

# LOS SUJETOS PORTADORES DE DIFERENCIA EN LA CULTURA ESCOLAR. UN ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES.

Prof. Mter. Adriana Hermoso.  
Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo.  
[adriherber@yahoo.com.ar](mailto:adriherber@yahoo.com.ar)

El presente informe se enmarca en el trabajo de investigación desarrollado por el equipo de investigadores integrado por la Prof. Mter. Adriana Hermoso, Prof. Lic. María Teresa Guajardo, Prof. Mgter. Mirtha Corvo, Prof. Lic. Olga María Fiocchetta, Prof. María Celeste Copello y Prof. Carlos Gutierrez, en el marco de los Proyectos Secyt 2005-2007, y registrado en la Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo.

En siguiente desarrollo surge del trabajo realizado con un sujeto con discapacidad en tanto una de las categorías de sujetos de nuestro estudio.

## DEL PROCESO INVESTIGATIVO.

*Comprender es una aventura... Y es, como toda aventura,  
peligroso.  
Pero uno acepta que la comprensión es una aventura,  
precisamente, porque ofrece oportunidades  
especiales.  
Puede contribuir a ampliar, de manera especial, nuestras  
experiencias humanas,  
nuestro autoconocimiento y nuestra horizonte del mundo.  
(Gadamer 1981)*

La pregunta inicial que nos condujo a la presente investigación pretendió indagar un tema que, entendemos, de fuerte actualidad: *la problemática de la alteridad desde la percepción de los propios implicados*. El contexto dentro del cual lo enfocamos, la cultura escolar, lo ancla en un espacio particular, vinculado a nuestras preocupaciones en tanto educadores de profesión. El tema de la diferencia nos acercó, inevitablemente, a la problemática del otro. La alteridad como concepto articulador en nuestro trabajo. En la actualidad, los estudios, en tal sentido, se abren paso en el campo de las ciencias humanas desde diversos referentes disciplinares y multidisciplinares ( Álvarez Uría, 1997; Briones, 1998; Bourdieu 1981, 1990, 1999,2000; Derrida 2000; Neufeld 1999, 2001; De Souza 2001; Duschatsky, 2000, 2001, 2002; Geertz 1992 - 1996 ; Larrosa, 2001; Foucault, 1990,1997,2001; Frankyn, 1997; Frigerio, 2003, 2005; McLaren, 1997; Mirieu 1997; Pérez de Lara, 1998; Veiga Neto, 2001; Ranciére 1987; Skliar, 2001, entre muchos otros ) . El aporte que nos planteamos fue el de rescatar y poner en valor la voz de los sujetos del estudio.

Numerosos trabajos y nuestra propia experiencia en instituciones dan cuenta cómo, en la actualidad, la escuela está siendo interpelada por sujetos cuya singularidad tensa los límites de una *diversidad aceptable* para la cultura escolar. Estos nuevos sujetos de la educación, los

*sujetos no tradicionales* ( Hermoso 2004 ) han irrumpido en la escena escolar afectando, profundamente, cualquier ilusión de homogeneidad, dando cuenta de cómo han cambiado las condiciones sociales que afectan su cultura. Algunos de los escolares que con su presencia están produciendo esta ruptura son los escolares pertenecientes a las minorías étnicas.

En tanto investigadores, desde hace algunos años estamos preocupados por comprender qué tratamiento le merece a la escuela la diferencia cultural, a través del estudio de alumnos provenientes de las culturas andinas, de origen boliviano. ( *La diversidad cultural como referencia para la construcción del currículum en escuelas de la Provincia de Mendoza. Corvo, Del Vecchio y equipo- Secyt- 2003-2005* ) .Siguiendo en la línea de estos cuestionamientos, actualmente, continuamos preguntándonos por la diferencia socio-cultural, la que hemos *revisitado*, en un sentido doble. Por un lado, para pensarla junto a *otras diferencias*: aquella que deviene de algún *déficit* y la que es consecuencia de situaciones de *marginación social*. Por el otro, para abordarla desde el particular mundo de quienes la portan. ( *Los sujetos portadores de diferencia en la cultura escolar: un estudio desde la perspectiva de los actores. Hermoso, Guajardo y equipo. Secyt 2005-07* )

Tomando como escenario la cultura escolar, entendemos que estas diferencias bien pueden pensarse como una suerte de categorías prototípicas a través de las cuales *lo diverso* se hace *presente en la escuela* con *sujetos* que, muchas veces, *tensan lo admisible* al desafiar *el límite de lo permitido* por las específicas demarcaciones de lo institucional. ( Duschatsky 1999, 2000, 2005, Fernández 1998, Foucault 1990, 1997 Frigerio 2004, Martínez Boom 2006, Rancière 1987 )Y lo hacemos desde su perspectiva, escuchando los propios relatos respecto de cómo viven su diferencia en la escuela. Desde nuestra experiencia, advertimos cómo estos sujetos interpelan a la cultura escolar con nuevas demandas, difícilmente codificables, comprensibles y atendibles, ya que, con frecuencia, exceden el marco de una *negociación con lo posible* (Hermoso 2000 ). Aún así, están obligados a transitar este espacio que, los arroja y es arrojado él mismo al lugar de *extranjero*. El concepto de extranjero remite a la imposibilidad de codificar los estímulos sociales ( Fernández 1998 ). Precisamente, la institución, ante lo bizarro de muchas de las manifestaciones de estos escolares, queda fuera de toda posibilidad de comprenderlas, a las que aborda desde su particular lógica. A su vez, los escolares son afectados por esta situación de extranjería cuando quedan fuera de la posibilidad de significar las particulares variables de delimitan lo institucional con la contundencia simbólica de aquello que está legitimado socialmente. De las múltiples derivaciones del encuentro con estas *dos sensibilidades en interacción inevitable* la vulnerabilidad del niño, devenido *accidentalmente* escolar, es quien sufre los efectos más devastadores, precisamente por su indefensión. Por ello, aún permaneciendo dentro de la escuela, puede ser dejado fuera del acceso a los bienes culturales y a un particular espacio de socialización. A partir de estas dos consecuencias nucleares devendrán múltiples

derivaciones cuyas dimensiones individuales, sociales, económicas, políticas... están siendo puestas en evidencia por numerosos estudios en los más diversos campos disciplinares.

Del encuentro con la alteridad nos interesa describir y comprender, la percepción de sí mismos en la escuela y su percepción de ella. Analizar cómo viven, qué sienten, piensan, valoran. Sus deseos, frustraciones. Cómo interpretan los mensajes de esta situación paradójica en la que son ubicados: pertenecer a una cultura que, a raíz de sus particularidades, no lo incluye plenamente, pero que igualmente no tienen más opción que habitar.

Para acercarnos a la comprensión de este problema, nos proponemos como **objetivos**:

- *Describir y comprender los marcos referenciales desde los que significan el entorno escolar, los alumnos portadores de diferencias relacionadas con el origen étnico, la discapacidad y la marginalidad social.*
- *Comprender los significados que construyen de la escuela, de su identidad como alumnos y del vínculo pedagógico, los sujetos portadores de diferencias relacionadas con el origen étnico, la discapacidad y la marginalidad social.*

Los **supuestos** de los cuales hemos partido entienden que:

- *La escuela como institución, no dispone de marcos referenciales inclusivos para asumir de pleno a los sujetos portadores de diferencias.*
- *Ante los alumnos portadores de diferencia, la escuela tiende a reaccionar excluyéndolos explícita o solapadamente.*
- *A raíz del comportamiento de la institución escolar ante la diferencia, los alumnos portadores de diferencias, sufren la exclusión y desde esa posición construyen y otorgan significados particularmente negativos para su identidad como sujetos escolares y sociales.*
- *Los docentes, al formar parte de una cultura escolar y de unas prácticas escolares legitimadas, poco flexibles y poco comprensivas de la diferencia, experimentan sentimientos de impotencia, en ocasiones de hostilidad, desde donde construyen un vínculo pedagógico empobrecido.*

En el plano empírico, hemos empleado estrategias cualitativas, particularmente la entrevista abierta, la entrevista en profundidad y la Historia de vida (Denzin 1989, Sautu 1999, Thomas y Znaniecki 1927). Esta perspectiva *es una técnica que permite comprender y penetrar, desde el interior, el mundo del actor* (Muchielli, 2001)

Específicamente, a los fines de la actual presentación, incorporamos los resultados parciales del trabajo con una de nuestras categorías iniciales: diferencia a partir de la discapacidad.

## **DE LOS ENFOQUES BIOGRÁFICOS Y LAS HISTORIAS DE VIDA.**

Entendemos que la pretensión, de entrar en la intimidad de los actores constituye uno de los sesgos más problemáticos que, respecto de este punto, se nos planteó, en un doble sentido. Por un lado, el trabajo se adentra en los terrenos de la construcción de la subjetividad. Por el otro, desarrollo y producto son consecuencia de un trabajo de interpretación sobre sus decires. He aquí el segundo nivel de problematización.

Siempre fuimos conscientes de la violencia interpretativa que se ejerce, aún cuando las textualidades del otro se recuperen con *exactitud*. El lenguaje, de hecho, no es literalidad sino interpretación. Sabemos que las consabidas *notas de campo*, propias de este tipo de estudio, serán inevitablemente forzadas por nuestra propia subjetividad y los marcos de referencia interpretativa que hemos delimitado. Contamos con que estos ineludibles *obstáculos* bachelardianos estarán, medianamente a resguardo si estamos advertidos de su potencial coacción.

Pensar en la problemática de la alteridad es acercarse al terreno, siempre discontinuo, de los avatares de la constitución subjetiva. Una, la ajena, aquella de los propios entrevistados. Pero, desde los enfoques cualitativos, no nos es desconocido, las implicancias de la propia también. De allí que, somos conscientes que siempre ha estado presente, entrelazándose en este desarrollo, el interjuego de su articulación. Hacemos propias las palabras de Vasilachis ( 1999 ) cuando poetisa el proceso al expresar:

*Cada texto se construye, como un fino lienzo, en cuyo tejido se entrelazan fuertes hilos de la voz de los actores- con reminiscencias y recuerdos de otras voces – con las hebras de la voz de investigador apelando al recurso de convocar, en este encuentro, y a otros, teóricos y estudiosos que antes reflexionaron sobre esta estrategia y la aplicaron.*

Imagen del tejido que nos activa referentes conceptuales de otros dominios disciplinares. Pensamos también en la fecundidad explicativa del *hacer lazo, en-lazar* que nos acerca el psicoanálisis. Y quizá las *voces* de Bajtin, aquello *remitido a alguien fuera de nuestro alcance* de Derrida, para explicar más acabadamente de qué se trata el oficio del investigar.

La investigación narrativa es una perspectiva extensa que engloba diferentes prácticas investigativas: biografías, documentos personales, narraciones personales, entrevistas narradas, etc, constituyendo un enfoque multidisciplinar. ( Buendía Eisman, Colás Bravo, Hernández Pina, 1997). La incorporación a la investigación social se ubica en los años 20, pero la tendencia actual se remonta, de manera continua, en las Ciencias Humanas, a partir de los años 80.

Para el caso que estamos estudiando hemos empleado la *Historia de vida*,

*“la cual constituye una narración en torno a determinados eventos en los que se proyectan los valores humanos y patrones significativos de una cultura en particular. Presenta como particularidad la temporalidad y la causalidad. La historia entrelaza eventos, descripciones y situaciones. Es un modo de conocimiento que aporta, con riqueza y matices, el significado de las acciones humanas. Aporta explicaciones desde la multiplicidad intrínseca de significados. (Ibiden)*

En el caso de los sujetos de nuestro estudio nos interesan las narrativas que están vinculadas a una trayectoria específica de su historia vital: aquella relacionada con sus vivencias en tanto sujetos pertenecientes a la cultura escolar. Sus creencias, sentimientos, valores, expectativas en tanto representantes de una minoría que interpela a la escuela a partir de la diferencia de la cual son portadores. De ahí que el presente trabajo se posiciona desde un

espacio de intersección en el cual convergen tres escenarios: la percepción de los interesados, la cultura escolar y la diferencia de la cual son portadores.

Ante el requerimiento metodológico basado en la recuperación de la narrativa de los sujetos, se nos imponía pues que éstos estuvieran en condiciones de dar cuenta de sus trayectorias vitales escolares, sentimientos, experiencias, etc. con lo cual se requería un desarrollo socio-emocional y comunicativo de la propia interioridad básico. Consideramos que el último ciclo de la Educación General Básica podía ser el recorte del sistema más adecuado para orientar nuestra búsqueda.

En relación específica a la discapacidad, si bien encontramos jóvenes seleccionables por su edad que, a su vez, pertenecían a instituciones posibles para participar en el proyecto, las particularidades de su discapacidad nos convencieron que no constituían la mejor opción. Los criterios de selección en relación a esta categoría estuvo relacionada con la dotación de una cierta capacidad intelectual capaz de haber registrado las experiencias vividas de un modo sustantivo y poder dar cuenta de ello en las entrevistas.

Otro criterio de selección fue buscar que el momento de aparición del déficit no estuviera afectando, en el momento del estudio, a los sujetos en lo que se denomina *adaptación psicológica a la enfermedad*, a los fines de neutralizar los efectos en tal sentido.

Entre todos los sujetos disponibles, finalmente seleccionamos una joven con un trastorno motor como consecuencia de una parálisis cerebral congénita y déficit auditivo con sordera bilateral adquirida en la primera infancia. Se trata de una joven, de sexo femenino, de 16 años de edad, que dispone de un resto auditivo el cual le permite beneficiarse con una prótesis. Este hallazgo derivó en debates acerca de las implicancias comunicativas.

En la historia de la educación de personas sordas ha habido dos tradiciones históricas, una basada en el oralismo y el bilingüismo que promueve la comunicación a través de lengua natural de la comunidad sorda: la signante. Nuestro sujeto de estudio se comunica con lenguaje oral por lo que consideramos que tales posibilidades comunicativas nos eximían de someter su narrativa a un doble proceso de interpretación.

Creemos que las evidencia empíricas halladas hacen de este caso un referente paradigmático. Nuestra desempeño profesional en al área de la discapacidad y la bibliografía consultada nos advierten que muchas de las experiencias, sentimientos, expectativas y desilusiones de la joven son representativas de la minoría de las personas con discapacidad. No nos olvidamos con esta afirmación, sin embargo, que la historia es muy interesante y, en cierto modo original. Su trayectoria vital no ha seguido el recorrido *tradicional* de muchos niños y jóvenes con este trastorno. Mucho menos, su historia escolar. Nos ha parecido relevante y exitosa en términos de normalización la decisiva intervención familiar. En buena medida, gracias a ella, su trayectoria educativa ha seguido un circuito poco habitual del que nos interesa dar cuenta a través de este trabajo.

¿Podríamos hablar aquí del *punto de inflexión* de Denzin al referirnos a la inscripción de la niña en una escuela de educación común que imprimió un giro en el recorrido educativo tradicional para muchos de estos escolares, y por ende, en los procesos de socialización de la joven ?

## **DE LA ( NORMALIDAD Y ) DISCAPACIDAD**

Desde nuestra perspectiva entendemos en el fenómeno *discapacidad* un objeto complejo que conlleva componentes biológicos, psicológicos, sociales, culturales y políticos. Lo reconocemos construido socialmente y, por ende, poseedor de una valoración cultural, cambiante según tiempos y sociedades, cuyos alcances trascienden, ampliamente, la dimensión individual de quien padece alguna deficiencia. Por el contrario, constituye un organizador que denota los usos epocales del cuerpo en relación a los sistemas de producción los cuales son la consecuencia de un determinado modelo económico-político, organizado, por cuestiones históricas, en relación al binomio salud-enfermedad.

Tadeo de Silva nos recuerda que

*Los valores y las normas aplicadas sobre las deficiencias forman parte de un discurso históricamente construido donde la deficiencia no es simplemente un objeto, un hecho natural, una fatalidad. Ese discurso así construido, no afecta solo a las personas con deficiencia; regula también la vida de las personas consideradas normales. Deficiencia y normalidad forman parte del mismo sistema de representaciones y de significaciones políticas: Forman parte de una misma matriz de poder. ( Tomaz Tadeo da Silva. 1997, citado por Skliar 2003 )*

Es por ello que reconocemos en él una dimensión social y política toda vez que se trata de una cierta condición devenida de la articulación de las determinadas estructuras socio-económico-culturales con la deficiencia. Articulación particular que constituye un entramado restrictivo para aquellos sujetos sociales que portan alguna deficiencia. En este contexto, estamos autorizados a pensar que las representaciones sociales, profusamente extendidas que acercan la discapacidad a una carencia de capacidades para el sujeto afectado por algún deficiencia, con las consecuencias que ello genera, no son más que los efectos post-causales de esta particular organización.

La categoría discapacidad no se presenta aislada, constituye un sistema de representaciones, articulada a un sistema de valores que se derivan de una consideración específica acerca de la normalidad. Por lo tanto su establecimiento se constituye en simultáneo como parte del binomio.

Es desde esta posición que situamos el objeto discapacidad en las particulares variables de nuestra demarcación disciplinar: la educativa en sentido amplio y específicamente la pedagógica.

Entendemos que la escuela en tanto institución de la sociedad es atravesada por las variables que afectan los contextos, macro y micro socio-culturales en los cuales se halla inserta.

En este sentido las particularidades de la cultura escolar, si bien con aspectos específicamente propios, es arrastrada, inevitablemente, por las variables de la cultura. Por ello, la representación de la discapacidad *disponible en la escuela* puede ser entendida en tanto consecuencia, de particulares efectos, de un proceso cultural que la trasciende.

## **DE LA ALTERIDAD DEFICIENTE Y EDUCACIÓN. La trayectoria educativa de Lucía.**

Los principios de la denominada *Escuela Inclusiva* constituyen la consecuencia actual de un proceso iniciado hace varias décadas cuyos hitos históricos están representados, entre los más relevantes, por la *Conferencia Mundial de la UNESCO, Educación para Todos: atendiendo necesidades básicas*, Jomtiem, Tailandia 1990, la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*, Salamanca, 1994; y, más recientemente, el *Foro Mundial de Educación*, Dakar, Senegal, 2000.

*La inclusión se refiere a la oportunidad que se ofrece a las personas con discapacidad a participar plenamente de todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que caracteriza a la sociedad del día a día. ( Inclusion International 1996 ).*

En la provincia de Mendoza las primeras experiencias comenzaron, bien a partir de la demanda de los propios interesados o sus familias, o como consecuencia de innovaciones llevadas a cabo por algunas instituciones, en consonancia con tendencias internacionales. Transcurridas ya más de tres décadas y disponiendo de marcos regulatorios específicos, las prácticas inclusivas continúan siendo excepcionales en la realidad educativa provincial y nacional. Más aún cuando se trata de los años superiores. Si bien podemos identificar, para un análisis exhaustivo de estos procesos, diferentes variables de análisis, aquella relativa al sujeto y específicamente, el tipo de deficiencia, continúa siendo de relevancia. Así, las primeras experiencias se llevaron a cabo con personas con deficiencias sensoriales, entre ellas, las personas con ceguera. Posteriormente, las afectadas de un trastorno auditivo. En la actualidad, y en correspondencia con este análisis histórico, observamos que la proporción se sostiene siendo sustantivamente menores para el caso de niños con retraso mental u otro tipo de trastorno cognitivo. Si bien excede el marco de este trabajo entendemos que en buena medida ello se debe a que, las particularidades cognitivas de estos escolares hieren la organización curricular, organizada, preeminente, alrededor de una sobrevaloración del conocimiento de tipo conceptual.

La trayectoria educativa de la joven se inició, desde el Nivel Inicial, *en la escuela del barrio, porque mi hija es normal. Empezó en la Escuela..... que es la de acá, la del barrio para que fuera con sus amigos del barrio y ahí fueron sus hermanos.*

La misma joven recuerda: *( Cuando empezó la escolaridad )... Yo iba a la escuela C A. Yo iba con mi hermana pero después repetí. Yo la conocí a M. ( su mejor amiga ) en un momento en que yo estaba sola. Así la conocí. Nos empezamos a hablar y hablar. Nos contamos cosas.*

Muchos niños con discapacidad suelen iniciar su escolarización en escuelas de educación común por decisión de sus padres, como una de las formas posibles de iniciar un recorrido educativo normalizado. En este trabajo entendemos por normalización el proceso a través del cual las personas con alguna deficiencia acceden a contextos naturales en los cuales acceden a los bienes disponibles para todas las personas de la comunidad. Este es uno de los principios fundantes del denominado cambio de paradigma de la Educación Especial cuyo hito relevante fue el Informe Warnok. Dentro de contexto educativo su aplicación sostiene los procesos de integración e inclusión educativas.

La escuela en tanto institución de la sociedad, concentra un conjunto de discursos y prácticas que se organizan y estructuran en un sistema particular de significación dentro de un sistema simbólico mayor, el sistema social. Siguiendo a Clifford Geertz, es un conjunto de signos interpretables, en interacción. Un contexto dentro del cual pueden describirse de manera inteligible, los acontecimientos sociales, los modos de conducta, las instituciones o procesos sociales. Desde esta perspectiva, caracterizamos a la escuela como un espacio específico de la cultura contemporánea, y, como “cultura escolar”, al particular sistema de significaciones que en ella se condensan. ( Guajardo 2005 ). Desde esta perspectiva entendemos que la inclusión de un escolar con deficiencia es un proceso que conlleva una afectación de ese particular modo de significación que se ve representado en ciertas prácticas y discursos escolares. Y todo ello puede o no estar en consonancia con la promoción de este tipo de prácticas educativas o de los marcos legales que la regulen. Por ello, el argumento cultural es un referente explicativo potente para analizarlas. Y precisamente, así como lo cultural es el vehiculizador de las relaciones legitimadas en los intercambios sociales, puede ser entendida como una amenaza, toda vez que pueden significar un verdadero obstáculo para la implementación de otro modo de entender la relación con lo diverso. Podemos afirmar pues que lo cultural es lo legitimado a través de la naturalización. He aquí su contundencia.

#### **DE ALGUNAS CONCLUSIONES PARCIALES.**

- La trayectoria escolar de la niña puede entenderse común a muchos escolares con alguna deficiencia. La iniciativa familiar en tanto viabilizadora de posibilidades o en tanto obstáculo determina, en buena medida, el éxito de la experiencia.
- Las instituciones educativas muestran un repertorio de conductas que varían desde la aceptación hasta el rechazo explícito o manifiesto. Estas conductas, por un lado son propias de cada institución, por el otro, pone de manifiesto una localización cultural frente a la alteridad deficiente. La potencia de estas representaciones influyen y determinan la relación con el alumno portador de diferencia.

- La escuela no dispone de una formación que le permita comprender las implicancias educativas de la deficiencia a la que vinculan con una falta de capacidades pertenecientes al propio sujeto. Por lo tanto no implementan acciones pedagógicas específicas para dar cabida a la particularidad en el modo de acceder al conocimiento de estos escolares.
- Esta situación es vivida por los alumnos, sus familiares y los docentes como altamente frustrante frente a la cual, cada uno, desde sus propios esquemas referenciales codifican la experiencia en sentido negativo.
- La posibilidad en el acceso a contextos más normalizados son más posibles en tanto las diferencias que porta el escolar son menos disonantes con lo instituido en la cultura.
- La aceptación de la escuela pasa más por una predisposición actitudinal que por una adecuación curricular a las posibilidades del sujeto.
- Son evidentes los logros a nivel de socialización toda vez que, para el caso de nuestro sujeto, se encuentra bien adaptada socialmente y comparte, con amigos y compañeros escolares todas las actividades del grupo.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

- FOUCAULT, Michel. ( 1999 ). *Los Anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FRANKYN, Barry. Comp. ( 1995 ). *La interpretación de la discapacidad*. Madrid: Alianza.
- GADAMER, H ( 1981 ). *La razón en la época de la ciencia*. Madrid: Alfa.
- GEERTZ, C ( 1996 ). *Los usos de la diversidad*. Madrid: Paidós.
- HERMOSO, Adriana ( 2000 ). *Reflexiones para pensar la diversidad*. Material de Cátedra. Mendoza: Feeye.
- HERMOSO, Adriana ( 2005 ). *Epistemología y Educación Especial*. Material de Cátedra. Mendoza: Feeye.
- LARROSA, C., Skliar,C. (2001 ). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- PÉREZ DE LARA, Nuria ( 1998 ). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona: Laertes.
- PÉREZ SERRANO, Gloria. ( 2003 ). *Investigación Cualitativa. Métodos y Técnicas*. Buenos Aires: Editorial Hernandarias.
- SAUTU, R. ( 2004 ). Comp. *El método biográfico*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- SKLIAR, Carlos (2003). *Y si el otro no estuviera allí*. Buenos Aires: Miño y Dávila.