los hospitales son una solución anacrónica que no responde a las necesidades de la pobreza y que estigmatizan en su miseria al hombre enfermo” (2004, p. 72). La emergencia de las revoluciones psiquiátricas, por ejemplo, no sirvió necesariamente a los propósitos de la liberación o la inclusión, sino, más bien a la necesidad de justificar, por las vías de la legitimación que da la ciencia, nuevas formas de mantener la discriminación y racionalizar el tratamiento a menudo vejatorio que se impartía en las instituciones hospitalarias. El estigma, en el sentido en el que Goffman lo entiende, es un derivado de estas nuevas formas de exclusión (Pedersen, 2009)

La historia revela cómo estos lugares de confinamiento eran aislados de la sociedad e imponían estrictos regímenes de control y vigilancia sobre los internos, llegando incluso a privarlos de sus derechos civiles. Se constituían en lugares donde se respiraba represión, autoritarismo, agresión e indiferencia. Las personas eran separadas de sus familias

y condenadas a una soledad poblada de dudas, desasosiegos, desvelos, frustraciones y temores frente a una existencia incierta y problemática. (García, 2021, p. 27)

Para muchos, ingresar en estos sitios de confinamiento era adquirir un boleto de ida, sin regreso al mundo de los vivos, de los socialmente adaptados. Era como un pasaporte que para otros significaba “el templo de la muerte” (Foucault, 2015); uno de esos espacios limítrofes que suspendían la existencia y aniquilaban los sueños: un limbo, un purgatorio en el que el encierro significaba la muerte en vida.

Pero, ¿por qué ese trato vejatorio y excluyente? En sus escritos Foucault (2015), recuerda que los locos y los demás habitantes de la *stultifera navis*, los enfermos de la inaceptable plaga de la sinrazón eran excluidos porque amenazaban los pilares mismos de una nueva época, basada en la mistificación de la racionalidad, en los albores de la Europa moderna. Por esta razón, constituían un presunto riesgo para el naciente capitalismo y una existencia inaceptable para la vieja moral y la decadente religión. Por eso eran encerrados, porque su presencia evidenciaba las conductas insensatas que los nuevos tiempos se negaban a aceptar, pues reñían con esas costumbres que la gente consideraba racionales y correctas. Era necesaria, se imponía entonces, alguna medida correctiva, alguna terapéutica para esas existencias indeseables. Todo esto evidencia que las instituciones originarias de la exclusión en la Modernidad se inscribían en una estrategia colonial de saber-poder, cuyos valores éticos y morales se ocultaban tras el discurso de un saber experto y, por supuesto científico (García, 2021).

Este estado de cosas plantea la proliferación y expansión de un nuevo modelo de ins-

titucionalidad propia de la Modernidad en ciernes. Surgen entonces las “instituciones totales” (Goffman, 2001), escenarios de vida así denominados por construir una estructura absorbente y totalizadora que anulaba cualquier intento de interacción social con el exterior. Para lograr este propósito, se instalaban en lugares inaccesibles en medio de parajes naturales poco saludables, rodeados de ríos, acantilados, bosques o pantanos. La arquitectura dominante se manifestaba en bloques edificados con muros inexpugnables, cercados con vallas amenazantes lo que hacía que las construcciones fueran herméticas, inaccesibles para el que quisiera entrar y disuasivas para quien deseara huir.

Los cuerpos que habitaban estas instituciones no solo han sido escindidos, eviscerados para negar su saber, su comunicación y sus emociones sino también el soporte de la discriminación y la subalternización de muchos seres humanos sobre otros (Jutinico, 2016). Y con las nuevas condiciones de vida, hacen emergencia nuevas producciones de sujeto. Las restrictivas y alienantes condiciones de existencia inducen en los individuos progresivas muestras de deshumanización. “Los cuerpos de las personas en situación de discapacidad han sido uno de los más manoseados, castrados y catalogados como cuerpos monstruosos -desde el atributo corporal- que suscitan fascinación, temor y abusos” (Jutinico, 2016, p. 283).

Lo anterior, es un reflejo de la pérdida de la intimidad del propio cuerpo, que ahora se presta para todas las prácticas institucionales; del cuerpo para el sujeto se pasa al cuerpo-objeto para la institución, la identidad se sacrifica en el tránsito del nombre propio al número. En el choque con la institución se instala la negación de la subjetividad, de cualquier rasgo distintivo, de cualquier an-

helo o sueño propio. La existencia queda reducida a un expediente, la identidad a un código y la subjetividad a un diagnóstico.

Toda referencia del mundo social, del mundo de significados de referencia para el sujeto, se pierde en el pequeño universo rutinario de la institución.

Allí la vida transcurría en el mismo lugar y bajo una autoridad única. Las actividades cotidianas estaban programadas de forma rigurosa y todos los internos debían hacer las mismas cosas. Había una vigilancia constante para verificar que se cumpliera lo programado y existían normas que todos debían cumplir so pena de hacerse acreedores a castigos como golpes, humillaciones, duchas frías, camisas de fuerza o terapias de shock; castigos que eran aplicados para embrutecer al interno y quebrantar su voluntad. Estar confinado en una institución significaba someterse a obediencia absoluta y a vivir atormentado por el miedo a fallar. (García, 2021, p. 28-29)

En la institución la vida se suspende, el cuerpo se cede, las aspiraciones como la libertad se aniquilan. De este modo, tener un cuerpo discapacitado es sinónimo de negación, de no ser poseedor ni propietario de él. El cuerpo discapacitado es socialmente descalificado haciendo parte de la clase oprimida que sin saberlo ni dar su autorización cede sus derechos a otros. Es así, como históricamente se les ha negado el derecho a decidir qué hacer con él y cómo hacerlo; no pueden amar libremente, tener un goce sexual, comunicar, sentir, tener privacidad, libertad, autonomía. En otras palabras, el cuerpo discapacitado es un cuerpo público, un cuerpo de todos, un cuerpo de nadie (Jutinico, 2016).

La cancelación de los sueños y la suspensión de la vida en el contexto institucional

sumergen a los excluidos en una existencia derivativa, desprovista de cualquier autonomía, ausente de libre albedrío y de capacidad de decisión. Eran entonces quienes administraban el lugar los que ahora decidían sobre sus vidas, sin siquiera consultarlos. Y si era necesario obligarlos por la fuerza a cumplir con todo aquello que contribuyera a la adaptación o por lo menos acercarse lo más posible a ella. Según Goffman (2001), nuestra sociedad convirtió las instituciones totales en “los internados donde se transforman las personas” (p. 25).

En esta extraña paradoja se constituyen las instituciones que alegan proteger y cuidar, pero ¿a quién? Parece al final que protegen a la sociedad normal y estandarizada del presunto riesgo que puede entrañar el distinto, de la distracción que supondría tenerlo por allí vagando en medio de tanta gente “productiva”. En su permanente ambigüedad la institución que cuida y protege es la misma que aísla y excluye. En esa misma paradoja se constituyó la escuela como escenario para la formación y el aprendizaje, una escuela meritocrática que no garantiza el derecho a la educación salvo que se cumpla con el estándar: ese en el que se dispone de los cuerpos y de los sentidos “normales” y no se requiere ningún esfuerzo para educar al “diferente”.

El niño y la niña “especiales” debían ser desterrados de la escuela usual, como antiguamente el leproso, a vivir la exclusión en la compañía de otros que sean como él o ella, en medio de un ambiente de segregación justificado bajo el delicado rótulo de “especial”. “Especial” el niño, la educación, la educadora, la institución. Cobijados por el eufemismo se limitan los esfuerzos porque ellos, los “especiales”, no pueden aprender. No son como los otros: los “normales”. La proliferación de instituciones para atender las necesidades de las personas “especiales”

abrió un nuevo capítulo en la sofisticación de las formas de la exclusión y la exigencia de la normalización.

Pero la exclusión y el trato discriminatorio no solo han dependido de los condicionamientos socioculturales que propone la ciencia en los contextos institucionales o las orientaciones morales derivadas de la doctrina eclesial. También, el capitalismo y la emergencia del proletariado añaden su cuota en la construcción sociocultural de la exclusión. La oportunidad de tener un trabajo, de ejercer una profesión u oficio; las posibilidades de ser socialmente productivo o de educarse estaban fuera del alcance de aquellos que no participaban de los parámetros de la normalidad, del estándar o incluso de quienes simplemente no tenían un aspecto estéticamente aceptable.

Los escenarios de vida y aprendizaje como la empresa, la fábrica, las escuelas de artes y oficios participan de esta lógica de exclusión del que no es “útil”, del que por su aspecto o su condición no es “capaz de ganarse la vida”, como si en esa dimensión de la producción socioeconómica se agotaran todas las posibilidades de ser para los sujetos de la exclusión. La terminología para llamarles cambia: ya no se los nomina exclusivamente en el tono despectivo que señala la limitación sensorial o el defecto físico evidente. Lenta, pero progresivamente aparece en el lenguaje un protocolo compasivo, lastimero y eficiente: inválidos, discapacitados, personas “especiales” son las fórmulas que en el lenguaje señalan la emergencia de la sofisticación del discurso médico, de las primeras formas de los términos políticamente correctos, al tiempo que, hace su tímida aparición la perspectiva de derechos que, sin embargo, no parece aplicar para estos seres marginales de cuya humanidad algunos dudan.

La exclusión en los escenarios de vida y aprendizaje contemporáneos

La contemporaneidad ha profundizado en el desarrollo de los nuevos presupuestos de la Modernidad. El avance de la ciencia, el desarrollo tecnológico, la perspectiva de derechos, el auge del capitalismo y la secularización de la vida cotidiana han traído nuevos vientos a la vida humana, sin embargo, la exclusión y la marginalidad de los distintos no ha desaparecido. Los modos de exclusión se modifican y adquieren estatus de existencia en el campo del lenguaje, en la sutileza de los gestos y en la brutalidad de las actitudes que persisten en elevar muros de separación entre los normales y los otros. Quizás las condiciones materiales de existencia en las instituciones han recuperado algo de humanidad ante la cruzada incontenible de la perspectiva de derechos, pero la mentalidad discriminatoria, la actitud excluyente siguen caracterizando las relaciones entre distintos en la convivencia.

En estos tiempos contemporáneos, las formas de exclusión en los escenarios de vida y aprendizaje que habitan los mal llamados anormales son de muchos modos distintos: menos agresivos, explícitos y dominantes; no tan tolerantes con los tratos vejatorios o con las condiciones infames del encierro. Los escenarios de la exclusión, como la vida misma, se han ido transformando y adaptando a nuevas dinámicas dominados por la hegemonía económica capitalista, que los instala en una nueva lógica mercantilista. De esta manera, son las condiciones y necesidades de esta economía capitalista las que dictan lo que resulta aceptable y lo que no; lo que aporta o no, a las dinámicas de producción, explotación y consumo.

La perspectiva de derechos, que pone la libertad y la capacidad de autodetermina-

ción del ciudadano en el centro del debate civilizatorio, se impone lentamente, con las dificultades propias de una sociedad que aprendió a justificar la exclusión y se resiste a abandonarla, tan arraigada y naturalizada como está en la conciencia colectiva. La integración y la inclusión, nominativos seductores con los que se intenta vender una nueva realidad terminan obedeciendo más a los argumentos propios de la necesidad de producción y consumo del capitalismo que a la reivindicación profunda de la condición humana o al reconocimiento de la diferencia como condición necesaria de desarrollo para la cultura contemporánea.

El mundo de la vida en la segunda mitad del siglo XX y en estas primeras décadas del siglo XXI, ha abierto nuevas posibilidades de existencia para las personas con discapacidad. Para algunas de ellas, los nuevos escenarios del mundo de la moda, del entretenimiento, de la producción cultural masiva en el contexto de los medios masivos de comunicación abren nuevas posibilidades de ser, en las que se les considera como personas que, a pesar de su discapacidad, pueden ser aceptados por el sistema, siempre que se incorporen a la cadena de producción y consumo, en las cuales son tan víctimas de la explotación y la desigualdad como muchas de las personas consideradas normales.

Las condiciones de existencia para la persona con discapacidad pueden mejorar, incluso hasta lograr notoriedad, si se muestra productiva y capaz de un consumo gestionado por su propia capacidad de logro. De lo contrario, la persona con discapacidad seguirá siendo objeto de exclusión y estigma, mirada con lástima o desdén, considerada como una carga para su familia, la sociedad y el Estado. Una carga pesada que

afecta la vida de la familia que lo “cuida”, de la sociedad que lo “tolera” y del Estado que lo subsidia.

Con suerte, muchas personas con discapacidad se incorporan a escenarios laborales donde se ubican principalmente en actividades auxiliares y secundarias. Los empleadores siguen mirando con desconfianza sus limitaciones y con incredulidad sus capacidades, suponiendo siempre que al final fracasarán, lo que de entrada las inhabilita para asumir cargos de responsabilidad o actividades fundamentales para las empresas. Por otra parte, la política de inclusión del Estado con frecuencia alienta a las empresas a contratar a las personas con discapacidad con el incentivo de deducir impuestos a los empresarios. Lo que implica que la incorporación de las personas con discapacidad es puramente nominal, puesta al servicio del empresario y sin consideración del lugar en el que queda el sujeto así manipulado. En este caso, cabe la pregunta ¿de qué clase de inclusión estamos hablando? De una que sirve a la dinámica del negocio sin que implique un auténtico reconocimiento del otro en su posibilidad de ser.

No obstante, los escenarios de la vida y el aprendizaje para las personas con discapacidad en el mundo contemporáneo han generado, al mismo tiempo, nuevas oportunidades de reivindicación en el mundo social y formas de aumentar la desigualdad, la inequidad y la injusticia.

En el primer caso, los movimientos sociales de personas con discapacidad, y el trabajo de personalidades con discapacidad en cargos con capacidad de agencia política ha logrado avances exiguos, pero necesarios; escasos pero significativos. El aporte de los militantes de los movimientos sociales de personas con discapaci-

dad ha visibilizado las problemáticas de la exclusión y desenmascarado el delicado entramado de los nuevos rostros de la discriminación en su vínculo con el capitalismo y la normalización (Oliver, 1999; Oliver, 2002).

Estas luchas desde los escenarios políticos han fortalecido la movilización y la visibilidad social de las personas con discapacidad y han avanzado en rescatar el reconocimiento de sus derechos ante la sociedad (Rojas, 2015; Valencia, 2014). Este activismo, esta búsqueda de reconocimiento social, hace parte significativa de la vida de algunos de los educadores y educadoras que participaron en nuestra investigación. En los siguientes relatos se visibiliza el sentido de justicia que estas luchas significan para ellos y ellas, así como la huella que estas luchas dejan en su devenir identitario:

“[...] he estado vinculado a todo el proceso del activismo de esa protección de los derechos de las personas con discapacidad, en una organización que, tiene más o menos cinco, seis años... siete, ya no recuerdo... es el movimiento social de personas con discapacidad, que justo es una plataforma a nivel nacional que aglutina unas trece organizaciones de personas con discapacidades distintas [...]” (E.V. Docente con discapacidad visual)

“ [...] Hago parte del Movimiento de Discapacidad en Colombia ... empecé a conocer el movimiento que era un planteamiento totalmente diferente, porque no es una organización, no es una fundación, no es la recolecta ... no es una “Tele-toncita”... es un movimiento social... movimiento que hace agenciamiento político, posicionamiento desde una discapacidad, desde los derechos, desde un modelo social y desde unas perspectivas mucho más contemporáneas ... trascendiendo esa mirada asistencialista del enfermo, del pobre, del que hay que rescatar y del que hay que ayudarlo a que surja y salga adelante es reconocerlo como

ese otro que está allí, esa persona que tiene unas potencialidades, pero que también tiene unas posiciones y puede tener incluso unas distancias con quienes desean ayudar [...]” (S.H. Docente con discapacidad visual)

Como se puede apreciar, a pesar de los estereotipos y las percepciones negativas hacia las personas con discapacidad estas narraciones evidencian que ellos participan y lideran actuaciones de resistencia social en defensa de sus derechos y dignidad humana, escapando a esos dispositivos de control que buscan perpetuar su subalternización y marginación. Esto implica que, los mal llamados anormales pueden no considerarse un peligro para la sociedad y que en la contemporaneidad conviven en sus comunidades y participan en diferentes escenarios sociales.

La exclusión en los escenarios educativos

El proceso de desinstitucionalización de la vida para los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad tiene particularidades cuando se trata de los escenarios de vida y aprendizaje que se ocupan de los procesos educativos formales. Las tensiones entre la escuela usual y las instituciones de educación especial perviven en medio de una discusión sin fin acerca de los modos más apropiados para garantizar el derecho a la educación de esta población. Aún se mantienen escenarios de aprendizajes en que los niños y niñas con discapacidad.

Fueron incorporados a escuelas o instituciones especializadas en donde eran separados de los “normales”, con el argumento de necesitar un trato o educación distintos para aliviar sus carencias, allí se les brindaba atención desde una perspectiva de rehabilitación o desde ejercicios pedagógicos que buscaban

normalizarlos, en el entendido de que la diferencia era una desviación y que no tenían las capacidades suficientes para desenvolverse con éxito en la sociedad. (García, 2021, p. 31)

Estos escenarios educativos no escapan a la dinámica de exclusión. Bajo un enfoque clínico-asistencialista no solo se acepta el etiquetamiento, sino que se tolera la exclusión de los estudiantes en colegios especializados, separados de las instituciones donde están los estudiantes “normales”. La valoración negativa, discriminatoria y prejuiciosa, que recae sobre las personas con discapacidad desemboca en la violación de casi todos sus derechos, y de forma especial, en la vulneración del derecho a la educación. (Jutinico y García, 2014)

La educación siempre se ha direccionado por el ideal de humanidad, asumido por la sociedad, el cual deja de lado, excluidos de la educación, a las mujeres, a las personas en situación de discapacidad y a quienes no cumplen con los mismos criterios de igualdad que sus pares sociales (Ramírez, 2017). La idealización de un tipo humano está presente y se refleja en todos los ámbitos (cultural, social, político, religioso, económico entre otros), por lo que para los “distintos”, la cura, la normalización, el abandono, el encierro son la solución al problema; exterminar la debilidad y la malformación de algunos seres. (Alegre de la Rosa, 2000)

Pero, abordar los escenarios de vida y aprendizaje en lo que respecta a los contextos educativos no se agota en la valoración de las instituciones educativas escolares. La familia como contexto de socialización, como escenario de vida y aprendizaje, aporta su propia carga de exclusión, de discriminación, que hace que el niño o la niña con discapacidad sufra en carne propia y desde el momento mismo de nacer la actitud de re-

chazo y segregación de los seres que se supone deben asumir como nadie la tarea de amar, proteger y apoyar. Su familia se ocupa, como instancia primaria de socialización, de excluirlos del orden social.

Ese estar fuera del orden social los expone al repudio y los convierte en chivos expiatorios que cargan las culpas de una sociedad inequitativa e indiferente ante las vicisitudes de aquellos que la conforman (Duschatzky y Corea, 2002). Este fenómeno ha permeado todas las esferas de la sociedad a tal punto que con frecuencia sus familias los ocultan por vergüenza o tienden a percibirlos como débiles y dignos de lástima. El siguiente relato es un reflejo de esta situación:

“[...] excluido me sentí, por parte de mi papá ¿por qué hablo de eso?, pues al momento de nacer su último hijo -el menor- y sordo, mi padre generó esa desconfianza, ese miedo, como si alguien diferente a los demás hubiese llegado, como de otro mundo...ese pensamiento de ¿cómo voy a comunicarme con él?, ¿qué va a hacer en un futuro? entonces lo que hizo fue distanciarse. Normalmente lo que hacen los padres es acompañar los procesos de aprendizaje de nuevos conocimientos de sus hijos. En el caso mío no estaba ese padre. Se separó de mi madre[...]”(P.L- Docente con discapacidad auditiva)

Para este docente, ser percibido como distinto marcó la relación fallida con su padre. La diferencia que encarnaba se convirtió en el pretexto para que el padre tomara distancia y finalmente escapara del contexto familiar. A la exclusión vivida por la actitud paterna, se suma el sentimiento de culpa por la separación del padre y la madre.

La familia y la escuela como escenarios educativos en los que tantas expectativas se cifran, se convierten entonces en barrera, en obstáculo para el reconocimiento y la valida-

ción. Padres y docentes que deberían hacer efectiva la inclusión, construir cultura de reconocimiento, se convierten, en cambio, en rostros visibles de la discriminación, en la encarnación misma de la mirada despectiva de la sociedad de la exclusión.

La exclusión permea a los contextos educativos en su conjunto. La construcción de los escenarios de aprendizaje deriva en ambientes hostiles, segregadores y excluyentes. En la escuela, el imaginario de una comunidad de aprendientes homogénea, sin diferenciación ni especificidades, orienta una intervención educativa que no respeta las particularidades.

La figura del docente, tan esencial en los propósitos de transformación social, tan sensible como debería ser a las necesidades y a los intereses de los estudiantes, en los escenarios de vida y aprendizaje atravesados por la exclusión y la discriminación, a menudo se convierte más en parte del problema que en parte de la solución. Cuando esto sucede, el docente puede terminar convertido en el agente visible de la exclusión a través de un ejercicio educativo que ubica al distinto en las esquinas del salón, invisible para el grupo, desterrado del currículo y condenado a un proceso formativo mediocre que no garantiza su derecho a la educación. El siguiente relato muestra vivencias al respecto:

“[...] Soy una persona con parálisis cerebral, recuerdo que en la clase de español el profesor asignaba temas de exposición a cada uno de mis compañeros, pero siempre que llegaba a mí me saltaba, es decir, no me daba tema. Un día cansado de esto me atreví a preguntarle, el por qué no me asignaba un tema de exposición y su respuesta fue... Porque yo no le entiendo a usted, usted habla muy trabado y se demora mucho para decir algo. (R.G. Docente con Parálisis Cerebral).

¿Qué se puede esperar de la vida y el aprendizaje cuando, de entrada, se choca con la mentalidad de un profesional de la educación que bloquea y restringe el ingreso a la educación formal? Estas intervenciones no solo malogran la posibilidad de ingreso a la educación, también destruyen la valoración que la familia y el propio sujeto puedan tener de sí mismo, ampliando el rango del estigma del sujeto a su familia como se puede evidenciar en el siguiente testimonio:

“[...] Entonces en esa ocasión había una psicóloga y llamó con cara de preocupación a mis papás. Yo me acuerdo, yo tenía once años, que a uno la psicóloga del momento, en un súper colegio donde tiene un mueble de cedro, una oficina divina, con una cara de bravucona lo mire a uno y le haga cara como de... uy que pececito, pobrecita y yo decía “ay pero por qué” cuando nos mandó a sentar yo dije “esto está muy mal” mi mamá siempre a mi lado y mi papá apenas me miraba como “se tiró la entrada”, entonces ella de una manera como muy cruel les dijo a mis papás en unas palabras muy, muy bruscas “pues yo que les puedo decir a ustedes, ¿S.A. es que se llama? ah sí, S.A, pues cómo decirlo, ella va a tener, ella tiene como un retardo mental, yo no le pongo que ella pueda seguir en este colegio, es más que no pueda entrar ... ¿por qué no la meten a hacer un tallercito como de mermeladas o algo así? [...] (S.A. Docente)

En otras ocasiones, la exclusión toma la forma de la incredulidad, el escepticismo y la devaluación del esfuerzo. Para el docente que discrimina, no es admisible la posibilidad de que una tarea bien hecha o una producción intelectual adecuada pueda provenir del distinto. Solo puede ser explicable por la “maña”, por la trampa de la que si se les cree capaces. Esto abre el espacio para el señalamiento, la burla y el estigma en el contexto educativo que se expande desde los profesores hasta los estudiantes y

a toda la comunidad educativa que agrega desconfianza al inventario de estigmas con los que debe lidiar el niño, niña o joven con discapacidad que lucha por destacarse en un escenario de vida y aprendizaje tan adverso. El siguiente relato lo pone de relieve.

[...] Estudié con un docente en grado once y este señor no me creía nada de lo que yo hacía, entonces para él era irrelevante si lo que él pedía yo lo llevaba, pero cuando lo llevaba no me creía que yo lo hacía, ni que yo pensara ni nada de esto ... él decía cómo "escriban un relato" en clase ... entonces empezamos a escribir... yo escribía en Braille y nos decía "lean" y yo leía y él me decía "no, eso no dice ahí, para que me lee mentiras si eso no dice ahí", entonces yo le cogí bronca... hay una negación con el man súper fuerte [...] (D.J. Docente con discapacidad visual).

En los anteriores relatos se evidencia la negación del otro como legítimo otro, el menosprecio a su capacidad para aprender y un trato de inferioridad que constituye una manifestación de exclusión. A pesar de que actualmente se considera a las personas con discapacidad como titulares de derechos, ese trato diferencial genera una desventaja y vulnera los derechos de quien lo recibe. Esta mirada negativa de la discapacidad está ligada a la perspectiva del déficit y se constituye en una situación de exclusión que irrespeta su autonomía y subvalora su identidad limitando su desarrollo personal e interfiriendo en el logro de sus aspiraciones en otras esferas de la vida.

En general, las personas con discapacidad manifiestan que frecuentemente enfrentan diferentes formas de rechazo, explícito o encubierto, en los diferentes escenarios por los que transitan y en las relaciones que establecen. Ello se refleja en las actitudes, gestos, expresiones, miradas o

afectos que reciben de otros. Veamos algunos testimonios compartidos por docentes con discapacidad:

"[...] al principio ... en los primeros días en el aula cuando a mí no me conocen, como que dicen "¡Uy! ¿Este señor nos va a enseñar?" ¿sí? ... uno lo siente ... como en la actitud, pero ya diciéndoles "miren... yo sé esto y lo que vamos a ver es esto: ... y vamos a leer esto..." Y explicando lo que dicen los estudiantes afirma "Ah sí, ese profesor es cieguito, pero vea que como que enseña cosas" ¿sí?, o sea "ese profe sabe" [...] (D.J. Docente con discapacidad visual).

Incluso en el ejercicio del rol docente, con el reconocimiento social que puede aún tener, las actitudes hacia las personas con discapacidad no escapan a formas sutiles de la exclusión. Deben demostrar, más allá de lo usual, que son solventes y capaces de responder a las exigencias del ejercicio profesional o de la actividad docente. El reconocimiento sucede tímidamente luego de superar actitudes de recelo, escepticismo y desconfianza. Veamos estos relatos.

[...] Lo que pasa es que para mí son las... son las dos caras de la misma moneda, entonces como que, cuan... cuando la gente me conoce dice "¡ah, tú eres psicólogo! ¡Ah, tienes maestría! ¡Ay, ¿dictas clase en la universidad?! ¡Ay, tan pilo!" para mí no es tanto la afectación sino un descubrimiento. Entonces, para mí muchas veces también es situación de discriminación en tanto siguen pensando que por tener una discapacidad uno no puede y como que "¡Ah! Sí pudiste, qué chimba, qué maravilla ¡Ah!" (R.G. Docente con Parálisis Cerebral).

"[...] a mí me ha pasado ... constantemente cuando me invitan a cosas o charlas sobre mí saber... que son las humanidades y todo este rollo del lenguaje... normalmente me preguntan ... ¿ah usted nos viene a hablar de discapacidad o

de ciegos? incluso lo van reduciendo ... arrancan con que uno va a hablar de discapacidad y terminan pensando que uno habla de ciegos... así uno les hablé de una vaina totalmente distinta le preguntan sobre eso.... o sea, como que constantemente a uno lo están relacionando con que sólo sabe de discapacidad [...] (E.V. Docente con discapacidad visual).

Y en la situación de atribuirles o reconocerles un saber, la mirada que excluye no escapa al determinismo propio de creer que es la propia situación del sujeto, su discapacidad, lo que es el objeto de un saber legítimo. No se les pide, ni se espera de ellos, que hablen de algo distinto que de su propia “experiencia de vida”, de su “ejemplo de superación”, como si otro saber no fuera esperable ni atribuible, como si cualquier otro saber careciera de legitimidad al provenir de ellos.

En los escenarios educativos y sociales, las formas que toma el rechazo son tan diversas como sutiles. Desde el profesor que asigna tareas desconectadas del currículo que solo sirven para que el niño con discapacidad se entretenga mientras él se ocupa de los que realmente pueden aprender; la persona que rechaza un servicio profesional por el hecho de que es ofrecido por una persona con discapacidad; el gesto de lástima que una madre expresa mientras le muestra a su hijo una persona con discapacidad que transita por la calle; los adolescentes insensibles que se burlan de los compañeros sordos que se comunican usando la lengua de señas; el rector de una institución educativa que entra en visible pánico cuando niños con discapacidad solicitan cupo en el colegio que dirige; el empleador que en una empresa confina a los trabajadores con discapacidad al rincón más escondido de su empresa para que no le den una mala imagen a su organización; hasta el padre

de familia que no juega con su hijo o hija con discapacidad porque teme lastimarlo o simplemente porque lo cree incapaz de jugar. Todas estas expresiones, a veces bien intencionadas, resultan de algún modo inconvenientes, degradantes y excluyentes y no son más que el reflejo de un legado histórico de desvaloración y negación del otro como legítimo otro.

La exclusión aparece entonces de diversas maneras, unas violentas, otras sutiles. Todas ellas perpetúan barreras físicas y sociales que impiden la participación y aceptación de las personas que se consideran diferentes. Nada importa, cuántas leyes, políticas públicas o jurisprudencias se establezcan para garantizar que las personas con discapacidad tengan plenos derechos para vivir plena y satisfactoriamente en cualquier contexto o desempeñarse en cualquier escenario de la esfera social; ni cuánta publicidad y mensajes se divulguen para sentenciar que las personas distintas no sean discriminadas ni rechazadas, al final siempre sucede que las disposiciones no se cumplen y los mensajes simplemente se ignoran.

El recorrido que se ha realizado hasta este punto permite comprender cómo los ambientes hostiles y las frecuentes situaciones de repudio social generan efectos devastadores en quienes los padecen y diluyen sus existencias a tal punto que muchas personas se odian e incluso consideran el suicidio porque no pueden soportar las exigencias que la sociedad les impone.

Por fortuna, no todas las personas víctimas de exclusión y discriminación sucumben a estas situaciones adversas. Muchas, asumen liderazgos transformadores de las condiciones materiales de existencia de otras personas con discapacidad. Sus luchas, su ejercicio de resistencia social y el

esfuerzo que hacen por rescatar la dignidad de los excluidos y discriminados contribuyen a construir un mundo mejor, más justo y equitativo. Los luchadores por la vida hacen un aporte fundamental que evita que otros acaben sumergidos en un sombrío mundo de desesperanza y de lástima por sí mismos, porque sienten que su existencia está malograda, porque han sido desterrados de la vida.

Reflexiones finales

Los escenarios de vida y aprendizaje que históricamente han tenido que habitar los excluidos sociales y en particular las personas con discapacidad se han constituido en dispositivos de control y vigilancia que buscan borrar las diferencias y perpetuar la subvaloración y servidumbre de aquellos que no se ajustan a los estándares sociales. En el afán de borrar o esconder las diferencias, la cultura escolar ha perpetuado la homogeneización en las instituciones; disponiendo horarios y calendarios rígidos, parámetros de ingreso, permanencia y evaluación uniforme, que no se ajustan a las diferencias de cada uno, desconocen los ritmos y formas de aprendizaje como si todos aprendieran lo mismo, del mismo modo, y al mismo tiempo.

Pareciera como si las instituciones educativas se empeñarán en centrar sus esfuerzos en disciplinar al otro y normalizarlo con base en los ideales de la sociedad mayoritaria; sometidos a vivir abrumados por el miedo y la ansiedad crónica de fallar.

Es frecuente que, la selección y clasificación de los aprendientes en grupos diferenciados se disponga para diagnosticarlos y rotularlos de acuerdo con su deficiencia. Es decir, para clasificarlos por sus habilidades y capacidades. Esta práctica antes de ser asertiva ha causado un efecto negativo en

su progreso y desarrollo escolar. Etiquetar a un aprendiente como una persona poseedora de dificultades limita no solo la visión y perspectiva del docente de cara a las capacidades del estudiante; sino que, lo conduce a centrarse en lo que no puede hacer. Esta práctica configura escenarios de aprendizaje poco motivantes y exigentes pues, se deja de lado -se niega- cualquier posibilidad de desarrollo de otras habilidades, actitudes, aptitudes y características del educando (Jutinico, 2021).

El nulo o poco reconocimiento de las personas con discapacidad no solo ha tenido influencia en los escenarios de aprendizaje que se disponen para su educación y convivencia, también es difícil encontrar estudios o investigaciones donde sus voces sean escuchadas y tenidas en cuenta. Hasta hace muy pocos años, en nuestro país, las personas en situación de discapacidad pudieron ingresar a los escenarios de educación superior. Sin embargo, muchos de estos adolecen de espacios y tiempo adecuados para atender sus necesidades afectivas, comunicativas y de accesibilidad.

Es un imperativo desligarnos de prácticas formativas que favorecen la opresión, homogeneización y exclusión, para avanzar hacia una educación más humanista que se enfoque en una ética del cuidado, pues según Boff (2012, p. 22) “el cuidado es una actitud de relación amorosa, suave, amigable, armoniosa y protectora de la realidad personal, social y ambiental”.

Se hace necesario soñar una educación que incorpore la solidaridad, el amor, la compasión, el respeto por sí mismos, por los otros y por la naturaleza; valores imprescindibles para todos los seres de la creación. Una educación que abra sus puertas a la participación respetuosa y fraterna que se despliegue “...

en la valoración de la diferencia, en la aceptación de las complementariedades y en la convergencia construida a partir de la diversidad de culturas, de modos de producción, de tradiciones y de sentidos de vida" (Boff, 2002, p. 26).

Los profesionales que laboramos en el ámbito de la educación y la discapacidad tenemos que abandonar nuestra indiferencia y desinterés por el cuidado y enfrentar el reto de configurar una educación solidaria que demuestre y exprese actitudes y prácticas de preocupación, responsabilidad y compromiso afectivo por el otro. (Boff, 2000). Dicho de otra manera, abrir nuestro espíritu a las invaluables posibilidades de sentir, amar, proteger, nutrir a través de nosotros y en nosotros.

Como dice Assmann (2002), tenemos que reencantar la educación y eso significa cultivar en nosotros la fascinación por el conocimiento, por la vida misma, porque "... los procesos vitales y los procesos de conocimiento son, en el fondo, la misma cosa..." (p. 23). Según el autor, reencantar la educación implica entonces, la autovaloración del maestro y la autoestima de cada persona implicada en el proceso formativo; aspectos que deben estar anclados en las propuestas pedagógicas y en los escenarios de vida y aprendizaje que se incorporan a las mismas.

Referencias

- Assmann, H. (2002) *Placer y ternura en la Educación*. Hacia una sociedad aprendiente. Editorial Narcea.
- Alegre de la Rosa, O. (2000) *Diversidad Humana y Educación*. Ediciones Aljibe.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1966) *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin Books.
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Editorial Trotta.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la Tierra*. Editorial Trotta.
- Boff, L. (2015). *Derechos del corazón. Una inteligencia cordial*. Editorial Trotta.
- Boff, L. (2000). *Saber cuidar*. Editora Vozes.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En: Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- De Gaulejac, V. (2016). *La historia que heredamos. Novela Familiar y trayectoria social*. Editorial del extremo.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Foucault, M. (2015). *Historia de la locura en la época clásica, I-II*. Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2002). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2004). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI Editores.
- García, D. (2021). *Escenarios de aprendizaje incluyentes. Educando para cuidar la vida*. Tesis doctoral. Universidad de la Salle de Costa Rica. Inédito.

- Goffman, E. (2001). *Los internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrotu Editores.
- Gutiérrez, I., Castrillón, B., y Montoya, A. (2020). Spinoza “en medio” de Deleuze. Sobre la identidad magisterial y el cuidado de sí. En: *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-17.
- Jutinico, M. (2021). *Trayectoria de un sujeto de la experiencia: Encuentro con la corporeidad, el lenguaje y la aisthesis entre aprendientes*. Tesis doctoral. Universidad de la Salle Costa Rica.
- Jutinico, M. y García, D. (2014). Tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno educativo. En: *Revista Educación y Ciudad N° 26 Pedagogías otras: Diversidad e Inclusión*. IDEP.
- Jutinico, M. (2016). Cualquieridad, corporeidad y lenguaje... elementos para educar a todos y cada uno. En: *Infancias e imágenes. Vol. 15 N° 2*. Editorial UD.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. y Zilber, T. (1998). *Narrative research*. Sage.
- Oliver, M. (2002). *Capitalismo, discapacidad e Ideología: Una crítica materialista al principio de normalización*. Universidad de Greenwich.
- Oliver, M. (1999). *Capitalism, disability and ideology: A materialist critique of the Normalization principle*. First published in Flynn, Robert J. and Raymond A. Lemay, A Quarter-Century of Normalization and Social Role Valorization: Evolution and Impact, 1999. Internet publication URL: <http://www.independentliving.org/docs3/oliver99.pdf>.
- Pedersen, D. (2009). Estigma y exclusión social en las enfermedades mentales. En: *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 1, 39-50.
- Ramírez, W. (2017). *La inclusión; una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Cuadernos de Lingüística Hispánica (30), 211-230.
- Rojas, S. (2015). *Discapacidad en Clave decolonial: Una mirada de la diferencia*. Realis V. 5. Número 1. Universidad nacional de Costa Rica.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Noveduc.
- Suárez, D. (2007). *Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela*. e- Eccleston. Formación Docente. Año 3. Número 7. ISPEI “Sara C. de Eccleston”. DGES. Ministerio de Educación. <http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/Suarez%20-%20Narrativas%20docentes.pdf>.
- Valencia, L. (2014). *Breve historia de las personas con discapacidad: de la opresión a la lucha por sus derechos*. Editorial Académica Española. <http://www.rebellion.org/docs/192745.pdf>.