

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL  
Licenciatura en Trabajo Social**

**Autonomía/Discapacidad/Familia:  
problematizando lo “invisible”**

**TATIANA TOURN  
Tutora: María Noel Míguez**

**2014**

A todos quienes de una u otra manera influyeron e hicieron posible mi “*objetivación*” en esto que hoy se concreta a través de esta Monografía, pero que sin dudas es el comienzo de un gran camino a recorrer en esta hermosa, gratificante y desafiante profesión que es el Trabajo Social.

*...SIMPLEMENTE GRACIAS!*

## ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I: Reconocimiento y discapacidad.....</b>	<b>6</b>
<b>I.I Una aproximación a la Teoría del Reconocimiento.....</b>	<b>6</b>
<b>I.II La autonomía como consecuencia del reconocimiento recíproco.....</b>	<b>10</b>
<b>I.III La discapacidad como construcción ideológica.....</b>	<b>15</b>
<b>I.IV La familia como “Aparato Ideológico de Estado”.....</b>	<b>21</b>
<b>Capítulo II: El reconocimiento de los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual desde sus familias.....</b>	<b>26</b>
<b>II.I La familia y el “reconocimiento afectivo”: el amor como posibilidad de restringir o fomentar la autoconfianza.....</b>	<b>27</b>
<b>II.II ¿Qué interiorizan los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual en el ámbito familiar?.....</b>	<b>31</b>
<b>II.III El “reconocimiento afectivo” como “constructor” del porvenir de los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual.....</b>	<b>45</b>
<b>Reflexiones finales.....</b>	<b>49</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>52</b>
<b>Fuentes documentales.....</b>	<b>53</b>

## INTRODUCCIÓN

La presente Monografía Final de Grado es realizada con el objetivo de cumplir con las exigencias curriculares del Plan de Estudios 2009 para el egreso de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

El tema elegido para esta Monografía refiere a *visualizar algunos aspectos desde la Teoría del Reconocimiento en torno a la autonomía, con relación a la discapacidad intelectual*. La importancia de investigar esta temática proviene de la inexistencia actual de material producido desde la profesión de Trabajo Social en torno a la misma, por lo cual el documento será realizado a modo de ensayo teórico exploratorio.

Por otra parte, el interés personal de estudiar esta temática surge principalmente a partir de la experiencia vivida a lo largo de los dos años de práctica pre-profesional, enmarcada en el Proyecto Integral “Cuidados, Derechos Humanos e Inclusión Social”, específicamente en el Área de Discapacidad. Estos dos años de práctica tuvieron lugar en una Escuela Especial para “Discapacitados Intelectuales”, contexto en el cual, a partir del trabajo con los/las niños/as que a ella asistían y con sus familias, surge la inquietud de comprender y conocer la relación existente entre la autonomía de estos/as niños/as y el reconocimiento que vivencian en el contexto familiar, principalmente por parte de sus referentes adultos, a la luz de los aportes de Honneth (1997) y sus reflexiones en torno a la “*Teoría del Reconocimiento*”.

A través de este ensayo se intenta indagar cómo la autonomía de los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual es restringida o fomentada desde la propia familia, dependiendo de cómo sea la “conexión”<sup>1</sup> entre los miembros, utilizando los términos de Honneth (1997); y en qué modo esta relación está influida, directa o indirectamente, por la situación de discapacidad en la cual se encuentran estos/as niños/as.

Para realizar esta Monografía y abordar la temática expuesta se decide utilizar un marco teórico-metodológico que toma como sustento la matriz de pensamiento histórico-crítica, tomando como referencia los aportes de Sartre (2004). Según este autor:

---

1 Honneth (1997), basado principalmente en los aportes del psicoanálisis, habla de “conexión” al hacer referencia a la relación “simbiótica” que suele darse entre madre-hijo, sosteniendo que dicha relación afectiva está destinada a un desequilibrio entre autonomía y conexión, podría decirse entre ser y dejar-ser, en tanto ambas partes se reconocen mutuamente como “entes de necesidad”.

*“Todo está oscuro todavía y sin embargo todo está a plena luz; tenemos – para mantenernos en el aspecto teórico- los instrumentos, podemos establecer el método, nuestra tarea histórica en el seno de este mundo polivalente es la de aproximar el momento en que la Historia sólo tenga un sentido y en el que tenderá a disolverse en los hombres que le harán en común.”* (Sartre; 2004: 84)

En este sentido, Sartre plantea que *“la dialéctica se tiene que buscar en la relación de los hombres con la naturaleza, con las ‘condiciones de partida’ y en las relaciones de los hombres entre sí.”* (Sartre; 2004: 91-92) Propone avanzar hacia lo específico y singular, retomando los procesos históricos que dieron origen a las cualidades distintivas de la existencia de los seres humanos particulares. De ahí la importancia que le adjudica al “ir y venir” entre las biografías y la historia, a ese *“vaivén metodológico”* entre la singularidad humana y las estructuras sociales, lo cual permite entender a la totalidad de manera “destotalizada”.

*“Porque la totalización dialéctica tiene que contener los actos, las pasiones, el trabajo y la necesidad tanto como las categorías económicas, y tiene que colocar a la vez al agente o al acontecimiento en el conjunto histórico, definiéndolo en relación con la orientación del porvenir y determinando exactamente el sentido del presente en tanto que tal.”* (Sartre; 2004: 117-118)

El método propuesto por Sartre (2004) y escogido para abordar la temática a desarrollar en esta Monografía es el *“método regresivo-progresivo”*, un método “heurístico” que consiste en *“colocar al hombre en su marco”*. Este método supone la búsqueda sistemática de progresar hacia la comprensión de las diversas praxis individuales para regresar a las condiciones históricas que configuraron los límites y alcances de dicha praxis. Este movimiento dará luz para visualizar la relación existente entre la autonomía de los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual y el reconocimiento que reciben de parte de sus familias, permitiendo un constante “ir y venir” entre ambas partes, entre las

conductas específicas de los/las niños/as que reflejan su autonomía, y el contexto familiar que “enmarca” y da lugar a dichas conductas.

Según Sartre (2004), el método debe dar cuenta del devenir histórico de las estructuras sociales del presente y de la situación del individuo que las vive y produce. Para lograrlo, “...no tendrá más remedio que el ‘vaivén’: determinará progresivamente la biografía (por ejemplo) profundizando en la época, y la época profundizando en la biografía.” (Sartre; 2004: 119) Según sus planteos:

*“Definiremos el método de acercamiento existencialista como un método regresivo-progresivo y analítico-sintético; al mismo tiempo es un vaivén enriquecedor entre el objeto (del proyecto original) y la época (que contiene al objeto en su totalización); en efecto, cuando se ha vuelto a encontrar el objeto en su profundidad y en su singularidad, en lugar de mantenerse exterior a la totalización (...), entra inmediatamente en contradicción con ella; en una palabra, la simple yuxtaposición inerte de la época y del objeto deja lugar bruscamente a un conflicto vivo.” (Sartre; 2004: 129-130)*

Además de retomar estos insumos teóricos y metodológicos propuestos por Sartre (2004), se toma como medular la “Teoría del Reconocimiento” expuesta por Honneth (1997), principalmente el reconocimiento que proviene de la “esfera del amor”, según su clasificación, en tanto hace referencia a las relaciones primarias dentro de la familia, específicamente entre madre e hijo/a; dejando de lado en esta ocasión otras propuestas sobre el reconocimiento como por ejemplo la de Fraser o la de Taylor.

En lo que respecta a la metodología elegida para recuperar los discursos de los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual y de sus familias, que contribuyen a analizar la temática estudiada y a concretizar las ideas expuestas a nivel teórico, se recurre a citar determinados fragmentos de entrevistas realizadas a los/las mismos/as en el proceso de intervención pre-profesional a nivel familiar, a realizarse por quien escribe a lo largo del presente año en una Escuela Especial en calidad de referente de campo<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> “...el rol del Referente de Campo es llevado adelante por aquellos estudiantes que habiendo conformado el proyecto de EE desde su calidad de estudiantes, una vez finalizado tal proceso optan por profundizar en la

En cuanto a la lógica de exposición elegida para presentar este documento, siguiendo con la lógica de Sartre (2004), el mismo se divide en dos capítulos, uno de ellos referido a lo más “abstracto” y el otro a lo más “concreto”, dando lugar a su vez a la posibilidad de un “ida y vuelta” constante entre ambos momentos, retomando aspectos abstractos para comprender y explicar lo concreto, e inversamente, señalando aspectos más concretos al hacer referencia a lo abstracto.

El primer capítulo hace referencia a las nociones y conceptos más abstractos a trabajar. En primer lugar, se presenta la “*Teoría del Reconocimiento*” propuesta por Honneth (1997), y se desarrollan brevemente las tres esferas planteadas por él a través de las cuales se da el reconocimiento de los individuos: el amor, el derecho y la valoración social (solidaridad). También, se introduce en este capítulo el concepto de familia, en tanto es el contexto en el cual se da el “*reconocimiento afectivo*” expuesto por Honneth (1997) que se profundiza en el segundo capítulo. Específicamente se desarrolla la idea de familia propia de la Modernidad, el modelo de familia ideal nuclear-patriarcal que responde a la “*ideología de la normalidad*”, por lo que esta última también es trabajada, principalmente siguiendo los planteos de Angelino y Rosato (2009). De la mano de esta “*ideología de la normalidad*” se introduce en este momento la determinación discapacidad, y específicamente discapacidad intelectual.

A su vez, la categoría analítica autonomía es introducida también en este capítulo pero, en tanto mediación, transversaliza ambos capítulos, por lo cual se hace referencia a ella en ambos momentos: en el primero, de manera más “abstracta”, y en el segundo, de manera más “concreta”, haciendo referencia explícita a la autonomía de los/las niños/a en situación de discapacidad intelectual.

En el segundo capítulo se introducen conceptos más concretos, haciendo énfasis en la esfera de reconocimiento expuesta por Honneth (1997) relacionada al amor, en tanto refiere a las relaciones primarias, a los “lazos afectivos” que se dan principalmente dentro de la familia, y específicamente en la relación madre-hijo/a, que es lo que se pretende explorar, “aplicando” para ello el método “*regresivo-progresivo*” propuesto por Sartre (2004), y visualizando así cómo este reconocimiento refuerza o restringe la autonomía de los/las niños/as, específicamente de los/las niños/as en situación de discapacidad

---

*delimitación de la temática como objeto de investigación e intervención.*” (Proyecto Escuelas Especiales; 2011: 7)

intelectual.

Con el objetivo de poder visualizar estas cuestiones en concreto y poder “llevar a tierra” las ideas teóricas expuestas en el capítulo anterior, se introducen a lo largo de este segundo capítulo algunos fragmentos de entrevistas que reflejan la voz de los involucrados en esta temática: los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual y sus familias, específicamente sus madres.

Por último, a modo de reflexión final, se articulan los contenidos desarrollados en ambos capítulos y se introducen aspectos sobre cómo la profesión de Trabajo Social puede tomar parte en la temática abordada a lo largo de la Monografía, interviniendo con el objetivo de fomentar la autonomía de los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual a través del trabajo con sus familias, aprovechando el lugar privilegiado que tienen sus profesionales para lograrlo, en tanto trabajan directamente con esas familias, en su vida cotidiana.

## CAPÍTULO I: Reconocimiento y discapacidad

*“Pedimos a la historia general que nos restituya las estructuras de la sociedad contemporánea, sus conflictos, sus contradicciones profundas y el movimiento de conjunto que éstas determinan. Así hemos visto en la partida un movimiento totalizante del momento considerado, pero, en relación con el objeto de nuestro estudio, este conocimiento se mantiene abstracto.” (Sartre; 2004: 118)*

### *1.1 Una aproximación a la Teoría del Reconocimiento*

Comenzando con este primer capítulo, se presenta, como se anticipó en la introducción, la idea más abstracta a trabajar, la *“Teoría del Reconocimiento”* propuesta por Honneth (1997), la cual será medular en el desarrollo de esta Monografía.

Para desarrollar esta Teoría, Honneth retoma los aportes de Hegel sobre la *“Teoría Crítica”* de la sociedad, la cual fue producida por el autor a fines del siglo XVIII y principios del XIX. Según Honneth:

*“...la importancia central de la obra temprana de Hegel con respecto de una Teoría Crítica de la sociedad resulta en primer lugar y ante todo de una teoría de la moralidad, en la cual la ‘lucha por el reconocimiento’ es representada como el medio abarcador del proceso de formación moral del espíritu; lo que hoy en día constituye la importancia especial de sus escritos de Jena no es el solo hecho de que Hegel comprende el reconocimiento recíproco como un patrón práctico de la socialización del hombre, sino que él considera desarrollar moralmente dicho patrón a través de una escala de luchas sociales.” (Honneth; 2009: 198)*

Según Honneth, Hegel entiende que la base natural de la socialización humana siempre ha estado caracterizada por la existencia de formas elementales de la *“convivencia intersubjetiva”*, y que *“...la ‘lucha por el reconocimiento’ representa el medio de acción social por el cual la relación entre los sujetos adquiere paso a paso una forma más*

*ambiciosa en términos 'morales': es la pretensión recíproca de los individuos de que se les reconozca su identidad.*" (Honneth; 2009: 199) Según este autor, esta "lucha por el reconocimiento" es el "suceso moral" que permite el pasaje de un estado subdesarrollado de la relación social a una forma más "madura" de la misma. Honneth (2009) retoma estos aportes de Hegel, entendiendo, al igual que él, que el proceso de reconocimiento recíproco supone distintas formas de interacción social, las cuales están mediadas por diversas clases de lucha.

El autor intenta redimensionar las ideas de Hegel con el fin de tornarlas aplicables al contexto actual, dándole además "una orientación empírica", para lo cual retoma también la versión "materialista" de la "Teoría del Reconocimiento" expuesta por Mead, en tanto considera que "...sus escritos contienen el instrumento más adecuado hasta hoy para reconstruir en un espacio teórico posmetafísico las intuiciones teórico-intersubjetivas del joven Hegel." (Honneth; 1997: 90) Resumiendo, Honneth (2009) construye su propia "Teoría del Reconocimiento" retomando tres tesis centrales de la teoría de Hegel (a desarrollar a continuación) y comparándolas empíricamente a partir de la psicología social de Mead. Retomando las palabras del autor: "Hegel ha dado este paso de un proceso de desarrollo de la teoría del reconocimiento hacia un modelo de conflicto en modo idealista, Mead lo ha realizado en una manera que puede ser denominada 'materialista'." (Honneth; 1997: 115)

La primera tesis que Honneth retoma para construir su Teoría supone "...la premisa fundamental de una teoría de la intersubjetividad, base de toda la teoría del reconocimiento, según la cual la constitución del yo (o de la identidad subjetiva individual) presupone el reconocimiento intersubjetivo recíproco." (Honneth; 2009: 23) En segundo lugar, sostiene la tesis hegeliana según la cual se distinguen en la sociedad moderna distintas formas de reconocimiento según el grado de autonomía que se posibilita al sujeto, a saber: el "amor", el "derecho" y la "eticidad" (luego re-nominada por él como "solidaridad"). Por último, Honneth retoma la tesis de la existencia de una lógica de un proceso de formación "...que corresponde a la secuencia de esas tres formas de reconocimiento y que se realiza a través de la lucha moral." (Honneth; 2009: 24) Los sujetos, con el objetivo de ir formando progresivamente su identidad, se entregan a conflictos intersubjetivos en cada estadio de reconocimiento, luchando para alcanzar el

reconocimiento de sus pretensiones de autonomía no confirmadas hasta entonces por parte de los demás sujetos.

*“La motivación del conflicto es, así, el no-reconocimiento de determinadas pretensiones de autonomía o, más bien, su desprecio. A esta última tesis se asocia la idea de que el conflicto tiene esa función no solo en la ampliación de niveles de autonomía de cada sujeto aislado sino, en la medida en que es un conflicto social motivado moralmente, en la ampliación de los niveles de autonomía de la sociedad como un todo y, por lo tanto, de su desarrollo moral.”* (Honneth; 2009: 24)

La versión que Honneth (2009) construye de la *“Teoría del Reconocimiento”* se sustenta en tres “esferas” de reconocimiento recíproco que corresponden a tres dimensiones de la personalidad individual, dando lugar a tres tipos de *“autorrelación práctica”* o *“autorreferencia práctica”*<sup>3</sup> del sujeto consigo mismo:

*“el amor, correspondiente a aquellas relaciones que tienen por objeto la naturaleza afectiva del individuo como un ser necesitado (en las que se incluyen no sólo el amor, sino también la amistad) y que conducen a la autoconfianza (Selbstvertrauen); la esfera del derecho corresponde al reconocimiento jurídico y al respeto de la persona en tanto autónoma, tiene por objeto la capacidad de la responsabilidad moral y lleva al autorrespeto (Selbstachtung); y la solidaridad, referida a una comunidad de valores compartidos, que corresponde a la valoración social, tiene por objeto las capacidades y características del individuo en tanto miembro que contribuye al todo social y lleva a la autoestima (Selbstschätzung).”* (Honneth; 2009: 25)

Resumiendo, en la *“esfera del amor”* el ser humano es reconocido como individuo

---

<sup>3</sup>“...entendiendo por ‘autorreferencia’ la conciencia o el sentimiento que la persona tiene de sí misma respecto a las capacidades y derechos que le corresponden.” (Honneth; 1998: 28)

de necesidad, en la esfera del derecho como una persona con capacidad jurídica, y en la esfera de la valoración social (solidaridad) como sujeto singular. Honneth (2010) se opone a la equiparación entre el reconocimiento y la política de la identidad que defienden otros autores como Fraser y Taylor, ya que, desde su perspectiva, la lucha por el reconocimiento debe ser considerada como un fenómeno de naturaleza moral, así como una acción social. Según él, la política de la identidad supone “...una fuerte tendencia a reducir la lucha por el reconocimiento a un único aspecto, a saber, la identidad cultural.” (Honneth; 2010: 48) Honneth entiende que el reconocimiento se caracteriza por distintos contenidos de “significado”, asociados respectivamente a perspectivas morales específicas, y desde esta perspectiva sostiene, retomando las ideas de Hegel, que el reconocimiento que se va generando en las tres esferas (amor, derecho y solidaridad) produce “...la red de premisas normativas en que una sociedad moderna y liberal debe basarse a fin de poder producir ciudadanos libres y comprometidos.” (Honneth; 2010: 22)

De acuerdo a sus planteos, “...el hombre es necesariamente un ser reconocido y que reconoce” (Honneth; 1997: 58), por lo que considera al reconocimiento recíproco como un hecho que ha de integrarse en el estado de naturaleza. Según sus planteos

*“...reconocer a alguien significa percibir en él una cualidad de valor que nos motiva intrínsecamente a comportarnos ya no de manera egocéntrica sino adecuada a los propósitos, deseos o necesidades de los demás. Con esto se torna claro que el comportamiento de reconocimiento debe constituir por este motivo una acción moral porque se deja determinar por el valor de las otras personas; el comportamiento de reconocimiento se orienta no según los propios propósitos sino según las cualidades evaluativas de los demás.”* (Honneth; 2006: 140)

Honneth entiende que “...los sujetos se encuentran unos a los otros en el horizonte de la expectativa recíproca de recibir reconocimiento como personas morales y por su desempeño social.” (Honneth; 2009: 262) Entonces, cuando no reciben conforme a sus expectativas el reconocimiento que consideran merecido, se da lugar a los sucesos que en la vida cotidiana se perciben como “injusticias morales”, provocando en los sujetos

sentimientos de “*desprecio moral*”. En este sentido, opone a las tres formas de reconocimiento tres formas de desprecio, que implican la ausencia de autoconfianza, autorrespeto y autoestima, amenazando la integridad física, la integridad social y la dignidad de la persona, respectivamente.

*“Pues como la experiencia del reconocimiento social representa una condición de la que depende la evolución de la identidad del hombre en general, su ausencia, es decir, el desprecio, conlleva necesariamente la sensación de una inminente pérdida de personalidad. En este caso existe, entonces, (...) un nexo estrecho entre las vulneraciones cometidas a las suposiciones normativas de la interacción social y las experiencias morales que los sujetos hacen en sus comunicaciones cotidianas: cuando se vulneran aquellas condiciones al negársele a una persona el merecido reconocimiento, el afectado reaccionará en general con sentimientos morales que acompañan la experiencia de desprecio, es decir, con pena, rabia o indignación.”* (Honneth; 2009: 262-263)

Honneth sostiene que estas formas de desprecio, “...ancladas en los sentimientos de desprecio y en las sensaciones de injusticia de los despreciados, son las que impulsan a la resistencia y al conflicto, por lo menos en gran parte de los conflictos sociales.” (Honneth; 2009: 27) En este sentido, el autor afirma que la lucha por el reconocimiento justifica la “*lógica moral*” de los conflictos sociales.

De este modo, queda presentada brevemente la “*Teoría del Reconocimiento*” expuesta por Honneth, la cual será profundizada en el segundo capítulo del documento, específicamente en lo que respecta al estadio de reconocimiento vinculado al amor, cuando se haga referencia a los conceptos más “concretos”, en términos de Sartre (2004).

## *1.11 La autonomía como consecuencia del reconocimiento recíproco*

En este momento, es preciso introducir la mediación autonomía, como se aclaró en

la introducción, en tanto concepto “abstracto” que será trabajado en su concreción en el segundo capítulo de la Monografía. Trayendo a colación los aportes de Honneth (2009) y haciendo un repaso de la historia del concepto, se destaca que:

*“A más tardar desde Kant, y probablemente ya desde Rousseau, entendemos por ‘autonomía’ un tipo determinado de autorrelación individual que nos permite estar seguros de nuestras necesidades y creencias, y valorar nuestras capacidades. Estas formas de autorrespeto pueden articularse y concretarse mediante la asistencia de bienes, pero no pueden ser adquiridas y mantenidas a través de ellos.”* (Pereira; 2013: 16-17)

En el siglo XX se reconoce la existencia de dos grandes movimientos de pensamiento “...que condujeron a una profunda crisis del concepto clásico del sujeto humano”, influyendo también en la idea de autonomía. (Honneth; 2009: 275) Ambos movimientos parten de una crítica a la representación de la autonomía individual en términos de la teoría de la conciencia, pero se diferencian en cuanto a los propósitos y enfoques elegidos para hacerlo. El primer movimiento, que se relaciona principalmente con la figura de Freud, se basa en una “*crítica psicológica*” al sujeto que invalida la idea de autonomía como posibilidad de dominar el obrar propio; el segundo movimiento intelectual, por su parte, ligado a las figuras de Wittgenstein y Saussure, se sustenta en una crítica al sujeto en términos de la filosofía del lenguaje y niega la idea de autonomía en el sentido de la autoría del sujeto. (Honneth; 2009)

*“Por ende, con estos dos movimientos intelectuales se destruye desde dos vertientes la idea clásica de subjetividad, ligada normativamente a la idea de autodeterminación individual: mientras que la crítica psicológica descubre fuerzas libidinosas en el interior del sujeto como algo que le es necesariamente ajeno, con la deconstrucción de la subjetividad por parte de la filosofía del lenguaje se trata del descubrimiento del hecho previo a cualquier intencionalidad, de los sistemas de significación lingüística;*

*ambas dimensiones, tanto el inconsciente como el lenguaje, designan poderes o fuerzas que actúan en cualquier ejercicio del actuar individual sin que el sujeto jamás pueda controlarlos o siquiera comprender por completo.” (Honneth; 2009: 276)*

Según Honneth (2009), esta conclusión es aceptada actualmente por gran parte de la filosofía, en tanto ya no se puede comprender al sujeto ni como un ser totalmente “transparente” a sí mismo ni como dueño de sí mismo. Este autor se posiciona desde la teoría de la intersubjetividad a la hora de elaborar un concepto de sujeto, y propone “ajustar” la idea de autonomía individual a las “...condiciones restrictivas del inconsciente y del lenguaje” (Honneth; 2009: 278), entendiendo que el “descentramiento” del sujeto no debe relacionarse necesariamente con el abandono de la idea de autonomía, sino como condición constitutiva de la individuación del hombre. En sus palabras:

*“La concepción del sujeto humano que creo que permite formular un concepto razonable de autonomía personal en la actualidad se encuentra dispuesta en una determinada tradición del intersubjetivismo; en ella se conjugan el conocimiento de la constitución intersubjetiva de la identidad del yo y el conocimiento de que a la experiencia consciente del hombre siempre se le escapa una parte de las fuerzas y los motivos que constituyen su potencial impulsor psíquico.” (Honneth; 2009: 282)*

Desde esta perspectiva, Honneth (2009) entiende que un sujeto es autónomo cuando es capaz de explorar de modo creativo sus necesidades<sup>4</sup>; de presentar de manera éticamente reflexionada la totalidad de su vida<sup>5</sup>; y de aplicar normas universalistas de modo sensible al

---

4 “...una persona autónoma en este sentido no sólo es libre de motivos psíquicos que le imponen, de manera inconsciente, reacciones de comportamiento regidas y forzadas, sino que también está en condiciones de descubrir impulsos de acción siempre nuevos e inexplorados y de convertirlos en material de decisiones reflexionadas.” (Honneth; 2009: 287)

5 “...sólo si estoy en condiciones de reconsiderar y reorganizar mis necesidades primarias a la luz de valores éticos, podrá decirse que soy capaz de tomar una postura autónoma, es decir, reflexionada, ante mi vida (...) aquí se habla de autonomía personal sin ninguna referencia a las reclamaciones morales del entorno.” (Honneth; 2009: 288-289)

contexto<sup>6</sup>. Estas tres condiciones o “capacidades” sólo se hacen posibles, según él, a través del reconocimiento, y únicamente cuando las tres han sido reunidas en un sujeto se puede hablar de autonomía individual de una persona en un sentido íntegro. En este sentido, la autonomía personal es entendida como el crecimiento del poder de acción, a la vez que de la capacidad de reflexión individual. (Honneth; 2009)

Para hacer estos planteos Honneth (2009) nuevamente recurre a los aportes de Hegel, quien sostiene que la libertad individual se debe comprender como producto de la conjunción de varias esferas de comunicación, entendiendo de esta manera que las relaciones intersubjetivas son una condición de la libertad subjetiva, y de este modo, de la autonomía individual. Según lo expresa Honneth:

*“...alcanzamos la autonomía a través de caminos intersubjetivos, al aprender a concebirnos a nosotros mismos a través del reconocimiento que otros nos otorgan como seres cuyas necesidades, creencias y capacidades merecen ser realizadas. Sin embargo, esto sólo será posible si, al mismo tiempo, garantizamos ese reconocimiento a aquellos que nos reconocen, porque en su conducta hacia nosotros debemos poder reconocer, como en un espejo, nuestro propio valor. Por lo tanto, pensar en la autonomía individual emergiendo y floreciendo, requiere del reconocimiento recíproco entre los sujetos. No adquirimos autonomía por nuestros propios medios, sino sólo en relación con otras personas que están dispuestas a estimarnos en la misma medida en que nosotros debemos poder estimarlas a ellas.”* (Pereira; 2013: 17)

En este sentido, Honneth entiende que la autonomía es una “*magnitud relacional e intersubjetiva*” (Pereira; 2013: 17-18), y esta es la idea de la cual se parte en la presente Monografía a la hora de trabajar y desarrollar dicha categoría analítica, la cual a su vez juega el rol de mediación y transversaliza todo el análisis realizado en el presente

---

<sup>6</sup>“...como moralmente autónomo, no puede ser considerado aquel que simplemente en su actuar comunicativo se orienta estrictamente por principios universalistas, sino sólo aquel que sabe aplicar con responsabilidad dichos principios con participación afectiva y sensibilidad por las circunstancias concretas del caso particular.” (Honneth; 2009: 290)

documento, como se expuso anteriormente. Partiendo de esta idea se entiende la importancia de conocer las relaciones de reconocimiento recíproco<sup>7</sup> que se dan entre los sujetos con el objetivo de comprender la autonomía individual de determinado individuo específico, lo cual se llevará a cabo en el próximo capítulo, cuando se intenta investigar y teorizar acerca de la autonomía de los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual.

Retomando, la autonomía individual es concebida como una “*magnitud intersubjetiva*” en tanto le permite a los individuos alcanzar la autodeterminación, aprendiendo a identificar sus necesidades, creencias y capacidades “*...como dignas de ser articuladas y llevadas a cabo en la vida pública*” (Pereira; 2013: 22), pasando de este modo a formar parte de la vida social de manera autónoma.

*“No es suficiente concebir la autonomía como emergiendo únicamente del respeto intersubjetivo a la competencia de los sujetos a la hora de juzgar y tomar decisiones, sino que más bien se requiere una estima de sus necesidades particulares y de sus desempeños individuales. Sólo cuando los ciudadanos vean todos estos elementos de su personalidad respetados y reconocidos estarán en condiciones de actuar con autorrespeto y de dedicarse a la persecución de sus propios planes vitales.”* (Pereira; 2013: 25)

Honneth entiende que la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima son diferentes formas que tiene el sujeto de “autoperibirse”, que tienen lugar como resultado de relaciones de reconocimiento recíproco que entabla con otros sujetos, y que funcionan como precondiciones para que los ciudadanos sean motivados y actúen como “*agentes efectivos*”. (Pereira; 2013) Como sostiene Honneth, la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima son “*...propiedades emergentes de un proceso dinámico en el que los individuos se experimentan a sí mismos como teniendo un cierto status...*” (Honneth *apud* Pereira; 2013: 66); y cada uno de ellos surge del reconocimiento que vivencia el sujeto en las diferentes esferas descriptas en el punto anterior, a saber: el amor, el derecho y la

---

<sup>7</sup>“*Por reconocimiento, o con mayor precisión por reconocimiento recíproco, me refiero a la relación interpersonal en la cual las aspiraciones normativas de alguien son contempladas por otro que a su vez es relevante y reconocido por esta persona como capaz de otorgarle reconocimiento.*” (Pereira; 2013: 65-66)

solidaridad.

*“Estas tres autorrelaciones prácticas del yo constituyen la estructura motivacional del sujeto que oficia como una precondition para la acción, puesto que las acciones individuales siempre son disparadas por circunstancias específicas, pero esas circunstancias solamente moverán a la acción si una persona tiene aseguradas esas relaciones prácticas del yo (...) Sin estas autorrelaciones prácticas, la autonomía entendida como la capacidad para autodeterminarse, acordar con otros cargas y beneficios de la cooperación social y también como la capacidad para participar en las discusiones públicas sobre las cuestiones que afectan a las personas no puede lograrse.” (Pereira; 2013: 67)*

Partiendo de esta idea, Honneth sostiene que la justicia se relaciona directamente con la consolidación de las tres esferas de reconocimiento y de comunicación, debiendo asegurar la efectivización de las *“autorrealizaciones prácticas del yo”* (autoconfianza, autorrespeto y autoestima) *“...en tanto que ofician de condición de posibilidad para que alguien pueda llevar adelante un plan vital y también pueda, en caso de desearlo, participar activamente de la vida de la sociedad.”* (Pereira; 2013: 73)

En el segundo capítulo de esta Monografía se profundizará en relación a la autoconfianza, en tanto es la condición previa para lograr la autonomía que se da en la *“esfera comunicativa del amor”*, en términos de Honneth (1997), la cual engloba las relaciones primarias dentro de la familia, que es lo que se pretende analizar.

### *1.III La discapacidad como construcción ideológica*

Para trabajar la determinación discapacidad en “abstracto”, se considera pertinente introducir con anterioridad la categoría ideología, contextualizándola posteriormente en la época de la Modernidad y dando lugar así a la introducción de la noción de *“ideología de la normalidad”*, la cual enmarca el surgimiento del concepto de discapacidad sobre el cual

se va a profundizar.

Retomando los aportes de Althusser, cabe señalar que *“...la ideología es una ‘representación’ de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia.”* (Althusser; 1969: 28) Según este autor, la ideología sirve a la reproducción de la “sumisión” de la sociedad a las reglas del orden establecido, es decir, a las reglas de la clase dominante, y esta “sumisión” se logra y se promueve a través del Estado, principalmente a través de lo que denomina *“los Aparatos Ideológicos de Estado”* (AIE).

Los “AIE” son, según este autor, *“instituciones especializadas”*, encargadas de reproducir la ideología dominante, provenientes en su gran mayoría del ámbito privado; reflejo de ello es el caso del *“Aparato Ideológico de Estado Familiar”*, el cual será trabajado en el siguiente punto de este capítulo. Althusser destaca que todos los individuos viven espontánea y naturalmente en la ideología, en tanto *“...el hombre es por naturaleza un animal ideológico”* (Althusser; 1969: 36), y que la misma se reproduce a través de los “AIE” en cada uno de ellos “transformándolo” en sujeto:

*“...el individuo es interpelado como sujeto (libre) para que se someta libremente a las órdenes del Sujeto, por lo tanto para que acepte (libremente) su sujeción, por lo tanto para que ‘cumpla solo’ los gestos y actos de su sujeción. No hay sujetos sino por y para la sujeción. Por eso ‘marchan solos’ (...) es necesario que sea así, para que las cosas sean como deben ser (...) para que la reproducción de las relaciones de producción sea asegurada cada día.”* (Althusser; 1969: 44-45)

En relación con esto Angelino y Rosato (2009) plantean que bajo la apariencia de la constitución de un sujeto libre, la ideología produce *“sujetos-sujetados”*, en tanto la ideología es siempre, en última instancia, voluntad de poder. Según estas autoras, los individuos “viven” su ideología y la reproducen en su vida cotidiana<sup>8</sup> sin ser

---

<sup>8</sup> Desde los aportes de Heller (1985), la vida cotidiana es la vida de *“todo hombre”*, es la vida del *“hombre entero”*, y tiene lugar en el desarrollo de cada ser singular y paralelamente en la relación con otros. *“La vida cotidiana es el conjunto de las actividades que caracterizan las reproducciones particulares creadoras de la posibilidad global y permanente de la reproducción social. No hay sociedad que pueda existir sin su propia autorreproducción. En toda sociedad hay, pues, una vida cotidiana: sin ella no hay sociedad.”* (Heller; 1985: 78)

necesariamente conscientes de ello, ya que las mismas los dotan de normas, principios y formas de conducta pero no de conocimientos sobre la realidad: *“La ideología no nos dice qué son las cosas sino cómo posicionarnos frente a ellas y, desde este punto de vista, no proporciona ‘conocimiento’ sino únicamente ‘saberes’.*” (Angelino y Rosato; 2009: 81)

Althusser (1969) sostiene que la ideología “en general” es eterna, no tiene historia; sin embargo, señala que “las ideologías” sí tienen historia, cada una tiene su propia historia, surge en determinado momento histórico, a partir de determinadas formaciones sociales, de los modos de producción y de la lucha de clases que se desarrollan en cada una de ellas. En este sentido, en el marco de la Modernidad surge la *“ideología de la normalidad”*, la cual será trabajada en tanto enmarca el surgimiento de la categoría analítica discapacidad.

Es en la Época Moderna que se construyen las nociones de “normalidad-anormalidad” y de “inclusión-exclusión”, pares dialécticos, opuestos y complementarios, contruidos desde la *“ideología de la normalidad”*<sup>9</sup>. A partir del Proyecto Iluminista y del surgimiento de la razón moderna se comienza a reconocer la idea de “normalidad”<sup>10</sup> como opuesta a la noción de “anormalidad”: la “normalidad” se entiende como la convención de la mayoría, y su opuesto-complementario, la “anormalidad”, como el otro de la norma.

*“La ideología de la normalidad opera sustentada en la lógica binaria de pares contrapuestos, proponiendo una identidad deseable para cada caso y oponiendo su par por defecto, lo indeseable, lo que no es ni debe ser. El otro de la oposición binaria no existe nunca fuera del primer término sino dentro de él, es su imagen velada, su expresión negativa siendo siempre necesaria la corrección normalizadora, por ello la anormalidad es el otro de la norma, el desvío es el otro de la ley a cumplir, la enfermedad es el otro de la salud.”* (Angelino y Rosato; 2009: 90)

---

<sup>9</sup>La normalidad y su ideología normalizadora son una construcción, en un tiempo y en un espacio determinado, fruto de ciertas relaciones de desigualdad que permite a un grupo instalar ciertos criterios para delimitar que es y que no es, es decir criterios hegemónicos, que aparecen como únicos e incuestionables.”(Angelino y Rosato; 2009: 65)

<sup>10</sup>“Es recién a partir del siglo XIX que Normalidad se constituye como un concepto potente en el establecimiento de demarcaciones entre lo Mismo y lo Otro, y que incluye bajo la denominación de anormales a grupos cada vez más numerosos de los que pueden ser agrupados como ‘el resto’, de lo que no somos nosotros.” (Angelino y Rosato; 2009: 46)

Introduciendo los aportes de Foucault (2003), el concepto de “normalidad” tiene la finalidad de demarcar y diferenciar a los integrantes de la sociedad, conformándose en un dispositivo de control funcional a la ideología dominante: “...constituye un fenómeno que está íntimamente relacionado con todo un conjunto de instituciones de control, con toda una serie de mecanismos de vigilancia y de distribución del orden.” (Foucault; 2003: 83). En este sentido, los sujetos en su singularidad son clasificados dentro de estos parámetros de “normalidad”, en tanto se construye una imagen de hombre “normal” (asemejado a lo “eficiente”, lo “útil”, lo “competente”, lo “lindo”, lo “bueno”); estar ubicado dentro del “nosotros-normales” o, en el otro extremo, ser ubicado dentro de los “otros-anormales”, formando parte de la alteridad<sup>11</sup>, es el punto de partida para el reconocimiento y control de cada uno de los sujetos. “El control de la sociedad sobre los individuos no se opera simplemente por la conciencia o por la ideología sino que se ejerce en el cuerpo, con el cuerpo.” (Foucault: 2003: 125)

En este contexto, las “*marcas de anormalidad*” son buscadas a lo largo de la Modernidad “...en cada cuerpo para que a cada cuerpo, después, se le atribuya un lugar en los intrincados casilleros de las clasificaciones de los desvíos, de las patologías, de las deficiencias, de las cualidades, de las virtudes, de los vicios.” (Veiga-Neto; 2001: 2) De este modo, para que el individuo sea considerado “normal”, debe ser y actuar como son y actúan todos, como la mayoría, como la totalidad “homogénea”; debe adaptarse a la “norma”: “*Todo aquello que no sigue esa norma es señalado, separado, castigado, expulsado a “territorios de exclusión.”*” (Angelino y Rosato; 2009: 24)

Skliar (2002) explica que el esfuerzo por eliminar la ambivalencia y definir con la máxima precisión todo, eliminando toda posible ambigüedad, es la esencia de la vida moderna: “*Y es justamente por esa razón que la intolerancia acaba siendo una inclinación natural de la modernidad, pues la construcción del orden establece límites para la incorporación y admisión de cualquier entidad, de cualquier sujeto, de cualquier alteridad, de cualquier otro.*” (Skliar; 2002: 105) Según este autor, actualmente estos límites de la exclusión se transforman continuamente, cambian su “forma” y su “color”, pero algunos sectores de la población aún continúan siendo excluidos en estas sociedades de “normalización”, como por ejemplo, la “*alteridad deficiente*”. (Skliar; 2002)

---

<sup>11</sup> “...identificarse desde un ‘nosotros’ e identificar unos ‘otros’, es darle el estatuto de ‘alteridad’ a ese ‘otro’-categoría entendida como ajeno-.” (Míguez; 2003: 7)

Es momento de introducir entonces la determinación discapacidad, en tanto refleja un ejemplo de lo expresado anteriormente respecto a quienes no son incluidos dentro de la categoría de “normalidad” y son, por ende, excluidos, son lo “otro”, son apartados con el fin de ser “normalizados”<sup>12</sup>. Desde la “*ideología de la normalidad*”, la discapacidad es una categoría que clasifica a los sujetos que están fuera de la norma, clasificación realizada en el marco de relaciones de poder asimétricas. Se la entiende básicamente como:

*“Un problema que afecta a los individuos, un problema derivado de las condiciones de salud individuales y de deficiencia de algunos sujetos cuyos cuerpos se apartan de los cánones de la normalidad y que, por ende, se transforman en objeto de estudio e intervención de la medicina y la pedagogía –con un fin correctivo- cuyos agentes intervienen para normalizar.”* (Vallejos; 2006: 3)

Este punto de vista queda reflejado a través de la definición de discapacidad realizada desde el “Modelo Médico”. Por ejemplo, las definiciones que ha presentado la Organización Mundial de la Salud (OMS) desde 1980, a pesar de incluir progresivamente una perspectiva más psico-social en torno a la discapacidad, la siguen identificando básicamente con la idea de déficit<sup>13</sup>. Se adopta, así, “...una posición teórica acerca de la discapacidad que de algún modo da por sentado que ese otro tiene ‘individualmente’ una dificultad, que es material, tangible e incorregible” (Angelino y Rosato; 2009: 3), dejando de lado que la misma es una “relación” y no algo que ocurre únicamente en los cuerpos o mentes de los sujetos. Desde esta perspectiva, el concepto de discapacidad se utiliza como “baúl” para designar las “incapacidades”, los problemas y limitaciones en la actividad de los sujetos, y/o las restricciones en la participación. (Sívori, 2004)

Por su parte, las definiciones propuestas desde la Asamblea General de las Naciones Unidas, y específicamente la presentada en la Convención sobre los Derechos de las

---

<sup>12</sup> “Existe, es claro, una práctica de medicalización directamente orientada hacia el cuerpo (del) deficiente, pero existe, sobre todo, una medicalización de su vida cotidiana, de la pedagogía, de su escolarización, de su sexualidad. Así, la medicalización puede ser interpretada en términos de una ideología dominante. Como tal, creó un sentido común y complicidades dentro y fuera de su campo específico.” (Skliar; 2002: 6)

<sup>13</sup> “Discapacidad es un término genérico que incluye déficit, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una ‘condición de salud’) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales).” (OMS; 2001: 176)

Personas con Discapacidad (CDPD) en el año 2006<sup>14</sup>, se identifican más con el “Modelo Social” de la discapacidad, entendiéndola como la interacción entre las deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo y las diversas barreras contextuales, lo cual puede impedir la participación plena y efectiva del sujeto en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás. La inclusión de los factores contextuales<sup>15</sup> a la hora de definir el concepto de discapacidad y de comprenderlo ha sido clave en tanto supone una determinada concepción ideológica por detrás que le da un sentido a este término y que guiará la praxis, desnaturalizando la idea de déficit que la “*ideología de la normalidad*” ha “inscripto” en la sociedad moderna.<sup>16</sup> (Sívori; 2004)

Como se mencionó anteriormente, la ideología impone y “naturaliza” en cada época una idea de “normalidad”, reproduciendo así los parámetros para clasificar a los individuos en función de ella y los mecanismos para “controlarla”, inventando e imponiendo modos únicos de ser y estar en el mundo, asumiendo por ejemplo, en el marco de la Modernidad, la correspondencia entre discapacidad y déficit y entre dicho déficit y determinado comportamiento, identidad, característica mental o corporal, y/o “*visión del mundo*”: “*De allí, la ya clásica suposición de que los ellos, discapacitados, conforman un grupo con características comunes que permiten diferenciarlos sin ambigüedad de otros, y entonces los sordos son tercos, los down cariñosos, los ciegos perceptivos.*” (Angelino y Rosato; 2009: 84) De este modo se oculta que la “normalidad” es una construcción social, que es ideológica<sup>17</sup> y que va evolucionando y cambiando a lo largo del tiempo.

Reconocer a la discapacidad como construcción social deja abierta la posibilidad de

---

14 “...la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.” (Asamblea General de las Naciones Unidas; 2006: 1)

15 “Son los factores que constituyen, conjuntamente, el contexto completo de la vida de un individuo, y en concreto el trasfondo sobre el que se clasifican los estados de salud. Tiene dos componentes: Factores Ambientales y Factores Personales.” (Sívori; 2004: 2)

16 Esta segunda postura es la adoptada por quién escribe, pero, la importancia de marcar esta diferencia entre las dos posturas radica en que desde esta diferenciación se analizarán los discursos de las familias de los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual entrevistadas a la hora de hacer referencia a la discapacidad de los/las mismos/as, en tanto la adopción o tendencia implícita y muchas veces “inocente” hacia una u otra postura influye y determina el “reconocimiento”, retomando los términos de Honneth (1997), que le darán a estos/as niños/as en el ámbito familiar.

17 “Otro de los efectos ideológicos de la normalidad es ocultar que los procesos de clasificación y separación de lo normal y lo anormal están atravesados por relaciones de poder, de cuya dinámica deviene justamente el carácter inestable y fluctuante (...) Es decir: se produce una operación que esconde que el verdadero sustento de la normalidad son los valores definidos como preferenciales para el orden social en el que se inscriben.” (Angelino y Rosato; 2009: 103)

transformar ese imaginario, de cuestionarlo, trascendiendo ese mundo “normalizado”, dejando de reproducir (consciente o inconscientemente) esa “*ideología de la normalidad*”, “desatando” a la discapacidad del binomio que la enmarca: normal-anormal, y de su inscripción en el cuerpo del sujeto. Retomando los aportes de Vallejos (2006), entender a la discapacidad como construcción social permite comprender que la misma se inscribe dentro de los modos de producción y reproducción de la sociedad, que es una invención fruto de disputas y de consensos y no “algo dado”, que es “*una categoría dentro de un sistema de clasificación y producción de sujetos.*” (Vallejos, 2006: 7) Desde este lugar, se propone comprender a la discapacidad como una forma particular de construir al “otro” distinto al “nosotros” en términos de desigualdad<sup>18</sup>, se propone:

*“...una perspectiva de comprensión de la discapacidad que la distingue completamente de la insuficiencia y de la enfermedad y la considera una producción socio cultural. La noción de discapacidad, tal como la concebimos, está fundada en las relaciones sociales de producción y en las demarcaciones que la idea de normalidad en estas sociedades modernas establece. En consecuencia, la visión trágica y medicalizada de este fenómeno es propia de la sociedad capitalista, producto de condiciones económicas, sociales y culturales (...) Es la sociedad la que discapacita a aquellos sujetos que tienen alguna deficiencia.”* (Angelino y Rosato; 2009: 6)

#### ***1.IV La familia como “Aparato Ideológico de Estado”***

Retomando la idea planteada por Althusser (1969) expuesta en el punto anterior, se introduce en este momento el concepto “abstracto” de familia, partiendo de comprender a la misma como un “*Aparato Ideológico de Estado*”. Como lo sostiene este autor, la familia siempre ha tenido a lo largo de la historia un rol fundamental en la reproducción de la

---

<sup>18</sup> Trayendo los aportes de la antropología a través de Boivin (1998), se destaca la construcción de ese “otro” partiendo de una relación de desigualdad y de dominación, esos “otros-anormales” son definidos desde un “nosotros-normales”.

ideología<sup>19</sup>, a la vez que, en tanto institución<sup>20</sup>, ha estado permeada también por la misma. En este sentido, en este documento se entiende a la familia como una construcción social reproductora de ideología, y como tal, permeada por ella. Cabe destacar que el concepto de familia es un concepto universal, y esta universalidad “...se basa en que es una estructura fundante, es decir que no existe cultura que no tenga alguna forma de familia reconocida y legitimada socialmente. Esto significa que, si bien no obedece a una ley natural, es inherente al orden cultural que el hombre y la mujer instauran sobre la naturaleza.” (Giberti y Fernández; 1989: 191)

Por su parte, Engels (2000) entiende a la familia como una construcción social que va cambiando a lo largo de la historia, como un “*elemento activo*”<sup>21</sup>. En relación con esta idea se destacan los aportes de Miotto, quien sostiene que la familia debe ser entendida como “...una institución social históricamente condicionada y dialécticamente articulada con la sociedad en la cual está inserta.” (Miotto; 1997: 128) A lo largo de la historia la familia se ha visto modificada producto de transformaciones sociales más amplias y de los cambios en la ideología dominante de cada época; sin embargo, “...aunque la familia está cambiando su forma y su estructura, satisface importantes necesidades y, por lo tanto, tiene una larga vida por delante.” (Lasch; 1996: 19) Según Lasch (1996), la familia es el principal agente de socialización, y como tal “...reproduce patrones culturales en el individuo. No sólo imparte normas éticas, proporcionando al niño su primera instrucción sobre las reglas sociales predominantes, sino que también moldea profundamente su carácter, en formas de las que no es consciente. La familia inculca modos de pensar y de actuar que se convierten en hábitos.” (Lasch; 1996: 26)

Como ya se mencionó anteriormente, la familia en tanto institución y “AIE”, siempre cumplió la función de reproducir la ideología hegemónica, “inscribiéndola” en el

---

19 Según Althusser (1969), en el período histórico pre-capitalista el “AIE” dominante era la Iglesia, con la Revolución Francesa y el capitalismo la Iglesia dejó de tener este rol dominante y se crearon nuevos “AIE”, siendo el principal el aparato escolar. De este modo en la Modernidad “*La pareja Escuela-Familia ha reemplazado a la pareja Iglesia-Familia.*” (Althusser; 1969: 21)

20 “*Se definen las instituciones como aquellos cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social (...) Una institución es un nivel de la realidad social que define cuánto está establecido. Se relaciona con el Estado que hace la ley y, desde este punto de vista, no puede dejar de estar presente en los grupos y las organizaciones.*” (Schvarstein; 1992: 26)

21 Retomando los aportes de Morgan, Engels entiende a la familia como un elemento “activo”, en tanto “...nunca permanece estacionada, sino que pasa de una forma inferior a una forma superior a medida que la sociedad evoluciona de un grado más bajo a otro más alto.” (Engels; 2000: 18)

individuo, en su mente y en su cuerpo, en su forma de pensar y de actuar, según lo expresa Lasch (1996). Como lo plantea este autor, la socialización implica que la cultura se fije en la personalidad del individuo, “...consiste en que el individuo quiera hacer lo que debe hacer y la familia es el agente al que la sociedad le confía esta compleja y delicada tarea.” (Lasch; 1996: 26) Relacionando esta idea con los aportes de Althusser (1969) anteriormente expuestos, el hecho de que el/la niño/a “quiera hacer lo que debe hacer” refleja la interpelación del sujeto que planteaba este autor, interpelación que consiste en que el sujeto se someta libremente a las órdenes del “Sujeto”, aceptando así libremente su sujeción, pudiendo de este modo “marchar solo” y que las cosas sean “como deben ser”<sup>22</sup>.

Haciendo referencia nuevamente a lo expuesto con anterioridad respecto a la “ideología de la normalidad” surgida en el contexto de la Modernidad, es pertinente señalar cómo la misma es reproducida a través de la familia, a través de un modelo específico de familia “impuesto” por la misma, el modelo de familia nuclear-patriarcal. Así como la “normalidad” se visualiza a través de un modelo de hombre y de cuerpo determinado y deseado, como se explicó, también se refleja en un modelo de familia específico: el modelo “ideal” nuclear-patriarcal, característico de la Modernidad, y que perdura en el imaginario social como el modelo de familia hegemónico hasta nuestros días.

Este modelo de familia nuclear-patriarcal, conformado por un hombre-proveedor, una mujer-cuidadora, y sus hijos, es considerado en el contexto de la Modernidad como lo “normal”, lo “esperable”; como el tipo de familia capaz de dar paso al “proceso civilizatorio de la humanidad” que tiene como objetivo esta época, fundamentado en la ideología burguesa y las propuestas de la Ilustración, que permitirá dar lugar a una nueva “conciencia histórica” (Míguez; 2011). La familia será la encargada:

*“...de producir y reproducir, por un lado, hábitos, pautas y valores propias de la hegemonía imperante, y, por otro, seres hábiles para sostener la maquinaria industrializadora en pro de un beneficio colectivo. Así, lo singular y lo genérico se hibridan en una misma lógica de dominación, quedando en evidencia que quien no se adapte queda excluido, y quien*

---

22 Esta idea será profundizada en el segundo capítulo de la Monografía, haciendo referencia “concreta” a los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual y sus familias, aplicando los aportes teórico-metodológicos de Sartre (2004) para analizar esta relación y vinculándola también con los planteamientos de Honneth (1997) y su idea de “reconocimiento afectivo”.

*logre recorrer este camino en los términos de la normalidad queda incluido.” (Míguez; 2011: 57)*

Trayendo a colación los aportes de Honneth respecto a la idea de familia, se destaca que el autor realiza un análisis socio-histórico de la experiencia del amor en el ámbito familiar, y llega a la conclusión de que a partir de la Modernidad la misma toma la dirección contraria a la que la caracterizó en sus orígenes, en tanto en aquellos tiempos la fuente de integración familiar se centraba en condiciones externas tales como intereses económicos, políticos o de estatus social. A partir de la modernidad, la fuente de integración pasó a centrarse en los lazos emocionales de los propios miembros de la familia, lo cual, según el autor, se mantiene hasta la actualidad. (Pereira; 2013) Retomando a Lasch: *“La práctica del matrimonio arreglado se dejó de lado en nombre del amor romántico y de un nuevo concepto de familia como refugio (...) La mujer especialmente tendría la función, según una trillada frase del siglo diecinueve, de ‘ángel consolador’.” (Lasch; 1996: 28)*

Son estas ideas las que enmarcan los planteos de Honneth respecto al reconocimiento que se da en el ámbito familiar, a ser profundizados en el próximo capítulo. Según este autor,

*“...la liberación del matrimonio de influencias externas, la prohibición del trabajo infantil y la regulación legal de la distribución del bienestar entre sus miembros fueron las tres innovaciones normativas que hicieron surgir la familia moderna como esfera privada (...) Estas innovaciones normativas trajeron consigo un alejamiento y autonomización de las cuestiones familiares con respecto a la esfera pública y una total incorporación a la esfera civil de la sociedad.” (Pereira; 2013: 137)*

En este sentido, desde la Modernidad, la esfera de la familia se “privatizó”; sin embargo, Honneth entiende que sigue existiendo hasta la actualidad una “*relación porosa*” de influencia recíproca entre familia y comunidad política: *“Las razones son varias. La familia y las propias emociones que ésta contiene son en cierta medida delineadas por las leyes e instituciones que la regulan. Por otro lado, no es una esfera inmune al poder y en la*

*vida doméstica y personal también encontramos poderosos y vulnerables...*” (Pereira; 2013: 139-140) Los aportes de Lasch (1996) coinciden con estos planteos, en tanto sostiene que el mundo moderno se “inmiscuye” en la familia y “destruye” su privacidad: *“Los mismos sucesos históricos que hicieron necesario establecer una vida privada -especialmente la familia- como refugio contra el mundo cruel de la política y del trabajo, como santuario emocional, han invadido ese santuario y lo han sometido al control externo.”* (Lasch; 1996: 24) A su vez, este autor plantea que la evolución de la familia no sólo responde a influencias sociales y económicas, sino que también es transformada por la intervención de *“planificadores y políticos”*. (Lasch; 1996)

De esta manera, se refleja nuevamente cómo la *“ideología de la normalidad”* permea la esfera privada de la familia y también la delimita, y cómo las relaciones que se dan dentro de ella, entre los miembros de la familia, no se encuentran determinadas exclusivamente por los “lazos emocionales”, sino que también se ven influidas por los cambios que se dan en el contexto. Según Honneth: *“La familia es una institución ambivalente. Es a la vez, el espacio donde podemos encontrar niveles de amor y cuidado difíciles de igualar en otros ámbitos intersubjetivos o grupos de afiliación, y al mismo tiempo, puede ser un lugar de violencia, negligencia, abuso, y degradación más o menos sutil.”* (Pereira; 2013: 140) Esto se analizará en profundidad en el próximo capítulo, en la situación concreta de las familias de niños/as en situación de discapacidad intelectual, partiendo de entender, retomando a Sartre (1947), que en *“el mundo de la intersubjetividad”* el hombre decide lo que es y lo que son los otros:

*“...nos captamos a nosotros mismos frente al otro, y el otro es tan cierto para nosotros como nosotros mismos. Así, el hombre que se capta directamente por el cogito, descubre también a todos los otros y los descubre como la condición de su existencia. Se da cuenta de que no puede ser nada (...) salvo que los otros lo reconozcan por tal. Para obtener una verdad cualquiera sobre mí, es necesario que pase por otro.”*  
(Sartre; 1947: 58-59)

## CAPÍTULO II: El reconocimiento de los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual desde sus familias

*“Así la pluralidad de los sentidos de la Historia no se puede descubrir y plantearse para sí sino en el fondo de una totalización futura, en función de ésta y en contradicción con aquélla.” (Sartre; 2004: 84)*

En este segundo capítulo se introducen ideas y conceptos más “concretos”, en términos de Sartre (2004), haciendo énfasis en la esfera de reconocimiento expuesta por Honneth (1997) relacionada al amor y en el concepto de autonomía vinculado a los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual; concretizando aún más estas cuestiones a través de la introducción de la voz de los actores involucrados, como se explicó en la introducción de esta Monografía. Tal como lo plantea Sartre (2004), las relaciones humanas “*son lo más concreto que hay*”, y en este momento es a estas que se hará referencia, a las relaciones de “*reconocimiento afectivo*” entre los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual y sus familias.

Con tal fin, se dará lugar a un “*vaivén metodológico*”, en tanto se retomarán conceptos e ideas más “abstractas” expuestas en el primer capítulo, introduciendo de este modo los aportes teórico-metodológicos propuestos por Sartre (2004), quien, desde su existencialismo: “*Sin ser infiel a las tesis marxistas, entiende encontrar las mediaciones que permitan engendrar lo concreto singular, la vida, la lucha real y con fecha, la persona a partir de las contradicciones generales de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción.*” (Sartre; 2004: 58) Se trata, como se anticipó en la introducción, de realizar un “*movimiento dialéctico*”<sup>23</sup> y “*colocar al hombre en su marco*”, en el marco desarrollado en el primer capítulo de esta Monografía, partiendo de la idea de que “*...los hombres hacen la historia sobre la base de condiciones reales anteriores (...) pero son ellos los que la hacen, y no las condiciones anteriores...*” (Sartre; 2004: 82)

---

<sup>23</sup>“*El movimiento dialéctico que va del condicionamiento objetivo a la objetivación permite, en efecto, que se comprenda que los fines de la actividad humana no son entidades misteriosas y añadidas al acto mismo; representan simplemente la superación y la conservación de lo dado en un acto que va del presente al porvenir; el fin es la objetivación misma, en tanto que constituye la ley dialéctica de una conducta humana y la unidad de sus contradicciones interiores.*” (Sartre; 2004: 137-138)

## 11.1 La familia y el “reconocimiento afectivo”: el amor como posibilidad de restringir o fomentar la autoconfianza

Para comenzar, retomando los planteamientos de Honneth (1997) expuestos en el capítulo anterior, se destaca la existencia de tres esferas de interacción social a través de las cuales se da el reconocimiento de los individuos, su “autorrealización”, a saber: el amor, el derecho y la valoración social (solidaridad). En este momento se hace hincapié en la primera de ellas, en la “*esfera del amor*”<sup>24</sup>, en tanto hace referencia a las relaciones primarias que se dan dentro de la familia, específicamente entre madre e hijo/a (relación que Honneth retoma del psicoanálisis y da base como prototipo empírico a su teoría), que es lo que interesa explorar concretamente en esta Monografía, visualizando en este marco cómo dicho reconocimiento refuerza o restringe la autonomía de los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual.

Partiendo de los aportes de Hegel, el autor sostiene que el amor representa el primer “estadio” de reconocimiento recíproco, “...ya que en su culminación los sujetos recíprocamente se confirman en su naturaleza necesitada y se reconocen como entes de necesidad; en la experiencia recíproca de atención amorosa los dos sujetos se saben unificados, porque en su necesidad son dependientes del otro ocasional.” (Honneth; 1997: 118) En este sentido, esta relación de reconocimiento se enlaza directamente con la existencia corporal del “otro concreto” y con los sentimientos recíprocos de valoración; como lo sostiene Hegel: “...el amor debe concebirse como ‘un ser-sí-mismo en el otro’.” (Honneth; 1997: 118) De esta idea se desprende que las relaciones afectivas primarias, las relaciones que se dan en la “*esfera del amor*”, según Honneth, “...están destinadas a un equilibrio precario entre autonomía y conexión (...) [a] una tensión entre la entrega simbiótica y la autoafirmación individual.” (Honneth; 1997: 118) Para profundizar en estos planteos Honneth (1997) se basa en la “*Teoría de la Relación Objetal*” propia del psicoanálisis, y principalmente en los planteos de Winnicott y Benjamin.

Winnicott, desde la perspectiva de un pediatra psicoanalista e insertándose en el

---

24 Se destaca que Honneth (1997) propone un “*modo neutro*” de empleo del concepto de “amor”, aclarando que por relaciones amorosas deben entenderse “...todas las relaciones primarias, en la medida en que, a ejemplo de las relaciones eróticas entre dos, las amistades o las relaciones padres-hijos estriban en fuertes lazos afectivos.” (Honneth; 1997: 118)

espacio teórico formulado por Hegel y Mead, investiga y trabaja con los trastornos psíquicos del comportamiento de los/las niños/as e intenta hallar conclusiones a cerca de *“las condiciones óptimas de socialización”* de los/las mismos/as. (Honeth; 1997: 121) En este sentido, destaca la existencia de tres “fases” en el *“proceso de maduración infantil”*, el cual depende según él del juego conjunto intersubjetivo entre madre e hijo: la primera se trata de una fase de “subjetividad primaria” o de “dependencia absoluta”<sup>25</sup>, la segunda es la fase de “dependencia relativa”<sup>26</sup>, y la tercera es la de “desarrollo” o “referencia a sí”<sup>27</sup>.

A grandes rasgos, Winnicott entiende que el *“proceso de maduración infantil”* comienza indefectiblemente en una relación “simbiótica” entre madre-hijo/a, ellos comienzan “siendo-uno” durante los primeros meses de vida del/de la niño/a, por lo cual, partiendo de esta relación de dependencia absoluta, ambos *“...deben aprender del otro cómo tienen que diferenciarse como entes autónomos.”* (Honeth; 1997: 122) Según este autor, el niño/a se desarrolla y logra formar su personalidad a partir de la interacción con su madre: *“Porque en esta fase de unidad simbiótica madre y niño dependen recíprocamente uno de otro, puede tener un final cuando ambos ganan cada uno para sí un espacio de autonomía.”* (Honeth; 1997: 121)

A medida que transcurre el *“proceso de maduración”* y que la fase de “subjetividad primaria” llega a su final, madre-hijo/a van construyendo un lazo de adhesión pero ya no de adhesión simbiótica, sino que ambos van ganando en autonomía. De esta manera, durante la segunda fase planteada por Winnicott, denominada como fase de “dependencia relativa”, se logra un primer paso en la recíproca delimitación de fronteras, *“...de modo que madre y niño pueden saberse dependientes del amor del otro, sin necesidad de fundirse simbióticamente.”* (Honeth; 1997: 126) Este hecho da paso a que finalmente, en la tercera fase del *“proceso de maduración infantil”*, se de la ruptura total de la “simbiosis” entre madre-hijo/a, en tanto ambos se reconocen recíprocamente como sujetos autónomos e

---

25 El niño en los primeros meses de vida necesita de la atención materna, necesita de sus cuidados para mantenerse vivo, y estos se “funden” con su comportamiento, por lo cual *“...es plausible aceptar para el comienzo de toda vida humana una fase de subjetividad indiferenciada, de simbiosis.”* (Honeth; 1997: 121)

26 En esta segunda fase *“...se dan los pasos decisivos en el desarrollo de la capacidad infantil de conexión (...) en la relación entre madre y niño puede elaborarse aquel ‘ser sí mismo en otro’, que debe concebirse como el modelo elemental de todas las formas maduras de amor.”* (Honeth; 1997: 124)

27 *“...sólo porque la persona amada por la seguridad de la dedicación conquista de nuevo la potencia de poder abrirse por sí misma en una autorreferencia distendida, deviene el sujeto autónomo con el que se puede vivir el ser-uno como una recíproca delimitación.”* (Honeth; 1997: 130)

independientes. Como lo expresa Honneth: *“Sólo la ruptura de la simbiosis permite que entre dos hombres emerja ese equilibrio productivo entre delimitación y contraposición que, para Winnicott, pertenece a la estructura de una relación amorosa madurada por la desilusión recíproca.”* (Honneth; 1997: 129)

Resumiendo, puede decirse entonces que la relación ideal de amor representa una simbiosis rota por el reconocimiento, por la recíproca individuación:

*“...la forma de reconocimiento amor, que Hegel había descrito como un ‘ser-si-mismo en otro’, designa no una situación intersubjetiva, sino un arco de tensiones comunicativas que continuamente mediatiza la experiencia de poder-ser-solo con la de la fusión; la ‘referencia a sí’ y la simbiosis representan los contrapesos recíprocamente exigidos que conexiónados posibilitan un recíproco estar-junto-a-sí en el otro.”*  
(Honneth; 1997: 130)

Lo que se pretende explorar y reflejar a través de esta Monografía es cómo, cuando se trata de niños/as en situación de discapacidad intelectual, estas “fases” no suelen suceder tan “naturalmente”, ya que el reconocimiento que se da en la “*esfera del amor*”, específicamente en la familia y más aún en la relación madre-hijo/a, está condicionado y determinado por la situación en la que se encuentran los/las niños/as. Cabe aclarar que a partir de esta investigación, no se pretende crear “estereotipos de reconocimiento afectivo” ni dar lugar a nuevos prejuicios, en tanto, como lo sostiene Honneth (2010), el amor es una forma de reconocimiento recíproco que no puede generalizarse más allá del círculo de relaciones sociales primarias, en este caso, de cada familia.

Retomando a Sartre, se destaca que *“...la realidad del objeto colectivo descansa sobre la recurrencia, manifiesta que la totalización no está terminada nunca y que la totalidad de existir lo es a título de totalidad destotalizada.”* (Sartre; 2004: 74-75) Por lo tanto, la realidad reflejada a través de esta Monografía, de las voces de los/las niños/as entrevistados/as y de sus familias, no hacen a la totalidad, sino que son parte de esta; por lo cual no se puede ni se pretende realizar generalizaciones homogeneizando lo diverso, sino simplemente dar luz sobre esta cuestión y hacer visible una práctica (problemática desde la

perspectiva de quien escribe) que está naturalizada en la sociedad y que no suele ser cuestionada: el condicionamiento y la restricción de la autonomía de los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual desde sus familias.

Siguiendo con los planteos de Honneth (2009), es a través del amor que el sujeto, en este caso el/la niño/a, conforma su autoconfianza, es decir, el grado de confianza en sí mismo/a imprescindible para lograr la “*autonomía del yo*”:

*“La autoconfianza consiste en la forma de confianza más básica que un sujeto puede tener y es adquirida en relaciones íntimas tales como las que se dan entre madre e hijo, parejas o amigos. Éstas son relaciones mediadas por el amor y el afecto, y le permiten adquirir a los individuos confianza en su propio cuerpo en tanto sujetos necesitados, a quien deben proveérseles las garantías de la integridad física.”* (Pereira; 2013: 66-67)

Apoyar el crecimiento de la autoconfianza, significa respaldar formas de “asociación” e interacción entre las personas que serán cruciales para su desarrollo, a la vez que se promueve la “*capacidad emotiva*” del/de la niño/a: “*Esta capacidad, que es decisiva en el desarrollo íntegro de una persona, depende de las relaciones que se entablan con otros, ya que en esas formas de asociación humana mediadas por el amor y el cuidado, una persona adquiere suficiente seguridad como para poder emprender su proyecto vital.*” (Pereira; 2013: 68) De este modo, el/la niño/a adquiere la capacidad “de estar solo”, analizada anteriormente a través de los planteos de Winnicott, a través del logro del equilibrio de los lazos afectivos entre la simbiosis y la autoafirmación, que le permite dar “el primer paso” para ser un sujeto autónomo, y así comenzar a “descubrir” su propia vida personal, confiado/a de la existencia de una madre “segura”, de una familia “segura”. (Honneth; 1997) Como lo sostiene Honneth: “*...la libre entrega a la independencia de una confianza afectiva debe apoyarse en la continuidad de una común dedicación; sin la seguridad sentida de que la persona amada incluso en su renovada autonomización mantiene su inclinación, al sujeto amante le sería imposible el reconocimiento de su autonomía.*” (Honneth; 1997: 132)

El hecho de que la autoconfianza se “construya” en las relaciones afectivas que se

dan, por ejemplo, en el ámbito familiar, y que esta sea la base de la autonomía explica el por qué analizar e investigar el reconocimiento que los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual viven dentro de sus familias, específicamente en la relación con sus madres. Si bien la autonomía, como la entiende Honneth (1997), no solo depende de la autoconfianza del individuo sino también del autorrespeto y de la autoestima que construya, se entiende que la relación de “*reconocimiento afectivo*” precede a cualquier otra forma de reconocimiento recíproco, por eso la importancia de su análisis. Como lo sostiene este autor: “...*aquella fundamental seguridad emocional no sólo en la experiencia, sino también en la exteriorización de las propias necesidades y sentimientos, a la que le presta ayuda la experiencia intersubjetiva del amor; constituye el presupuesto psíquico del desarrollo de todas las más avanzadas posiciones de autorrespeto.*” (Honneth; 1997: 131-132)

### *11.11 ¿Qué interiorizan los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual en el ámbito familiar?*

Para analizar esta relación y responder a la pregunta planteada se considera pertinente traer a colación los aportes de Sartre (2004), quien plantea que el individuo pasa a lo largo de su vida por un proceso doble, de “*interiorización de lo exterior*” y de “*exteriorización de lo interior*”; por una procesualidad dialéctica de “*ida y vuelta*” constante entre interiorización y exteriorización. Según este autor, el individuo interioriza constantemente las condiciones dadas en el entorno, al nacer y al desarrollarse, las hace suyas, sobre todo en la primera infancia; a la vez que, en el transcurso de su vida, exterioriza lo interiorizado, aunque de manera transformada, transformada por su singularidad y subjetividad. (Sartre; 2004)

En este sentido, para comprender la actitud y conducta de los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual y su autonomía actual al desenvolverse en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, es preciso conocer sus relaciones afectivas en el ámbito familiar, el reconocimiento que ellos/as viven y han vivido e interiorizado desde su nacimiento en la “*esfera del amor*”, en términos de Honneth (1997), a lo largo de su

socialización. Se debe tener presente de este modo que, en la vida cotidiana el hombre (en este caso los/las niños/as) “pone en obra” todos los aspectos de su individualidad y personalidad: sus sentidos, sus capacidades intelectuales, sus habilidades, sus sentimientos, sus pasiones, sus ideas, su ideología. (Heller; 1985)

Como lo sostiene Sartre, para alcanzar el sentido de una conducta humana es necesario comprender “...el movimiento dialéctico que explica el acto por su significación terminal a partir de sus condiciones de partida (...) El sentido de la comprensión es simultáneamente progresivo (hacia el resultado objetivo) y regresivo (me elevo hacia la condición original).” (Sartre; 2004: 133-134) De este modo, el método propuesto tiene en cuenta a la vez las condiciones materiales y las relaciones humanas que se establecen sobre esa base; al mismo tiempo que retoma los aportes del psicoanálisis y los enmarca en una “totalización dialéctica”, con el objetivo de poder profundizar en la relación existente entre dichas condiciones materiales (el “marco”) y la acción de la infancia sobre el individuo, la singularidad del mismo<sup>28</sup>.

Siguiendo el método propuesto por este autor, es preciso comenzar haciendo una “regresión” y remontarse a la biografía del/de la niño/a, a su infancia vivida en el contexto familiar, ya que es allí donde se da el “reconocimiento afectivo”, es el lugar donde ocurre la mayor parte de la socialización temprana y donde se aprenden “...actitudes claves para la vida social y política.” (Pereira; 2013: 140) Retomando los planteos de Lasch (1996), se destaca que la familia tiene una enorme influencia emocional en el/la niño/a, por lo que dentro de ella aprende “lecciones que nunca olvidará”, desarrollando una predisposición inconsciente a actuar de determinada manera y a recrear sus primeras experiencias, en un futuro, en sus relaciones con otras personas, influyendo de este modo en su sociabilidad<sup>29</sup>.

Se trata, entonces, de comprender que el pasado determina la actitud y el comportamiento actual del/de la niño/a, su “situación objetiva”, ya que el hombre es “producto de su producto”, en tanto “...la singularidad de la conducta o de la concepción es ante todo la realidad concreta como totalización vivida, no es un rasgo del individuo es

---

28 El psicoanálisis actúa como una “...mediación privilegiada que le permite pasar de las determinaciones generales y abstractas a ciertos rasgos del individuo singular (...) De hecho, es un método que ante todo se preocupa por establecer la manera que tiene el niño de vivir sus relaciones familiares en el interior de una sociedad dada.” (Sartre; 2004: 61)

29 Entendiendo la sociabilidad como el “...entramado de relaciones producidas por los sujetos entre sí y con el medio, a través de las distintas estructuras y pautas por las que se rige la sociedad a la que pertenecen.” (Silva; 2007: 18)

*el individuo total, tomado en su proceso de objetivación.*” (Sartre; 2004: 121) De ahí la necesidad de aplicar el método “regresivo”, de “colocar al hombre en su marco”, teniendo en cuenta también la época histórica y sus características, es decir, los conceptos abstractos descritos en el primer capítulo de esta Monografía. Se parte de la idea planteada por Sartre (2004) de que la infancia se vive como el futuro de cada sujeto, en tanto determina su porvenir y “colorea” su proyecto. Según este autor, el sujeto es “*pro-yecto*”<sup>30</sup>.

El momento “analítico” y “regresivo” del método permite visualizar y contemplar lo “diferencial” en la biografía del individuo, en este caso, de lo/las niños/as en situación de discapacidad intelectual; según Sartre: “*Nada puede ser descubierto si primero no llegamos tan lejos como nos sea posible en la singularidad histórica del objeto.*” (Sartre; 2004: 123) Las cuestiones regresivas procuran un medio para interrogar el ambiente familiar del/de la niño/a como realidad vivida, interiorizada por él/ella como única realidad posible, como un “absoluto”, en tanto “...*cada uno vive los primeros años extraviado o deslumbrado como si fuese una realidad profunda y solitaria: la interiorización de la exterioridad es aquí un hecho irreductible.*” (Sartre; 2004: 63) Por ejemplo, el hecho de que desde la familia se reconozca la situación de discapacidad en la que se encuentran estos/as niños/as desde la “*ideología de la normalidad*” (expuesta en el primer capítulo de esta Monografía) como un “problema” individual, como una restricción física, como una “falta”, lo cual es muy “común” dado que es la ideología hegemónica a partir de la Modernidad, es interiorizado por ellos/as como “verdad” única, y muchas veces, incuestionable.

Como lo sostiene Sartre (2004), el “*estilo de un amor*” está relacionado directamente con una determinada concepción del mundo, por lo cual, si la familia en tanto “AIE” conserva una mirada iluminista sobre la identidad de los/las niños/as en situación de discapacidad, reproduciendo la “*ideología de la normalidad*” y reconociéndolos/as desde esta perspectiva como “anormales”, el reconocimiento y relacionamiento entre ellos/as estará condicionado por este hecho, por una idea de “normalidad” que orienta sus discursos y sus prácticas “...*valiéndose de representaciones sobre aquello que está faltando en sus cuerpos, en sus mentes y en su lenguaje.*” (Skliar; 2002: 5)

En este contexto, al considerar a los/las niños/as en situación de discapacidad

---

30 “...*el hombre no es nada más que su proyecto, no existe más que en la medida en que se realiza, no es por lo tanto más que el conjunto de sus actos, nada más que su vida.*” (Sartre; 1947: 49)

intelectual como “incapaces”, la ruptura de la relación “simbiótica” con sus madres principalmente, y con todos los miembros de la familia en general, propia de los primeros meses de vida del/de la niño/a tarda más en suceder, o incluso no sucede, ya que desde las propias familias no se fomenta o se “anula” esa ruptura. Esto refleja el papel que cumple la *“ideología de la normalidad”* como *“...telón de fondo (...) sentando las bases a la imposibilidad que los discapacitados puedan ser parte ‘normalmente’ de las fuerzas productivas en tanto sujetos incompletos, disfuncionales, aptos para.”* (Angelino y Rosato; 2009: 150)

El hecho de entender a la discapacidad como un “problema individual” hace que desde las propias familias se considere a los/las niños/as que se encuentran en esa situación como necesariamente “dependientes”, por lo cual se actúa por ellos, se piensa por ellos y se habla por ellos, en tanto prevalece una visión negativa y “desprestigiada” de la discapacidad. En función de ella el/la niño/a que se encuentra en esta situación *“...es condenado a una especie de ciudadanía devaluada, considerado como un menor de edad permanente que, en el caso de tener derechos, tiene suspendido su ejercicio o requiere de la tutela de otros para ejercerlos.”* (Vallejos; 2006: 4) Se fomenta así la “simbiosis” entre el/la niño/a y su familia, principalmente entre el/la niño/a y su madre que es la “cuidadora”<sup>31</sup> por excelencia dentro del modelo “ideal” nuclear-patriarcal de familia hegemónico en el imaginario social actual, el *“ángel consolador”*, en términos de Lasch (1996); hecho de relevante importancia en lo que respecta a las cuestiones de género pero que analizarlo trascendería los objetivos de esta Monografía y la extensión disponible.

De esta manera, se coloca al/a la niño/a en una posición de subordinación y se le “suprimen” sus derechos, lo cual se contradice con el ideal de familia moderna *“interiormente justa”*<sup>32</sup> explicado en el primer capítulo, y se posterga o incluso anula su *“proceso de maduración”*, entendiendo al mismo desde los aportes de Heller como el proceso por el cual *“...el individuo se hace con todas las habilidades imprescindibles para*

---

31 Se destaca que, a partir de la Modernidad, surge una nueva concepción de la infancia: *“El niño dejó de considerarse simplemente como un pequeño adulto y pasó a ser una persona con atributos característicos – susceptibilidad, vulnerabilidad, inocencia- por los cuales era necesario asegurarle un período de formación afectuoso, protegido y prolongado.”* (Lasch; 1996: 28)

32 *“Al igual que en las relaciones legales igualitarias del gobierno democrático, en la modernidad los individuos también están obligados, en las relaciones al interior de la familia y en el mercado de intercambio de servicios, a reconocerse unos a otros como libres e iguales. A diferencia de lo que ocurre en las sociedades tradicionales, estas dos esferas, débilmente reguladas, deben satisfacer la demanda de un reconocimiento simétrico e igualitario entre sus miembros.”* (Pereira; 2013: 26)

la vida cotidiana de la sociedad (capa social) dada” (Heller; 1985: 41); y con ello su autonomía. Como lo plantean Angelino y Rosato, la “ideología de la normalidad”:

*“...instala, impone, presenta como naturales, discursos institucionalizados que suponen a los discapacitados como actores sociales subvalorados sin plena participación social constituyendo de este modo una relación de subordinación social (...) Al mismo tiempo prescribe también como se debe ser para tener reconocimiento adecuado y constituirse así en interlocutor pleno y participar de la vida social como actor social.”*  
(Angelino y Rosato; 2009: 150)

En el caso de la discapacidad intelectual este hecho se ve potenciado a su vez por considerar y relacionar directamente esta discapacidad con la “inmadurez”, ya sea partiendo de un diagnóstico médico<sup>33</sup> o de las “etiquetas” históricamente construidas en la sociedad a partir de los mismos, en tanto se piensa que los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual “demoran más en madurar”, “son eternos niños”, “no son capaces de”, “no entienden”, “no conocen el peligro”, “tienen problemitas”; frases que se escuchan diariamente en los espacios en que se convive con ellos/as, como lo es una Escuela Especial para “Discapacitados Intelectuales” en la cual ocupa el rol de referente de campo quién escribe.

Esto refleja como “...las normas y valores sobre cuerpos y mentes completos, auto-suficientes, disciplinados y bellos, constituyen la base de los discursos, las prácticas y la organización no solo de las instituciones especiales, sino de otras instituciones y sobre todo de las relaciones sociales cotidianas.” (Angelino y Rosato; 2009: 31) Partiendo de estas construcciones y “etiquetas” realizadas en torno a los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual se juzgan sus “capacidades” de ser y de hacer, se crean prejuicios respecto a sus posibilidades y se les adjudica un determinado rol que, a pesar de tener sus raíces en el ámbito familiar a partir del “reconocimiento afectivo”, influirá y determinará sus roles posteriores en la sociedad en general.

---

<sup>33</sup>“Podemos hablar de una suerte de naturalización de la necesidad del ‘diagnóstico’ y del control médico para la organización de la vida cotidiana que instala prescripciones para la crianza de los niños con ‘discapacidad’ como también otras prescripciones en torno a la organización de lo cotidiano.” (Angelino y Rosato; 2009: 135)

Retomando los aportes de Heller (1985), el comportamiento humano parte de varios estereotipos, y la autonomía del hombre se puede “perder” en ellos. *“Cuando más se estereotipan las funciones del rol, tanto menos puede ‘crecer’ el hombre hasta la altura de su misión histórica, tanto más infantil permanece.”* (Heller; 1985: 132) En este sentido, cuando desde las familias se promueve y fomenta que los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual respondan al rol asignado (el rol de “discapacitado”, de “incapaz”) y a los estereotipos construidos en base al mismo, se está restringiendo la autonomía de estos/as niños/as, su libertad de elección y de acción, a la vez que se constriñe su *“campo de los posibles”*<sup>34</sup>, volviendo a los términos de Sartre (2004).

El/la niño/a interioriza en el marco de su familia *“estereotipos, analogías y esquemas”* ya elaborados en la sociedad y en el medio en el que se socializa y desarrolla, inspirados en la idea de “normalidad” hegemónica, en base a los cuales construye su subjetividad inconscientemente, ya que puede pasar mucho tiempo hasta que se cuestione esos esquemas recibidos, o incluso, puede que nunca llegue a producirse esa actitud. (Heller; 1985) *“La categoría normalidad posee una dimensión productiva, establece la medida, a fin de producir sujetos ajustados a ella, incluyendo sus cuerpos, conductas, deseos, esperas e instaurando nociones de tiempo y espacio propios de dicha normalidad.”* (Angelino y Rosato; 2009: 32)

Como lo sostiene Heller (1985), el *“deber-ser”* construido en función del rol, los ideales de rol, conducen a la *“atrofia del hombre”*, en tanto lo que debe ser es construido desde “afuera”, desde los “otros”, y el sujeto se debe adaptar a ello, en este caso los/las niños/as en situación de discapacidad deben adaptarse al comportamiento esperado por sus familias según su rol de “incapaz”, de “discapacitado/a”, de niño/a “con problemas”, de “pobrecito/a”, de “anormal”. En este sentido, los ideales de rol *“Remiten simplemente a la dirección manipulada y mecanizada del comportamiento”* (Heller; 1985: 136), por lo que la voluntad de los/las niños/as es ignorada, pasando a ser “beneficiarios” de un tratamiento diferencial y especial por la situación de discapacidad en la cual se encuentran, y a estar sometidos/as a la acción y decisión de un tercero, en este caso, de algún miembro de la familia, principalmente de la madre, histórica encargada de los cuidados y del “afecto”:

*“...son los individuos ‘normales’ los que concluyen que deben hacerse*

---

34 *“El campo de los posibles es así el fin hacia el cual supera el agente su situación objetiva. En ese campo depende a su vez estrechamente de la realidad social e histórica”* (Sartre; 2004: 86).

*cargo de aquellas personas que se hallan en otro tipo de condiciones, sin hacer discriminaciones del tipo de discapacidad que tengan (...) Se expropia al sujeto discapacitado de su derecho de autodeterminación, en función de que los que delimitan y se reconocen dentro de la ‘normalidad’ son quienes se consideran con derecho a tal expropiación.” (Míguez; 2003: 6)*

En estas situaciones, el equilibrio entre autonomía y conexión propuesto por Honneth (1997), necesario para lograr una relación “madura” de amor entre el/la niño/a y su madre, o su familia en general, no se alcanza y se da lugar a la unilateralización hacia uno de los dos polos del “*equilibrio reconocitivo*”. En este caso, la relación tiende al polo de la “*dependencia simbiótica*”, siguiendo con los términos de este autor, en tanto las madres (así como otros familiares) tienden a “sobreproteger” a sus hijos/as en situación de discapacidad, restringiendo de este modo, aunque probablemente inocente e indirectamente, su autonomía y “discapacitándolo/la”, colocándolo/la en esa situación e inmovilizándolo allí, alimentando su relación simbiótica y de dependencia con ellas. Esta relación refleja como “...*las personas ‘normales’ se consideran con derecho a participar a través de aquellas personas que ‘no caben’ en esta categorización, pasando de esa manera por encima de los ‘derechos del otro’.* Así, ese ‘otro’ se encuentra sin tener derecho a tener derecho.” (Míguez; 2003: 6)

A modo de concretizar más aún esta idea, y teniendo en cuenta que “...*todo acto y toda palabra tienen una multiplicidad jerarquizada de significaciones*” (Sartre; 2004: 93), es preciso introducir la voz de las propias familias de niños/as en situación de discapacidad, específicamente la voz de sus madres:

*“Yo a mi hija la llevo y la traigo todos los días a la escuela (...) Ella no puede andar sola por su discapacidad.”* (Madre de una niña de 12 años en situación de discapacidad intelectual)

*“Yo no quiero que venga solo de la Escuela, él quiere pero yo no lo dejo (...) Porque viste como es él, él vive en su mundo y además es muy confianzudo (...) No me animo!”* (Madre de un niño de 11 años en situación de discapacidad intelectual)

*“[Él] acá ahora es el protegido, el que tenemos que darle más cuidados... y estamos todos para eso! (...) es la prioridad en este momento, es el que más nos necesita!”* (Madre de un niño de 12 años en situación de discapacidad intelectual)

*“Mi hijo cuando sea grande va a estudiar en la UTU, algún oficio, más fácil (...) El Liceo es muy difícil con los problemas que él tiene (...) le cuestan mucho las matemáticas, no sabe escribir bien, y lee cualquier cosa...”* (Madre de un niño de 12 años en situación de discapacidad intelectual)

*“El viene sólo cuarenta y cinco minutos a clase, no quiere venir más (...) Lloro mucho y yo no me animo a dejarlo más tiempo sólo, es muy pegado él conmigo, y es chico!”* (Madre de un niño de 7 años en situación de discapacidad intelectual)

Como queda reflejado a través de las palabras de estas madres, como los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual no son clasificados dentro de la “normalidad”, sino que se los/as define como “...habitante[s] del lado anormal del mundo” (Angelino y Rosato; 2009: 108), se los/las debe reconocer y tratar de un modo diferente, “especial”. En este sentido, el reconocimiento actúa como reproductor de la ideología dominante, de la “ideología de la normalidad”, entendiendo a la discapacidad “...en términos de tragedia personal o de desviación social.” (Vallejos; 2006: 3) Como lo sostiene Honneth (2006), lejos de contribuir eficazmente al mejoramiento y fortalecimiento de la autonomía de los individuos, sirve a la generación de actitudes conformes al sistema y al sometimiento de los sujetos.

Retomando la lógica de Sartre (2004) y dando lugar a un “vaivén metodológico”, es importante traer a colación los conceptos abstractos expuestos en el primer capítulo de esta Monografía a través de los aportes de Lasch (1996). Según este autor la familia es el principal agente socializador, y como tal inculca en el/la niño/a modos de pensar y de actuar considerados como “adecuados” en la sociedad en general, reproduciendo de este modo la ideología hegemónica y conformando el carácter y la personalidad del/de la niño/a en función de ello. Como lo sostiene Sartre, “...no hay ninguno de nuestros actos que al crear al hombre que queremos ser, no cree al mismo tiempo una imagen del hombre tal como consideramos que debe ser.” (Sartre; 1947: 23)

De este modo, al ir construyendo su identidad<sup>35</sup>, los/las niños/as responden en cierta medida al “*personaje social*”, que se les impone desde sus familias, desde el “mundo adulto”. (Sartre; 2004) Si se les impone el personaje del “deficiente”, del “incapaz”, probablemente respondan a ese personaje interiorizado, conformando su carácter y sus hábitos en función de ello, de las expectativas de comportamiento interiorizadas, y exteriorizándolo en su vida cotidiana a través de actitudes, gestos y palabras, construyendo en base a ello su autoconfianza. Esto se debe a que el reconocimiento “...*puede siempre tener la función de actuar como ideología generadora de conformidad.*” (Honneth; 2006: 131)

La “deficiencia intelectual” constituye la característica principal de estos/as niños/as, su raíz identitaria, su “*matriz representacional*”, retomando los términos de Skliar (2002). Es en función de ella que se construyen representaciones de lo que pueden o no hacer, de lo que pueden o no decidir, de lo que pueden o no elegir y sentir, “...*se le enseña y performa en la creencia que hay una sola forma de sentir que él tiene y tendrá un solo tipo de emociones y no va a poder sentir de otro modo.*” (Scribano; 2007b: 8) Esto refleja la exclusión a la que son sometidos cotidianamente los/las niños/as en situación de discapacidad, la “expulsión” de determinadas prácticas sociales o instituciones y la inclusión en otras “especiales”; exclusión reforzada por el “silenciamiento” de sus voces. Como lo sostiene Skliar: “...*la alteridad deficiente rara vez es vista como perteneciendo a una nación, siendo ciudadanos y sujetos políticos, articulándose en movimientos sociales, poseedores de sexualidad, religión, etnia, clase social, edad, género y actores/productores de narrativas propias.*” (Skliar; 2002: 2)

Este hecho deja ver cómo la ideología produce “saberes” en torno a determinadas temáticas como lo es la discapacidad intelectual, produce “*efectos de evidencia*”<sup>36</sup> en torno a la misma, pero no “conocimiento”, como lo plantean Angelino y Rosato (2009); se cree saber cómo actuar frente a un/a niño/a en situación de discapacidad intelectual y se actúa en

---

35 Se entiende la identidad en términos de Mitjavila (1994) como un “producto social”, al mismo tiempo que constituye un “...*elemento clave de la realidad subjetiva, y como toda realidad subjetiva, se encuentra en relación dialéctica con la sociedad. Su construcción, cristalización y remodelación se explica en función de las relaciones sociales.*” (Mitjavila; 1994: 69)

36 “*En efecto, es propio de la ideología imponer (sin parecerlo, dado que son ‘evidencias’) las evidencias como evidencias que no podemos dejar de reconocer, y ante las cuales tenemos la inevitable y natural reacción de exclamar (en voz alta o en el ‘silencio de la conciencia’): ‘¡Es evidente! ¡eso es! ¡Es muy cierto.’*” (Althusser; 1969: 36)

función de ese “saber”, reproduciendo inconscientemente la ideología dominante y su idea de “normalidad”.

De este modo, se regulan las “*sensaciones*”, trayendo a colación los aportes de Scribano (2007), tanto de los/las niños/as en situación de discapacidad como de sus propias familias, en tanto se naturaliza cómo deben actuar frente a la discapacidad de sus niños/as: “*El mundo social deviene un ‘así-y-no-de-otra-manera’ que oculta mostrando y muestra ocultando.*” (Scribano; 2007b: 7) Las maneras de “*apreciarse-en-el-mundo*”, siguiendo con los términos de este autor, están determinadas, definidas y reguladas para cada parte en función de la ideología dominante, en tanto la misma produce y articula sujetos con identidades. Como lo sostienen Angelino y Rosato (2009), la ideología atraviesa a los individuos constituyendo sus representaciones y experiencias de individualidad, “aprisionándolos/as” y definiéndolos/as en función de “mitificaciones” y expectativas.

En estas circunstancias, el “*reconocimiento afectivo*” necesario para fortalecer la autoconfianza y autonomía del/de la niño/a no es alcanzando en el ámbito familiar, dándose lugar, según Honneth (2009), a las “*injusticias morales*” o al “*menosprecio*”. Según este autor, a través de la “negación” del reconocimiento se “lesiona” a las personas en la autocomprensión que deben ganar recíprocamente, dañando así su pretensión de identidad. (Honneth; 1996: 12) De esta manera se generan relaciones de subordinación dentro de la familia, impidiendo la participación plena de los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual, haciendo de ellos/as “*sujetos-sujetados*”, como se explicó anteriormente, y despojándolos/as de la seguridad de ser y actuar autónomamente en función de su bienestar físico. Se destruye su propia confianza en sí mismos/as y en lo que los demás ven en ellos/as, así como también su creatividad, principalmente a través del maltrato psíquico, o de la simple negación de que hagan algo porque “no pueden”, sin haberlo comprobado, actuando en función de la representación estereotipada de considerarlos intelectualmente inferiores, aunque “*dotados para los afectos*”. (Angelino y Rosato; 2009)

Siguiendo con los aportes de Sartre (2004), a continuación se “escucha” la voz de los/las propios/as niños/as en situación de discapacidad intelectual, en tanto, como lo señala este autor: “*Conviene, pues, volver sobre nuestro objeto y estudiar sus declaraciones personales (...) En efecto, la diferencia entre los ‘Comunes’ y la idea o la actitud concreta de la persona estudiada, su enriquecimiento, su tipo de concretización, sus desviaciones,*

*etc., son los que ante todo tienen que iluminarnos sobre nuestro objeto. Esta diferencia constituye su singularidad...*” (Sartre; 2004: 121)

*“A mí me gusta ayudar a mi mamá a cocinar y doblar ropa (...) pero no me deja mucho, dice que soy muy desprolija y que no sé...”* (Niña de 8 años en situación de discapacidad intelectual)

Un niño plantea que podría y que le gustaría irse sólo de la Escuela a la casa, que conoce todos los ómnibus que debe tomar “de memoria”, dónde subir y dónde bajarse, pero que la madre no lo deja: *“Si podría pero mamá no me deja... dice que no puedo andar solo, pero yo sé todo...”* (Niño de 11 años en situación de discapacidad intelectual)

*“Voy a ir a la UTU, no voy a ir al Liceo, quiero ir a la UTU que es más fácil de salvar, no hay tanta cuenta y materias como en el Liceo...”*, expresa un niño reproduciendo el discurso de su madre expuesto anteriormente, que entiende que él no es “capaz” de ir al Liceo por sus “problemas”. (Niño de 12 años en situación de discapacidad intelectual)

*“Yo no quiero ir al dentista, porque me da muuuuucho miedo! (...) No sé qué me van a hacer ahí (...) Mamá no me dice bien y [mi hermano] me dijo que me iban a dormir y yo no quiero!!”* (Niña de 8 años en situación de discapacidad intelectual)

Un niño plantea que no le renovaron la Pensión por Invalidez porque hizo una prueba y no alcanzó el porcentaje establecido (66%) que necesitaba para que se la dieran, repitiendo el discurso de su madre y cómo ésta lo “culpabiliza” por ello: *“no alcancé a 66 y me sacaron la pensión, no me la gané porque no soy muy inteligente, no llego a 66...”* (Niño de 12 años en situación de discapacidad intelectual)

Como sostiene Pereira (2013), Honneth concibe al amor como una experiencia que se encuentra normativamente atravesada por una serie de obligaciones y que debe respetar “valores morales”<sup>37</sup>: *“El amor, según Honneth, es más que un mero sentimiento frente al que somos pasivos, es una actividad afectiva que nos impone un deber, una ‘especial obligación’, nos compele a garantizar un especial cuidado amoroso a aquellos a quienes*

---

<sup>37</sup> *“...la moral representa la esencia de los criterios que estamos obligados a adoptar de manera recíproca para asegurar colectivamente las condiciones de nuestra integridad personal.”* (Honneth; 1996: 13)

*amamos.*” (Pereira; 2013: 139) Por eso, cuando esta “*especial obligación*” no se cumple por parte de la familia, como queda reflejado a través de la voz de los/las propios/as niños/as, se los/las está “vulnerando”. Es así que se da lugar a una “*injusticia*”, en tanto se “desprecia” su integridad personal, ya sea a través de un acto o de una expresión, y no se le da la “*dedicación afectiva adecuada*”, es decir, el cuidado y el amor necesario para asegurar su bienestar por sí mismo/a, lo cual conlleva a la sensación de una pérdida de personalidad y lo/la perjudica en su libertad de acción. (Honneth; 1997)

Como lo sostiene Honneth: “*Sin cierto grado de seguridad sobre el valor de las propias capacidades o propiedades no es posible imaginarse el logro de una libertad individual si se quiere que ésta se entienda como un proceso en el que se realizan sin imposición alguna las metas de vida elegidas por uno mismo.*” (Honneth; 2009: 298) Si el/la niño/a en situación de discapacidad intelectual es inhibido por su propia familia y no logra generar la suficiente autoconfianza no será capaz de demandar ser tratado como un igual, ni dentro de este ámbito, ni en las demás esferas en las que se desenvuelve en su vida cotidiana. La autoconfianza es la primera de las autorrealizaciones prácticas del yo expuestas por Honneth (1997) que debe ser asegurada, sin ella las demás autorrealizaciones no serán posibles y la persona no será capaz de tomar parte en la vida de la sociedad, es decir, de hacer uso de libertades y oportunidades, de participar en la sociedad, de expresar sus posiciones y opiniones públicamente; en definitiva, de ser un “*agente*” y de tener razones para valorar su vida. (Pereira; 2013)

Como queda reflejado a través de sus palabras, los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual, al no desarrollar en el seno familiar la autoconfianza necesaria para apostar a su proyecto vital, permanecen “*anestesiados*”, trayendo a colación las palabras de Scribano (2007), en tanto se les “retira” violentamente las posibilidades de libre disposición de su cuerpo, siendo de este modo humillados/as y manifestando el “*dolor social*”<sup>38</sup> que ha hecho “*carne primero y callo después*” en ellos/as a través de la reiterada vivencia de sufrimiento, de sentirse indefensos/as frente a la voluntad de otros, en este caso, de sus familias. Como lo sostiene este autor:

---

38 “...*el dolor social es esa iteratividad y regularización de tribulaciones, des-ventajas y depreciaciones que la metamorfosis del capital inscribe en los cuerpos mercantizados, des-mercantizados y no mercantilizables. Estar, pasar y desposeer son las aristas de un dolor que se intersubjetiviza desde las posiciones y condiciones de clase, etnias, géneros y edades, que se elabora socialmente y se distribuye como marca social de los cuerpos individuos.*” (Scribano; 2007: 12)

*“La repetición y normatividad de las maneras sociales de enfrentar las tribulaciones de la vida originan dolor social. Es decir, las distancias entre las necesidades y medios para satisfacerlas, las distancias entre las metas socialmente valoradas y capacidades disponibles, las distancias entre lo que se tiene y lo que se puede acceder, son fuentes de dolor social. La identificación de las ventajas que otros tienen y que son leídas en tanto des-ventajas de posición y condición de clase, tienen como resultado la reproducción social del dolor social. El estado variable pero permanente de depreciación del campo de oportunidades personales frente a lo que se estima y valora como éxito social constituye otra arista del dolor social.”*  
(Scribano; 2007: 6)

Al ser reconocidos a lo largo de su vida desde la “compasión” de su familia, en términos de Scribano (2007), los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual han interiorizado este “dolor social” y hoy lo exteriorizan y lo manifiestan principalmente a través de procesos que el autor denomina de “minusvalía” y “descontrol”. En función de ello, sus vidas han sido y son mayoritariamente heterónomas, con pequeños “espacios de autonomía”, lo cual los/las coloca en un lugar de sufrimiento. (Scribano; 2007)

*“El ‘no puedo’ y el ‘no está a mi alcance’ se elaboran en la iteratividad de la experiencia del sufrir. Socialmente lo que sucede es experiencia de un descontrol sobre y para la acción (...) Así el dolor social se inscribe en las superficies de una minusvalía respecto a la posibilidad de la acción, un descontrol respecto a qué pasó y un ‘yo no puedo’ engancharme en eso que pasó. El sentir(se) menos y la vivencia de no poder ‘gobernar’ la acción que trae aparejada la compasión conjura y constituye dialécticamente el dolor. Así se parte del dolor, se pasa por la minusvalía y el descontrol para llegar nuevamente al dolor.”* (Scribano; 2007: 7)

De este modo, se entiende que el “dolor social” que los/las niños/as en situación de

discapacidad intelectual interiorizan en sus respectivas familias, configura su subjetividad y contribuye a restringir su autonomía. A modo de ejemplo, un niño de 12 años de edad en situación de discapacidad intelectual plantea que le gustaría ir solo en su bicicleta a la Escuela pero que su padre no lo deja porque dice que “no sabe” y que “no está preparado” para hacerlo, que él lo tiene que llevar todos los días; ante lo cual el niño permanece callado y sumiso. O bien, por otro lado cabe hacer referencia a la experiencia de una niña de 8 años que también se encuentra en situación de discapacidad intelectual y que sostiene que le gustaría peinarse ella sola, porque no le gustan las “dos colitas” que le hace su mamá para ir a la Escuela, ante lo cual la respuesta de su madre es que ella “no puede” peinarse sola porque “no coordina” y se hace “cualquier cosa en la cabeza”. Situaciones tan simples y cotidianas como estas reflejan como desde las propias familias se restringe la autonomía de los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual y se fomenta su dependencia, principalmente a causa de la situación de discapacidad en la que se encuentran.

Como se hace visible a través de estos ejemplos, muchas veces, los/las propios/as niños/as adquieren una posición pasiva respecto al “*dolor social*” que interiorizan cotidianamente, permaneciendo en un estado de “*des-afección*”, siguiendo con los términos de Scribano (2007), acostumbrándose al sufrimiento y aceptándolo, e incluso muchas veces culpabilizándose por su situación, por ese “problema” que los/las “imposibilita” en tantas ocasiones y que hasta ellos/as terminan “naturalizando”. Como lo sostiene este autor: “*La exposición sostenida al dolor inicia una espiral entre parálisis, reproducción y olvido. El dolor social anestesia.*” (Scribano; 2007: 7) La importancia radica entonces en comprender como cada niño/a en situación de discapacidad intelectual manifiesta y exterioriza el “*dolor social*” que ha interiorizado a lo largo de su vida en el ámbito familiar, y que hoy es parte de su subjetividad; dolor que lo/la lleva actualmente a la inacción, como quedó reflejado a partir de los ejemplos, y contribuye a restringir su autonomía.

### II.III El “reconocimiento afectivo” como “constructor” del porvenir de los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual

En este momento entonces, una vez revelada “*la profundidad de lo vivido*”, la biografía individual y familiar de estos/as niños/as, es preciso dar lugar a la parte

“progresiva” del método propuesto por Sartre (2004), en tanto ya se ha colocado “*al hombre en su marco*” y se ha conocido el condicionamiento abstracto de lo concreto, es decir, de las relaciones de reconocimiento entre los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual y sus familias. Como lo sostiene este autor, “*El vaivén contribuye a enriquecer al objeto con toda la profundidad de la Historia, y determina en la totalización histórica el lugar aún vacío del objeto.*” (Sartre; 2004: 127-128) En el nivel de la abstracción, en la parte “regresiva” del método, sólo se logra descubrir una “*jerarquía de significaciones*” heterogéneas, pero para completar el “*movimiento dialéctico*” es necesario realizar una “progresión”, pudiendo de este modo “*...encontrar el movimiento de enriquecimiento totalizador que engendra a cada momento a partir del momento anterior; el impulso que parte de las oscuridades vividas para llegar a la objetivación final, en una palabra, el proyecto...*” (Sartre; 2004: 128)

En este sentido, “progresar” a la actualidad, a las relaciones humanas concretas que se propone analizar, la de los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual y sus familias, permite comprender cómo las mismas influyen y determinan el proyecto y el porvenir de estos/as niños/as. Es importante entender, entonces, que cuando ellos/as aceptan la “*situación objetiva*” de dependencia respecto de sus familias y especialmente de sus madres en la cual se encuentran, sin cuestionamientos, permanecen en la inacción y no logran objetivarse y desnaturalizar ese lugar en el que son colocados, no tienen la suficiente autoconfianza para valorar su proyecto vital y hacer una “ruptura” con su situación actual.

De esta manera, se refleja como desde la familia se condicionan los proyectos de estos/as niños/as, se restringen sus “*campos de los posibles*” y se los mantiene inmóviles en una “*situación objetiva*” de dependencia. Al “truncar” sus proyectos, no se permite que los/las niños/as den su “*fuga y salto adelante*”, se dice lo que son y lo que pueden ser y hacer, determinando y condicionando de este modo su presente y su porvenir, su objetivación como persona autónoma. Recordando lo analizado en el primer capítulo de esta Monografía respecto al concepto abstracto de autonomía, en tanto los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual no logren estar seguros/as de sus necesidades, creencias y capacidades, no lograrán objetivarse como personas autónomas rompiendo con la “simbiosis” existente entre ellos/as y sus familias y ganando, así, poder de acción y de reflexión individual para apostar a sus proyectos de vida y a su porvenir.

Como lo sostiene Sartre “...*todo hombre se define negativamente por el conjunto de los posibles que le son imposibles, es decir, por un porvenir más o menos cerrado.*” (Sartre; 2004: 88) Podría decirse que, en general, los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual se definen por un provenir “cerrado”, que se les impone desde la sociedad, y, como se investiga en esta Monografía, desde sus propias familias, aunque probablemente, de manera no deseada e indirecta. Según este autor, “...*la sociedad se presenta para cada cual como una perspectiva de porvenir, y este porvenir penetra en el corazón de cada cual como una motivación real de sus conductas.*” (Sartre; 2004: 89)

Lo que se debe promover, entonces, es que los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual puedan modificar este porvenir que les es impuesto, logrando objetivarse en personas autónomas, en tanto desde sus familias se fomente su autoconfianza, su seguridad emocional y física, que les permitirá valorar sus vidas para poder luego ser capaces de participar en la vida pública, de tomar parte en la sociedad en la cual están insertos/as. De ahí la importancia de que desde el ámbito familiar, a través del “*reconocimiento afectivo*”, se les brinden a los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual las condiciones y “herramientas” propicias para fortalecer su autoconfianza, al igual que cualquier niño/a, para poder “salir” de la “*anestesia*” y de la inacción a la que hace referencia Scribano (2007) y poder conquistar su autonomía, “luchar” por ella, como lo plantea Honneth (1997), “utilizando” los sentimientos provocados por el “*menosprecio*” y las “*injusticias morales*” de las cuales son víctimas como base para realizar el “*salto y fuga adelante*” y poder objetivarse. Como lo expresa Honneth: “...*las reacciones de sentimientos negativos que psíquicamente acompañan la experiencia de menosprecio pueden presentar la base afectiva de impulsos en los que enraiza motivacionalmente la lucha por el reconocimiento.*” (Honneth; 1997: 165)

Retomando los planteos de Sartre, “...*a través de todas las herramientas de la acción y del pensamiento que falsean a la praxis, cada grupo, con su conducta, descubre al otro de cierta manera; cada uno de ellos es sujeto en tanto que conduce su acción, y objeto en tanto que sufre la acción del otro; cada táctica prevé la otra táctica, la frustra más o menos y se hace frustrar a su vez.*” (Sartre; 2004: 114) De aquí se desprende la importancia de que los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual dejen de ser “objeto” de sus familias, que superen esa “*situación objetiva*”; y viceversa, que las familias puedan

replantearse la manera de entender la discapacidad de sus niños/as, de reconocerlos/las y de “construirlos/las”, no sólo discursivamente sino efectivamente a través de “acciones acreditadoras”, retomando los términos de Honneth (2006).

El hecho de que los/as niños/as puedan objetivarse y ampliar su “campo de los posibles”, o incluso que simplemente sientan el deseo de cambio, es importante y significa en sí transformación; como lo plantea Sartre (2004), el hombre se define por su proyecto<sup>39</sup>, trascendiendo la situación en la que está, en la que fue “colocado”, y definiendo su “existencia”. Pero para pensar en esa posibilidad, es preciso que desde las familias se les dé un reconocimiento “adecuado”, se fomente una relación de amor “madura”, en términos de Honneth. “*Es que, en el reconocimiento, cada uno devela y respeta el proyecto del Otro como existiendo también fuera de su propio proyecto: en suma, le designa como superación que no se resume en su simple objetividad de superación superada, sino que ella misma se produce hacia sus propios fines, por sus propias motivaciones...*” (Sartre; 2004: 269)

Esta posibilidad se basa en “derribar” los estereotipos, prejuicios y mitos construidos en torno a la discapacidad y a lo que pueden y no pueden ser y hacer los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual, en lograr el “regimiento de la vida”, en términos de Heller (1985), y dejar de reproducir inconscientemente la “ideología de la normalidad” desde las propias familias de los/las mismos/as y de reconocerlos afectivamente desde sus presupuestos e ideales; dejando abierta la posibilidad de que puedan ser y hacer como sujetos “completos” y autónomos más allá de sus especificidades. Se trata de dejar de “vulnerar” a los/las niños/as por la situación de discapacidad en la cual se encuentran actualmente y de definir a priori sus capacidades, necesidades y creencias, fomentando que sean ellos/as mismos/as los/las que las definan, ganando así en autoconfianza y en autonomía. Como lo sostiene Heller: “*Muchas veces sólo a posterior se puede apreciar que una opinión era un prejuicio, y muy a menudo nos es imposible percibir el punto nodal histórico en el cual nuestras ideas no prejuzgadas se convierten en prejuicios.*” (Heller; 1985: 93)

El punto radica en cuestionar a la familia en tanto “AIE” a la hora de reproducir la “ideología de la normalidad” y sus construcciones en torno a la discapacidad, ya que,

---

39 “...el hombre se caracteriza ante todo por la superación de una situación, por lo que logra hacer con lo que han hecho de él, aunque no se reconozca nunca en su objetivación” (Sartre; 2004: 85).

como principal agente de socialización, desde los comienzos de la Modernidad las viene reproduciendo en los/las niños/as y definiendo su porvenir en base a ellas. Esto parte de considerar, como queda reflejado en el análisis realizado en este segundo capítulo de la Monografía, que la adopción o tendencia implícita y muchas veces “inocente” por parte de las familias de reproducir el “Modelo Médico” hegemónico a la hora de entender a la discapacidad de los/las niños/as, influye y determina el “*reconocimiento afectivo*” que les brindan, la manera de posicionarse y de actuar frente a ellos/as, de pensarlos/as y de sentirlos/as, afectando la construcción que ellos/as hagan de su propia identidad, su autoconfianza, fomentando la dependencia y restringiendo su autonomía.

Por eso, la importancia de “apostar” a otra forma de “ver” la discapacidad, de comprenderla desde el “Modelo Social” como una construcción social, como una situación más que como un estado, y de adoptar una postura crítica frente a los estereotipos y prejuicios construidos en torno a los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual. Es un proceso que desafía a las propias familias como “AIE” y a la sociedad en su conjunto a reinventar cotidianamente el encuentro con los “otros”, con esos/as niños/as “víctimas” de los efectos de la “*ideología de la normalidad*” naturalizada en cada práctica y en cada discurso proveniente de la sociedad moderna; consiste en apostar a una incesante “*...búsqueda de romper con los clichés y los estereotipos y de construir argumentos que cimenten prácticas de emancipación.*” (Vallejos; 2006: 10)

*“Se trata entonces de desnaturalizar los supuestos en los que se asienta el discurso hegemónico sobre la normalidad y sobre la discapacidad, de reconocer que aquello que se nos presenta como natural es producto de un conjunto de interacciones materiales y simbólicas históricamente situadas. Esto posibilita socavar la autoridad de las clasificaciones establecidas y de los poderes a ellas asociados.”* (Angelino y Rosato; 2009: 78)

## **REFLEXIONES FINALES**

A través de la realización de la presente Monografía Final de Grado se pretendió “hacer visible” una realidad que se encuentra naturalizada en la sociedad y que no suele ser

cuestionada: el frecuente condicionamiento y restricción de la autonomía de los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual desde sus propias familias, principalmente a causa de la situación en la cual se encuentran y cómo la misma es pensada y construida en este ámbito. Se pretendió de este modo problematizar la relación existente entre los conceptos de Autonomía, Discapacidad y Familia, como lo anticipa el título de este documento.

Es importante destacar que no se consideró como objetivo de este análisis realizar generalizaciones ni “culpar” a las familias de restringir la autonomía de los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual, sino simplemente explorar en este sentido y hacer consciente el importante papel que cumplen, en tanto “AIE”, en la reproducción de la “*ideología de la normalidad*” hegemónica en nuestra sociedad moderna. La importancia radica en proponer una forma distinta de entender la discapacidad que pueda ser reproducida por las familias a la hora de reconocer afectivamente a estos/as niños/as, en deconstruir lo que se encuentra detrás de este proceso de reconocimiento, los discursos y las prácticas naturalizadas que lo atraviesan y determinan; las cuales han surgido principalmente en la Modernidad fundamentadas en relaciones de poder y dominación, y que aún permanecen vigentes, incuestionadas, y, pareciera ser, incuestionables.

Se trata de hacer visible esta problemática con el ambicioso objetivo de proponer y promover un cambio “de raíz” en las relaciones de poder que se encuentran “instaladas” en estas familias de niños/as en situación de discapacidad intelectual, partiendo de considerar que el poder no es estable ni estático, sino que se construye y reconstruye en diferentes escenarios de la vida cotidiana, y que “...*la transformación social no ocurre simplemente por una concentración masiva en favor de una causa, sino precisamente a través de las formas en que las relaciones sociales cotidianas son rearticuladas y nuevos horizontes conceptuales abiertos...*” (Butler, Laclau y Zizek; 2000: 20)

Entendiendo que el “*reconocimiento afectivo*” trabajado a lo largo de toda la Monografía tiene lugar en el marco de relaciones cotidianas del ámbito familiar, se considera que desde la profesión de Trabajo Social se pueden promover cambios en este sentido, en las relaciones de poder intrafamiliares, en tanto sus profesionales se encuentran en una posición privilegiada para lograrlo, ya que pueden trabajar directamente con las familias en su vida cotidiana, lo que los/las habilita a intervenir con el objetivo de fomentar la autonomía de los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual dentro de las

mismas. De este modo, se puede trabajar con las familias para lograr un “quiebre” en la reproducción de las relaciones de poder que existen a nivel social y político más amplio y las que se reproducen en su interior, las cuales suelen estar “ocultas” e incluso legitimadas socialmente; habilitando de esta manera una transformación en las primeras.

Intervenir en este sentido permite “proteger” a los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual, “hacerlos/as” visibles y audibles dentro de sus familias, colocándolos en igualdad de condiciones con los demás miembros, sin discriminación por su situación de discapacidad, la cual se suma a la ya clásica discriminación que suelen vivenciar por su condición de niños/as. Se trata de intervenir para hacer valer y ejercer sus derechos, los cuales ejercen en “*efecto delimitante*” sobre la relación de amor, como lo plantea Honneth (1997): sus derechos humanos, sus derechos como niños/as, su “interés superior”, y sus derechos como personas en situación de discapacidad (pensando en llevar a la práctica lo escrito en la Convención sobre los Derechos del Niño; en el Código de la Niñez y la Adolescencia uruguayo; en la Ley N° 18.651; y en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad).

Dos de los principios fundamentales de la profesión de Trabajo Social refieren a “*Promover vínculos solidarios y de igualdad entre los sujetos que favorezcan la participación y reflexión crítica en procesos de cambio y transformación social en las situaciones de explotación, dominación, discriminación y exclusión social*” (ADASU; 2001: 3); y a “*Reconocer la vulnerabilidad y dependencia de los sujetos, particularmente aquellos en condición o situación de mayor desprotección, discapacidad, exclusión o desposesión, respetando, defendiendo y promoviendo su dignidad y derechos*” (ADASU; 2001: 5); por lo cual intervenir en esta dirección y promover la transformación de las relaciones de poder y de reconocimiento intrafamiliares en pos de fortalecer la autonomía de los/las niños/as en situación de discapacidad resulta sumamente pertinente.

Para lograrlo se considera indispensable comenzar por desnaturalizar la existencia de un modelo “ideal” de familia nuclear-patriarcal hegemónico, en el cual la madre es la única encargada de los cuidados y responsable de los “afectos”, trabajando con padres y madres en igualdad de condiciones, sin distinción por género. Se trata de fomentar en la familia el logro del equilibrio entre reconocer afectivamente a los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual como “*entes autónomos*”, fomentando su autoconfianza; y no

exigirles más de lo que pueden dar de acuerdo a su situación concreta y singular, de su “*campo de los posibles*”. Es decir, no se trata de invisibilizar las “restricciones” reales que pueden llegar a tener debido a la situación de discapacidad en la cual se encuentran, pero sí de no generar estereotipos y prenociones en torno a ella de lo que los/las niños/as pueden llegar a ser o hacer.

Se propone construir juntos en las propias familias el equilibrio entre autonomía y conexión expuesto por Honneth, teniendo en cuenta que la discapacidad es una construcción social y que el hombre está “condenado” a inventar al hombre, como lo sostiene Sartre (1947); ya que las actitudes y discursos adoptados por las familias contribuyen y determinan esta construcción, y con ello, la autoconfianza y autonomía de los/las niños/as, su identidad y subjetividad, en definitiva, su porvenir. De este modo se estarían respetando las posibilidades reales de desarrollo de sus capacidades y potencialidades, haciendo válido su estatus de sujeto capaz de opinar y decidir sobre su vida y con capacidad de defender sus derechos, tanto dentro como fuera del ámbito familiar, en su relación con el mundo; habilitando y promoviendo así su objetivación.

Como dice Le Breton, es preciso tener presente que: “*Los otros contribuyen a dibujar los contornos de su universo y a dar a su cuerpo el relieve social que necesita: le brindan la posibilidad de construirse como sujeto*” (Le Breton; 1998: 161); y desde esta profesión podemos influir en esta determinación, contribuyendo a fortalecer la autonomía de los/las niños/as en situación de discapacidad intelectual. Para dar cierre a esta Monografía, se cree oportuno introducir una frase del autor que dio sustento teórico-metodológico a la misma, frase que sintetiza el pensamiento que se encuentra detrás del análisis realizado y que se cree el tenerla presente habilita a la reflexión futura sobre esta compleja y rica temática que es la discapacidad, en torno a la cual hay mucho por trabajar y transformar: “***...el cobarde se hace cobarde, el héroe se hace héroe; hay siempre para el cobarde una posibilidad de no ser más cobarde y para el héroe de dejar de ser héroe.***” (Sartre; 1947: 54-55)

## BIBLIOGRAFÍA

- **Angelino, A. y Rosato, A. (Coords.)** (2009). *“Discapacidad e ideología de la Normalidad. Desnaturalizar el déficit”*. Argentina, Buenos Aires: NovEduc.
- **Boivin, M. (et. al.)** (1998). *“Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural”*. Argentina, Buenos Aires: Eudeba.
- **Butler, J., Laclau, E. y Žizek, S.** (2000). *“Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda”*. Argentina, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- **Engels, F.** (1884). *“El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado”*.
- **Foucault, M.** (2003). *“La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación”*. La Plata: Altamira.
- **Giberti, E. y Fernández, A. M. (Comp.)** (1989). *“La mujer y la violencia invisible”*. Argentina, Buenos Aires, Fundación Banco Patricios: Editorial Sudamericana.
- **Heller, A.** (1985). *“Historia y vida cotidiana”*. México: Editorial Grijalbo S.A.
- **Honneth, A.** (1997). *“La lucha por el reconocimiento”*. Barcelona: Crítica.
- **Honneth, A.** (2009). *“Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea”*. Argentina, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S. A.
- **Honneth, A.** (2010). *“Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social”*. Madrid: Katz Editores.
- **Lasch, C.** (1996). *“Refugio en un mundo despiadado: reflexión sobre la familia contemporánea”*. Barcelona: Gedisa.
- **Míguez, M. N.** (2011). *“La sujeción de los cuerpos dóciles. Medicación abusiva con psicofármacos en la niñez uruguaya”*. Argentina, Buenos Aires: Estudios Sociológicas Editora.

- **Mioto, R.** (1997). *“Família e Serviço Social: Contribuições para o debate”*. En: Serviço Social & Sociedade 55. Año XVIII. Novembro. (1997). Brasil: Cortez Editora.
- **Mitjavila, M.** (1994). *“Identidad social y comunidad. Nota acerca de las conexiones entre ambos conceptos”*. En Cuadernos del CLAEH N° 69: Editorial País.
- **Pereira, G. (ed.)** (2013). *“Perspectivas críticas de justicia social”*. Porto Alegre: Evangraf.
- **Sartre, J. P.** (1947). *“El existencialismo es un humanismo”*. Argentina, Buenos Aires: Sur.
- **Sartre, J. P.** (2004). *“Crítica de la Razón Dialéctica”* Tomo I. Argentina, Buenos Aires, Biblioteca de Obras Maestras del Pensamiento: Editorial Losada S.A.
- **Schvarstein, L.** (1992). *“Psicología social de las organizaciones. Nuevos Aportes”*. Argentina, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- **Silva, C.** (2007). *Salud Mental en el contexto contemporáneo. Un enfoque analítico que retoma lo social como totalidad histórica que trasciende los patrones de la medicalización.* Uruguay, Montevideo: FCS-DTS.
- **Skliar, C.** (2002). *“La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad”*. En: Revista Novedades Educativas N° 22. Argentina, Buenos Aires.
- **Veiga-Neto, A.** (2001). *“Incluir para excluir”*. En: Larrosa, J. y Skliar, C. (2001) *“Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença”*. Brasil, Belo Horizonte: Autêntica.

### **FUENTES DOCUMENTALES**

- **Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay** (2001). *“Código de Ética Profesional para el Trabajo Social o Servicio Social del Uruguay”*. Uruguay, Montevideo.
- **Althusser, L.** (1969). *“Ideología y aparatos ideológicos de Estado”*.

- **Asamblea General de las Naciones Unidas** (2006). “*Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*”. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> [Consultado: 09/04/14]
- **Asamblea General de las Naciones Unidas** (1998). “*Convención sobre los Derechos del Niño*”. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm> [Consultado: 09/06/14]
- **Honneth, A.** (1996). “*Reconocimiento y obligaciones morales*”. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, número 8. Madrid.
- **Honneth, A.** (1998). “*Entre Aristóteles y Kant. Esbozo de una moral del reconocimiento*”, en Logos Anales del Seminario de Metafísica. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- **Honneth, A.** (2006). “*El reconocimiento como ideología*”. En Revista Isegoría N° 35, julio-diciembre. Disponible en: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/download/33/33%E2%80%8E> [Consultado: 9/05/14]
- **Le Breton, D.** (1998). “*Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*”. Argentina, Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- **Ley N° 17.823** (2004). “*Código de la Niñez y la Adolescencia*”. Montevideo, Uruguay: Poder Legislativo.
- **Ley N° 18.651** (2010). “*Protección Integral de Personas con Discapacidad*”. Montevideo, Uruguay: Poder Legislativo.
- **Míguez, M<sup>a</sup> N.** (2003). “*Construcción Social de la discapacidad a través del par dialéctico integración-exclusión*”. Uruguay, Montevideo: FCS-DTS.
- **Organización Mundial de la Salud** (2001). “*Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*”- Borrador final (20 Junio). Suiza, Ginebra: Copyright.

- **Pereira, G.** (2011). *“Ética democrática y lucha por el reconocimiento: una reconstrucción de la influencia de Hegel en la democracia deliberativa”*. En ARETÉ Revista de Filosofía, volumen XXIII, número 1.
- **Proyecto Escuelas Especiales** (2011). *“Fortalecimiento y potencialización del Área Social en Escuelas Especiales”*. Uruguay, Montevideo, FCS: DTS/Área Discapacidad.
- **Scribano, A.** (2007). *“La sociedad hecha callo: conflictividad, dolor social y regulación de las sensaciones”*. Disponible en:  
<http://www.accioncolectiva.com.ar/sitio/documentos/ascribano2007b.pdf> [Consultado: 20/05/14]
- **Scribano, A.** (2007b). *“Vete tristeza... Viene con pereza y no me deja pensar!... Hacia una sociología del sentimiento de impotencia”*. Disponible en:  
<http://www.accioncolectiva.com.ar/sitio/documentos/ascribano2007c.pdf>  
[Consultado: 20/06/14]
- **Sívori, E.** (2004). *“Conceptos relacionados a la ‘discapacidad’”*. Uruguay: UdelaR - Facultad de Psicología.
- **Skliar, C.** (2002). *“Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?”*. En Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, N° 79. Disponible en:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf> [Consultado: 10/04/14]
- **Vallejos, I.** (2006). *“La producción social de la Discapacidad. Una apuesta de ruptura con los estereotipos en la formación de Trabajadores Sociales”*, IV Jornadas Nacionales “Universidad y Discapacidad”. Argentina, Buenos Aires: Facultad de Trabajo Social - UNER.