

## **RACISMO Y DISCAPACIDAD, UNA LECTURA DESDE LAS PRÁCTICAS SOCIALES**

Lucero, Cristian

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

ISFDyT 10

[cristianlucero78@gmail.com](mailto:cristianlucero78@gmail.com)

Material original autorizado para su primera publicación en la Revista Académica  
Hologramática

Fecha de recepción: 30-05-2020

Fecha de aceptación: 08-06-2020

### **Resumen**

En este ensayo la propuesta es explorar la noción de discapacidad y su relación con la colonialidad y el racismo. La relación se construirá a partir del supuesto del desarrollo de la hegemonía expresada en las prácticas sociales.

La pregunta que orienta el escrito es ¿la práctica de nominación y los modos de relacionarse con la discapacidad pueden ser interpretados como prácticas racistas?

Son conocidos los análisis y descripciones sobre la discapacidad desde enfoques que, con algunas variables en su denominación realizan un recorrido que van desde posiciones “médico/homogenizante” a “social / diversidad”. (Aznar y Castañón, 2008; Masuero y Sempertegui, 2010) En ese recorrido la persona con discapacidad pasa de ser entendida como un “anormal a corregir” para ser pensada como una persona con “diversidad funcional”. Este ensayo no pretende hacer una una historización de los modos de tratar la diversidad, por eso solo se señalará al respecto dos cuestiones: la primera es que la mirada de modelos o de paradigmas suele ser entendida como un

proceso de etapas o sucesión de estadios y no como una confrontación ideológica continua. Es decir que lo que suele denominarse el modelo médico no ha desaparecido, continúa teniendo efectos en las prácticas institucionales (aunque se pueda decir que está perdiendo la batalla en el plano teórico)

La segunda cuestión, derivada de la anterior, es que las prácticas institucionales no son isomórficas con las elaboraciones teóricas y los discursos de vanguardia sobre la discapacidad. Es decir que no hay una relación de “emparentamiento” total entre lo que se dice y lo que se hace. Desde esa posición se defiende la idea de este ensayo en tanto las prácticas institucionales que desarrollamos pueden ser interpretadas como formas de racialización o de des reconocimiento de humanidad para con las personas con discapacidad. Esto es lo que podríamos denominar reconocimiento en los ámbitos de producción teórica y ninguneo en las prácticas.

**Palabras clave:** clave – saber práctico – racismo - discapacidad

### **Abstract**

In this essay the proposal is to explore the notion of disability and its relationship with coloniality and racism. The relationship will be built on the assumption of the development of hegemony expressed in social practice.

The question that guides the writing is: can the nomination practice and the ways of relating to disability be interpreted as racist practices?

The analyzes and descriptions of disability are known from approaches that, with some variables in their name, make a journey that goes from "medical / homogenizing" to "social / diversity" positions. (Aznar and Castañon, 2008; Masuero and Sempertegui, 2010) In this journey, the person with a disability goes from being understood as an “abnormal person to correct” to being thought of as a person with “functional diversity”. This essay does not intend to make a historization of the ways of treating diversity, so only two questions will be pointed out in this regard: the first is that the look of models

or paradigms is usually understood as a process of stages or succession of stages and not as a continuous ideological confrontation. In other words, what is usually called the medical model has not disappeared, it continues to have effects on institutional practices (although it can be said that it is losing the battle on a theoretical level)

The second issue, derived from the previous one, is that institutional practices are not isomorphic with theoretical elaborations and avant-garde discourses on disability. In other words, there is no total “relationship” between what is said and what is done. From this position, the idea of this essay is defended, as the institutional practices that we develop can be interpreted as forms of racialization or recognition of humanity towards people with disabilities. This is what we could call recognition in the areas of theoretical production and none in practice.

**Key words:** key - practical knowledge - racism - disability

## **Introducción**

### **1. La forma de vincularse con la discapacidad se aprende en la práctica**

En este trabajo se ensayan algunas ideas que no pretenden ser la totalidad o las más importantes dentro del campo, pero sí se considera que tienen mucho que aportar para construir hipótesis explicativas sobre lo que sucede en la cotidianeidad escolar y para poder pensar la continuidad de las prácticas sin quedarnos solamente con la hipótesis de la gramática escolar o culturas escolares (Tyack, D. y Cuban L., 2001)<sup>1</sup>

Las prácticas escolares son prácticas de gobierno o institucionales y son entendidas como prácticas sociales. La teoría de la práctica permite captar la dialéctica entre sujeto y sociedad. Superando lo observable de las acciones, permite incorporar en el análisis elementos objetivos y subjetivos.

La sociología de Bourdieu demuestra que durante mucho tiempo el campo de la

ciencia social discutió alrededor de una falsa dicotomía entre estructura y sujeto. El análisis propuesto por Bourdieu reconoce que lo social tiene una doble existencia: las estructuras objetivas y la incorporación histórica de dichas estructuras en los sujetos. La relevancia de conceptualizar las prácticas institucionales como una práctica social implica que el abordaje no se circunscribe a la individualidad de quién ocupa el cargo. Se entiende, por el contrario, que la función que desarrolla se encuentra dentro de una categoría social y que, por lo tanto, sus prácticas profesionales tendrán elementos comunes a las de otros colegas.

Siguiendo a Davini (2005) es posible afirmar que los aspectos que no son objeto de la formación tienden a ser resueltos de acuerdo a supuestos personales. Esto nos abre un interrogante acerca de la relación que algunos docentes suelen manifestar respecto de la discapacidad y las personas que son señaladas como discapacitado: *“yo no me formé para esto”, “no sé qué hacer con un “integrado” en el aula”*. El alejamiento entre la teoría y la práctica mencionado se hace evidente en estas afirmaciones y se puede pensar que cuando la formación no impacta sobre los esquemas de interpretación del mundo se ponen en acción, en las prácticas, las concepciones hegemónicas socio-históricamente construidas. La cuestión de la formación es un tema en sí mismo y quedará para otro trabajo pensar si es deseable una formación específica para trabajar con la discapacidad y, en caso afirmativo, analizar allí de qué modo se pone en cuestión o se afirmaría la hegemonía de la normalidad (Villa Rojas, 2017)

La educación institucionalizada (y su gobierno) es una práctica social, habida cuenta de que se encuentra determinada por el contexto en la que la misma se desarrolla. Esto incluye considerar su historicidad y los condicionantes de índole sociocultural. Es importante mantener cierto cuidado en este punto para no caer en miradas reduccionistas de la práctica que neutralicen el potencial transformador del concepto. Davini (2005, p. 115) ha advertido que las miradas sobre la práctica como *“la realidad”* desconocen el papel que juegan la subjetividad y los marcos interpretativos de los sujetos en la misma definición de esa *“realidad”*.

Estas nociones brevemente mencionadas dan fundamento para sostener la tesis de que

los modos de vincularse con la discapacidad se aprenden en la acción. Forman parte del pensamiento práctico y no se pueden circunscribir a los discursos teóricos ni al marco regulatorio. Si bien no cuento con investigaciones al respecto, es fácil observar cómo, en el marco de la provincia de Buenos Aires, la regulación sobre el vínculo entre los niveles educativos y la modalidad educación especial han variado en los últimos años. En esa variación normativa se pasa de:

- Res N° 2543 (2003) “INTEGRACIÓN de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el contexto de una Escuela Inclusiva”
- Res. N° 4635 (2011) “La INCLUSIÓN de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la provincia de Buenos Aires.
- Res. N° 1664 (2017) “EDUCACIÓN INCLUSIVA de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires”.

La normativa fue acompañando el desarrollo de nuevos modos de pensar la discapacidad y en esas discusiones las formas de denominar han demostrado que se estaba poniendo en cuestión el carácter político de la construcción del discapacitado.

En ese desarrollo se pasó además de los conceptos colocados INTEGRACIÓN-INCLUSIÓN-EDUCACIÓN INCLUSIVA, de NEE a NE derivadas de una discapacidad y, en los últimos años al curioso caso de las/el PPI:

-“Propuesta Pedagógica Individual”

-“Propuesta Pedagógica de Inclusión”

No es este el lugar para profundizar en ese aspecto, pero vale señalar que en los últimos veinte años en el campo se cambiaron también muchas veces las denominaciones de lo que la mayoría de los actores educativos SIGUEN denominando “*PROYECTO DE INTEGRACIÓN*”. Esto es sugerente porque la propia normativa y su fundamento teórico y político desacreditan o rechazan la noción de integración tal

como se la consideró originalmente ¿por qué persiste aún la idea del “*alumno integrado*”? ¿cómo se sostiene que muchos de los docentes sigan pensando en la integración?

Para responder a esto es necesario ampliar la mirada al sistema educativo, al Estado y al proceso de civilización que construyó una hegemonía de la normalidad (Villa Rojas). Desde esa concepción se puede pensar a la escuela como una institución racista, que desarrolla prácticas de racialización y normativización de los sujetos y encuentra en la postura “integradora” un modo de construir a un otro como diferente para luego “perdonarlo”. Los discursos cambian, las prácticas persisten.

## **2. “La discapacidad puede ser leída como producto del sistema mundo capitalista”**

Todo lo mencionado hasta acá interesa para definir el lugar de las prácticas escolares como interiorización de la exterioridad y como resultado de un proceso colectivo, pre reflexivo que podemos denominar pensamiento práctico. A partir de los aportes de algunos autores situados dentro de la crítica decolonial es posible pensar que estas prácticas tienen como eje organizador al racismo. El racismo no es solo una forma de opresión o un prejuicio, sino que es un PRINCIPIO DE ORGANIZACIÓN de la sociedad. El principio fundamental podríamos decir. Este sistema mundo está dividido por el racismo. La noción de sistema mundo es de Wallestain. Ramón Grosfoguel lo define así:

“el presente sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial se inaugura con la expansión colonial europea en 1492. Lo nuevo en el mundo moderno-colonial es que la justificación de dicha dominación y explotación colonial pasa por la articulación de un discurso racial acerca de la inferioridad del pueblo conquistado y la superioridad del conquistador.” (Montes Montoya y Busso, 2012, p 18)

El racismo define quién está por encima de la línea de lo humano y quién no. Los que

están por encima gozan de privilegio racial mientras que los que están debajo sufren de opresión racial.

En este contexto de prácticas organizadas por un principio clasificatorio es posible pensar la categoría “discapacitado” o discapacidad como un modo de ordenamiento de los estudiantes para intentar dar cuenta de la pregunta ¿la discapacidad es una forma de racismo?

Antes de avanzar es importante repetir, dado que el término racista genera múltiples reacciones, que la pregunta no apunta a identificar a los docentes como racistas, sino a revisar si las prácticas escolares (las que se dan dentro del salón de clase y fuera de él) están ordenadas por una distinción entre lo humano y lo no humano ¿distinción entre normal y anormal?

Es importante también “despegar” al racismo de la idea de prejuicio personal ya que no es el tipo de racismo del que hablan estos autores, como así también de la asociación exclusiva a la piel o etnia. Estos son solo marcadores del racismo y por eso se puede hablar de racismo religioso, por ejemplo.

Como se dijo en el apartado anterior, los discursos y las regulaciones “avanzan” más rápido que las prácticas escolares. Pero éstas no son independientes de aquellos.

El discurso inaugural de la discapacidad, que fue acompañado por una estrategia de disciplinamiento y sujeción de los cuerpos común para toda la población occidental, sostuvo que la discapacidad se trata de algo del orden de lo biológico (médico) y es propio del individuo. Por lo tanto, el abordaje que se le correspondía era reparador o de adaptación porque el discapacitado tiene algo defectuoso o bien le falta algo. En el análisis foucaultiano el discapacitado corre la misma suerte que el loco, el homosexual, el enfermo: es el anormal.

Esta forma de ver al discapacitado se sostiene sobre un discurso de inferioridad del anormal y de superioridad del normal. La escuela prestó un gran servicio en la construcción de la normalidad y, al mismo tiempo, en el desarrollo de la exclusión sistemática de distintos sectores de la población. Tiempo después, pensaremos cómo incluirlos sin reparar que la categoría de inclusión es relacional y requiere del excluido.

Lewkowicz (2002) nos dice que toda institución se sostiene sobre supuestos. Hubo un tiempo histórico en que la distancia entre suposición y lo posible era transitable, tolerable, posible. No parece ser nuestra situación. Hoy la distancia entre lo supuesto y lo que se presenta, es abismal. Por su conformación misma, la institución no puede más que suponer el tipo subjetivo que la va a habitar, pero actualmente la lógica social no entrega esa materia humana en las condiciones supuestas por la institución. En este análisis de Lewkowicz queda marcada la distancia entre lo que se quiere construir y la realidad que no acepta someterse fácilmente al dispositivo institucional. Por otro lado, se afirma que parece ser que hubo un tiempo en que esa distancia era menor. Esta premisa suele ser aceptada por muchos colegas: “antes la escuela era inclusiva”. Esa afirmación solo se puede sostener si se aceptan los principios del proyecto civilizatorio de la modernidad. Esa construcción se realiza sin observar que se trata de un proyecto de supresión de toda alteridad (García Olivo, 2016).

El paradigma de la discapacidad que se sostiene desde el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires posiciona un modelo social y de diversidad que rara vez se verifica porque las escuelas continúan trabajando desde una única oferta educativa poco favorable para la diversidad y heterogeneidad. Podría aventurarse que, en tanto no se ponga en cuestión todo el formato escolar, solo se podrán ofrecer “parches” que habiliten a medias a esa población “diferencial”, por eso es posible analizar a las PPI como un instrumento para la normalización. En el formato escolar moderno “la experiencia” de ser alumno estaba ligada a la sujeción de una serie de normas externas. Este escenario al verse trastocado produce dispositivos que lejos de interrogar el formato en su conjunto, vienen a ocuparse de eso que no estaba contemplado en la figura del alumno: su subjetividad.

Las PPI como constructores de condiciones institucionales podrían estar mostrando el vacío institucional y el movimiento de cambio necesario para acercarse institucionalmente a ese otro. Las instituciones tienen el desafío de responder tomando en cuenta las singularidades de los individuos habiendo sido pensada como sistema masivo. La regulación externa nomina con toda claridad que la concepción de



trayectorias formativas es la que debe pivotar las acciones y dispositivos que las organizaciones deben disponer para los alumnos. Se ponderan, como asunto de la escuela y los actores escolares, fortalecer la responsabilidad de los diferentes actores institucionales sobre las trayectorias de los estudiantes. La posibilidad de decidir colectivamente, además de llevar a asumir las consecuencias de la elección, entra en contradicción con la matriz fundacional escolar. En la educación pública el mandato se antepone al contrato (Perrenoud 2005), de manera que las instituciones presentan como rasgo fundacional la indiferenciación<sup>2</sup>. Desde este enfoque es difícil creer que desde las PPI se puede conmover la práctica institucional (sin desconocer que hay excepciones, pero no dan cuenta del sistema educativo en su conjunto).

La noción de discapacitado, siguiendo a Preciado<sup>3</sup> es, en términos estrictos, una construcción y obedece al modo de producción económica. No es lo mismo el discapacitado luego de la II Guerra mundial que el discapacitado en la “era del conocimiento”, en las que algunas formas de funcionamiento mental adquieren una relevancia dentro del campo de la discapacidad que antes no tenían (y no porque no existieran esas “patologías”). Con todo lo discutible que pueda ser esta idea, hay que afirmar que “la discapacidad” no existe como algo esencialmente dado o del orden de lo natural o es algo que “tiene” o le “falta” a alguien. La discapacidad es la relación entre las características de un sujeto y el entorno en el que se desempeña (Aznar y González Castañón. 2008). De modo que se pueden entender a la discapacidad como una relación y no como propiedad de los sujetos.

Suponiendo que esta afirmación es correcta ¿no funcionaría la categoría discapacitado o persona con discapacidad como una división entre los normales y los anormales? Desde luego que en los discursos los agentes educativos no reconocerían que una persona con discapacidad es anormal

¿pero la práctica escolar no los inferioriza? ¿No se trata de un otro construido para luego ignorarlo? ¿Cuando pensamos una situación de enseñanza pensamos en que sea

para cualquiera o solo pensamos en el sujeto normalizado? ¿No suelen escucharse que

algunos docentes hablan de sus estudiantes y de “los integrados”?

### 3. “La discapacidad como colonialidad y racialización”

Sostiene Grosfoguel (citado por Montes Montoya y Busso, 2012) que:

“La colonialidad aunque tiene una relación estrecha con el colonialismo no se agota en ello. La colonialidad se refiere a un patrón de poder que se inaugura con la expansión colonial europea a partir de 1492 y donde la idea de raza y la jerarquía etno-racial global atraviesa todas las relaciones sociales existentes tales como la sexualidad, género, conocimiento, clase, división internacional del trabajo, epistemología, espiritualidad, etc. y que sigue vigente aun cuando las administraciones coloniales fueron casi erradicadas del planeta.” (p.18)

Pensar la discapacidad como una relación de opresión requiere distinguir al opresor del discapacitado. El YO es masculino, patriarcal, eurocéntrico, imperialista y capitalista. Está en una relación dialéctica con el OTRO, al que oprime en términos de clase, sexualidad, religión, nacionalidad.

Pero, siguiendo con la línea del racismo, esa relación yo-otro tiene lugar entre dos que a los que la condición de humano no les es negada. La pregunta que urge es ¿nombrar al otro discapacitado es un modo de negar humanidad? Esto nos podría llevar a otra pregunta ¿cómo se niega humanidad?

No toda relación de opresión conlleva negación de la humanidad. El concepto de Zona de Ser y Zona del No Ser nos puede ayudar porque desde allí podemos comprender que solo se reconoce humanidad en la Zona del Ser. Grosfoguel (2011) propone una continuidad entre la línea que divide lo humano (Ser) de lo no humano (No Ser) elaborada por Fanon y el concepto de Pensamiento Abismal de De Sousa Santos. Según el autor portugués los conflictos se gestionan de modo diverso según sucedan

sobre la línea de lo abismal o, por el contrario, debajo de esta. La línea abismal es

asimilable a la línea del racismo. Los conflictos entre yo – otro en la Zona del Ser se administran con mecanismos de regulación (código de derechos) y discursos emancipatorios (igualdad, libertad). En la Zona del No Ser se administran con violencia y despojo.

Siguiendo este esquema podemos pensar que en ambas zonas puede haber personas con discapacidad sufriendo la opresión de la normalidad. En las críticas elaboradas desde la teoría producida dentro de la Zona del Ser la discapacidad puede ser leída como otra forma de opresión como la religiosa, género o de clase. Desde otro análisis podemos pensar que el despojo de la escena política, económica y sexual que sufren los discapacitados los ubica en la Zona del No Ser. La violencia de la que son víctima: tratamientos contra su voluntad, instituciones que los segregan, anulación de su voz en sus propios temas ¿es la misma que sufre toda la población o solo para este grupo? Partiendo de estos argumentos es posible construir un análisis profundo, necesario para pensar el conjunto de las prácticas de racialización incluyendo el tratamiento a las personas con discapacidad. Trabajar sobre este aspecto es fundamental para intentar comprender cómo, luego de tanto esfuerzo y militancia de muchos compañeros y compañeras, buena parte de las prácticas escolares siguen mostrando modos de acción que se ajustan a un modelo clasificatorio y normalizador.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aznar, y González Castañón, (2008). “¿Son o se hacen?”. Cap. I. Buenos Aires: Noveduc.
- Baquero, R; Diker, G, Frigerio, G (comps.) (2007) “Las formas de lo escolar”. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Bolívar, A (1997) “El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización”, en Pereyra, M.A. (Comp) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un*

- nuevo programa de educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Bourdieu, P (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.
- Davini, M. C. (2005) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G y Terigi, F (2005) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós
- Dubet, F. (2004) “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?” En Tenti Fanfani, E, *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires: IIPE, pp. 15-44.
- Dukuen, J (2010) “La génesis de la noción de habitus en Bourdieu y el problema de una ontología dualista en antropología del cuerpo y las emociones”. Versión electrónica [http://www.antropologiadelasubjetividad.com/images/trabajos/juan\\_dukuen.pdf](http://www.antropologiadelasubjetividad.com/images/trabajos/juan_dukuen.pdf)
- Dussel, I (2005) “Pensar la escuela y el poder después de Foucault” en Frigerio G y Diker G., *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Enriquez, E (2002) “La institución y las organizaciones”. *Formación de formadores*, serie documentos. Buenos Aires: Novedades Educativas-FFyL, UBA.
- Feldfeber, M (2007) “La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América latina” *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 444-465, mayo/agosto 2007.
- Foucault, M (1981) “La gubernamentalidad” en *Espacios de Poder*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (1990) *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Frigerio, G (2004) “De la gestión al gobierno de lo escolar”, en *Novedades educativas*. N° 150. Marzo 2004.
- García Olivo, P. (2016) “*La Gitaneidad Borrada*. Si alguien te pregunta por nuestra ausencia.” Alto Juliana, en la Solana de la Madre Puta. Los discursos peligros Editorial.
- Grinberg, S. “Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento”. *Revista Argentina Sociología*. ene/jun. 2006, vol.4, N° 6 [consultado 7 Agosto de 2009], p.67-87.

Grosfoguel, R. (2011). "La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos". En AA. VV., *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona: Editor Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (CIDOB)

Grosfoguel, R. (2013) "Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios epistemicidios del / largo siglo XVI", *Revista Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.19, pp. 31-58.

Lewkowicz, I. (2002) "Escuela y ciudadanía". En *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Masuro, F. y Sempertegui, M. (2010) "La discapacitación social del "diferente". *Intersticios*. Revista sociológica de pensamiento crítico. Vol. 4

Montes Montoya, A. y Busso, H., Entrevista a Ramón Grosfoguel", *Polis* [Online], 18, 2007, consultado 30 de mayo de 2020. <http://journals.openedition.org/polis/4040>

Narodowski, M (1999) *Después de clase*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Biblioteca de Aula.

Rodríguez Marino, P. y Terriles, R.(2006), "Habitus, Subjetivación y la dimensión estética de lo social" en *La Trama de la Comunicación*, Vol. 11, Rosario: Editorial UNR.

Tenti Fanfani, E. (1994). *La escuela vacía*. Buenos Aires: Losada/UNICEF.

Tyack, D. y Cuban L. (2001). *En búsqueda de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: FCE.

Villa Rojas, Y. P. (2017). Hegemonía de la normalidad en la escuela. *Revista EducaciónYCiudad*,(33), 115-126. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1654>

---

<sup>1</sup> Distintos trabajos intentaron comprender la resistencia al cambio de las organizaciones educativas. Se encuentran análisis desde diferentes ópticas, tal es el concepto de "culturas escolares" (Viñao Frago,

---

2002), el de “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 2001) y el de “programa institucional” (Dubet, 2004). Otros trabajos analizan los distintos tipos de movimientos que proponen procesos de cambio, colocando a la actividad de liderazgo como el eje de la “re estructuración escolar” (Bolívar, 1997)

<sup>2</sup> Perrenoud señala que el proyecto institucional ha sido en su origen una forma de disidencia, de resistencia con el poder organizador.

<sup>3</sup> Véase Beatriz Preciado sobre diversidad funcional en [https://www.youtube.com/watch?v=JB\\_NnfYmgaaY](https://www.youtube.com/watch?v=JB_NnfYmgaaY)