

**Un Otro Fuera del Nosotros.
Reflexiones más allá del acceso a la escuela.**

Eliana Díaz Rivera¹

María Andrea Muñoz Muñoz²

Resumen

Este artículo es el resultado de las construcciones teóricas adelantadas en el macroproyecto “*Escuela y Diferencia. Implicaciones del Reconocimiento del Otro*”³, el cual tiene como objetivo comprender y analizar la relación entre la Escuela y la categoría de diferencia. Así, las reflexiones de carácter teórico se dan en el marco de la educación inclusiva en relación con la experiencia de las Personas con Discapacidad (PcD) quienes aún se encuentran inmersas en tensiones para habitar la escuela, en clave de esto, se analizan tres categorías: *Discapacidad*, en relación con la comprensión de la historicidad, la construcción de concepciones sociales y respuestas educativas; *Deserción Escolar*, y allí la relevancia de los factores intraescolares para interpelar las situaciones que al interior de la escuela generan detenciones en el proceso educativo; y la concepción de *Experiencia* como eje central que permite reconocer las formas en las que se tejen las dinámicas escolares y las subjetividades.

Palabras Claves: Discapacidad, deserción, factores intraescolares, experiencia, escuela, diferencia.

Abstract

This article is the result of the theoretical constructions advanced in the macro project "School and Difference. Implications of the Recognition of the Other", which has the objective to understand and analyze the relationship between the School and the category of difference. So, the theoretical reflections are given in the framework of inclusive education in relation to the experience of Persons with Disabilities (PwD) who are still immersed in tensions to inhabit the school, in case of this, three categories are analyzed: *Disability*, in relation to the understanding of historicity, the construction of social conceptions and educational responses; *School*

¹ Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial. Aspirante a Magister en Desarrollo Educativo Social.

² Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial. Aspirante a Magister en Desarrollo Educativo Social.

³ Este macroproyecto se desarrolla en el programa de Maestría en Desarrollo Educativo Social, vinculado a la línea de investigación *Educación y Pedagogía*, de la Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano (CINDE).

Desertion, and there the relevance of intra-school factors to interpellate the situations that inside the school generate detentions in the educational process; and the conception of *Experience* as a central axis that allows recognizing the ways in which school dynamics and subjectivities are woven.

Key words: Disability, dropout, intra-school factors, experience, school, difference.

Introducción

En clave de nuestro quehacer profesional como maestras y el interés por las poblaciones de especial protección, para este caso las PcD, surge la motivación por la *Maestría en Desarrollo Educativo y Social*, y posteriormente la articulación al macroproyecto “*Escuela y Diferencia. Implicaciones del Reconocimiento del Otro*”, el cual se piensa el encuentro de las pluralidades humanas en la escuela en términos de concepciones, representaciones, prácticas y experiencia al poner en tensión la relación entre políticas públicas, avances teóricos y realidades escolares que involucran múltiples formas de violencia, exclusión, discriminación y estigmatización, que deben ser problematizadas con el fin de emprender caminos para la transformación.

En este sentido, nuestra participación en el macroproyecto tuvo como meta, el desarrollo de un aporte teórico reflexivo alrededor de tres categorías que se encuentran en el marco de los elementos conceptuales que lo atraviesan: discapacidad, deserción escolar y experiencia cuya elección responde al interés particular del encuentro de las PcD en la escuela, en el marco de la educación inclusiva, quienes se encuentran en medio de tensiones para habitarla, lo cual genera diversas acciones entre ellas la deserción escolar, esta, debe ser analizada para replantear las relaciones que la escuela establece con los sujetos escolares; en cuanto a la experiencia, se propone como un enfoque fundamental que permite comprender lo que realmente pasa y atraviesa la relación, y el encuentro entre la escuela y la diferencia.

Así, el presente artículo desarrolla en su primera parte el tema de la Discapacidad, su historicidad, implicaciones, cambios y permanencias que configuran el concepto actual, durante este recorrido, se expone la idea acerca de que la discapacidad ha existido siempre, se ha concebido de múltiples formas a través del tiempo, asunto que se menciona y que tiene como objetivo dar una suerte de elementos que permita comprender las diversas formas en las que se ha pensado y tratado a las PcD, al igual que formular una propuesta para la aproximación al concepto de Discapacidad.

En el segundo apartado se realiza un análisis acerca de la Deserción Escolar desde el reconocimiento de los factores intervinientes, formas de manifestación y sus implicaciones para plantearla como un fenómeno complejo en el que el sujeto, sobre el cual recae la decisión de abandonar la escuela, le atraviesa una multiplicidad de hechos que le desbordan, tales como múltiples formas de discriminación y exclusión, por lo cual, se hace imperativo analizar el papel que la escuela ocupa desde el estudio de los factores intraescolares.

En la tercera parte se hace una importante conceptualización y reflexión sobre la Experiencia Escolar que permite abordarla desde una perspectiva sociológica alejada de las condiciones anecdóticas para comprender cómo los sujetos viven o habitan la escuela; cuál es la relación que se tiene con los otros, el otro o lo otro y fundamentan las acciones dentro de este tipo de espacios; el papel de las estructuras escolares, las relaciones de poder, las formas de relación con el conocimiento, entre otras; la experiencia como elemento central que pueda dar cuenta de las percepciones de los sujetos a través de su propia voz, y que a su vez estas voces puedan no solo visibilizar las situaciones que se tejen en la escuela, sino transformarla.

Discapacidad. Antecedentes y concepciones

El concepto de discapacidad puede ser reciente, pero la discapacidad ha existido siempre, con otros nombres, otras formas de verse y entenderse, pero allí ha estado, en situaciones y contextos distantes en el tiempo, con cambios y permanencias hasta lo que actualmente se concibe como PcD, dicho tránsito no corresponde únicamente al cambio nominal, sino que sugiere una historia cargada de formas de pensar y considerar a los sujetos en la sociedad y en la escuela. Este análisis propone entonces, un breve recorrido histórico por las concepciones construidas a partir de los modelos comprensivos de Agustina Palacios (2008) para plantear finalmente, una discusión que sustente una aproximación al concepto de discapacidad.

En los inicios de la humanidad. Se detallan indicios de individuos con discapacidad a través de análisis fósiles, según Fernández (2008), a partir de los hallazgos realizados en el sector de Atapuerca e Irak. Estos análisis revelan que si bien alguno de ellos era “incapaz de tener autonomía (...) pudo sobrevivir gracias a la protección y ayuda del clan. Pero estos individuos no parece que fueran pasivos, sino que aportaban su trabajo al grupo” (Fernández, 2008, p. 181) ya que, a partir del desgaste dental de uno de los neandertales encontrados, se pudo deducir que trabajaba con pieles. Estas acciones de cuidado generan, según Fernández (2008), los primeros

rasgos de humanidad que contradicen concepciones en relación con leyes de selección natural que fundamentan la supervivencia de los más fuertes.

La Extinción. Las sociedades antiguas, aunque distantes geográficamente, convergen en prácticas que buscan la extinción de las personas que se consideran diferentes. En esta época se instala el primer modelo comprensivo de la discapacidad denominado por Palacios (2008) de *prescindencia* justificado bajo los preceptos de la magia y el animismo⁴ en el cual los niños que nacen con discapacidad son arrojados a ríos o desde grandes alturas tal como sucedió en Esparta, Roma, India y América Precolombina. De manera particular, durante esta época el modelo de *prescindencia* se enmarca en un submodelo llamado *eugenésico* debido a que la solución fue “prescindir de estas personas, mediante el recurso a prácticas eugenésicas”⁵ (Palacios, 2008, p.39).

La Iglesia, la familia y el poder feudal. Durante esta época se da continuidad al modelo de *prescindencia* pero enmarcado en unas prácticas que Palacios (2008) denomina de *marginación*. De esta manera, la Iglesia influye en la prohibición de la muerte de las PcD y emergen los primeros pilares de atención desde el cristianismo a través de asilos que dan inicio a la era de la institucionalización bajo preceptos de exclusión, que según Palacios (2008), conllevan a respuestas caritativas por subvaloración de los sujetos y concepciones de control por miedo a la diferencia satanizada ante la predominancia de explicaciones teológicas. Esto condujo a que se generaran estigmas sobre los cuerpos de las PcD lo que fortalece la mendicidad como práctica de larga duración y, además, se refuerzan relaciones binarias que generan comparaciones entre el deber ser, el orden natural, que poco a poco se instaaura en las sociedades desde la Edad Media.

Posicionamiento de la razón. Emerge el Renacimiento y llega un periodo caracterizado por el humanismo y el posicionamiento de la razón (Fernández, 2008; Padilla, 2010) que influye en la atención a las PcD con avances en la esfera política y científica que dan apertura al segundo modelo comprensivo llamado *Rehabilitación* a partir del cual la discapacidad, según Palacios (2008), ya no se acusa a explicaciones religiosas sino científicas y se alude a términos como

⁴ Término empleado por José Luis Fernández (2003) para hacer referencia a aquellas creencias en las que se les atribuye tanto a los objetos como a los hechos una característica de vida o "alma".

⁵ Palabra procedente del [griego](#) /*eugoniké*/, que significa ‘buen origen’: [‘bueno’], [‘origen’, ‘parentesco’]. Se vincula a una filosofía que implementó herramientas para conseguir la mejora de la especie y eliminación de los más débiles; parte de supuestos de la teoría de la evolución de Darwin. Entre las prácticas eugenésicas se encuentran matar a personas que se consideran inferiores o castrarlos con el fin de evitar su reproducción.

salud o enfermedad que permitan caracterizar de manera más precisa dicho constructo. Sin embargo, el posicionamiento de este modelo se viene a dar durante la siguiente etapa histórica.

Concepto de incompletud⁶. Durante la contemporaneidad toma fuerza el segundo modelo comprensivo de *Rehabilitación* en el que predomina la objetivación de la discapacidad al pretender ajustar y completar al sujeto. En este sentido, los avances científicos afianzan la concepción sobre la discapacidad con base en la desviación de la norma puesto que las teorías del funcionamiento humano contribuyen a etiquetar a las PcD a partir de lo que les falta y es necesario rehabilitar.

En cuanto a la educación, los servicios se configuran ante la obligatoriedad de la educación y la masificación de la escuela lo cual genera que aquellos que no aprenden igual que los demás empiecen a abandonar o no llegar a dicho escenario por lo cual, la necesidad de control conlleva, en el siglo XIX, a “la institucionalización de la educación dirigida a sujetos con carencias físicas, psíquicas o sociales” (Sánchez, 1994, p. 23) constituyéndose en el ambiente ideal para la creación de una educación paralela, conformada bajo la figura de Educación Especial. Para los años 40 y 50 esta respuesta educativa es cuestionada por segregar y dificultar, según Grau (1998), la integración social de las PcD y emerge el *principio de normalización*⁷ que significó “poner al alcance de los retrasados mentales unos modos y condiciones de vida diarios lo más parecidos posibles a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad” (Nirje, 1969, como se citó en Arnaiz, 1998, p. 15) que propicia la aparición, dentro de la escuela, de la integración escolar.

De esta manera, la *Rehabilitación* como modelo surge para normalizar, Palacios (2008) señala que por primera vez se dice que las PcD tienen algo que aportar pues ya no serán sujetos inútiles en la medida que sean rehabilitados, es decir, una mirada desde el déficit, desde lo que no tiene, lo que está incompleto. Por esta razón, surgen críticas por parte de diferentes colectivos de PcD, especialmente discapacidad física, quienes levantan su voz y dan inicio a una revolución

⁶ Concepto acotado por Carlos Skliar quien en su texto *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad* (2005) destaca el argumento de la completud de la educación desde dos movimientos "pensar al otro como incompleto, de hacerlo incompleto, de fabricar y producir más y más su incompletud; por otro lado, el movimiento de completamiento, la necesidad de completamiento, la violencia del completamiento" que justifica la necesidad de completar al otro desde instituciones como la escuela.

⁷ Este principio surge a partir de los aportes de Nirje (1969) y Wolfensberger (1972) en los países Escandinavos e influyó en la emergencia de la integración escolar.

que permite pasar del *Modelo de Rehabilitación* que culpa al sujeto por su discapacidad, hacía un *Modelo social* que visibiliza el rol que cumple la sociedad al generar situaciones discapacitantes.

¿Ciudadanos de segunda clase? El surgimiento y posicionamiento del *Modelo Social* se da a finales de la década de los 60⁸ cuando las PcD generan procesos de organización social para “condenar su estatus como ciudadanos de segunda clase” (Palacios, 2008, p. 106) y se empieza a otorgar responsabilidad a la sociedad, por sus actitudes, discursos y acciones que dificultan la participación de las PcD en el entorno. Emerge entonces, según Palacios (2008), legislación antidiscriminatoria al considerar a las PcD como sujetos titulares de derechos y se busca la diferenciación de la “dignidad, como condición —invulnerable— e innata del hombre” (p. 162), apartada de las ideas de razón o productividad, para comprender que todas las personas tienen algo que aportar a la sociedad pues su vida es igual de valiosa al ser un fin en sí mismas⁹.

Este modelo también visibiliza la autonomía, desde el derecho de la libertad, que fortalezca la toma de decisiones con o sin apoyo que, según Palacios (2008), promueva el comportamiento autodirigido y el desarrollo de una persona moralmente libre. Por último, posiciona el concepto de igualdad a partir de la cual las PcD deben gozar “del derecho a participar plenamente en todas las actividades: económicas, políticas, sociales y culturales” (Palacios, 2008, p. 143) por lo cual se debe garantizar la inclusión social.

En este sentido, Palacios (2008) señala que lo que se busca es desnaturalizar concepciones en torno a leyes de selección, separación e inferiorización que afectan la participación de las PcD en diferentes espacios y cuestiona la normalidad que, a lo largo de la historia, sirvió para justificar un ideal de sujeto superior, la consolidación de una cultura dominante y la promoción de prácticas reduccionistas y/o separatistas para validar el miedo hacia el otro y lo otro.

Así, desde el surgimiento del *Modelo Social* afloran iniciativas políticas, sociales y educativas que propenden por el reconocimiento de los derechos de los PcD, tal es el caso, de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y en el ámbito educativo, la Educación Inclusiva con el fin de visibilizar, según Arnaiz (2019), la educación como un derecho fundamental y “contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las

⁸ Se destaca los aportes del activista Ed Roberts (1970) y el Movimiento de Vida Independiente en EEUU. En el Reino Unido *Union of Physically Impaired Against Segregation —UPIAS*.

⁹ El concepto de dignidad de las personas como un fin de sí puede ampliarse en las teorías de Martha Nussbaum (2007) y Stein (2007).

actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles” (Ainscow y Echeita, 2011, p. 29) cuyo el reto es entonces, transformar políticas, culturas y prácticas que permitan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

En consecuencia, la tarea más ardua se encuentra en las realidades tanto sociales como educativas en las que la puesta en marcha del *Modelo Social* confronta prácticas y discursos permeados por concepciones de normalización, separación e inferiorización e implica continuar con los esfuerzos que acentúen la comprensión de la diferencia como una característica innata de la humanidad y así, se supere la mirada reduccionista y opresora hacía unos sujetos etiquetados por la disminución en su capacidad para ser, ser un hombre/mujer productivo, ser un hombre/mujer capaz, ser un hombre/mujer, igual a nosotros.

Aproximación al Concepto de Discapacidad

A partir de las transformaciones que el concepto de discapacidad ha tenido a lo largo de la historia se reconoce que esta “es entendida como una experiencia al mismo tiempo que como una característica propia de la condición humana” (Naciones Unidas, 2007, como se citó en Chhabra y Pérez, 2019, p. 22) pues reconocer la responsabilidad del contexto en la creación y perpetuación de situaciones discapacitantes, no significa desconocer la existencia de la diferencia que implica no solo la discapacidad sino la constitución de todo ser humano, por el contrario, se propende por el "el respeto de las diferencias humanas, y *se les* tiene en cuenta en forma positiva” (Palacios, 2008 p. 168).

De modo tal, que aquí se propone comprender la discapacidad como “el resultado de las barreras sociales y de las relaciones de poder, más que de un destino biológico ineludible” (Palacios, 2008, p. 123) que va más allá de un concepto abstracto y debe ser concebida como una experiencia en la cual entran en interacción no solo las condiciones individuales sino las dinámicas sociales, en cuanto a sus concepciones, prácticas y discursos. Es decir, la discapacidad se da en el encuentro con el otro y lo otro quien desde el rol de poder puede ser un facilitador o barrera para su participación, de ahí, que la conceptualización sea heterogénea, dinámica, holística y contextual.

Además, las relaciones de poder juegan un papel relevante pues a lo largo de la historia se buscó la apropiación de una cultura dominante que normalizara para ser y permanecer siendo otro, un otro perfecto, un otro ideal, un otro funcional, un otro que no soy yo. Reconocer que son

sujetos de derechos implica entonces, generar otras formas de acercamiento que transformen la mirada de personas sin voz, eternos niños, o una alteridad que debe ser normalizada, para establecer relaciones dialógicas que además de visibilizar a las PcD, promueva prácticas polifónicas que reconozcan al otro como complemento ontológico del yo, “es el otro quien posibilita la totalidad y unicidad del ser humano; pero no se trata de la constitución del ser en sí mismo, es decir en su mismidad, sino de la constitución del ser-en relación: ser en el acontecer dialógico” (Vargas, 2016, pp. 209-210).

Por lo cual, los retos que plantea una comprensión social de la discapacidad se vinculan con la deconstrucción de concepciones personales y sociales frente a la forma cómo se da la relación con el otro y se buscan espacios de encuentro, según Vargas (2016), para la construcción mutua e íntegra del ser desde perspectivas ontológicas, epistemológicas, éticas y estéticas. En palabras de Skliar (2002), implica buscar unos *entre-lugares* que borren las fronteras entre la otredad y la mismidad para generar la “irrupción (inesperada) del otro, del ser-otro-que-es-irreductible-en-su-alteridad" (p. 114).

La reflexión entonces que aquí se plantea alrededor de la discapacidad va en concordancia con lo señalado por Quinn quien indica que “el debate más importante que genera la discapacidad en el ámbito de los valores, radique en el modo en que debería ser abordada la diferencia humana” (como se citó en Palacios, 2008, p. 156) lo que implica una perspectiva de valoración de la diferencia como una realidad del ser humano que debe ser resignificada.

De esta manera, para comprender el debate de la diferencia es importante reconocer que el discurso sobre “los diferentes obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de diferencialismo, esto es, una actitud —sin dudas racista— de separación y de disminución de algunos trazos” (Skliar, 2005, pp. 12-13) es decir, una construcción social; sin embargo, las diferencias, son constitutivas no solo de las PcD sino de todo ser humano y “no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son, simplemente, diferencias” (p. 13).

Comprender la diferencia genera así una posición alejada de relaciones binarias que construyeron y validaron lo homogéneo, lo correcto, lo normal; implica tomar distancia de aquellas concepciones que nombraron a los sujetos de múltiples maneras pero que en esencia continuaron bajo etiquetas y procesos de inferiorización. Es comprender a su vez, como lo señala Skliar (2002), que la diferencia no se genera en relaciones de comparación, competencia y

jerarquización sino que se dan en el encuentro, en la experiencia múltiple y plural en la que todos nos vemos afectados pero no disminuidos, reducidos o invisibilizados.

En este sentido no se pretende señalar a las PcD como las diferentes dentro de la sociedad o de la escuela, se busca reflexionar sobre la experiencia que se construye, alrededor de la llamada educación inclusiva, pues el otro

ya no es dato sino una perturbación de la mismidad, un “rostro” que nos sacude éticamente. La irrupción del otro es lo que posibilita su vuelta; pero no irrumpe para ser bienvenido o desquiciado, ni para ser honrado o denostado. Irrumpe en cada uno de los sentidos en que la normalidad fue construida. (Skliar, 2002, p. 114).

Deserción Escolar

Las ideas de éxito y fracaso arraigadas en la escuela se instauran como representaciones acerca de que un buen estudiante es aquel que aprende y se relaciona con los demás de forma rápida y sin problemas, pero, ¿qué pasa con quienes no lo logran? ¿Qué pasa con los sujetos que acceden a la escuela y no se “ajustan” a sus dinámicas? Resulta inquietante que aquellos que no aprenden de la misma manera que los demás, o que están al margen de la “normalidad”, a quienes por ser diferentes se les segrega, aquellos que se resisten a las dinámicas escolares, van a tender a dejar estos escenarios educativos y no por la decisión propia de no continuar, sino porque pareciera que la escuela no les brinda la posibilidad de quedarse.

Con el ánimo de comprender la deserción escolar como un fenómeno amplio, de gran relevancia y trascender el valor estadístico, se presenta a continuación un análisis que abarca primero su conceptualización y luego el abordaje de los factores intraescolares, en cuanto a su definición, clasificación y formas de manifestación, al considerar que desde este lugar se puede cuestionar el papel de la escuela en la emergencia del fenómeno en mención. Finalmente, se realizará una reflexión de la deserción escolar en relación con las PcD al constituirse en una problemática relevante en el marco de la educación inclusiva.

¿Quién fracasa en la escuela?

La deserción escolar es un fenómeno multidimensional en el que se interrelacionan diversos factores estructurales (Moreno, 2013; Giocovic, 2002; Espíndola y León, 2002; Román, 2013), y se concibe como “el abandono del sistema educativo por parte de los estudiantes, provocado por una combinación de factores que se generan, tanto en la escuela como en contextos de tipo social, familiar e individual” (Moreno, 2013, p. 118). Dichos factores se

pueden agrupar, según su naturaleza de acuerdo con Espíndola y León (2002), en causas exógenas o extraescolares y, endógenas o intraescolares.

Solo a manera de mención, los factores extraescolares se enmarcan en las condiciones de vulnerabilidad social asociadas a la pobreza y marginalidad, organización familiar, el trabajo infantil o inserción temprana al mundo laboral, migraciones, entre otros aspectos relacionados con el contexto económico, social y político de los estudiantes.

El papel de la escuela en la deserción.

Los factores intraescolares se relacionan con las “condiciones, situaciones y dinámicas que al interior del sistema tornan compleja y conflictiva la permanencia de los estudiantes” (Román, 2013, p. 38) entre los que se encuentran el bajo rendimiento académico, procesos de disciplinamiento policivo, el tránsito entre niveles escolares, dificultades comportamentales y el manejo de los roles de poder por parte de los diferentes integrantes de la comunidad educativa.

En este sentido, y dada la complejidad de las dinámicas escolares, al interior de este tipo de factores se ubican dos subcategorías señaladas por Román (2013). La primera se vincula con los procesos de disciplinamiento y homogenización de los sujetos a partir de los discursos y las prácticas desde los cuales la deserción se manifiesta como una “resistencia a los códigos socializadores que entrega la escuela” (p. 38), ya que niega la cultura de los estudiantes e invisibiliza sus subjetividades.

La segunda subcategoría descrita por Román (2003) guarda correspondencia con los docentes y las relaciones de poder que desde este rol surgen; sus expectativas frente al proceso académico; las interacciones sociales; y las formas de enseñar. La relación entre docente y estudiante es de vital importancia ya que de allí surgirán deseos, empatías o apatías frente al proceso educativo por parte de los estudiantes; “así mientras más negativa es la imagen que los profesores construyen sobre los niños, menor es el nivel de logro alcanzado y más bajo el rendimiento exhibido” (Román, 2013, p. 38).

En consecuencia, emergen factores con un alto nivel de incidencia para desertar o permanecer en la escuela a partir de los cuales fluctúan aspectos, descritos por Román (2013); Goicovic (2002); Arnaiz (2019); como la baja autoestima de los estudiantes por la falta de autoconfianza y poca credibilidad por parte de los docentes con respecto a las capacidades para aprender de sus estudiantes. De modo que, entran en tensión las dimensiones socioemocionales que han de incidir en los procesos de enseñanza -aprendizaje y a su vez, en la valoración de la

escuela como un espacio tanto para aprender como para socializar, comunicar, ser, hacer, pertenecer y sentirse acogido.

De manera tal que la escuela debe preguntarse por las acciones que se convierten en factores expulsivos de los estudiantes al existir prácticas que legitiman la valoración de los sujetos según resultados académicos y notas; cuestionar las acciones normalizadoras y excluyentes que entran en relación con la toma de decisión de abandonar la escuela; y “reconocer que hay prácticas escolares que terminan siendo una violenta invitación a que los estudiantes dejen la escuela y, que quienes terminan yéndose son mayoritariamente los estudiantes de mayor vulnerabilidad social y educativa” (Román, 2013, p. 53).

El análisis de los factores intraescolares debe reconocer que el abandono escolar se configura como un “proceso fuertemente asociado al universo de significaciones de los jóvenes, construido y validado en el transcurso de la vida cotidiana y trayectoria escolar” (Román, 2013, p. 54) que debe abrir el análisis hacia las formas cómo la escuela contribuye a construir concepciones alrededor de querer permanecer o abandonar dicha institución.

Formas de Manifestación de la deserción. Durante la trayectoria escolar se pueden presentar un cúmulo de experiencias que originen riesgos de abandono pues no es un fenómeno que se presente de manera repentina, por el contrario, se genera “como una cadena de hechos que van elevando el riesgo de deserción a medida que se avanza en edad y se experimentan crecientes dificultades de rendimiento y de adaptación” (Espíndola y León, 2002, p. 53). En este sentido, Castillo y Blanco (2009), señalan tres formas de manifestación de la deserción escolar en los estudiantes: la primera, deserción física entendida como el abandono definitivo de la escuela; la segunda, deserción emocional, vinculada con las relaciones sociales entre pares y docentes – estudiantes que no generan necesariamente abandono físico, pero si ausencia de la experiencia educativa ante la poca vinculación emocional.

La tercera forma de manifestación es la deserción del conocimiento que “se presenta cuando el estudiante asiste a la institución educativa pero es ajeno a las actividades de la escuela, el niño no se interesa por participar en la construcción del conocimiento” (Castillo y Blanco, 2009, p. 179), o no se le incluye en las actividades que permiten dicha construcción. Al respecto, David Alba (2004) señala que este tipo de deserción es un factor intraescolar de gran relevancia ya que a partir del conocimiento se define la realidad a enseñar y se determina la relación entre

sujeto -conocimiento y entre sujeto – sujeto, es decir, de esta comprensión se desprende lo qué se debe conocer, quién conoce (roles) y cómo se conoce (métodos).

Existe una cuarta forma de manifestación de la deserción escolar que no involucra directamente a los estudiantes, y es que para comprender este fenómeno como un concepto complejo, multidimensional y dinámico, se debe incluir a toda la comunidad. Castillo y Blanco (2009), relacionan la deserción escolar con las rupturas teórico - prácticas entendidas como las discrepancias entre los ordenado por el Ministerio de Educación Nacional, los planteamientos teóricos plasmados en el Proyecto Educativo Institucional y finalmente la práctica docente, el quehacer en el aula y en general, las realidades de la escuela que generan desvinculación de los procesos de enseñanza – aprendizaje por parte de los estudiantes, docentes, padres y directivos.

Todo lo anterior nos lleva a comprender la deserción física como una manifestación extrema, radical o definitiva de la deserción escolar que tiene no solo múltiples factores intervinientes sino diversas maneras de expresión, sobre todo en las acepciones intraescolares descritas, que deben ser analizadas con el fin de encontrar soluciones que transformen las maneras de permanecer en la escuela y construir una experiencia escolar significativa.

Experiencia.

La escuela debe reconocer el papel de la experiencia de los sujetos en las realidades educativas para comprender lo que allí acontece; las formas cómo se habita; los modos en que se construyen los sentidos sociales; cómo se configuran las subjetividades; las tensiones que se generan entre expectativas, ofertas, realidades, necesidades, entre otras, y pasar de lo que vemos, percibimos o valoramos para posicionar la experiencia de los estudiantes desde su voz, sus construcciones, comprensiones y relaciones.

En este sentido, el análisis de la experiencia requiere comprenderse más allá de las condiciones anecdóticas para conceptualizarla, desde una concepción sociológica, que abarque las relaciones que se encuentran a su alrededor, la dimensión constitutiva de la subjetividad al igual que la vinculación con un sistema, una sociedad y para este caso, la escuela. Por esta razón, se presenta una conceptualización de la experiencia social para posteriormente abordar la experiencia escolar; luego, se expondrán los principios de la experiencia desde los planteamientos de Jorge Larrosa (2006) para finalizar, con una reflexión en torno a la educación y la diferencia.

Experiencia Social.

Dubet (2011) concibe la experiencia social como “la cristalización, más o menos estable, en los individuos y los grupos, de lógicas de acciones diferentes, a veces opuestas, que los actores deben combinar y jerarquizar a fin de constituirse como sujetos” (Dubet, 2011, p. 117). Dichas dinámicas sociales se ponen en tensión cuando el sujeto las confronta a partir de sus deseos y percepciones pues no solo está inmerso en los acontecimientos sociales, por el contrario, tiene la capacidad de reflexionar y accionar sobre los mismos para tomar decisiones y determinar prioridades.

Experiencia Escolar.

Conviene decir que la escuela en la actualidad es una “organización de fronteras flotantes, de objetivos cada vez redefinidos, de relaciones cada vez reconstruidas; ya no es reductible a la forma burocrática general que la encierra” (Dubet y Martuccelli, 1997, 60) ya que se han roto de manera paulatina los elementos que estaban naturalizados y se ve confrontada ante la llegada de otros sujetos, la emergencia de otras dinámicas y aprendizajes que obliga, a que los sujetos escolares a través de su experiencia, redefinan su roles.

De esta forma, Dubet y Martuccelli definen la experiencia escolar como “la manera en que los actores, individuales o colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (1997, p. 79) debido a que los estudiantes se encuentran con lógicas de acción pre-establecidas, sujetos que las regulan y una serie de, en palabras de Dubet (2011), relaciones pedagógicas circundantes que influyen en la subjetivación de los sujetos escolares pues “la experiencia no pertenece a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen.” (Dubet y Martuccelli, 1997, p. 79).

En este encuentro entra en juego las funciones de la escuela que se instalan en las lógicas de acción y deben ser enfrentadas o confrontadas por los sujetos escolares. Al respecto, Dubet y Martuccelli (1997) indican que las tres funciones principales de la escuela son: distribución, educación y socialización. La primera, en relación con las calificaciones a las que se les asigna un valor social distribuido en las lógicas de mercado, jerarquización de valores y competencias; la segunda, los procesos de formación de acuerdo a las finalidades sociales concorde a los sistemas de dominación; y la tercera, vinculada a los procesos de adaptación e interacción social en los que se pone en tensión el conocimiento, la personalidad y la libertad de los estudiantes.

Sin embargo, si bien la experiencia escolar se encuentra determinada socialmente esto, “no nos dice nada sobre la experiencia escolar en sí misma, sobre el trabajo por el cual los actores construyen una coherencia propia y logran así socializarse y construirse, con más o menos resultados, como sujetos.” (Dubet y Martuccelli, 1997, p. 85). Por lo tanto, es el análisis de la experiencia de los sujetos escolares la que permite evidenciar cómo enfrentan las dinámicas establecidas, qué relaciones se tejen, qué tensiones o resistencias se instalan, qué significados se construyen y cómo construyen su subjetividad.

En este sentido, es importante resaltar que la experiencia escolar, al involucrar la subjetividad en el encuentro con los hechos sociales, no se presenta de una única manera por eso Dubet (2011) señala algunas continuidades que se dan a partir de la trayectoria de cada estudiante. Una de estas continuidades se caracteriza por aquellos sujetos para quienes la experiencia resulta mejor pues las condiciones socio-familiares contribuyen en su autonomía, resultados personales y las expectativas que de ellos se construye.

Por otro lado, se encuentran aquellos estudiantes que “viven su escolaridad bajo la forma de ajuste mínimo (...) Su problema es sobrevivir en el sistema y son socializados junto a la escuela más que en la escuela” (Dubet, 2011. P. 72), es decir, las dinámicas sociales y escolares invisibilizan lo que el sujeto escolar puede aportar de tal manera que se le invalida en unas relaciones pedagógicas unidireccionales. Por último, se encuentran los estudiantes para quienes la experiencia la “construyen contra la escuela (...) no aceptan identificarse con los juicios escolares que los invalida y los afectan” (Dubet, 2011, p. 72) por tanto generan acciones de resistencia ante una estructura escolar que niega la diferencia.

De manera que, en esa relación entre estudiante y lógicas de acción se evidencian desigualdades sociales en un sistema en el que la experiencia escolar para algunos esta favorecida por sus condiciones sociales, cognitivas o emocionales, entre tanto para otros, presenta tensiones y detenciones. La fluctuación entre las funciones de la escuela y la experiencia escolar de los estudiantes conlleva a evidenciar e interpelar las mutaciones que dicha institución dice presentar y las que realmente lleva a cabo puesto que “se puede comprender los mecanismos objetivos más profundos del sistema, partiendo de la experiencia más subjetiva de los individuos” (Dubet, 2011, p. 74).

“Eso que me pasa” Principios de la Experiencia.

Larrosa (2006) define la experiencia como “eso que me pasa. No lo que pasa” (p. 88) y a partir de allí, expone cinco grupos de principios que si bien, no la definen ni la hacen irreductible, si permiten ampliar su comprensión.

El primer grupo se encuentra relacionado con lo que Larrosa (2006) llama el *qué* de la experiencia por lo cual plantea el principio de exterioridad en el que la experiencia se genera a partir de “la aparición de un alguien, o de un algo, o de un *es*, de un acontecimiento en definitiva que es exterior a mí” (p. 89). Propone el principio de alteridad que se vincula con que “*eso* que me pasa tiene que ser *otra cosa* que yo. No otro yo u otro como yo, sino otra cosa que no soy yo.” (p. 89). Finalmente, señala el principio de alineación el cual hace referencia a que “eso que me pasa tiene que ser ajeno a mí, no puede ser de mi propiedad” (p. 89).

Aquí, se deja entrever que existe una condición externa al sujeto para que la experiencia tenga lugar bien sea por la presencia de otro actor, acontecimiento, relación pedagógica o condiciones sociales que enmarcan unas lógicas de acción ajenas al sujeto que no son irreductibles.

El segundo grupo de principios acota al *quién* de la experiencia pues eso que pasa, le pasa a un sujeto en específico, *a mí*. En este sentido, Larrosa (2006) relaciona los principios de reflexividad, subjetividad y transformación; en cuanto al principio de reflexividad, indica que implica “un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, (...) y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí” (p. 90). El principio de subjetividad el cual señala que “el lugar de la experiencia es el sujeto” (p. 89) pues es subjetiva y dicha característica la hace única y particular. El principio de transformación ya que “ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación” (p. 89) y de no existir transformación, Larrosa plantea, que no hay experiencia.

Por otra parte, el tercer grupo de principios, Larrosa (2006) en relación con el *movimiento* de la experiencia. Así, el principio de pasaje “supone entonces una salida de sí hacia otra cosa (...) supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí” (p. 9) ya que los procesos de interacción y socialización son bidireccionales y afectan tanto al sujeto de la experiencia como al acontecimiento o lógica de acción que le es externa. Con esto, emerge también el principio de pasión el cual plantea que “la experiencia no se hace sino que se padece” (Larrosa,

2006, p. 91) en el sentido que los acontecimientos, como los nomina Larrosa, pasan a través del sujeto y lo transforman.

El cuarto grupo de principios surgen de la necesidad de distanciar la experiencia de connotaciones empíricas que la reducen a un experimento. En este sentido, Larrosa (2006) plantea los principios de singularidad, irrepitibilidad y pluralidad. El principio de singularidad acota que “una experiencia es siempre singular, es decir, para cada cual la suya” (p. 101) y se relaciona con la particularidad de la experiencia debido a su dimensión subjetiva. En cuanto al principio de irrepitibilidad, Larrosa (2006) señala que “una experiencia es, por definición irrepitible” (p. 101) pues dentro de su singularidad, la experiencia se hace única aunque el sujeto se encuentre con los mismos acontecimientos varias veces. Por último, el principio de pluralidad relaciona que “ante el mismo hecho (...) hay siempre una pluralidad de experiencias” (p. 102).

El quinto principio se denomina el de incertidumbre a partir del cual Larrosa señala que “la experiencia no puede ser anticipada (...) La apertura que la experiencia da es apertura de lo posible, pero también de lo imposible, de lo sorprendente, de lo que no puede ser.” (2006, p. 104) en este sentido, se encuentra sujeta a la forma como se relacione el actor social con las realidades sociales y las estructuras que estas tiene implícita.

Por último, es importante comprender que la experiencia “no es algo *vivido* que corresponde a una simple descripción comprensiva; es un trabajo, una actividad cognitiva, normativa y social que debemos aprender a analizar” (Dubet, 2011 p. 125). De esta manera, implica reconocer las funciones sociales; los intereses individuales; los sistemas de creencias; la objetividad del sistema y la subjetividad de los actores sociales; las violencias simbólicas; las formas de constituirse como sujeto desde la integración, las estrategias, la reflexión o la resistencia.

Más allá del acceso. Reflexiones finales para la permanencia de las PcD en la escuela

La experiencia de las PcD, “*eso que les pasa*” en la escuela, ha estado sujeta a los cambios nominales, a la implementación de diferentes modelos educativos, a la relación entre múltiples actores y el acercamiento a diversas relaciones pedagógicas, a la puesta de marcha de políticas públicas, entre otros factores, que si bien, han disminuido las barreras para el ingreso de esta población al sistema educativo, aún se presentan tensiones y desencuentros en aspectos como la participación, la permanencia y el habitar la escuela, en este sentido los avances se

encuentran aún limitados por la retórica y el discurso, que en la práctica y en la realidad institucional, generan brechas entre lo que debe hacerse y lo que realmente se hace.

En relación con las lógicas de éxito y fracaso legitimadas en la escuela, autores como Arnaiz (2003, 2019), Echeita y Sandoval (2002), señalan que la idea de la competitividad posiciona prácticas de selección y evaluación homogéneas sobre las cuales se determinan las habilidades intelectuales, como elemento preponderante en el sistema educativo, que junto con concepciones frente a las dificultades en el lenguaje o la escritura e inclusive los comportamientos inaceptables serán vistos como fracaso escolar que pueden llevar a que un estudiante vaya a un programa especializado, abandone la escuela y se generen mayores índices de exclusión social.

Y entonces ¿Qué sucede al interior de la escuela para que los estudiantes con discapacidad abandonen? Los elementos teóricos encontrados llevan a pensar que, no se han superado paradigmas anteriores relacionados con la educación especial e integración escolar aun cuando en la escuela se habla de inclusión por lo tanto es importante deconstruir las acepciones teóricas, los discursos y prácticas que allí se enmarcan, tales como las concepciones frente a la valía de las personas en relación con sus capacidades, habilidades cognitivas o inteligencia (en su acepción más tradicional) hace que existan barreras, sobre todo de tipo actitudinal, que perpetúen percepciones en relación con que el ingreso de las PcD a la escuela terminará siendo un fracaso pues su trayectoria educativa no cumple con las expectativas académicas, irrumpe con la organización escolar, la forma de relacionarse con el conocimiento y valorar los aprendizajes.

Resalta Arnaiz (2019) que será necesario escuchar las voces de quienes viven la deserción escolar pues desde su experiencia se podrá evidenciar como “este proceso hasta ahora no se está desarrollando desde la filosofía y la práctica de la inclusión, como un respeto a las diferencias, sino desde la premisa de la asimilación al sistema” (p. 33) lo que hace imperativo cuestionar la deserción escolar, en el marco de la educación inclusiva, pues en ella se propende por la eliminación de todas las formas de exclusión; y si aún se presenta o tiene un alto índice de incidencia, se tienen que abrir caminos para la reflexión en concordancia con las posibles rupturas teórico - prácticas, que permita comprender por qué aún la escuela oculta, invisibiliza y expulsa todo aquel que no logra asimilarse.

Existen entonces discursos y prácticas que dificultan el encuentro en la escuela de la diferencia cuyo cambio no se puede alargar en el tiempo y por consiguiente permitir múltiples

formas de exclusión en alusión a un proceso inacabado, es un imperativo respecto a lo que debe hacerse, en primera instancia una garantía al derecho a la educación y, por otro lado, un reconocimiento a la diferencia distanciada de términos como tolerancia, pues esta, solo es un eufemismo a las múltiples formas de exclusión, “ya no es cuestión de ser tolerantes, porque la tolerancia es otra cara de la discriminación. El desafío se encuentra ahora en un nivel más alto, pues de lo que se trata es de crear un sentimiento de solidaridad” (Bauman, 2013, p. 9). Este sentimiento de solidaridad puede empezar a concebirse desde la idea de las voces, pensamientos y experiencia de quienes viven los avatares de la escuela.

Reconocer la diferencia implica potenciar la posibilidad de la experiencia en la escuela, no solo desde el ámbito investigativo para comprender lo que allí acontece, sino como un medio para el diálogo con el otro y lo otro que implica alejarnos de las clases rutinarias, estructuras rígidas y secuencias repetitivas que dificultan la libertad, imaginación y creatividad para construir una experiencia propia, individual, significativa en relación con los sujetos y el medio.

En este sentido, cuando la escuela ya tiene unas dinámicas instauradas, unos roles definidos a partir de los cuales decide quién es el *yo* de la identidad estática, el *otro* como una fuente de peligro y el *nosotros* como una homogeneidad normalizada, será entonces un lugar “lo más extraño a la posibilidad de la experiencia: de aquello que irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos imprevistos, que nos enfrenta a los misterios de vivir” (Contreras, 2019, p. 9) en general, que implica el encuentro con la diferencia, un encuentro flexible en el que ninguno sujeto queda reducido a una etiqueta, pues es cercano para permitir el diálogo, pero distante para no reducir al otro a un objeto.

Skliar (2009), lo ha de plantear como el cambio de la amorosidad en la puesta en marcha de las relaciones pedagógicas pues es necesario “nunca ser impunes cuando hablamos del otro; nunca ser inmunes cuando el otro nos habla” (p. 147). La experiencia exige, requiere y reclama que la presencia del otro en la escuela no implique una naturalización de su ausencia por medio de prácticas de invisibilización, negación de la participación o la normalización de experiencias segregadas al interior de la escuela pues esta se configuraría como otra forma de exclusión.

Implica crear espacios que le sean significativos, que lo motiven a estar, permanecer, participar activamente y esto no podrá ser de otra manera que involucrando al sujeto, escuchando lo que siente, cómo siente, vive y percibe esa escuela que lo atraviesa pues la experiencia juega un papel fundamental, no solo para la transformación del sujeto, sino para la transformación de

la escuela misma de tal manera que pueda construir con eso otro, eso diferente que lo traspasa, que lo pone en tensión, que lo interpela.

En perspectiva, el camino que se propone para el macroproyecto “*Escuela y Diferencia. Implicaciones del reconocimiento del otro*”, desde las construcciones conceptuales y reflexivas aquí adelantadas, es el análisis y evaluación de las relaciones, concepciones, espacios, temporalidades y estructuras que hay alrededor de los encuentros con la otredad para cuestionar, interpelar y generar caminos para el cambio hacia todo aquel o aquello que dificulta ser en relación, que generan brechas para participar con el otro, que originan resistencia ante la diferencia, que causan detenciones para acercarse, permanecer, habitar la escuela y porque no, retornar a ella.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M., & Echeita Sarrionandía, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Alba, D. (2004). Construcción colectiva del conocimiento: una estrategia frente a la deserción en la escuela. In D. Alba, O. de la Torre, P. Dimaté, D. Hernández, C. Rincón, & A. Triviño, *Deserción y retención escolar. Por qué los niños van a la escuela pero desertan del conocimiento* (pp. 193-246). Bogotá, D.C., Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Secretaría de Educación del Distrito Capital.
- Arnaiz Sánchez, P. (1988). Un análisis de la educación especial hoy. *Anales de Pedagogía*(6), 7-25.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. España: Ediciones Aljibe Series.
- Arnaiz Sánchez, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. *Lección magistral leída en el acto académico de Santo Tomás de Aquino e 28 de enero de 2019* (pp. 12-40). España: Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia.
- Bauman, Z. (2013). Entre la mixofobia y la mixofobia. In R. M. Zygmunt Bauman, *Sobre la educación en un mundo líquido* (pp. 9-14). Barcelona: PAIDÓS Estado y Sociedad.
- Castillo Bustamante, A., & Blanco Sánchez, S. (2009). Capítulo tres: La deserción escolar compleja. In A. Castillo Bustamante, & S. Blanco Sánchez, *La deserción compleja* (pp. 177-202). Ibagué - Tolima: Universidad de Ibagué, Gobernación del Tolima.

- Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006). *NACIONES UNIDAS- Personas con Discapacidad*. From Departamento de Asuntos Económicos y Sociales: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. España: Editorial Gedisa S.A.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1997). Escuela y educación. In F. Dubet, & D. Martuccelli, *En la escuela. Sociología de la experiencia* (pp. 23-86). Buenos Aires: Editorial Losada.
- Echeita Sarrionandía, G., & Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*(327), 31-45.
- Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de educación*(30), 39-62.
- Fernández Iglesias, J. L. (2008). Historia, discapacidad y valía. In J. A. Ledesma, *La imagen social de las personas con discapacidad* (pp. 177-210). Madrid: CINCA.
- Goicovic Donoso, I. (2002, Marzo). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Última Década*(16).
- Grau Rubio, C. (1998). *Educación especial. De la integración escolar a la educación inclusiva*. Valencia: Editorial Promolibro.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Universitat Ramon Llull*, 87-111. From <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/96984>
- Moreno Bernal, D. M. (2013). La deserción escolar: Un problema de carácter social. *Revista In Vestigium Ire*, 6, 115-124.
- Padilla Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*(16), 381-414.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.
- Pérez Dalmeda, M. E., & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7-27.
- Román C., M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Sanchez Manzano, E. (1994). Aproximación al concepto de educación especial. In E. Sanchez Manzano, *Introducción a la educación especial* (pp. 17-35). Madrid: Editorial Complutense.

- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educacao & Sociedade*(79), 85-120.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y faflta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XVII(41), 11-22.
- Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. In J. Larrosa, & C. Skliar , *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 143-159). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Vargas Manrique, P. J. (2016, enero-junio). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228.