

## Narrativa y experiencia: entrecruzamientos con cuerpos (im)perfectos

### Narrative and experience: entanglement with (im)perfect bodies

Débora García<sup>1</sup>

#### Resumen

No todas las prácticas en educación especial con estudiantes con discapacidad múltiple tienden a ser vistas, más aún como espacios poco transitados y en los cuales quedan resabios de una herencia recibida de un modelo médico-científico que pretendía la normalización. Sin embargo, la intención de este artículo es dar cuenta del entramado posible que vincula investigación y enseñanza en educación especial. Alejadas de esa herencia, nos acerca a un modelo social de la discapacidad que nos trae a la escena a *los otros*<sup>2</sup>. En dos territorios que se articulan entre sí la investigación narrativa en educación y “la planificación centrada en la persona en estudiantes con discapacidad múltiple”. A partir de las entrevistas realizadas a los docentes que ocupan cargos jerárquicos, como piezas fundamentales para encaminar la institución educativa hacia lugares más inclusivos para todos sus estudiantes. Estos entramados interpretativos dislocan las pedagógicas clásicas para habilitar todos los cuerpos, incluyendo al de *los otros*, hasta los (im)perfectos.

**Palabras claves:** investigación narrativa; discapacidad múltiple; modelo social de la discapacidad

#### Abstract

Not all the practices in special education with students with multiple disabilities tend to be seen, even more so as little-traveled spaces and in which there are remnants of a heritage received from a medical-scientific model that intended normalization. However, the intention of this article is to give an account of the possible framework that links research and teaching in special education. Away from that heritage, it brings us closer to a social model of disability that brings others to the scene. Narrative research in education and "person centred planning in students with multiple disabilities" are articulated in two territories. Based on interviews with teachers in management, positions as key elements in moving the educational institution towards more inclusive places for all its students. These interpretative frameworks dislocate the classical pedagogical ones to enable all bodies, including that of others, even the (im)perfect ones.

**Key Words:** narrative research; multiple disabilities; social model of disability

Recepción: 28/10/2020

Evaluación 1: 24/10/2020

Evaluación 2: 26/11/2020

Aceptación: 01/12/2020

## Narrativa desde la (im)perfección

“Toda escritura anterior, remota o lejana secreta, íntima o pública, debería someterse al ejercicio de la reescritura; todo fragmento leído, asequible o imposible, al de relectura. Todo pensamiento cristalizado será devuelto a su cristal y a resquebrajarse una y mil veces. Toda certeza, una particular forma de agravio. Toda duda: saber que aún estamos vivos.”.  
(Skliar, 2020)

Este artículo deviene de la investigación propuesta en la cual se aborda la Planificación Centrada en la Persona para estudiantes con discapacidad múltiple y como ésta se entrama entrando en juego en las prácticas de enseñanza. Bajo la perspectiva filosófica-epistemológica en un tiempo hermenéutico en todos los sentidos, ahondaremos acá la cuestión nodal, la habilitación de la narrativa como forma de contextualizar y de abordar la reflexión de estas *prácticas de enseñanza*, que buscan fundamentar una pedagogía de la inclusión –libre de prejuicios- que debiera respetar las individualidades y una educación para todos. Las investigaciones sobre los estudiantes con discapacidad múltiple –sobre todo antes de la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (CFPD)- solían, y aun suelen, ser desde una acepción tradicionalista vinculándose por convención o modelo por la autoridad médica, religiosa o legal. Una posición desde un modelo médico asistencial arraigado en el desarrollo de los sistemas de prestación de las personas con discapacidad (Misischia, 2017) como cura o arreglo de un cuerpo (im)perfecto, que aún hoy habita dolorosamente en muchos estamentos.

Este modelo enfocado en la productividad de las personas, en su capacidad y que históricamente ha definido a las personas con discapacidad como enfermas y deficitarias. Estos últimos aspiran y pretenden continuar con la mirada colonizadora y normalizadora de nuestros cuerpos y mentes, expulsando de todo lugar de luz al que no cumple con esa norma de forma habilitadora y legalista. En tanto se apoyaría en el prejuicio marcado de que, como grupo social, las personas con discapacidad son inferiores a las personas sin discapacidad (Linton, 1998).

Asimismo, más allá que actualmente usamos el termino de discapacidad múltiple para abarcar a aquellos estudiantes que presentan impedimentos concomitantes y a causa de esto necesitan apoyos extensivos a lo largo de toda su vida para su participación en los diferentes ámbitos, incluyendo el educativo (D.G.C.y E, 2019), aún sigue pesando este paradigma normalizador, definiéndola como una sumatoria de diagnósticos y aun se escucha por algunos pasillos términos como retos múltiples o multidiscapacidad.

Alejándonos de este lugar de sombra desde la postura dominante, los abordajes pedagógicos que pretendemos alumbrar solapan la narrativa, y al mismo tiempo nos interrogan, nos cuestionan a través de anales que nos afectan. Estas narrativas consideradas como un gesto de intervención a la violencia epistémica de la normalidad del saber, que lejos está de buscar representar la realidad (Ramallo y Porta, 2020). Sino más bien que se produzcan reconocimientos de registros sensibles, afectados por lo vivido y transitado, y a la vez, nuevas

relaciones con los contextos, anhelando que impulsen posibilidades para recrear experiencias más amables con la vida (Ramallo, 2017).

Esta manera de construcción de conocimiento pensada para nuestra investigación abandona el idealismo, la excelencia académica y el deseo de una verdad disciplinada y se acerca a discursos y saberes diferentes de las pedagogías disidentes, de bordes y minimizadas, como las críticas y las irreverentes *cuir*. Nos propusimos construir una baja teoría, como plantea Halberstam (2018), ubicándonos en espacios intermedios, alejados de las costumbres hegemónicas que se guían por las lógicas del éxito y se alejan del fracaso, de un fracaso tomado como derrota y no utópicos, como una puerta hacia otra oportunidad, como lo que pretendemos.

A su vez, nos invita a que retornemos nuestra conciencia hacia lo que la construcción narrativa nos impone sobre la realidad que crea (Bruner, 1998). Esta forma de contar como se producen las prácticas de enseñanzas permiten leer las perspectivas peculiares de cada docente sobre la manera de pensar la enseñanza, una pedagogía única con una conceptualización individual que se enreda en lo personal, lo privado, en lo subjetivo. Indicando así también Bruner (2004) a que el yo no es, sino que se construye al contar relatos sobre sí.

Siguiendo con Bruner (1998), las narraciones implican intencionalidad y dan forma a las realidades que crean en virtud de los rasgos universales que el autor les concede, tales como tratarse de una organización de tiempo, segmentada por hechos notables y construirse ajustadas a géneros a pesar de tratarse de casos particulares e individuales. De esta forma, permiten expresarse a los docentes, en este caso de educación especial- permitiéndoles de esta manera emerger su identidad, destacando su representación intersubjetiva y social. Bolívar (2002) afirma que:

La cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido. (Bolívar, 2002, p. 5)

Repensando en esta indagación, es en la obra “Sí mismo como otro” donde Ricoeur (2006) en la cual marca dos identidades que confluirán en una identidad narrativa. Una es la identidad *ídem* (la identidad de sí mismo) y la otra es la identidad *ipse* (la identidad de sí). Esta identidad de la narrativa se estructura a partir del pasado, como respuesta al presente, dialógicamente armando “relatos con los que vivimos” (Clandinin, Downey & Huber, 2009), relatos inacabados y abiertos que pueden ser contados de otra manera y dejarse de contar por otros (Ricoeur, 2005). Restaurando la propia intimidad que se elige compartir a través de lo contado, y otras, resguardar.

Esta forma de investigar elegida, posee una ambivalencia: por un lado, es otorgarles voz a los docentes a los docentes sobre sus preocupaciones y su vida profesional; por otro lado, esta perspectiva propone un rompimiento habitual de cómo se investiga y comprende lo social (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001). Su importancia se debe, según Huberman, Thompson y Weiland (2000), para posibilitar un acceso a un conocimiento más profundo de los procesos educativos, como medio de reflexión sobre su vida profesional, para su desarrollo profesional y particular.

En consecuencia, modifica los modos tradicionales de acceder en ciencias sociales al conocimiento y se presenta irreverente ante el razonamiento generalizable y los procedimientos de validación de la ciencia clásica, apoyada en los grandes mitos de la modernidad (Quijano, 2000) y constitutivas del paradigma moderno. No implica aquí únicamente una simple metodología, sino otro modo de conocer (Porta, Ramallo, 2018), que enfatiza con los sujetos a investigar y recupera esa sensibilidad humana que nos implica y nos interpela, enlazándose en nuestra vida personal y profesional.

Será entonces imprescindible que la mirada hermenéutica se presente conjugada a las potencialidades que ofrece la narrativa como modo de conocer, ser y saber, pensada como esencia ontológica de la vida social y, a la vez, como método para adquirir conocimiento (Porta, Sarasa y Álvarez, 2010; De la Ossa, Herrera González, 2013). Diríamos con Denzin (2001) que vivimos en un momento en el que la narración está produciéndose el giro epistemológico en las ciencias sociales. Es decir que todo lo que estudiamos está dentro de una representación narrativa o de un relato. De hecho, como académicos somos narradores, relatores de historias sobre las historias de otra gente y las llamamos teorías a esas historias (Denzin, 2001). Interpelando a Porta (2017) se puede enfatizar el protagonismo que asumen los sujetos a través de sus propias voces, al compartir sus relatos. Entre relatos donde la emoción está latente y que permiten mirar lugares no mirados.

La habilitación de la palabra de otro –más bien la no palabra- tendrá un lugar importante, sacándolo de un lugar no mirado habitualmente, humanizándolo. Los estudiantes con discapacidad múltiple se comunican a través de otros canales no convencionales, esos que muchas veces son dejados de lado. Un formato comunicacional alternativo bajo el nombre de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) se convierte en el medio por el cual la palabra se transmite a través del cuerpo, un cuerpo afectado y donde el otro es el significante y el intérprete.

Un cuerpo imperfecto para aquellos que, bajo el paraguas de la normalidad, lo consideran fallado, roto, incapaz. Un otro, que le presta su voz. Esta mediación autoriza y a su vez, humaniza bajo un relato que nos afecta. Una frase conocida de Nietzsche (2003) dice “la palabra depende de la boca que las pronuncia”, aquí tendríamos que pensar en el cuerpo quiere decirnos algo y no tanto qué dice. Un cuerpo que desea expresarse, pero (im)perfecto a la vez, que requiere una suerte de apoyos, dispositivos y de sujetos para poder conseguirlo y superar así las barreras que, además de su propio cuerpo, el medio con fuerza le interponen. El cuerpo único media como espacio de discurso y como escenario de narrativas y saberes.

La conformación de los docentes como intelectuales transformadores demandan, a través de las narrativas que ellos produzcan, un análisis pertinente propio desde su práctica profesional. Esta oportunidad de relato abre una oportunidad a los diferentes actores de la modalidad especial, en primer lugar, inspector y directivos con trayectoria en dicha modalidad, en la gestión y en las diversas trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad múltiple, de tensionar e interpelar la experiencia vivida y sentida. Sin desmerecer estos relatos, en segundo lugar, pero de forma central, los docentes y las familias, las voces cercanas que prestan sus cuerpos para que puedan relacionarse estos estudiantes con el mundo que lo rodea y vivir una vida más plena.

La experiencia se encarna en las narrativas como condición necesaria y requerida como raíz de los enfoques de interpretación que logra entrecruzarse al analizar la vida de los actores sociales (Murillo, 2020). Las biografías del inspector, director, docentes, estudiantes con discapacidad múltiple y familia de los estudiantes, construidas y forjadas en la escuela como

espacio en común de sentidos, estar y modos de ver, se disponen como materia prima indispensable e irremplazable a la hora de pensar sobre la condición biográfica en estos tiempos.

Junto con la experiencia, una de las nociones nodos para nosotros tiene que ver con el recorrido de vida misma, que está relacionada con la trayectoria, con ese movimiento y desarrollo en el tiempo en los diversos dominios de la existencia (Delory-Momberger, 2009). En la concordancia, las entrevistas permitieron un dialogo hacia las trayectorias familiares, trayectorias de formación, trayectoria profesional en el trabajo de docentes que están a cargo de estudiantes con discapacidad múltiple, etc. para obtener registro de experiencias de las experiencias.

Sin embargo, a pesar de creer la fortaleza de la posibilidad que nos brinda el conocer la particularidad en toda su complejidad, se puede reconocer la dificultad a la hora de representar las voces que emergen de las narraciones que se pueden hilar a partir de las entrevistas a docentes. Es por eso que concordamos con Bolívar (2002), en que el investigador que zambulla en la tarea de indagar en este sentido debe tener en cuenta dos dimensiones de su labor: por un lado dar sentido a los aspectos relevantes de la vida de los sujetos en cuyas narrativas indaga; y por otro, contextualizar esos relatos tal que su sentido vaya más allá de lo particular. De esta forma construiremos un conocimiento significativo para el campo educativo, sobre todo el de la modalidad especial, muchas veces olvidada.

Esta narrativa invita, a partir de esas experiencias contadas, visibilizar tramas educativas ocultas -pero no por ello mínimas- en donde el contenido de lo narrado se desprende de la propia experiencia vivida (Murillo, 2020) y al ser escuchada, se entrelazan con la vida misma del investigador, se encarna y se vuelve propia. Esto es, una vez que es relatada, esta es experimentada en un texto, pasa a ser ahora perteneciente al investigador. Esta es una parte más importante, ya que una vida es también un aspecto de crecimiento hacia un futuro imaginado y, por consiguiente, implica recontar e intentar revivir esa historia, recrearla y hacerla propia.

### **Diálogos con experiencia y jerarquía**

A partir de la investigación sobre las tramas que se entrelazan en prácticas educativas en educación especial, una modalidad educativa relativamente nueva que apenas sobrepasa los 60 años en la provincia de Buenos Aires, junto con nuestra experiencia permiten visualizar que existen algunas prácticas que facilitan la construcción de ambientes de aprendizaje favorable para los estudiantes con discapacidad múltiple.

En una primera trama a indagar, nos encontramos con la inspección de área y la dirección educativa de la escuela especial, que se presentan como gestadoras, de posibilidades, demostraron ser influencias silenciosas, persistentes y beneficiosas sobre el buen funcionamiento de la institución (Santos Guerra, 2013) y de alguna manera se han forjado como agentes de promoción a prácticas pedagógicas inclusivas priorizando en aquellas para los estudiantes con discapacidad múltiple. Tal como lo refiere Gvirtz (2012) las funciones de supervisión como forma constructiva permiten que la escuela perciba por sí misma la necesidad de mejorar y que genere las acciones para lograrlo.

Ahora bien, frente a esta necesidad de renovación, el cambio de posicionamiento frente a la discapacidad queda en la mira. No se logra “por decreto”, no es consecuencia solo de una prescripción normativa; suponerlo de esa forma casi respondería a un pensamiento mágico o

autoritario. Más bien las instituciones requieren espacios de desequilibrios (D.G.C.y E., 2012), espacios de deconstrucción y reconstrucción propuestos por los equipos de gestión. Asumir ese cambio a nivel institucional que, incluya a las prácticas de enseñanza dirigidas a estudiantes con discapacidad múltiple no es nada fácil, más allá del personal, demanda nuevos desafíos para enfrentar las permanentemente tradiciones, saberes y prácticas constitutivas de la profesión y que de alguna manera se transforman en las huellas históricas que los docentes aún conserva en nuestros días.

Estas tradiciones emergen en los relatos como herencias culturales y propias, reconociéndolas como barreras para proyecciones futuras y como puntos preocupantes, que remarcan en silencio algunos resabios de colonialismo y normalización. Si bien asumen que se viene trabajando, reformulado los objetivos y de las prácticas de enseñanza tradicionales, despojando al sistema de su autocomplacencia como lo plantean Stoll y Fink (1999), se vislumbran en las metas propuestas instituciones con más fuerza como salida posible. A lo que se agrega, en la misma línea siguiendo a Gvirtz (2012), que lo importante de que exista una supervisión integral que acompañe y lidere este proceso de cambio

Además, lo más interesante de este proceso de entrevistas realizadas es la trama de configuración biográficas con una formación inicial diferente en todos los casos, pero con claro peso desde la visión tradicional, médica de la discapacidad. La habilitación hacia la inclusión de todos los estudiantes, incluyendo a los grupos cuya profundidad del impedimento se manifiesta, demuestran oportunas y claras deconstrucciones propias de los entrevistados.

Estudiar las biografías de la inspectora y directivos, mirar sus historias en sus relatos en las entrevistas y cómo se entrelazan permiten dar cuenta de los caminos recorridos y esos caminos de búsqueda permanente hacia otro repensar – en palabras de Derrida y Roudinesco (2002) ser infieles a la herencia, a esas ideas vinculadas a homogenizar y normalizar a los sujetos. Sin embargo, los desafíos constantes de formación y planificación hacia una deconstrucción efectiva de la propia escuela para reconstruirla y eliminar algunas sombras de búsqueda de la normalidad que sobrevuelan a sus alrededores. Esos cambios promueven de forma empática transformaciones en el vínculo pedagógico permitiendo interactuar con otros, relacionarse con los aprendices, de exponerlos recíprocamente a las miradas, voces y gestos, superando los contenidos curriculares (Prieto, 2006).

Para poder cambiar de rumbo han tenido que reconocer esas herencias recibidas, esas que parecen ser inexorables y aquellas con las que, en algún momento se animaron a discutir. La experiencia acumulada en el contacto cotidiano con escuelas, nos demuestra que los directores efectivos son aquellos que tienen plena conciencia de que sus acciones impactan en las actividades desarrolladas en la clase y, en consecuencia, aún en circunstancias adversas, la gran mayoría de sus actos estarán orientados a promover las condiciones organizacionales necesarias para la formación y el logro de aprendizajes de calidad.

### **Los cuerpos (im)perfectos en la pedagogía (cuir)**

Más allá de este posicionamiento desde el modelo social de la discapacidad, a partir de diversos movimientos sociales y de investigaciones sociales críticas empieza a aparecer con fuerza un movimiento que refuta la idea de que la educación se dirija a un sujeto único -con un cuerpo (im)perfecto- y pone valor a la diversidad y las diferencias que se aportan a la escuela. Sin embargo, estas pedagogías queer no se conforman con eso solo, sino que aun apuestan a mas, a luchar por ser reconocidas (Platero Méndez, 2018).

Luchar contra esa fuerza colonizadora, marcada tan poderosamente en este patriarcado capitalista de supremacía blanca (Hooks, 2019), impuesta de la cultura europea como cultura universal, que en el territorio de la discapacidad su rostro era el paradigma médico, pretendía continuar el mismo molde y aquello que no cumplía con lo “normal” debía ser dejado, desechado. Esta condición política frente a la resistencia radical habilita incorporar otros saberes, otros cuerpos, al conocimiento eurocentrado y occidentalizado. En este llamado a descolonizar la educación (Walsh, 2013), incluyendo a la educación especial, en este estar frente a una rebeldía luchando por lo instituido, explora un territorio más caótico de conocimiento y desconocimiento (Halberstam, 2018).

Estas minorías sociales con cuerpos (im)perfectos, dejadas de lado por los entramados coloniales enquistados, se ven enfrentadas a diario con la discriminación y el aislamiento, empujándolas a los márgenes. Estas pedagogías, si bien no aparecen y ni llevan la bandera de la discapacidad sino más bien de la mano de las disidencias sexuales, pareciera proponer una cierta punta de la cual sostenerse y como diría Muñoz respecto a lo queer:

[...] Lo *queer* es esa cosa que nos hace sentir que este mundo no es suficiente, que algo falta... En esencia, lo queer va del rechazo al aquí y al ahora, en la posibilidad de insistir en que otro mundo es posible, ya sea como algo potencial o más concreto. (Muñoz, 2020, p.1)

Ahora bien, la mirada de esta pedagogía suplica reflexionar sobre algunas herencias que están enquistadas que requieren urgentemente transmutarlas. Permite ir con esperanza hacia una utopía queer que se ponga al servicio en beneficio de una política disidente, como nos invita Muñoz (2020), e ir en busca de una mirada descolonial construida no solo desde “adentro/afuera” sino también más allá de dichos límites (Ramallo, 2018).

Por otra parte, la idea en la educación del sujeto único como modelo no es lo único cuestionable sino, además se ve relegado todo lo relacionado a la cultura institucional, incluyendo contenidos y prácticas educativa. Se necesita modificar el norte hacia la perfección y aspirar a un horizonte utópico, en palabras de Muñoz (2020) a un simple “el entonces y allí”, donde tenemos que incluir conocimientos sensibles a todos y no solo a algunos. Es una invitación, una oportunidad única de no ir detrás de la universalidad y de la neutralidad, ir hacia una futuridad antinormativa (Muñoz, 2020), en otras palabras, educar de otra manera.

Creemos que la escuela debe incorporar la baja teoría postulada por Halberstam (2018), una forma contra hegemónica y alternativa de teorizar, en donde el fracaso no es más que una oportunidad que puede ofrecernos el cambio que necesitamos hacia formas más creativas y más cooperativas de estar en este mundo, en la escuela y de estar. Esta forma de pensar pretende ser un desvío en el camino hacia algo más (Hall, 1991, en Halberstam, 2018), hacia un dejar ser.

Pensar en cuerpos únicos y perfectos nos lleva a pensar a ciertos estándares estéticos, otra vez en disciplinas que califican y descalifican, admiten o no admiten lo diferente y que utilizan parámetros que el imperio impone. Frente a esto, la resistencia política frente a esas normas morfológicas debe ser firme y no permitir más espacios en la escuela.

Una escuela verdaderamente inclusora, no debe, en palabras de Meirieu (2003), “renunciar a enseñar determinadas cosas a determinadas personas no solo significa inscribirse en un proceso de selección exclusión; significa también confesar que lo que se enseña “no vale para todos”. Debemos promover la educación como bien público y social donde la justicia educativa

como modelo para la acción subsuma la meritocracia al cumplimiento integral de los derechos educativos (Veleda, Rivas & Mezzadra, 2011)

Necesitamos más propuestas educativas que promuevan aprendizajes significativos al estudiante con discapacidad –y más aún el estudiante con discapacidad múltiple- y donde sostengan las trayectorias escolares sin prácticas naturalizadas y ritualizadas que no sean reconfiguradas para que haya un verdadero momento de aprendizaje y los entornos se conviertan en reactivos. La escuela especial invita a rendirse frente a esta rebelde oportunidad y proponer algo nuevo, en donde todos, sin que nadie quede afuera, forme parte de ella. Es por ello que una escuela abierta a la educación inclusiva es la llave para la deconstrucción.

Nuestros afectos habitan lo narrado, por momentos, las fronteras de lo propio desaparecen. ¿Quién acaso tiene el cuerpo (im)perfecto? Uno que no le responde en el momento que lo requiere... ¿el estudiante con discapacidad múltiple que busca expresarse a través del cuerpo de la docente o una estudiante de educación física que no puede subir una escalera para acceder a su clase? No es solo una narrativa de cuerpos rotos -imposibilitados desde la óptica normalizadora- sino más bien un entrecruzamiento de cuerpos (im)perfectos, los cuales nos incluye.

## Referencias

- Bolivar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en Educación*. Obtenido de Revista Electrónica de investigación Educativa : Disponible en: <http://www.redie.uabc.mx/vol4nol/contenido-contenido.html>
- Bolivar, A., Domingo, S., & Fernandez Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativo en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2004). The narrative creation of self. En L. Angus, & J. M. (eds), *The handbook of narrative and psychotherapy: practice, theory and research* (págs. 3-14). Thousand Oaks: Sage.
- Clandinin, D., & Downey, C. A. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia - Pacific journal of teacher education*, 37 (2), 141-154.
- D.G.C. y E. (2012). *Circular Técnica General N°5. Hacia la concepción del modelo social de la Discapacidad en la escuela de hoy*. La Plata.
- De la Ossa, E. D. (2013). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 620-641.
- Delory-Momberger, C. (2009). Recorridos de vida, transiciones y aprendizaje biográfico . En *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Éditions Téraèdre.
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Journal Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage N°1. Obtenido de Journal Qualitative Research.
- Gvirtz, S. (. (2012). *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo.
- Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. Barcelona - Madrid: Editorial Egales.
- Huberman, M., Thompson, C., & Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. Biddle, & T. & Good, *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (págs. 19-98). Barcelona: Paidós.
- Linton. (1998). *Claiming disability*. New York: New York University Press.



- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes S.A. de Ediciones.
- Mischia, B. (2017). Inclusión, integración... o autonomía y libertad. *Memorias III Simposio Internacional Horizontes Humanos*, 120-128.
- Muñoz, J. (2020). *Utopía Queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires: Caja negra.
- Murillo, G. (2020). Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuera público. En L. Porta, *La expansión biográfica en la investigación educativa*. Buenos Aires: FFyL-UBA.
- Nietzsche, F. (2003). *Todos los aforismos*. Buenos Aires: Leviatán.
- Platero Méndez, L. (2018). Ideas clave de la pedagogías transformadoras. En A. Ocampo González, *Pedagogías Queer* (págs. 26-47). Chile: CELEI.
- Porta, L. (2017). La narrativa biográfica como magma de significaciones y cristalizaciones de sentidos. *Conferencia de Apertura de las II Fábricas de Ideas (Historia y Prácticas)*. Mar del Plata.
- Porta, L., & Ramallo, F. (2018). Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía. En C. Kaplan, *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación* (págs. 59-75). Buenos Aires: Miñoy Dávila.
- Porta, L., Sarasa, M., & Alvarez, Z. (2010). La narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación. Facultad de Humanidades. UNMdP. 1 (1)*.
- Prieto, D. (2006). El aprendizaje como clave de la educocomunicación. *Mediaciones*, 6, 23-35.
- Ramallo, F. (29 de noviembre de 2017). El bachillerato como experiencia: Un abordaje biográfico narrativo desde el Colegio Nacional de Mar del Plata (1914-1940). *Tesis, Doctorado en Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario, Rosario*, 322 páginas.
- Ramallo, F., & Porta, L. (2020). (in)visibilidades afectivas: las metodologías artísticas en las investigaciones narrativas. *Revista Teías*, 21(62), 439-454.
- Ricoeur, P. (2005). Devenir capable, être reconnu. *Espri*, 7, 125-129.
- Ricoeur, P. (2006). *Si mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Santos Guerra, M. A. (2013). *Las feromonas de la manzana: el valor educativo de la dirección escolar*. Rosario : Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C. (2020). *Mientras respiramos: en la incertidumbre*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Stoll, L., & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona : Octaedro.
- Veleda, C., Rivas, A., & Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC - INICEF- Embajada de Finlandia.

## Notas

<sup>1</sup> Profesora de Educación Especial con especialidad en neurolocomotores (ISFD N°19) y Licenciada en Educación (US21). Maestranda en Práctica Docente (UNR), miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades educativas (GIESE) y miembro del Grupo de Extensión Pedagógica (UNMdP). Especialista en Educación y TIC (ISFD N°19), Especialista en Atención Temprana del Desarrollo Infantil (ISFyCD FEB) y Especialista en Alfabetización Temprana (ISFD N°81). Directora de la Escuela Especial N°504 para ciegos y disminuidos visuales y como profesora en el ISFD N°19 en cátedras del profesorado en educación especial. [deborag78@hotmail.com](mailto:deborag78@hotmail.com)

<sup>2</sup> Cuando decimos “otros”, “los” u otros, nos referimos a ambos géneros, a efectos de una simplificación en la escritura y mayor accesibilidad a las personas ciegas y disminuidas visuales con lectores de pantalla, pero no quita la reivindicación a la lucha por la igualdad de género.