



Revista Electrónica Educare

ISSN: 1409-4258

Universidad Nacional. CIDE

Cruz-Vadillo, Rodolfo; Iturbide-Fernández, Paulina  
Discapacidad y educación: Entre la corporalidad que discapacita y el derecho a tener derecho  
Revista Electrónica Educare, vol. 23, núm. 1, 2019, Enero-Abril, pp. 246-272  
Universidad Nacional. CIDE

DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.13>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194159163013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH  
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

[Cierre de edición el 01 de Enero del 2019]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Discapacidad y educación: Entre la corporalidad que discapacita y el derecho a tener derecho

*Disability and Education: Between the Corporality That Disables and the Right to Have Rights*

*Deficiência e educação: Entre a corporeidade que incapacita e o direito a ter direitos*



Rodolfo Cruz-Vadillo

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

[rodolfo.cruz@upaep.mx](mailto:rodolfo.cruz@upaep.mx)

 <http://orcid.org/0000-0002-2561-1559>

Paulina Iturbide-Fernández

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

[paulina.iturbide@upaep.mx](mailto:paulina.iturbide@upaep.mx)

 <http://orcid.org/0000-0003-3514-2730>

Recibido • Received • Recebido: 01 / 03 / 2017

Corregido • Revised • Revisado: 30 / 07 / 2018

Aceptado • Accepted • Aprovado: 07 / 11 / 2018

**Resumen:** El presente trabajo es resultado de una investigación cuyo propósito principal fue analizar las construcciones sobre el concepto de discapacidad. Pretendemos analizar los discursos que sobre discapacidad han construido docentes que atienden estudiantes en esta situación. La aproximación a los datos fue desde un paradigma cualitativo, de alcance descriptivo y apoyado en el método de teoría fundamentada. Se aplicaron cuestionarios a 22 participantes, docentes de educación básica. Concluimos que los saberes de orden científico han hegemonizado las visiones, pero en el devenir se han volcado hacia el sentido común, dejando de lado un sustrato importante como lo es nuestro actuar frente a otras personas y las consecuencias de las intervenciones y diagnósticos que, siendo validados científicamente, invalidan al otro ser y lo excluyen. Lo anterior implica mirar hacia la formación docente desde un estadio ético y político, donde complejos procesos de reflexión superen la visión reducida que se ha construido sobre la discapacidad y su inclusión.

**Palabras claves:** Discapacidad; ética profesional; educación inclusiva; profesorado.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

**Abstract:** This article is the result of an investigation whose main purpose was to analyze the constructions of the concept of disability. We intend to analyze the discourses on disability that teachers working with students in this situation have built. The approach to the data was from a qualitative paradigm, of descriptive scope, and supported by the grounded theory methodology. Questionnaires were applied to 22 participants, basic education teachers. We conclude that the scientific knowledge has hegemonized visions, but in the process it has turned to common sense, leaving aside an important substratum as it is our action in front of other people and the consequences of the interventions and diagnoses that, being scientifically validated, invalidate the others and exclude the others. The above implies looking at teacher training from an ethical and political stage where complex processes of reflection overcome the reduced vision that has been built on disability and its inclusion.

**Keywords:** Disability; professional ethics; inclusive education; teachers.

**Resumo:** O presente trabalho é resultado de uma investigação cujo objetivo principal foi analisar as construções sobre o conceito de deficiência. Pretendemos analisar os discursos sobre deficiência construídos por professores que tem estudantes nessa situação. A abordagem dos dados partiu de um paradigma qualitativo, de formato descritivo e apoiado pelo método da teoria fundamentada. Os questionários foram aplicados a 22 participantes, professores da educação básica. Conclui-se que o conhecimento científico hegemonizou visões, generalizando a um sentido comum, deixando de lado um substrato importante como nossas ações diante de outras pessoas e as consequências das intervenções e diagnósticos que, sendo cientificamente validados, anulam o outro ser e o excluem. O que pretende-se dizer implica um olhar a formação de professores, a partir de uma perspectiva ética e política, onde os processos de reflexão complexos superam a visão reduzida que foi construída sobre a deficiência e sua inclusão.

**Palavras-chave:** Incapacidade; ética profissional ; educação inclusiva; professores.

## Introducción

El siguiente escrito es parte de una investigación que al interior del cuerpo académico de Ética y Autorregulación se ha venido trabajando y que forma parte de los posgrados en el área educativa de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Una vertiente que presentamos aquí tiene como propósito abordar lo referente a la "Inclusión social, educativa y familiar". La meta es aproximarnos al tema de la discapacidad, su inclusión y la respuesta educativa realizada por parte del personal docente encargado de llevar a cabo dicho proceso. El objetivo de este texto es analizar los discursos que sobre discapacidad ha construido el profesorado que atiende alumnado en esta situación. El énfasis está puesto desde un mirar y actuar ético como elemento inherente a toda profesión y donde los principios de justicia y la autonomía sirven para orientar prácticas educativas incluyentes. Consideramos que a partir del análisis de los discursos podemos acceder a algunas prácticas que pueden o no estar orientadas a esos principios.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Este trabajo se justifica desde diferentes ópticas. Por un lado, pretende acercarnos a las concepciones y significados que circulan en los docentes y las docentes de educación básica que están hoy por hoy atendiendo a alumnado con alguna discapacidad, lo cual puede ser un elemento indispensable para pensar los espacios formativos que han construido o constituido identidades y saberes docentes.

Por otra parte, está un aspecto político, pues los ordenamientos que abogan por la inclusión educativa o la educación inclusiva hoy son tomados como imperativos impostergables e insoslayables. Por tanto, es necesario repensar las prácticas educativas presentes con miras a las reconfiguraciones educativas donde lo inclusivo sea un verdadero elemento que premie la no discriminación y el respeto de los derechos humanos.

México, y su periodo actual de reformas educativas, necesita valerse de investigaciones actualizadas que puedan dar a conocer los estados de realidad, pues su principal apuesta está en una educación con equidad y perspectiva de inclusión ([Secretaría de Educación Pública, 2016](#)); para ello está visualizando al personal docente como agente ([Yurén, 2013](#)) encargado de aterrizar los proyectos ético- políticos, por lo que es deseable que se genere información y conocimiento que permita tomar decisiones en torno a las necesidades de formación actuales, todo esto partiendo de la complejidad que lo social y lo educativo tienen de forma inherente.

Varios han sido los estudios que han trabajado este tema, pues diversas son las afirmaciones políticas a nivel mundial sobre la necesidad de inclusión de grupos vulnerables, sin embargo, no solo en México esta labor se ha tornado una complicada enmienda. Por ejemplo, en otros países latinoamericanos (Chile, Colombia, Argentina, Costa Rica, etc.) las reformas educativas han apuntado hacia la inclusión educativa como un imperativo social; sin embargo y como ya se ha demostrado, muchas veces las reformas no se pueden dar solo por la consigna o mandato, hace falta un trabajo más cercano a los espacios en donde dichas políticas tendrían que impactar y, sobre todo, un lugar de formación para aquellas personas a quienes van dirigidas.

[Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Bahío \(2015\)](#) apuntan a esta necesidad, pues consideran que los apoyos que se puedan dar al estudiantado con discapacidad por parte del colectivo docente e incluso de sus pares, son fundamentales para establecer un marco de inclusión plena. Señalan que muchos de los apoyos están sustentados en las propias capacidades para esa tarea. Es decir, no bastan las actitudes o buenas intenciones, sino que es necesario un proceso formativo amplio para que se desarrollen conocimientos y habilidades que permitan a la comunidad y en este caso al profesorado, brindar los apoyos pertinentes para lograr la inclusión. Se reconoce que dicho proceso de inclusión es complejo y muchas veces carente de apoyos



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

externos (Issacs y Mansilla, 2014), además de no ser neutro, pues involucra transformaciones y construcciones sociales y culturales (Tapia y Manosalva, 2012), que constituyen diversas fijaciones de sentido y cambios representacionales, donde la sensibilización y el conocimiento es vital para lograr una comprensión significativa de los fenómenos a estudiar.

En esta línea, Verdugo y Schalock (2013) proponen, pensando en la necesidad formativa, un manual dirigido al profesorado para la inclusión de personas con discapacidad en ambientes educativos institucionalizados. En dicho texto recalcan la importancia de que los educadores y las educadoras miren de forma diferente a la discapacidad, reconociendo que la mirada de la "posibilidad y la capacidad" puede ser la condición para abrir nuevos caminos hacia la inclusión. En este sentido es imperativo priorizar la formación de docentes, pues de no haber la preparación adecuada, esto puede ser un elemento obstaculizador cuando se habla de inclusión educativa (Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich y Hojas, 2013).

Entonces, al parecer, las cuestiones conceptuales y representacionales juegan un papel central en el cambio educativo hacia la inclusión. Las concepciones del personal docente son una base para las respuestas educativas (Farid, 2015). Los discursos son prácticas, por tanto, conducen y direccionan las acciones. Al menos esto es lo que Muñoz, López y Assaél (2015), en un estudio realizado con profesorado, señalan cuando encuentran tres perspectivas desde las cuales la discapacidad es vista.

Una de ellas tiene que ver con un elemento individualizador, una perspectiva individual que hace que la discapacidad esté presente en el sujeto que la porta sin tomar en cuenta elementos contextuales. Hay otra perspectiva a la que han llamado dilemática en la cual ya hay un cuestionamiento constante del profesorado sobre el tema, pero todavía está en el plano de lo indecible, es decir, no es claro si la discapacidad debe ser vista desde un discurso médico/rehabilitador o uno más social y, por ende, de derechos humanos.

Por último, hay una perspectiva interactiva, la cual es más deseable desde el discurso o visión social, pues son el contexto y las barreras las que juegan un papel central, más todavía que el cuerpo deficitario. Es desde esta perspectiva teórica desde la cual se toma postura en este trabajo, la inclusión como proceso y propuesta política- educativa, tiene que ver no solo con una condición deficitaria portada por el sujeto, sino con una serie de interacciones y relaciones que se dan en lo social y desde las cuales, históricamente, se ha negado el derecho a la participación auténtica de las personas con discapacidad, posicionándola del lado de la enfermedad, la carencia y la falta. Es la posibilidad de estructurar un elemento central para entender los complejos procesos de inclusión educativa y social, y es desde la constitución de la intersubjetividad que se da en el encuentro con el otro y desde donde podemos acceder a sus discursos y representaciones, que son los que interesan, pues son materializados constantemente en prácticas y acciones que pueden permitir o no dicho proceso inclusivo.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

En este trabajo retomamos estas ideas y construimos categorías analíticas para intentar explicar las construcciones de discursos que sobre discapacidad están presentes en el profesorado. Una primera categoría es la “discapacidad como exceso de cuerpo”, donde se apunta la perspectiva individual, pero se señala o hace énfasis en el excesivo papel que juega el cuerpo cuando se habla de discapacidad, perdiendo de vista elementos contextuales. Una segunda tiene que ver con el plano de los derechos, donde al parecer, dependiendo de esa condición deficitaria, los derechos tendrían que estar o no. Para muchas personas con discapacidad, la aplicación de estos solo es de alcance medio y la norma o el límite es su cuerpo deficitario, pues la verdad es equivalente al cuerpo frágil. Una última categoría es la de “discapacidad: normalización y humanización” donde rescatamos el elemento dilemático del tema y el juego que existe entre pensar al otro ser primeramente como persona y por ende garante de derechos, frente a una visión biomédica que señala al cuerpo máquina como elemento articulador entre estar o no estar, entre poder participar por poseer la capacidad o no hacerlo por estar incapacitado.

### ¿Cómo hemos construido discursos sobre discapacidad?

Hay elementos en lo social que siguen apareciendo una y otra vez en los discursos e imaginarios, se repiten, suenan y reaparecen para anunciar que en la mayoría de los casos no existe la posibilidad de sutura o cierre. Hoy por hoy seguimos preguntándonos sobre quiénes somos, quién es el otro sujeto, ese que es mirado desde mí ser, que no soy yo, pero que me constituye identitariamente. Reconocemos, desde un aspecto antropológico, que hay diversidad en lo humano, que dicho elemento funda la identidad, pero también nos cuesta reconocer que estamos en un juego de diferencias, que la diferencia más que ser una cuestión dada, aparece desde lo social (Echeita, 2014). ¿Quién es el ser diferente o los diferentes? ¿Qué elementos son los que hacen a una persona ser reconocida con esa característica? ¿Será la falta de elementos de normalidad los que intervengan? Si es así: ¿Cómo se han dispuesto dichos esquemas y estructuras? ¿Cómo entender la normalidad? ¿Será desde un elemento orgánico/positivista o tendrá que ver con cuestiones más relacionales e históricas? ¿Qué tipo de mirada ha construido al ser diferente? ¿Desde qué saberes se han fundado dichas diferencias? ¿Qué tipo de mirada está presente cuando se señala al diferente? ¿Dicha mirada orienta el actuar ético?

¿Qué hemos hecho para mostrar a la diferencia como algo patológico, no deseable, algo monstruoso? ¿Es ético hacerlo desde la profesión docente? ¿Son la autonomía y la justicia principios éticos necesarios para la construcción de esquemas y estructuras educativas inclusivas?



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Es así como este escrito intenta abordar el tema de la discapacidad y la educación inclusiva, pero no desde un sentido plenamente amplio, sino enfocado en espacios institucionalizados y escolares, donde el proceso subjetivante / objetivante se ha desplegado históricamente en todo su esplendor (Álvarez-Uría, 1996); donde se forman las conciencias y también se juzga lo diferente. Donde se cuestiona la anormalidad interrogando solo con las preguntas que son válidas para nuestro tiempo y lógica de razonamiento, arrogantemente científicas, pero muchas veces poco éticas y sumamente ahistóricas.

Es el personal docente el que interesa en este escrito, es su trato, pero sobre todo su representación de la discapacidad la que se abordará. Queremos encontrar elementos para pensar una práctica ética, autónoma y justa como una intervención que, según los nuevos discursos con aires de inclusividad, deberían llevarlos a la participación social plena, y que sin embargo, como respuesta de actualidad, siguen las enclavadas líneas de un ayer patológico, que premia lo homogéneo y castiga lo diferente (Foucault, 1999; Vallejos, 2009).

La discapacidad ha estado permeada de un sesgo organicista que ha señalado al cuerpo deficitario como lugar de encuentro y desencuentro. Desde este trabajo, dicho significante supera lo individual corporal (Brognia, 2009), es decir, no es que lo relativo a estados de salud de cuerpos con discapacidad no sea una problemática existente y de salud, sin embargo, creemos que hoy por hoy poco apoyan a lograr necesarias transformaciones sociales y reivindicaciones pendientes con determinados colectivos. Esto, porque se ha agotado la representación de la discapacidad como fenómeno netamente corporal y orgánico. Además, existe consenso de la incapacidad que, desde el plano netamente médico, se tiene para explicar y comprender complejos procesos que más que orgánicos parecen confluir en relaciones y construcciones identitarias (Echeita, 2014; Ocampo, 2013), reproduciendo espacios donde la existencia no se basta a la presencia del cuerpo, sino que no agotado en este, plantea nuevos desafíos para pensar experiencias humanas (Jacobo, 2012), espacios simbólicos y terrenales que valen la pena vivirse.

Específicamente, la escuela es el espacio institucionalizado y legitimado para “formar” a la juventud, vigilar su desarrollo y garantizar una ciudadanía que busque lo bueno sobre lo malo, lo correcto en lugar de lo incorrecto, lo moralmente recto frente a lo desviado, en pocas palabras, lo ético como sentido de lo bueno y el bien común (Yurén, 2013). En estos espacios normalizados hay discursos que siguen haciendo hincapié en la necesidad de avanzar a la inclusión, en dichos intentos aparecen intersticialmente elementos que apuntan a prácticas y relaciones altamente excluyentes.

Desde esta grilla de inteligibilidad se ha correlacionado la discapacidad con el cuerpo desvalido, cuerpo que en las actuales necesidades industriales y modernas debe ser convertido en “cuerpo máquina” (Foucault, 1999, 2004; Kipen y Lipschitz, 2009; Varela y



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Álvarez-Uría, 1989), cuerpo capaz de responder a las necesidades imperativas del mundo del trabajo, la ciencia y la tecnología, limitando así otras explicaciones más sociales o socio-antropológicas que den cuenta de la complejidad de la humanidad y el contexto en el cual se desenvuelve. Es de reconocer que, en el devenir histórico y representacional del tema de la discapacidad, han circulado simbólicamente saberes legitimados desde la visión médica del cuerpo y la desviación, que en su diferimiento y en sus elementos de diseminación, han llegado a espacios como la escuela postrándose sobre los cuerpos “normales” todavía jóvenes y, por ende, frágiles y necesitados de “conducción”. En este proceso complejo, dichos saberes se han naturalizado evitando así reconfiguraciones y fijando significaciones que más que tener un carácter científico, al estar cristalizadas, se han convertido en conocimiento de sentido común. Por ejemplo, tenemos en el ámbito educativo representaciones de un tipo de educación que más que llegar a la aceptación y respeto por la diversidad, se propone la “reparación” de esos cuerpos- máquina:

La educación especial es parte de la educación regular que proporciona servicios educativos que no se ajustan al sistema; es decir, niños, jóvenes y adultos que difieren de la norma o estándar. A diferencia de la mayoría de los niños (los discapacitados), con necesidades educativas especiales, a menudo no avanzan a través del sistema tan rápido y sin obstáculos como los niños normales. De manera más específica, desafían al sistema. (Shea y Bauer en Padilla, 2012, p. 25)

La UNESCO (1977, citada por Echeita, 2014) definía la educación especial como: “Forma enriquecida de educación general tendente a mejorar la vida de quienes sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material moderno para remediar ciertos tipos de deficiencias” (p. 21).

La educación de las personas con discapacidad, desde este estrato y lugar de enunciación, está más relacionada con la incapacidad o falta de habilidad para poder realizar una tarea, dicha falta o carencia, dependiendo su centro, parece fungir como punto nodal que aglutina a las personas, que las clasifica y las coloca en espacios “especiales” de acuerdo con su condición deficitaria. La educación especial así pretende movilizar elementos que tienen que ver con la enseñanza, el currículo y los apoyos para ayudar a quienes, por su “condición”, así lo demandan (Padilla, 2012).

Sin embargo, cuando ya se han cristalizado las separaciones, los apoyos se han regionalizado y las intervenciones vuelto con un cariz de exclusividad, las prácticas educativas se han tornado excluyentes a la vez que “incluyen” a un sector de la población, pero solo desde determinados elementos. Paradoja que representa “la cuestión” de la hoy conocida política de educación inclusiva, donde teniendo la firme intención de incluir, se ha topado con una





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

exclusión justificada, una inclusión entonces intermedia, pues la define el cuerpo, lo orgánico, un conocimiento de sentido común (Ruiz, 2010) que sigue insistente en que es la falta o la carencia el centro de la condición de discapacidad y, por ende, es a partir de las habilidades que tenga la persona donde se pueden pensar las posibilidades de inclusión. Aquí el sentido común se manifiesta por lo dado del déficit, lo cual puede pensarse desde una determinada validez empírica, es decir, una representación de la presencia de la condición incompleta del cuerpo que directamente redirecciona a pensar discapacidad como algo expuesto *a priori* y, por tanto, innecesario de cuestionar, pues es “totalmente evidente”.

El límite y la verdad es el cuerpo “discapacitado” y sus posibilidades de realizar actividades normalizadas. Parecería, entonces, que la falta de éxito de inclusión plena tendrá que venir dada forzosamente desde un aspecto individual. No es el sistema (estructura social, política, cultural) el que falla con los apoyos, el que ha construido un escenario *ad hoc* para un tipo promedio (Quetelet, 1999); más bien, en esta carrera donde premia la meritocracia, es la persona con discapacidad la que ha perdido, es más, en muchos casos ni siquiera pudo empezar dicha carrera.

En este trabajo se pretende hacer una aproximación para analizar ¿cómo han construido sus discursos/conceptos sobre la discapacidad, los grupos profesionales de la educación? ¿Cuáles son las visiones que hegemonizan en dichas concepciones? ¿Cómo se relacionan estos conceptos con un proceso de significación ético? ¿Estas significaciones éticas, autónomas y justas fomentan la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad?

Desde este marco se ha podido observar cómo han emergido en el devenir histórico categorías que hoy por hoy no han perdido vigencia en algunos espacios, incluso institucionalizados. Espacios donde la finalidad de la etiqueta muchas veces no ha sido solo el poder clasificar para ayudar, sino el de instaurar un estigma (Goffman, 2001), señal más bien de descrédito que de condición de posibilidad.

Inválido, bastardo, imbecil, etc. son algunos de los constructos que, para intentar caracterizar al diferente, se han construido. El problema no ha sido el significante en sí, sino la gran variedad de significados que se han congregado al interior de los mismos y que han construido ideas y representaciones en torno a la diferencia. (Cruz, 2016, p. 64)

Las miradas en torno a la discapacidad parecen seguir una línea de desarrollo donde el progreso de esta misma se ha colmado hacia la construcción social e incluso la negación, esto muchas veces acompañado de una perspectiva de derechos humanos que la sustrae. No obstante, es de reconocer que hoy por hoy dicho avance no ha significado el olvido de miradas hacia la monstruosidad (Foucault, 1999), más bien se han perfeccionado y situado desde una microfísica del poder, visibilizando la anomalía como un rasgo constitutivo de un yo que se resiste a ser normalizado.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Dichas miradas, que coexisten sin poder ser percibidas en su diferencia, apuntan a la caridad, pues la discapacidad es vista como tragedia en la persona, pero también como un castigo el cual puede redimir a algunos de los pecados realizados en este espacio terrenal. Se ubican también miradas más técnicas donde la asistencia y la rehabilitación imprimen en el sujeto una idea de enfermedad que hay que curar y, por ende, a las personas con discapacidad, enfermos a veces eternos (Broyna, 2009; Palacios, 2008).

Los nuevos discursos sobre discapacidad señalan la necesidad de una mirada que deconstruya los significantes históricos que habían puesto al centro la condición orgánica, es decir, saberes donde la condición deficitaria no es central, sino más bien relacional, en interacción con un contexto que puede ser adverso en esencia y, por tanto, obstaculizador de la inclusión de personas con discapacidad a entornos apropiados a su dignidad como persona.

Es así como hablar de educación inclusiva cobra sentido, pues en congruencia con el “nacimiento” de la persona con discapacidad como sujeto de derecho, no de la falta, es necesario repensar las estructuras institucionalizadas y que segregan como la educación especial.

La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos –en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos de profesorado, roles directivos– tendrá que cambiar. Y ello porque la educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo todas las prácticas excluyentes. (Barton en Echeita, 2014, p. 88)

La educación por antonomasia tendría que ser inclusiva, sin embargo, debido a las características del contextos donde todavía coexisten pujas por la inclusión/exclusión, se hace necesario colocar un apellido que haga énfasis en un propósito, el de la educación para todos o inclusiva, una educación que ante la demanda corporal industrializada premie lo ético. Por tanto, necesitamos personal formador y profesionales también con principios éticos.

## Ética profesional docente y discapacidad

En este trabajo se intentan analizar algunos discursos sobre discapacidad rescatando elementos de la ética profesional, sobre todo los principios que plantea Hortal (2010) de autonomía y justicia, esto como un tema para pensar la educación inclusiva o más bien no excluyente. Parrilla (2010) dice:



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Frente a los modelos tradicionales, descriptivos y prescriptivos, que se han venido utilizando para garantizar la ética en la investigación, la educación inclusiva ... propone el desarrollo de una cultura ética, de un espacio de reflexión sobre los referentes, modos, valores y cultura en la que se desarrolla la investigación, así como sobre su impacto en las prácticas sociales y educativas. (p. 165)

Por su parte, [Suárez y Cardozo \(2012\)](#) mencionan que la discapacidad es considerada un problema además de social, de salud pública donde son las personas con discapacidad una población vulnerable en cuanto a determinados derechos fundamentales. También señalan que aunque existen una serie de ordenamientos jurídicos tanto nacionales como internacionales, que tienen como fin la equiparación de oportunidades como garantía en el disfrute pleno de derechos, estados de realidad, hoy por hoy, muy lejos de ser una completa realidad.

Si bien la ética profesional puede analizarse desde distintas miradas, para este estudio se retoma la ética de principios, siendo estos “aquellos imperativos de tipo general que nos orientan acerca de qué hay de bueno y realizable en unas acciones y de malo y evitable en otras” [Hortal \(2010, p. 92\)](#). Los criterios para juzgar las actuaciones profesionales pueden darse si se busca realizar un bien o servicio, si se evita hacer algún daño, si se trata a la persona como tal respetando tanto su dignidad como sus derechos y si estas actuaciones implican jerarquizar con criterios de justicia. Estos criterios definen los cuatro principios ético-profesionales: beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia. En esta investigación la mirada está puesta en los dos últimos, lo cual nos lleva a cuestionarnos sobre cómo en el ejercicio profesional docente el actuar ético promueve la inclusividad.

La autonomía tiene una base social importante, pues se parte del reconocimiento del otro ser como persona y como sujeto de derechos. La promoción de la autonomía en un contexto escolar y social inclusivo consiste, no solo en la búsqueda del bien *per se*, sino en hacerlo desde un pensar y sentir de interés profundo hacia el otro ser, hacia el desarrollo de sus potencialidades como persona y no como el diferente o el limitado que requiere de un acompañamiento paternalista o sobreprotector, pues es una persona con habilidades y posibilidades humanas por desarrollar. Si se tiene una concepción de la persona en situación de discapacidad centrada únicamente en el déficit, difícilmente puede darse una inclusión que promueva una verdadera autonomía, pues este principio busca promover que el estudiantado pueda tener un total ejercicio de sus derechos, capacidades y responsabilidades.

Sucede lo mismo respecto al principio de justicia, si se piensa al ser sin sus derechos y deberes, si no se establecen prioridades en su acompañamiento y si la contribución profesional docente no abona al bien común, se estaría imposibilitando la inclusión educativa y social. En el ámbito de la educación existen normas jurídicas o códigos deontológicos cuya finalidad

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

es regular el trabajo del profesorado y, aunque también pueden apelar a la conciencia moral del grupo profesional docente para que ejerza su profesión del modo más ético posible, es importante no perder de vista que la auténtica orientación moral no la proporciona ningún código sino la conciencia personal, pues cada sujeto ha de analizar la situación y decidir qué es lo más correcto o acertado moralmente (Martínez, 2010).

El principio de justicia, en relación con el ámbito de la práctica profesional del profesorado, es un tema sumamente importante si la educación y la enseñanza son consideradas como un instrumento poderoso y necesario para la promoción de la movilidad, el ascenso social, la adquisición, la conservación o la pérdida del estatus o, incluso, como generadoras de desigualdad y marginación social. Esto no significa que las escuelas y sus docentes tengan toda la responsabilidad de generar una sociedad igualitaria, pero es necesario reconocer su papel en el logro de una comunidad cada vez más inclusiva (Hortal, 2010).

## Método

Este escrito es un estudio cualitativo, sincrónico y transversal, por el momento temporal en que se realiza, y tiene como principal alcance un nivel descriptivo. La técnica e instrumento para la recogida de los datos fue un cuestionario que constó de 7 preguntas abiertas. Los datos se transcribieron fielmente para poder realizar un análisis de discurso y categórico de estos mismos. Cabe mencionar que el cuestionario inicial constaba de 10 preguntas, las cuales fueron piloteadas con 15 alumnas de la maestría en Pedagogía de la UPAEP. Al analizar los datos se reconoció que mucha de la información recopilada era reiterativa, por lo que fueron 7 las cuestiones que al final conformaron el cuestionario. Para efectos de este trabajo, solo se presenta el análisis de 5 preguntas.

La selección de los sujetos participantes fue a través de los siguientes criterios: a) docentes de educación básica del Estado de Puebla (preescolar, primaria, secundaria); b) ser estudiante del posgrado en Pedagogía en la línea de Educación Especial; c) haber atendido en su experiencia a algún o alguna estudiante con discapacidad; d) interés en participar en el estudio. La aplicación se realizó en el periodo de agosto a noviembre del año 2016, con una previa autorización y consentimiento firmado.

Lo que a continuación se muestra es lo referente a los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados a profesorado de educación básica que atiende estudiantes con discapacidad. Todas son estudiantes de la Maestría en Pedagogía con línea terminal de Educación Especial de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). 22 fueron en total los cuestionarios realizados (ver tabla 1).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

**Tabla 1:** Caracterización de los participantes

Código	Nivel donde labora	Edad
AUY	USAER*	Entre 25 y 30 años
AUJ	Primaria	Entre 30 y 35 años
AUA	Preescolar	Entre 25 y 30 años
AUMA	USAER	Entre 30 y 35 años
AUAG	Educación Básica	Entre 25 y 30 años
AUK	Preescolar	Entre 25 y 30 años
AUGS	Preescolar	Entre 25 y 30 años
AUP	USAER	Entre 25 y 30 años
AUE	Preescolar	Entre 25 y 30 años
AUKV	Preescolar	Entre 25 y 30 años
AURM	Secundaria	Entre 25 y 30 años
AUMI	Preescolar	Entre 25 y 30 años
AUEJ	Primaria	Entre 25 y 30 años
AUJI	Primaria	Entre 25 y 30 años
AUMR	Preescolar	Entre 25 y 30 años
AUAN	Educación Básica	Entre 25 y 30 años
AUMD	USAER	Más de 35 años
AUN	USAER	Entre 25 y 30 años
AUPA	Preescolar	Entre 25 y 30 años
AUM	USAER	Entre 25 y 30 años
AUD	Preescolar	Entre 30 y 35 años
AUG	Preescolar	Entre 30 y 35 años

\* La Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en México apoya el proceso de integración educativa de estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial y que también pueden estar asociadas a discapacidad o que poseen alguna actitud sobresaliente, esto en el marco de la educación regular.

**Nota:** Elaboración propia.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Se elaboró una codificación donde una "A" hace referencia a su condición de estudiante, posteriormente una U para denominar que es estudiante de la universidad, las siguientes letras tienen que ver con su nombre o apellido, según fuera el caso.

### Procedimiento de análisis

Para este trabajo, los cuestionamientos analizados son: ¿Qué es la discapacidad? ¿Cómo se identifica? ¿Son las personas con discapacidad, autónomas e independientes? ¿Pueden tomar sus propias decisiones? ¿Por qué debemos incluir o integrar a las personas con discapacidad en la sociedad o la escuela?

Para el análisis de la información, la lógica fue rescatar categorías emergentes para lo cual nos apoyamos en algunos elementos propuestos por el método de teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Los datos se transcribieron fielmente, intentando atender los sentidos que el grupo de participantes del estudio expresó.

Una primera parte del proceso se dio con la codificación de algunas unidades de significado, analizadas desde una codificación doble, es decir, con la intervención de dos personas investigadoras. Un primer nivel respondió a la clasificación de dichas unidades, que organiza los elementos discursivos en códigos temáticos. A partir de esa primera revisión analítica, surgen las categorías: a) Discapacidad: exceso de cuerpo; b) Discapacidad: ¿derechos de alcance medio?; c) Discapacidad: normalización y humanización.

### Una aproximación a las construcciones discursivas sobre discapacidad

El concepto discapacidad, como ya se había apuntado anteriormente, no ha sido un signifiante que haya pasado por una grilla no ética, ni de un tipo de conocimiento más estructurado y sistemático, más bien parece estar centrado en el sentido común más que en otros elementos. Es así como quienes son responsables de trabajar con personas con discapacidad, de quienes se esperaba que tuvieran en su haber otro tratamiento en cuanto a elementos teóricos y conceptuales que coadyuvaran al logro de las metas como la inclusión y la no discriminación en torno al colectivo de personas con discapacidad, muestran explicaciones basadas en elementos más de una serie de discursos, sí oficiales, pero poco centrados en construcciones teóricas sólidas y más apoyadas en el sentido común.

Parece ser que en el terreno formativo hace falta mucho por hacer, pues todavía son observables resabios de otros elementos más provenientes desde la escuela de educación especial, desde sus lógicas de conocimiento, más biologicistas y médicas, que desde un tratamiento más inclusivo y pedagógico.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

### **a) Discapacidad: Exceso de cuerpo**

Por ejemplo, al cuestionar a las docentes sobre lo que era la discapacidad, la condición deficitaria fue el centro de sus representaciones: (la discapacidad) *"es la ausencia de determinadas capacidades, ya sean intelectuales, físicas, etc."* (AUY). Y no es tanto el problema que así sea desde el plano conceptual, sino que desde el ético, partiendo de principios de inclusión, autonomía, justicia y derechos humanos, dichos elementos significantes no apoyan el cambio social, al seguir pensando a la persona como el centro de la problemática.

La discapacidad es así desde el sentido común una condición que se porta, que está en el sujeto, que es su referente principal y que hace hincapié en la ausencia o falta, más que una cuestión relacional. Sin embargo, el conocimiento que se posee intenta tener un atisbo de cientificidad, es decir, el sentido común dicta ausencia, pero las clasificaciones venidas desde los manuales coadyuvan a crear ficciones de realidad. *"La discapacidad es la incapacidad física, intelectual, conductual y mental para las acciones cotidianas, la podemos identificar a veces desde el primer momento por el aspecto psicomotor, físico y algunas veces se necesitan pruebas psicológicas o sobre la marcha en el día a día"* (AUG).

Es así como uno de los elementos que coadyuvan con la ficción de la falta o la ausencia está apoyado desde la disciplina, sobre todo la psicológica con su fuerte sesgo biologicista. Las pruebas o test validados ayudan a invalidar al otro ser. ¿De qué forma podemos hablar así de autonomía para las personas con discapacidad, cuando de entrada se intenta apuntar a su déficit como elemento fundante de su imposibilidad? Poco elemento ético hasta aquí, cuando no hay fortaleza teórica y un saber que sustente las representaciones y creencias que aquellos grupos profesionistas que deberían coadyuvar en la inclusión.

La discapacidad no solo es la falta o refiere a la ausencia, también implica limitaciones, pero se parte de la propia persona, pues desde una visión médica de esta, la discapacidad tiende a entenderse como enfermedad, ligada a un referente altamente patológico, que deja fuera todo elemento social implicado, sin hablar de lo ético.

*Pues para mí discapacidad es una condición o limitante de una persona la cual puede ser intelectual, motriz, visual o psicosocial para su desarrollo. Se puede identificar principalmente desde el área médica y por las diferentes características en actitudes, conductas o incluso hasta físicas.* (AUMR)

*Es una mala formación que viene a través del embarazo, también por no llevar a cabo un tratamiento (medicamentos) correcto y cuidado durante los nueve meses de gestación.* (AUAB)

*Es una limitación que puede presentarse de manera cognitiva o sensorial y que obstaculiza el desarrollo de habilidades prácticas, sociales y conceptuales.* (AUPB)



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Profesionales de la medicina, especialistas, quienes conocen la enfermedad, son los grupos legitimados para asistirla, para nombrarla, para curarla. Pues es su etiología, es decir, sus causas las que interesa manejar como condición importante a tratar en el aula. "Nacimiento es destino", poco cabe preguntarse por el hoy y la condición de posibilidad de estar de forma diferente en el "mundo de la vida". El dictamen médico es prioritario en lo educativo, pues legitiman, desde su saber para trabajar con la condición deficitaria a la que se hace referencia cuando se piensa en la discapacidad.

*La discapacidad podemos definirla como las limitaciones intelectuales, motrices, auditivas, visuales y psicosociales que se presentan en algunas personas. Estas limitaciones podemos identificarlas de diferente manera, según la discapacidad que se presente y para contar con un buen diagnóstico debe acudir con un especialista que conoce las características y etiología de la discapacidad. (AUAN)*

*Las personas con discapacidad son personas que como condición de vida cursan con una limitante en alguna función u órgano físico, psico o biológico que dificulta su participación en el ámbito social, personal y/o laboral. (AUMD)*

Si bien la diversidad es algo dado, desde un sentido antropológico, la diferencia tiende a la valoración social; es adjudicación de las personas; pero, sobre todo, es una característica que marca una diferencia significativa frente al común, lo cual es el elemento fundante de su poco o nulo acceso a lo social.

En este mundo parece ser que se deben cumplir ciertos requisitos para ser persona, hay "criterios de normalidad" que tendrían que estar presentes; dichos saberes funcionan desde el poder de la institucionalización. Es aquí donde se puede ver que hay fundamentos que poco están pensados con matiz ético. Escasamente se ha reconocido el papel de las instituciones para excluir, clasificar y segregar al diferente, al ser "anormal". Elementos bien presentes desde la perspectiva médica, pero poco favorecedores para aquellas personas no formadas desde esos saberes. Con riesgo de que se sea una profesión sin reflexión ética de la persona con la que se trata, ¿cómo buscar el bien común cuando desde un inicio se invalida al otro ser que es parte de la comunidad?, ¿cuál debería ser el elemento que sostenga el elemento ético de los docentes? ¿cómo pensar que desde esta forma de entender la diversidad y la diferencia se pueda caminar hacia un principio de justicia cuando de entrada esto se cancela desde el elemento simbólico, donde antes de ser sujetos de derechos lo son de la patología y la enfermedad y, por ende, de la imposibilidad de ser ciudadanos o ciudadanas en toda la extensión de la palabra?



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

*La discapacidad es una condición que típicamente es adjudicada a personas que presentan diferencias en las capacidades senso-perceptivas, físicas, intelectuales, motrices, sociales, de comunicación... y que son como creencia generalizada limitantes para acceder al entorno social establecido. Una persona es ubicada con alguna discapacidad cuando no cumple con los criterios de "normalidad", que previamente fueron establecidos por instituciones casi siempre de perspectiva médica. (AUN)*

*La discapacidad es una condición genética o circunstancial que limita a la persona a desenvolverse en su totalidad en la vida diaria. Se identifica porque puede o no tener secuelas físicas, emocionales, cognitivas y sociales que limitan al individuo en cualquiera de estas esferas. (AUPA)*

Pero parece ser que la discapacidad, desde este sentido común, no solo hace referencia a la falta o la carencia actual, también implica un mañana. Los conceptos de discapacidad desde estas perspectivas señalan un presente, pero también un futuro. Siendo un problema del desarrollo, es común pensar en la imposibilidad de llegar al logro de normalidad. Al ser una cuestión interna poco puede realizarse desde lo social cuando todo está dicho, cuando se ha anunciado un nuevo destino, cuando las pruebas hacen que se sospeche y vaticine una anomalía que puede ser progresiva y sobre todo, "incurable" y, por ende, poco tendría que hacer lo educativo.

*Es una condición física y/o cognitiva que puede dificultar el desarrollo de una persona, ya sea que haya nacido así o durante su vida haya presentado la pérdida de audición, visión, motricidad, por mencionar algunos. Al nacer, la persona puede presentar diversas dificultades de salud donde se necesita realizar una audiometría, escaneo ocular, diagnóstico neuropsicológico, estudio neurológico, estudio de ADN, por ejemplo, para poder reconocer si tiene alguna discapacidad. (AUM)*

*La discapacidad es una condición de algunas personas, quienes tienen dificultad para desarrollarse en algunas situaciones. Identifico la discapacidad por ejemplo si un bebé nace flácido o tarda en lograr su desarrollo psicomotor. (AUD)*

Una ética profesional que busque principios de autonomía y de justicia, tendría que reconocer la voz y el ser más social de los sujetos. El problema con estas ideas y representaciones es que anulan la posibilidad en la persona con discapacidad haciéndola sujeto del diagnóstico y muchas veces de la enfermedad. Para lograr un pensamiento ético es necesario el cambio ontológico y paradigmático en frente del otro ser: Mirar lo relacional y no la condición deficitaria.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## **b) Discapacidad: ¿Derechos de alcance medio?**

¿Son las personas con discapacidad capaces de ser autónomas e independientes? ¿Pueden tomar sus propias decisiones? Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ratificada en el año 2008 por México, es imperativo el reconocimiento de una autonomía e independencia para las personas con discapacidad. Lejos estamos ya de la presencia de aparentes apoyos donde se niega la posibilidad y se acepta la imposibilidad deficitaria.

La persona con discapacidad, como sujeto de derecho, tendría forzosamente que estar al frente de su vida y las decisiones y lo que así concierna a sus intereses, deberes y derechos como ciudadana. Sin embargo, es el cuerpo “discapacitado” el que sigue circulando en las significaciones de las profesoras participantes, es decir, lo que juega como punto nodal que anuda las representaciones o visiones que sobre discapacidad se han construido sigue siendo el estado deficitario, el cuerpo cargado de ausencias, poseedor de la falta de habilidad, principal elemento que no permite la inclusión y el desempeño en espacios normalizados.

Ese cuerpo en exceso poseedor de los males, es la bisagra que es condición de posibilidad para pensar en la autonomía e independencia de las personas con discapacidad. Si una de las funciones que se tiene como docente es desarrollar competencias para la vida, es aquí, en lo individual, donde la tarea se vuelve complicada. ¿Es la persona con discapacidad responsable o no de esta bifurcación? En los siguientes comentarios expresados por las participantes se puede ver nuevamente un conocimiento de sentido común como grilla de intelección que sirve para explicar las lógicas aplicadas a la inclusión, pero también a la exclusión de los cuerpos frágiles, incompletos, deficitarios.

Al individualizar al sujeto de la discapacidad, parcelarlo y explicar su déficit también se asigna un lugar en el campo social, pero dicho lugar no es precisamente una constitución plena e inclusiva de un estar ahí, más bien es el señalamiento de otro espacio que es merecido y dispuesto para aquellos que “han fallado” en la carrera por la vida. Una vida que se vive en el mismo momento que se reconoce la posibilidad de participación social y contribución social. Cuando dicha participación no es posible, el sistema que se funda en la igualdad de oportunidades (Dubet, 2002) no diferencia las posiciones de partida, pero sí señala a quienes no son “capaces” de mérito alguno. Es esto lo que ha pasado con muchas personas con discapacidad, se han colocado en el campo, pero en posiciones desiguales, esto por el estigma que carga un cuerpo incompleto.

Es así como los posibles derechos estarán o no dependiendo del mérito propio, de la condición del “cuerpo máquina”.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Así:

*De acuerdo con la severidad de la discapacidad y a las capacidades de cada persona, pocas logran la autonomía e independencia. (AUY)*

*No son capaces de ser autónomos en su totalidad. Existen diferentes grados de discapacidad que algunos tienen y les limita poder tomar sus propias decisiones. (AUAG)*

*En algunos casos sí se puede ver que logran ser independientes y toman decisiones, en otros no. (AUGS)*

Cuerpo que de entrada se reconoce en la falta y como “profecía autocumplida” se da en la realidad. Las expectativas son laxas, las posibilidades menores cuando en esencia la “culpa” no está en el plano social y de los apoyos externos, sino en la lógica del poco esfuerzo por parte de los individuos para contribuir al proyecto de nación.

La discapacidad así entendida tiene una gradualidad, no todas implican o hablan de lo mismo, así que dentro de la propia inclusión hay exclusión. Reconocemos el derecho que tienen, pero siempre basta con mirar su “tipo” de falta, para que de entrada se puedan desacreditar. *“Todo depende de la discapacidad que tengan pero son personas con derechos porque a pesar de lo que tengan tienen derechos, aparte de demostrar una actitud, dedicación, esfuerzo y entusiasmo por salir adelante y luchar por realizar cosas” (AUAB)*

Es aquí donde el alcance puede ser más regional, en este aspecto más intermedio. Parece ser que para el caso de algunas personas con discapacidad, el derecho tiene un carácter *meso*, dependiendo de su condición corporal y de los méritos propios, es decir, con base en su individualidad.

*Dependiendo la discapacidad logran adquirir la autonomía e incluso el apoyo que se les brinda en su proceso de desarrollo determina esa autonomía, por lo tanto, como ser humano pueden y tienen la capacidad de tomar sus decisiones. Esta capacidad en unos está más desarrollada de forma asertiva, en otros requieren de orientación. (AUMA)*

*Depende de la severidad de la discapacidad, cada discapacidad tiene un grado de severidad y por tal motivo cada una tiene distintas características, así que eso se tiene que tomar en cuenta. Algunos alumnos o personas si pueden poseer estas características pero otros sólo podrán ser autónomos con ciertos aspectos pero no independientes al 100%, por ejemplo: la discapacidad múltiple o parálisis cerebral severa. (AUPB)*

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Si analizamos los comentarios anteriores, en el primer momento la discapacidad es entendida como la falta o ausencia de habilidad la que cuenta para saber *a priori*, si pueden o no ser capaces. Una vez que se ha establecido a partir de esta primera valoración, lo que sigue es un proceso más largo, que tendría que estar centrado en la formación y educación de la persona. Es aquí donde la figura del profesorado es importante para poder equiparar oportunidades en estudiantes, potencializar sus habilidades, desarrollar competencias y promover valores como la solidaridad, la igualdad, la equidad, el respeto y el reconocimiento del otro ser como sujeto individual para tener un proyecto de vida lograda (Etxeberria, 2003).

No obstante, cuando la esperanza es pobre, cuando es la discapacidad la que dicta anomalía e imposibilidad, no es claro cómo, en el proceso, quienes deberían creer en que se pueda, logren su cometido, y más cuando su representación está de lado de la imposibilidad. Hay un lazo roto entre el alumnado y el personal docente. La mirada es hacia la infantilización, en dicho proceso se niega la voz. La condición orgánica dicta vida y destino; poco puede hacerse cuando se cree perdida la batalla, cuando el diagnóstico afirma ausencia y no presencia, anormalidad y no normalidad. ¿Pueden las personas con discapacidad ser autónomas e independientes?

*Depende del tipo de discapacidad que tengan, tuve la experiencia de atender a un alumno muy violento cuyo estudio arrojó que tenía un hueco en el cerebro, por tal razón se le dificultaba mostrarse tranquilo, a lo que voy, es que no sé si en realidad, personas como él tengan la facultad para decidir sobre su propia vida (Tomando como referencia el caso). Todo depende de la discapacidad que muestren y del apoyo (guía) que tuvieron para el desarrollo de las capacidades con las que cuentan, ya que si las optimizaron sin duda podrán ser independientes tanto como lo necesiten, tomarán decisiones a medida que lo requieran en su vida, y la convertirán en una capacidad en tanto desarrollen las cualidades y habilidades que poseen. (AUJ)*

Lo que se ve hasta aquí es un “meso derecho”, es decir, un derecho cuyo factor de cumplimiento está relacionado mayoritariamente con una condición personal (visión biomédica), que invisibiliza el papel que lo social juega en la posibilidad de ejercerlo plenamente. Es así como muchos de los sujetos no considerados “idóneos” tendrán que llegar solo a esa mitad y otros decidirán por ellos, por su destino, por sus intereses, por sus anhelos. Sin embargo, la encrucijada radica en que además de ser cuerpo, son personas, hay humanidad, sentimientos, voluntades, sueños que no se borran desde la condición. Si bien parece ser que su autonomía e independencia (persona con discapacidad) “está en función de qué tipo de discapacidad, pero si se detecta a tiempo y se obtiene la ayuda que se necesita, pueden llegar a ser personas autónomas y proactivas. La toma de decisiones al estar discapacitado no implica que tus emociones y sentimientos no existan” (AUEC).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

El elemento de apoyo, en lo educativo, tiene que ver con la presencia de un diagnóstico que no se use para estigmatizar y desacreditar; esto es vital. Entonces, la preparación conceptual, además de la procedimental, por parte del profesorado es un imperativo aún no cubierto. Es el contexto, el que desde los estudios recientes sobre discapacidad, desde una perspectiva social, debe jugar de punto nodal o significativo maestro. ¿Es posible que las personas con discapacidad sean autónomas e independientes? La respuesta debiera apuntar al sí, pero con dependencia no del cuerpo desvalido, sino de los apoyos que desde lo externo se les brinde, de las ayudas y adaptaciones realizadas desde espacios institucionalizados como la escuela y desde agentes como el personal docente.

Así, buscar un alcance más amplio del derecho que no parta de un proceso de individualización sino de un marco amplio de posibilidad a partir de un contexto que no sea adverso, que sea más inclusivo, una inclusión desde lo educativo. Hay que reconocer que todos los individuos, aun dependiendo del cuerpo que tengamos, merecemos una vida digna de ser vivida. Pues *"... el principal objetivo es que puedan valerse por sí mismos y logren llevar una buena vida y que esta sea de calidad. Sí pueden tomar sus decisiones porque es un derecho que todos poseemos"* (AUEJ).

### **c) Discapacidad: Normalización y humanización**

En este marco cobra interés especial cuestionar los procesos de inclusión que deberían darse al interior de espacios institucionalizados como la escuela y el aula. Si es la condición deficitaria la que indica el grado o nivel de independencia y autonomía, posiblemente se pudiera pensar que es desde esta misma lógica como se piensa que personas con discapacidad pueden o no ser incluidas o integradas en lo escolar.

Si bien en este trabajo no se aborda esta cuestión, lo que es interesante rescatar tiene más relación con las visiones que se construyen en cuanto al por qué integrarles o incluirles. Creemos que es en este espacio de significación donde se da o no la posibilidad de una transformación significativa, pues el rescate de un elemento antropológico e incluso ontológico puede coadyuvar a repensar la discapacidad como meramente un exceso corpóreo y neutral, para pasar a un plano más social, donde no importe la condición sino la existencia terrena y real de sujetos o personas que, estando de forma diferente en el mundo, tienen derecho a tener derecho, derecho a una vida digna de vivir, a una calidad de vida.

Es así como, en un sentido muy básico, se recuperan, desde el discurso de algunas profesoras, visiones que resignifican a la discapacidad y que señalan ya no el elemento diferenciador sino el que aglutina y nos hace ser parte, un nosotros sin clasificación que medie el hecho del derecho. ¿Las personas con discapacidad deben ser incluidas? *"Sí, porque son seres humanos que merecen los mismos derechos"* (AUGS). *"Sí, porque todas las personas tienen el derecho de recibir educación,*



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

*un trato digno y espacios donde puedan desarrollarse integralmente". AUEC. "Sí, porque tienen los mismos derechos que todos, son seres humanos al igual que todos nosotros" (AUMI).*

El espacio de posibilidad está dado desde una condición antropológica que considera a todo ser humano como garante de derechos. Un discurso desde los derechos humanos que ha impactado y colocado en espacios intersticiales para poner en tensión visiones excluyentes sobre grupos vulnerados históricamente. Como persona se tiene derecho a formar parte, sin embargo, no solo este hecho es el que juega en las representaciones. *"Incluirlos porque es su derecho; como ciudadanos de esta nación y de este mundo. Y son ciudadanos pues contribuyen a las obligaciones que como ciudadanos el estado de gobierno les impone ..."* (AUM).

La categoría de ciudadanía aquí hace presencia como signifiante que intenta explicar la condición de incluido de cualquier grupo, sin embargo, supera la visión de lo netamente humano y complejiza el escenario, pues hablamos de derechos, pero también de obligaciones; ese juego dialéctico que se da a partir de la firma del pacto social, que como [Nussbaum \(2012\)](#) menciona, tiene que ver con un arreglo entre dos sujetos considerados iguales, niega las diferencias y asimetrías que coexisten en toda condición humana. En otras palabras, lo que se juega también es una respuesta de la persona con discapacidad para el proyecto de nación, un proyecto en el cual existe un tipo de abordaje que no es precisamente desde la contemplación o la pasividad.

La persona con discapacidad, entonces, tiene el derecho a ser incluida, pero la obligación de contribuir con el espacio social. Es así como se reconoce *"Sí, debemos incluirlas porque forman parte de nuestra sociedad, además porque pueden aportar beneficios que impacten positivamente. Si todos nos comprometemos y hacemos el trabajo que nos corresponde, los beneficiados seremos todos"* (AUJ). Terreno más complejo, espacio más problemático que anuncia la participación activa y comprometida, un pensamiento desde un colectivo al cual se debe tomar agencia, se debe participar.

Lo anterior no es considerado negativo, al contrario, es deseable la participación social de las personas con discapacidad y de cualquier otro colectivo; sin embargo, señala otros elementos para pensar la inclusión, por ejemplo ¿si no se contribuye con el pacto, con el proyecto de nación se es ciudadano o ciudadana? ¿Si no se es tal, no aplican los derechos en su totalidad? ¿Será este elemento el que juega cuando hablamos de autonomía e independencia y su relación con derechos de largo alcance?

Como se había apuntado en líneas anteriores, al parecer el déficit dicta una posición en el tablero del juego social y aquí vuelve a estar presente de una manera menos visible. Esto puede ser un elemento que ayuda a explicar la relación incluso contradictoria que se venía apuntando en torno a los derechos de alcance intermedio que muchas personas con discapacidad poseen, esto desde las visiones de las participantes.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

¿Cuál es entonces la finalidad de una inclusión, por ejemplo educativa? Desde este escenario parece ser que tiene que ver con la adquisición de esas habilidades que han sido perdidas o no desarrolladas “normalmente” en la vida de la persona, que dan centralidad a un cuerpo más normalizado y capaz de desempeñarse.

*Hay que incluirlas debido a que se deben desarrollar y adecuar actividades en diferentes contextos, tomando en cuenta las habilidades y capacidades, y no únicamente haciendo acto de presencia. (AUY).*

*Sí, porque a través de la socialización, interacción con otras personas, los niños aprenden y van integrándose poco a poco aunque hay que tener en cuenta que ellos pueden desarrollar otras habilidades que a sus compañeros les pueden ayudar. (AUAB)*

*Sí, porque tienen el mismo derecho de potencializar las capacidades con las que cuentan y adaptarse mejor al medio que les rodea. (AUAC)*

El motivo de inclusión no se ha alejado mucho de una idea de “cuerpo máquina”, poseedor de habilidades que le permitan el desempeño óptimo y normalizado. Cabe aclarar que no es que esto no sea deseable, más bien es imperativo, lo que queremos apuntar aquí es el sesgo importante que hay hacia el espacio de lo laboral y el cuerpo competente frente a procesos más amplios de socialización, de construcción identitaria, de sentido de pertenencia, incluso de felicidad.

Por ejemplo, caso diferente cuando se expone que “*Sí, es necesario que todos fomentemos parte de una comunidad, puesto que la dignidad de las personas debe de estar ante todo; lo que implica que tenemos el derecho de pertenecer a un grupo social*” (AUEJ). Aquí hay otro concepto que se reconoce y tiene que ver más con un matiz ético, es la cuestión de la dignidad humana<sup>1</sup>. Se reconoce, entonces, que se deben incluir no solo para saber desempeñarse, sino porque su propia condición apunta a su dignificación. El ser humano, por el simple hecho de serlo, tiene derecho a que se le trate en la misma condición de acuerdo con su dignidad, elemento sumamente importante en el discurso de los derechos humanos.

Desde la profesión docente, superando el carácter técnico- instrumental de la labor cotidiana, la inclusión tendría que pensarse desde el horizonte ético, reconociendo diferencias y ausencias. “*Sí, porque todos somos iguales aunque no tengamos las habilidades para realizar cualquier acción*” (AUKV). Por otra parte, tendría que estar presente ese componente o principio que se dirija hacia la contribución de autonomía y justicia. “*Es necesario y justo incluir a las personas con capacidades diferentes y a su familia ya que todos formamos parte de una Sociedad; al incluirlos, el desarrollo y proceso de autonomía será óptimo*” (AUG).

<sup>1</sup> Dignidad humana entendida como el reconocimiento de los seres humanos como absolutamente valiosos. Trabajar para promover los derechos humanos y empoderar las capacidades de las personas es una obligación en sentido moral, no una opción (Cortina, 2010).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

La finalidad de justicia y autonomía tendrían que ser los elementos últimos presentes en todo proceso de inclusión, dictados desde la propia noción de profesionalidad que la docencia, como proceso formativo, debiera fomentar. El problema es que como ya lo apunta el siguiente comentario, en el camino hacen falta otros elementos aún ausentes para que estos ideales se cumplan.

*Pienso que aún estamos lejos de lograr la inclusión porque nos falta como sociedad la educación que nos permita valorar la diversidad. Entender y actuar como personas que sepamos ver las fortalezas en las diferencias. Por lo anterior, la integración es el intento y objetivo actual, pero que lamentablemente tampoco se ha conseguido con éxito, me parece que seguimos en proceso. (AUN)*

Todavía hay resabios de otras visiones menos de derecho y más de conmisericordia o incluso ideas estereotipadas que solo encasillan, desacreditan e individualizan. "... deben ser tratados de la misma manera ya que aquellas personas que padezcan de alguna discapacidad tienden a ser hipersensibles, por lo tanto, un trato distinto puede causarle daño" (AURM). Más enfoques caritativos que de derechos, visiones que nos indican la coexistencia de estados de realidad sobre la discapacidad, no obstante, al parecer y aunque el horizonte se mueva constantemente, el lugar y condición para la posibilidad está dado.

*... es importante y vital integrar a las personas con discapacidad pues ante todo son seres humanos que merecen respeto y tienen derechos igual que cualquier otra persona, por lo cual son ciudadanos y no deben o necesitan integrarse a la ciudadanía, somos nosotros los que debemos mostrar respeto y comprensión. Ellos tienen derechos como no excluirlos y de igualdad, de tratarlos con respeto. (AUD)*

## Conclusiones

Como se había mencionado en líneas anteriores, las preguntas que guiaron este estudio y que se intentaron contestar apuntaban a las siguientes cuestiones: ¿Cómo han construido sus discursos/conceptos sobre la discapacidad los grupos profesionales de la educación? ¿Cuáles son las visiones que hegemonizan en dichas concepciones? ¿Cómo se relacionan estos conceptos con un proceso de significación ético? ¿Estas significaciones éticas, autónomas y justas fomentan la inclusión del alumnado en situación de discapacidad?

En lo que respecta a las visiones hegemónicas, se encontró lo siguiente: las construcciones respecto a la discapacidad se ven sesgadas con una condición ontológica del déficit. Una visión médica de esta misma presente en la escuela, visión que se ha traducido en su diferimiento en conocimiento de sentido común. Una mirada a partir de la norma está presente sin que se haya realizado un ejercicio ético en grado de suficiencia sobre lo que es el otro ser, el diferente debe representar en los espacios regulares, donde su ser parece estar más del lado de la falta que de la posibilidad.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Hablar de educación inclusiva, como menciona Echeita (2014), es pensar en las necesidades de estudiantes más que en sus déficits, pensar en cómo organizar los espacios evaluativos y formativos y no esperar al diagnóstico como elemento fundante de la labor docente. También tiene que ver más con mirar los apoyos y no solo las prácticas para rehabilitar de las disciplinas.

¿Cómo se relacionan estos conceptos con un proceso de significación ético? ¿Estas significaciones éticas, autónomas y justas fomentan la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad? La educación inclusiva será muy difícil de llevar, si no existe una ética que guíe las acciones y las prácticas educativas, si no construimos una ética profesional centrada en la inclusividad como valor y en la no discriminación como elemento o herramienta de acción social. La formación ética debe ir acompañada de la formación disciplinar, no podemos quedarnos con los resabios de un saber del sentido común sobre la discapacidad, pues se ha comprobado que poco ha abonado al principio de inclusión plena tan pregonado y necesario. Por desgracia ha sido desde este horizonte desde el cual se han construido discursos por docentes, donde el conocimiento de sentido común, que se apoya en la idea de déficit, no ha permitido pensar más allá del cuerpo “desvalido”, excluyendo, de forma subrepticia a las personas que lo portan.

En este marco, el elemento formativo y ético es una condición necesaria para lograr procesos inclusivos, siempre pensando en el bien del otro individuo, reconociendo principios como el de autonomía y justicia. Consideramos que este es el eslabón primero que debe estar presente en procesos inclusivos, pues es desde ahí donde se deben pensar las opciones educativas de la diversidad con la que las escuelas hoy por hoy están trabajando. La mirada es de largo alcance, no basta que el apoyo sea inmediato, si no se ha pensado en un encadenamiento que esté centrado en una calidad de vida.

El análisis realizado en este trabajo apunta a una gran variedad de factores, sin embargo, lo que interesa tiene que ver con uno en especial: la formación del profesorado desde una visión compleja y estructural que supere la individuación y clasificación y fomente la participación y comunidad. Lo anterior se antoja una condición necesaria para lograr la empresa inclusiva, no obstante, mientras los currículos que forman profesorado siguen estando centrados en las prácticas de rehabilitación y reparadoras, y en la realización de un diagnóstico “infalible” en la clasificación de las discapacidades”, será muy difícil rescatar reflexiones interesantes sobre las relaciones que se juegan en los procesos inclusivos y las identidades que se constituyen en las interacciones del día a día, las cuales pueden ser el primer apoyo para superar las barreras que cotidianamente se ciñen sobre las personas con discapacidad. En este sentido se puede hablar de repensar la formación docente, desde un plano menos instrumental y más analítico y ético. Este trabajo puede servir a aquellos entes que toman decisiones de política educativa para rescatar nuevas prácticas y posibilidades de estar en el mundo con dignidad.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Referencias

- Álvarez-Urúa, F. (1996). La configuración del campo de la infancia anormal. En B. M. Franklin (Coord.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (pp. 90-120). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Broyna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: La vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En P. Broyna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 157- 187). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.
- Cruz, R. (2016). *Estudiantes universitarios. Políticas y representaciones sobre discapacidad* (Tesis doctoral). Universidad Veracruzana, México. Recuperado de [https://www.uv.mx/pdie/files/2013/06/Tesis\\_Rodolfo-Cruz-Vadillo.pdf](https://www.uv.mx/pdie/files/2013/06/Tesis_Rodolfo-Cruz-Vadillo.pdf)
- Dubet, F. (2002). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. México: Siglo XXI. Recuperado de [http://www.sigloxxieditores.com.ar/pdfs/dubet\\_repensar\\_la\\_justicia\\_social.pdf](http://www.sigloxxieditores.com.ar/pdfs/dubet_repensar_la_justicia_social.pdf)
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Etzeberria, X. (2003). Ética y discapacidad. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 35(210), 68-79. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART6734/experiencias4.pdf>
- Farid, M. M. (2015). Escuelas normales y formación de educadores desde una educación para niños con discapacidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 35-50. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v17n25/v17n25a03.pdf>
- Foucault, M. (1999). *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2004). *Nacimiento de la biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goffman, E. (2001). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hortal, A. (2010). *Ética general de las profesiones*. España: Desclee.
- Issacs, M.-A. y Mansilla, L. (2014). Representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en educación superior. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 117-130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243132847007>
- Jacobo, Z. (2012). *Las paradojas de la integración / exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Argentina: Noveduc.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- Kipen E. y Lipschitz A. (2009). Demasiado cuerpo. En A. Rosato y M. A. Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 117-132). Buenos Aires: Noveduc. Recuperado de [https://www.academia.edu/24378782/Discapacidad\\_e\\_ideolog%C3%ADa\\_de\\_la\\_normalidad\\_Desnaturalizar\\_el\\_d%C3%A9ficit](https://www.academia.edu/24378782/Discapacidad_e_ideolog%C3%ADa_de_la_normalidad_Desnaturalizar_el_d%C3%A9ficit)
- Martínez, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Madrid: Desclee. Recuperado de <https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433024183.pdf>
- Muñoz, M. L., López M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para favorecer la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 14(3), 68-79. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/646/432>
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M. y Calvo-Bahío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16732936017>
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Ocampo, A. (2013). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(2), 227-239.
- Padilla, A. (Coord.), (2012). *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación especial en los siglos XIX y XX*. México: Juan Pablos Editor.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. México: Grupo Editorial Cinca. Recuperado de <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/ElModelosocialdediscapacidad.pdf>
- Parrilla, Á. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-10.pdf>
- Quetelet, A. (1999), Física social o ensayo sobre el hombre y el desarrollo de sus facultades. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 87, 305-322). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=759343>
- Ruiz, L. (2010). *Consideraciones en torno a la discapacidad*. Recuperado de <http://hormiguerozer0.files.wordpress.com/2016/06/consideraciones-en-torno-a-la-discapacidad.pdf>



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.13>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- Salinas, M., Lissi, M.-R., Medrano, D., Zuzulich, M.-S. y Hojas, A.-M. (2013). La inclusión en la educación superior: Desde la voz de los estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/502>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*. México: Autor. Recuperado de [http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo\\_Educativo\\_2016.pdf](http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf)
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Suárez, D. E. y Cardozo, A. C. (2012). Aspectos éticos en discapacidad y derechos humanos: El rol del profesional de la salud. *Revista colombiana de medicina física y rehabilitación*, 22(2) 2, 155-163. Recuperado de <http://www.revistacmfr.org/index.php/rcmfr/article/view/63/60>
- Tapia, C. y Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 13-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410001>
- Vallejos, I. (2009). La categoría de normalidad: Una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. En A. Rosato y M. Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 95-115). Buenos Aires: Noveduc. Recuperado de [https://www.academia.edu/24378782/Discapacidad\\_e\\_ideolog%C3%ADa\\_de\\_la\\_normalidad\\_Desnaturalizar\\_el\\_d%C3%A9ficit](https://www.academia.edu/24378782/Discapacidad_e_ideolog%C3%ADa_de_la_normalidad_Desnaturalizar_el_d%C3%A9ficit)
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1989). *Sujetos frágiles. Ensayos de sociología de la desviación*. México: Paideia.
- Verdugo, M. Á. y Schalock, R. L. (2013). Organizaciones e innovación. En M. Á. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión: Manual para la docencia* (pp. 495-511). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Yurén, M. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación éticopolítica*. México: Juan Pablos editor

