

Inclusión Educativa de personas Asperger,
una relación friccionada
Trabajo de Co-construcción de discurso
“Nada sobre nosotros sin nosotros”

Educational Inclusion of Asperger people,
one frictioned relationship
Work Co-construction of discourse
“Nothing About Us Without Us”

Catherine Muñoz Urrutia*
Margot Borel**
Magaly Sepúlveda***

Resumen: Esta investigación significa la exclusión en su dimensión subjetivo-discursiva, concibe la inclusión como un proceso activo que implica re-pensarse en la sociedad y conceptúa la investigación como un proceso de generación de discurso, diluyendo el límite investigador-investigado. Se realizó con una agrupación asperger concebida como un espacio de generación discursivo. Se trabajó desde la co-construcción de discurso y empleó el grupo de discusión como herramienta de recogida de información, pues permitía la producción común de significados.

Los *aspis***** fueron excluidos discursivamente y agredidos en la interacción, mientras la escuela cumplió su función homogeneizadora. La sensación de inclusión se produjo cuando sus características particulares fueron valoradas. Se discutió una escuela inclusiva, con lógica de la pluralidad y ética del reconocimiento. Se

* Psicóloga, Dr © y docente Universidad Santo Tomás Sede Temuco. cmunozu@santotomas.cl

** Egresada de Antropología y directora de la Asociación Asperger Temuco.

*** Profesora y presidente de la Asociación Asperger Temuco.

**** Es el nombre que las personas asperger se dan dentro del propio grupo. Nombra a una persona en lugar de una patología.

conceptuó ésta desde el flujo de variados discursos particulares, en función de la emergencia de sujetos políticos, dentro de instituciones en que participa la sociedad civil.

Palabras clave: Asperger – inclusión social – escuela inclusiva – investigación colaborativa – co construcción de discurso.

Abstract: This research means the exclusion in a subjective discursive-dimension, conceives the inclusion as an active process which involves re-think society and, conceptualizes the research as a process of generation of speech, diluting the limit between researcher and investigated. It was made with an Asperger group which is conceived as a discursive space generation. It was worked from the discourse co-construction and employed the discussion group as a tool for gathering information, since it allowed the production of common meanings.

The Aspis were excluded discursively and assaulted in the interaction, while the school fulfilled its homogenizing role. The feeling of inclusion occurred when their particular characteristics were valued. An inclusive school was discussed, with logic of the plurality and ethical recognition. This was conceptualized from the flow of varied particular discourses, in function of the emergence of political subjects, within institutions that participates in the civil society.

Keywords: Asperger - social inclusion - inclusive school - collaborative research - co construction of discourse.

Introducción

Simmel (2000) muestra que las sociedades cambian en la medida en que las relaciones sociales devienen creativas, Castoriadis (2007) da cuenta que esto implica movimientos en el imaginario social, expresado discursivamente. Ambos autores enfatizan el carácter creativo presente en la subjetividad social desde la democracia griega y ponen de manifiesto que en la relación discurso-marco institucional se gestan los movimientos creativos (instituyentes) o conservadores-represivos (institucionalizantes).

El aspecto creativo discursivo ya se encuentra en la obra de Moscovici (1979) al poner de manifiesto la relación discurso social - discurso grupal. Muestra que la ciencia actúa como discurso social pues posee mecanismos de veracidad explícitos y refiere a los ciudadanos (aun cuando no usa este concepto), por lo tanto, les es muy próximo. El discurso científico atraviesa la sociedad junto al discurso político, y ambos se mezclan en la representación social, generando una discursividad propia. Esto sucede porque:

Los individuos, en su vida cotidiana, no son únicamente máquinas pasivas que obedecen a aparatos, registran mensajes y reaccionan a los estímulos exteriores (...) por el contrario, poseen la frescura de la imaginación y el deseo de dar un sentido a la sociedad y al universo que les pertenecen (Moscovici, 1979, p. 37).

A la vez, las representaciones sociales actúan como teorías, por lo tanto, generan sistemas de jerarquía simbólica:

Sistemas que tienen una lógica y un lenguaje particular, una estructura de implicaciones que refieren tanto a valores como a conceptos, un estilo de discurso que les es propio (...) proponen formas en las que encuentran expresión las transacciones corrientes de la sociedad (...) rigen simbólicamente (...) y las fuerzas allí cristalizadas aparecen disponibles (...) determinan el campo de las regulaciones posibles, de los valores o de las ideas presentes en las visiones compartidas por los grupos y regulan, por consiguiente, las conductas deseables o admitidas” (Moscovici, 1979, pp. 33-34).

En función del objeto de este texto, del trozo anterior se puede extraer dos ideas más: debido a que la representación social es un sistema propio de valoración de los objetos del mundo y, a la vez, es una creación con “la frescura de la imaginación”, es un emergente particular del discurso social, que contiene deseos, intereses, necesidades y como veremos a partir de otros autores, problemas y resistencias de los grupos o colectivos particulares. Es entonces un emergente de lo particular. La segunda idea es que, al valorar y jerarquizar, regula la conducta deseable, entonces la función subjetivante del discurso social y de la representación nos permite un acercamiento a la exclusión como proceso relacional y subjetivo pues:

Al mismo tiempo se constituye el sujeto (...) porque se sitúa en el universo social y material según la organización que se dé o acepte de lo real (...) existe una comunidad de génesis y de complicidad entre su propia definición de lo que no es él y por lo tanto, de lo que es no-sujeto u otro sujeto (Moscovici, 1979, p. 32).

En la mirada del autor, así como la representación social permite configurar-se en lo social a partir de la pertenencia colectiva, se marca un dentro y un fuera, una comunidad de gente como yo, y gente otra, que puede concebirse no-sujeto.

Goffman (2006) profundiza en este aspecto. Muestra que cuando en una persona es denotado algún atributo extraño (al self social ideal del colectivo) deja de ser una persona total y corriente; su diferencia la vuelve menos apreciable en función de su defecto, desventaja o falla. Este proceso es el de estigmatización y el atributo indeseable es el estigma. Es posible decir: cuando la estigmatización se produce, el margen es visible, pues alguien fue llevado ahí.

El autor muestra también como el discurso psiquiátrico-científico opera dando identidad y una noción de normalidad en la “aceptación de lo que él es”¹, con la debida construcción de “un camino propio” como vía de desarrollo. Con ello pone de manifiesto que muchas veces, el discurso del otro nombra al estigmatizado y lo hace “aceptable” (Goffman, 2006).

En la condición asperger, diversos estudios hablan del sufrimiento y el daño producido por el lugar de estigmatizado (Frable, Platt, y Hoey, 1998; Volkmar y Klin, 2000; Klin, 2003; Mark, Poon, Pun, y Cheung, 2007; Hinshaw y Stier, 2008; Rodrigues y Mor, 2012), siendo conducidos al ostracismo tras ser devaluados, vilipendiados y rechazados.

Es difícil que el discurso del otro (sociedad excluyente) quede fuera de la identidad, pues otorga la cultura madre, sin embargo, el lugar social puede ser producido cuando este discurso se reorganiza en lugar de verse como un real. Al respecto, Moscovici dice que “las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, (cuya) característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción (...) ni una reacción (...)” (Moscovici, 1979, p. 33). Este autor concibe un sujeto activo que se construye al representar y representarse: “no reconocer el poder creador de objetos, de acontecimientos, de nuestra actitud representativa equivale a creer que no hay relación entre nuestro “repositorio” de imágenes y nuestra capacidad de combinarlas, de obtener de ellas combinaciones nuevas y sorprendentes... al mismo tiempo se constituye el sujeto” (Moscovici, 1979, p. 32).

¹ Es de uso corriente en el área de la salud hablar de aceptación de la patología, en una reducción de lo humano y hasta del concepto de enfermedad, al excluir la dimensión del padecimiento y el malestar que pueden asociarse a esta “aceptación” de lo patológico.

Para González Rey, lo simbólico² es una producción cultural, social y humana que se humaniza en cada proceso de subjetivación, pues el ser humano, junto con interiorizarlo, lo produce nuevamente. El sujeto representa entonces un momento de permanente integración entre la subjetividad individual y social (1998). Para el autor, el sujeto siente, piensa y problematiza el curso de sus acciones, no se encuentra preso en su circunstancia, ni está definido antes de la acción (Díaz y González Rey, 2005, 2012).

El sujeto del autor es un sujeto implicado socialmente: la subjetividad social “(posee una) organización (que) se confronta de forma permanente con los sentidos subjetivos producidos por el sujeto en los diversos contextos de su acción” (González Rey, 2006, p.23). Es en la acción que el sujeto ejercita su carácter transformador, pues “el sujeto se diferencia a la vez que la cultura se modifica” (González Rey, 2011). Para esta perspectiva el ser humano es único en tanto sujeto productor de sí y del mundo.

Si se entiende que el sujeto permanentemente pone en juego sus sentidos subjetivos (pues desde ellos se relaciona con lo social y lo grupal), que sus emociones circulan en estos sentidos e impulsan la acción, y que estos sentidos se ponen en el juego relacional mediante el discurso, se puede tener una comprensión (entre otras posibles) sobre la conformación de los procesos de particularización y pluralidad en lo social, desde los sujetos.³

Desde el discurso psiquiátrico los asperger son descritos como inteligentes, sin problemas de lenguaje y con dificultades de integración social, con un uso pedante del habla, razonamiento lógico sin uso pragmático del pensamiento y una curiosidad obsesiva (Tamanaha, Perissinoto y Chiari, 2008; Artigas-Pallarès y Paula, 2012; Garrabé de Lara, 2012), que dificulta abordar el currículum escolar. El diagnóstico de asperger ha aumentado en los últimos años (Franco, 2012; Shane, 2012) y su inclusión en el medio escolar es un desafío. Ya Asperger consideraba

²En el texto “El Sujeto y la Subjetividad en la Psicología Social: Un enfoque histórico cultural” del 2011, el autor refiere a que la cultura tiene como elemento básico la unidad simbólico-emocional, lo que tiene como efecto que, desde su conceptualización, es imposible pensar lo simbólico como un racional total. Esta conceptualización es central para entender la función de las emociones en la constitución del sujeto y la creatividad inherente a su configuración.

³Es necesario explicitar que el texto se inscribe en la mirada de González Rey (1997, 2006, 2007, 2013) sobre la función de investigación-teorización: entregar espacios de inteligibilidad en lugar “la verdad”. En este caso sobre la interiorización del lugar de excluido, la resistencia a este lugar y la creación de nuevos lugares, particulares. La verdad final puede ser una aspiración en el conocimiento del mundo material, pero es al menos cuestionable en el conocimiento de lo subjetivo.

que si los educadores emplearan una educación comprensiva (guiados por sus intereses especiales) conseguirían mejores resultados (Artigas-Pallarès y Paula, 2012, p.574).

Sin embargo, lejos de disminuir, las barreras de inclusión persisten o crecen. Se observa que si bien los docentes se han socializado en estrategias de inclusión intelectual, motriz y/o sensorial y han potenciado el trabajo en grupos, no se han socializado del mismo modo para la inclusión de quienes no participan fácilmente en ellos (D'Antino, Ortiz y Aguiar, 2004; Altomare, McCrimmon, Matchullis, y Jitlina, 2012; Rodrigues y Mor, 2012). La experiencia de rechazo y exclusión tiene efectos nocivos para el desarrollo de quienes son asperger, observándose el desarrollo clínico de cuadros depresivos (Klin, 2003).

Para Moreno (2006) existen tres líneas de investigación y producción de discurso sobre la exclusión: los estudios de la marginación, que dan cuenta de una frontera que limita el centro con lo marginado, frontera modificable o centro invadible, ocupable; los estudios que se centran en el juego de las reglas: quien está incluido participa de las reglas y está en posibilidad de marcar, desconocer, sacar a quien no participa de ellas; y los estudios de la alteridad que ponen atención en aquel otro y externo, en mucho, desconocido.

Honneth (1997) señala que el menosprecio en sus diferentes formas (desde la violencia física a la invisibilización) tiene consecuencias devastadoras de la confianza y la autoapreciación: mina la confianza en sí mismo instalando la vergüenza, constriñe la autonomía personal y genera la sensación de despojo del estatus de un sujeto en igualdad moral para interactuar en igual valía. También, como señala Arroyave (2011), desploma la confianza en la sociedad. Honneth propone tres esferas sociales del reconocimiento intersubjetivo: el amor, fundado en las relaciones familiares y de amigos; el derecho, como función del estado; y la solidaridad, como acción de la sociedad civil que establece relaciones de interacción en que los sujetos participan recíprocamente, en sus vidas diferenciadas. En esta tercera esfera “la valoración social vale para las particulares cualidades por las que los hombres se caracterizan” (Honneth, 1997, pág. 149), siendo este reconocimiento el que permite la diferenciación y su ausencia la que posibilita la injuria y/o estigmatización.

En síntesis, la inclusión social puede concebirse en el reconocimiento si se gesta en el espacio político-ético de las relaciones de la sociedad civil. Esto implica la construcción de discurso sobre sí y el reconocimiento a estos discursos en la esfera pública. En este espacio el discurso científico, como discurso social, puede volcarse sobre sí mismo y releerse con el otro al que intenta conocer. Poner en juego esta propuesta implica el desarrollo de una nueva educación y una nueva ciencia.

Emergió así la pregunta que orientó el proceso investigativo: ¿Cómo se significa la inclusión en la institución educativa desde actores sociales involucrados en la integración social de personas asperger? El objetivo general fue significar desde las subjetivaciones hechas por actores de la inclusión de personas asperger, la exclusión e inclusión en la institución educativa.

Método

El diseño fue cualitativo y se inscribió dentro de la co-construcción de discurso al incorporar a los participantes como sujetos, capaces de reflexionarse y definirse, junto a perspectivas profesionales. Se insertó así en una reflexión epistemológica política (Eyzaguirre & Carrasco, 2005).

Para operacionalizar lo anterior, el equipo de investigación fue integrado por una psicóloga y académica, una profesora y madre de asperger, una egresada de antropología y asperger. Las dos últimas son miembros de la Agrupación Asperger Temuco, identificada como un espacio de subjetivación y producción de subjetividad, por lo tanto, espacio de investigación.

El muestreo fue teórico y la técnica de muestreo fue bola de nieve. Los participantes fueron 10 madres de niños asperger y 4 adultos asperger, activos participantes de la inclusión social de personas asperger. Las técnicas empleadas fueron 5 entrevistas a madres participantes de los talleres educativos y dos grupos de discusión, uno de madres y otro de aspis adultos. Se empleó el grupo de discusión, porque se esperaba reconocer al grupo (asociación asperger) como espacio grupal subjetivante del discurso científico y político puesto en juego en la inclusión escolar.

Las entrevistas y discusiones fueron grabadas y transcritas textualmente, para luego realizar el análisis de contenido a través del proceso de categorización abierta, axial y selectiva.

Para lograr criterios de rigor y credibilidad pertinentes: (1) se definió un territorio de producción subjetiva y participantes mediante la técnica de muestreo teórico para eliminar fuentes de variación. (2) Con el fin que las comprensiones e interpretaciones se realizaran con los actores políticos, dos miembros de la agrupación fueron parte del equipo de investigación. (3) Para tener una mirada externa durante el proceso, participaron tres ayudantes con experiencia en investigación de campo, en función de contralor. Para disminuir sesgos se empleó triangulación: (a) por investigador mediante un equipo mixto, académico-miembros de la Agrupación Asperger, la categorización fue realizada por cada miembro de modo independiente, invitando para este proceso a las ayudantes-contralores. (b) Con el fin de triangular por técnica se empleó entrevista y grupo de discusión. (c) Con el objeto de triangular por fuente se tomó contacto con madres que buscaban información junto a madres y adultos asperger activos ciudadanamente; y (d) para triangular por teoría, se revisaron estudios de distinta naturaleza y realizados en otros grupos asperger, con particularidades distintas. Junto a lo anterior, la categorización e interpretación es un emergente del diálogo producido en el tiempo con las miembros de la agrupación. Esto ha constituido el espacio de reconocimiento de la politicidad de los lugares discursivos, donde la diferencia se manifestó.

Interpretación Resultados

El primer objetivo específico fue describir el lugar social dado en la escuela a partir de las subjetivaciones de actores sociales involucrados en la inclusión social de personas asperger.

Dos categorías permitieron entender la relación entre el discurso general de la escuela y el discurso particular de los actores: trato descalificatorio y acciones de exclusión. En general podrían participar de la enseñanza regular si actúan igual a todos (un imposible) o si aprenden a estar al margen. El lugar que se

significó la agrupación fue el de estigmatizado, pues en el sentido de Goffman (2006), cierto(s) atributos que se escaparon de lo esperado en el grupo normativo sirvieron para dar identidad y lugar a su diferencia.

Al aspi se le llamaba discapacitado, “un cacho” o problemático y a la madre se le ponía en el lugar de despreocupada, por eso su hijo era así. Se significó este trato como descalificatorio pues disminuía la posibilidad de actuar como otro válido: no podían cuestionar o reformular las pautas relacionales debido a su impedimento o falta. La interacción entonces estaba fija. En el sentido de Honneth (1997), se les había quitado el lugar ético-político de igual al atribuirles el lugar del estigma.

Esquema 1: Significación de la exclusión desde el trato en la escuela.



Cuando llamaban discapacitado, el lugar de interacción con el niño se centraba en la incapacidad mental y/o cognitiva evidenciada con las pruebas, trabajos e interacciones sociales que no registraba. Los profesores interpretaban que “no entendía” (instrucciones, retroalimentaciones, comentarios) por “sus dificultades”. El lugar de la carencia fue percibido también de parte de las instituciones de educación superior y los profesionales que trabajaban en el área de la salud mental.

Mamá 3: ...me llama el director del colegio para decirme que tenía una reunión urgente conmigo al día siguiente... y partí. Me dice de entrada ¡Lo siento! y llegan todas las profesoras de J., la jefa de UTP, el inspector general. Y el director parte diciendo que tenía una mala noticia, porque J. había quedado repitiendo y eso significaba que además tenía que llevármelo y que no me podían renovar la matrícula para el año siguiente, porque ya estaba demostrado que ya no rendía, entonces, por lo tanto, había que llevarlo a una escuela especial... Entonces, yo ahí ardí de rabia y miedo también... le dije que me extraña que un director de colegio no sepa que un niño es capaz o una persona en desarrollo puede ser

capacitado de aprender en segundo básico, de que estamos hablando. Y ahí él se retractó y dijo: bueno no es que yo creo que él no pueda aprender, pero le cuesta, no es pa' este colegio....

Veamos los siguientes trozos del grupo de discusión de madres:

Como se observa, la madre no recibió como simple información que a su hijo “le costaba”, ella recuerda que sintió rabia y miedo, emociones que pusieron en sentido subjetivo el acontecimiento y en la inter-acción no aceptó la interpretación del cuerpo docente. Cabe mencionar que el hijo no se fue del colegio, está en enseñanza media y no asistió a una escuela especial. Vemos en su relato, al sujeto de González Rey.

Mamá 1 ... pero nunca eeh... nunca de iguales, y no es que uno quiera desconocer el aporte que te pueda hacer un terapeuta...”...”...pero eeh nuestra complicación tiene que ver con que siempre te sitúen por debajo y sobre todo cuando te hablan de... ya cuando (risa)... te coronan con el concepto, con la etiqueta de discapacitado mental.

En la risa y en que eviten el contacto se refleja que ellas han significado el lugar “por debajo” diferenciándose y restándoles autoridad a los terapeutas, claro atentado al lugar superior. Con ello generan otra valoración para la palabra discapacitado mental (derivada del discurso científico y llevada al discurso escolar) y organizan un lugar social común: no nos gustan los terapeutas, no creemos que nuestros hijos sean discapacitados mentales. El sujeto emergió en su capacidad de construcción discursiva, otorgando la dimensión política a la representación social.

Niño cacho se ligó a resultar una molestia para el avance de los contenidos: preguntar con insistencia, pedir cambio de actividad cuando las reglas, métodos didácticos, contenidos o nivel de profundización de los mismos parecían ilógicos, poco entretenidos o poco importantes.

Aspi mujer: ... o ponía atención o hacía el cuaderno, entonces yo optaba en los ramos que me entretenían poner atención, poder entender y relacionar con otras materias, poder opinar e interrumpir al profesor para preguntarle otras cosas... y las clases que me parecían penca, donde a los profes les molestaba que uno preguntara u opinara, y no tenían ningún aporte, me corría...

Como vemos, algo que desde el discurso científico es sintomático (obsesividad, rigidez, literalidad) y desde el discurso escolar indisciplina, para la sujeto aspi

es parte de su sentido subjetivo, pues le permite poner dentro de (sí, orden, acción, significado, etc.) los acontecimientos. Sus capacidades particulares, como señalaba Asperger, configuran su forma de aprender y su forma de relación con el mundo.

Los aspis cuestionaron, ignoraron y/o desobedecieron la organización del aula, cosa que los profesores atribuyeron a la indisciplina del niño: rebelde, peleador, mal ejemplo y/o mal criado. El concepto problemático emergió tras identificar en los relatos la molestia de los profesores ante un estudiante que no entendía “la lógica” de las normas que organizaban el aula (los aspis tienen una lógica literal). Muchas veces esta oposición se manifestó como “rabieta” (gritar, salir corriendo, tirarse al suelo, impedir que lo movieran, etc.) El lugar de problemático fue relatado así:

Aspi hombre 2: ... porque tienden a... cómo eres un poco el débil, eres el protegido y tienden a estar en constante comunicación con tu mamá, con tu apoderado y eso me chocaba, porque ¿Por qué tiene que haber una relación entre padre/apoderado con el profesor? ¡Siendo que tú eres el que tiene que lidiar con él!.

Este joven ha interiorizado el lugar de “débil” que se contradice con la idea: ¡Siendo que tú eres el que tiene que lidiar con él!” que refleja resistencia. En ese lugar el sujeto pregunta ¿Por qué tiene que haber una relación entre padre/apoderado con el profesor? La evidencia de que él no tiene lugar político y el cuestionamiento al orden escolar está de manifiesto.

Aspi hombre 1: ... yo también tengo recuerdos de cuarto básico donde yo andaba con mis bototos enormes (demostración a través de pasos), yo siempre... a mí me gustaba ocupar zapatos grandes, apenas caían las primeras gotas... ¡con mi parka! todo el día. Mis profesores me retaban todos los días al entrar a clases ¡sácate la parka! lo primero que me decían, antes de decirme hola.

En el relato anterior “el reto” es cotidiano, “antes de decir hola”. Los dos relatos anteriores dan cuenta de un saber: no son reconocidos como sujetos y en las normas pre-establecidas no caben. Su exclusión se hace por desconocer las reglas (Moreno, 2006), ellas se dialogan con el padre/apoderado, no con ellos. Y son ellos los que padecen y deben lidiar con ese padecimiento, junto a lidiar con el lugar social-discursivo que los hace padecer.

Las madres conversan:

... (Mamá 3):... (y si) le enseñan a ellos (los niños) a expresar lo que sienten y a pedir lo que necesitan y a expresar algo que no pueden hacer, porque los profesores tienden a pensar que es porque son malcriados no más. Entonces es distinto cuando él es capaz de decir: no puedo pararme delante del curso porque me molesta la mirada de los compañeros... (Mamá 1): claro, y no simplemente no pararse... (Mamá 3): No, no lo voy hacer... (Mamá 1): pero se puede buscar una alternativa, no significa que no y no y no... (Mamá 3): y esa alternativa es más fácil de encontrarla cuando el profesor escucha eso de él... (Mamá 1): y cuando el aprende a decirlo, y siente que si lo dice no es tonto, tarado y estúpido y no es malo y no es flojo, es una persona como cualquier otra persona con derecho de expresar lo que...

Ellas reconocen que los profesores (que creen que las conductas que los aspis adultos relataban son simples atentados a la norma) descalifican a sus hijos, que no se vinculan a un ser humano con características propias. Reconocen también que a sus hijos les cuenta identificar y comunicar estas sensaciones-características por sentirse “tontos”: Como señala Goffman (1967), se interioriza el nombre dado por el otro a esa diferencia significada desde el self social ideal como ausencia de capacidad. Esto merece atención pues, en los espacios que el discurso del otro significa identidad y otorga un lugar inferior-desacreditado, el maltrato se filtra y crea un objeto de bullying.

También dan cuenta de su valoración particular de la condición del hijo: requieren comprensión y permisos especiales y ellos pueden aprender a negociarlos al verse a sí mismos como sujetos válidos. Esto se lo puede enseñar una madre. Se observa que esta idea se va significando en la interacción, que es una lectura conjunta de la posibilidad de transformación de la forma relacional. Esto coincide con la mirada de sujeto activo en tanto representacional (Moscovici) y de creativo-transformador (González Rey). Vemos en el grupo una función dialógica representativa y en el sujeto una relación dialéctica y compleja entre significación-acción y transformación.

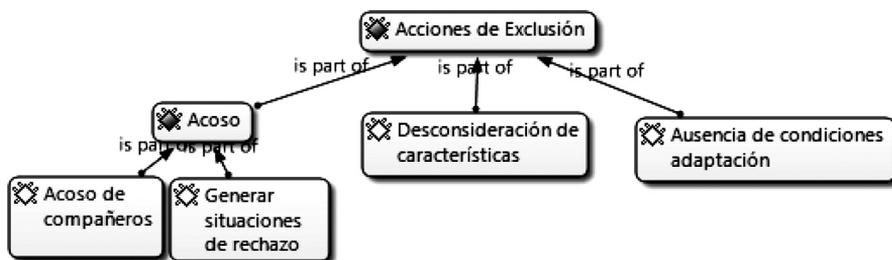
La madre ocupaba el lugar de despreocupada cuando el hijo tenía una apariencia “extravagante” que desafiaba el orden del vestuario escolar: uñas largas, pelo largo, se sacaba los zapatos para sentir el agua o hielo en invierno, llegaba con camiseta manga corta en invierno, etc. Cabe señalar que los asperger adultos recuerdan que cuando niños buscaban o evitaban sensaciones con esta apariencia: sentían agradable el frío, les dolía que le cortaran las uñas, padecían ir a la peluquería (mucho más que sus hermanos), etc. Esto se liga a que una parte importante de las personas asperger cursan con hiper-sensibilidad o hiposensibilidad.

Mamá 4: ... hasta el último tiempo en el colegio tenía algunas conductas que pa' el colegio eran insoportables, por ejemplo en invierno él llegaba a pata pela' al colegio y en polerita, pero era porque él necesitaba ir tocando el pasto que estaba congelado, tocar el tronco del árbol que era rugoso y el suelo que era más duro y la posa de agua que estaba media congelá', y bueno llegaba siempre un poco más tarde porque se iba jugando. Entonces para el colegio era súper chocante ver llegar a un niño a pata pela y en polera. Cambiaron a una profesora ... y me dijo que ella valoraba mucho que el X tenía una sed de saber, que ojala la mitad de su sed la tuvieran la mitad de sus compañeros pero que ella se sentía súper angustia de ver como llegaba este niño, en ese nivel de abandono más o menos y lo más probable es que no tomaba desayuno antes de salir.

En síntesis, vemos como en el discurso escolar se tiende a descalificar al aspi como sujeto y en segundo término se descalifica a la madre como actriz del proceso educativo, con ello se desarticula la emergencia de “lo diferente” y “de la diferencia”. Es posible pensar que imposibilitar la acción despolitiza la escuela y permite que cumpla su función homogeneizadora.

La segunda categoría que permitió comprender cómo se organizó el lugar marginal en el aula fue acciones de exclusión. Se significó así los relatos que describían las interacciones donde se excluía al niño asperger. Estas iban desde la ausencia de condiciones para enseñar, el irrespeto de sus características particulares hasta el acoso, presente en pares y profesores. Si bien el grupo de compañeros fue el espacio más significativo para sentirse fuera de lugar, los profesores generaron situaciones que lo violentaban e invalidaban subjetivamente.

Esquema 2: Acciones que llevan a la exclusión del niño/niña asperger



Las madres identificaron dentro de las acciones de exclusión la ausencia de condiciones que posibilitaban la acción de profesores como cursos de 45 estudiantes y muy poco tiempo para elaborar estrategias de adaptación.

Mamá 1: ... que importa si el niño tiene asperger si es un cacho, si tiene 44 y el 45 le da problemas no le responde y le baja el promedio del curso, que se vaya, o sea...

Las madres entienden que las condiciones estructurales del sistema educativo dificultan y sobrepasan al profesor: rendimiento en el Simce, número de estudiantes, avance de contenidos, etc., configura el discurso real del sistema escolar acerca de la integración: la hace imposible.

En el colegio se intentó eliminar los intereses persistentes y el aspecto extravagante, lo que fue conceptualizado como desconsideración de las características particulares. En el sentido de los aspis participantes del grupo de discusión, los intereses persistentes fueron el medio de exploración, investigación y descubrimiento del mundo, mientras el aspecto valorado extravagante permitió descubrir sensaciones (las camisetas en invierno permitieron sentir la temperatura más intensamente, el pelo y uñas largas evitó el contacto directo con objetos, etc.) o tener una imagen que les representó tan distintos como se sentían.

Aspi hombre: En consecuencia de todo lo que me ha pasado, yo soy una persona sumamente insegura, lo cual es mi gran gran defecto, con el que tengo que trabajar largos años... porque se me cuestionó absolutamente todo, desde cómo me paraba hasta mi letra, de la cual yo me siento bastante orgulloso porque por fin está siendo algo más mío que de lo común que debería ser. Mi firma se me cuestionó pero... largas sesiones con la orientadora de porque mi firma era así. Y yo dije ¡mi firma! y luego entendí que lo que se estaba cuestionando era mi inconsciente desde el consciente...

Este relato permitió observar como el discurso de las ciencias se filtró en la representación (lo que se estaba cuestionando era mi inconsciente desde el consciente) y formó parte del discurso disciplinario escolar, que le dio la sensación de cuestionamiento permanente, incrementando el padecimiento subjetivo. Los repetidos intentos de la escuela de normalizarlo intensificaron la dificultad del manejo del lugar de desacreditado que, según señala Goffman (1967), demanda manejar la tensión generada en los contactos sociales. Esta tensión puede volcarse contra sí mismo en forma de ostracismo y depresión como demostraron Frable, Platt y Hoey, 1998; Volkmar y Klin, 2000; Klin, 2003; Mark, Poon, Pun y Cheung, 2007; Hinshaw y Stier, 2008; Rodrigues y Mor, 2012.

La violencia percibida en la “atención terapéutica” desde el relato anterior se grafica en la categoría acoso, que agrupó incidentes con compañeros y profesores.

Los profesores generaron situaciones de rechazo (como preguntar quién sería su amigo, quién lo elegiría de par en una evaluación, organizar equipos de una competencia, etc.) y los compañeros se burlaron y ridiculizaron en distintos lugares sociales de lo escolar (recreos, juegos, momentos de decisión) y diversos espacios curriculares (asignaturas, actividades extracurriculares, aula, aire libre). A los adultos asperger les costó diferenciar algunas de estas escenas de simples juegos, incluso (durante el trabajo) algunos sujetos llegaron a decir que colaboraron con estas escenas de maltrato.

Aspi hombre: Con respecto a mis relaciones con mis compañeros... lo único sí, que fueron ataques despectivos. Recuerdo muy específicamente una escena en séptimo básico, no perdón, en segundo medio, en el cual yo alegrado al saber que iba a tener compañero de banco: ¡que novedad extrema para mí!, y hubo un consejo de curso para que cada uno de mis compañeros dijese porque no quería compartir banco conmigo. Fue una crucifixión en público, poco les faltó para que me pusieran en medio de la pizarra y comenzar a tirarme papel, si no otra cosa, o no sé qué.

Aspi hombre: Espantoso, era traumático cuando el profesor me pedía que le pasara el cuaderno y me costaba mucho, era la escena de terror: no era cuestionable (el profesor). J. porque estas parado en el patio, J. porque no haces amigos o J., J. y llegaba a soñar con... yo, antes de acostarme, en vez de poder descansar, en la mente escuchaba J., J., J. miles y miles veces...

Estas vivencias no se pueden significar, se observan en el discurso como rabia, volcada sobre sí. Se describe mejor en la categoría vivencia de inclusión, inscrita en el segundo objetivo específico: analizar el significado de la inclusión en el sistema escolar. Cuando los aspis adultos significaron la inclusión, elaboraron la agresión y la aceptación en el medio escolar.

La agresión la significaron cuando la ingresaron a la conceptualización de una inclusión desagradable aunque necesaria, descrita como la forma de permanecer en el medio educativo y luego en el medio social. La relataron como “una prueba permanente”, el proceso de “ceder” ante el medio escolar, aprender a hacer cosas sin importancia y/o dejar atrás las cosas que les interesaban. El modo de vivenciar fue: invisibilizarse, asimilarse, adaptarse y/o muerte subjetiva.

Esquema 3: Vivencia Negativa de la Inclusión Escolar en Aspis Adultos.



Ya se dijo que en diversos estudios se observó que el sufrimiento relacionado a la estigmatización en personas asperger puede tomar la forma de ostracismo y depresión, que en el grupo de discusión de los aspis se expresó como deseo de desaparecer (invisibilizándose, asimilándose, adaptándose y/o muriendo subjetivamente). Esto se puede vincular directamente a la devastación de la exclusión mediante la estigmatización.

Invisibilizarse se vinculó a pasar desapercibidos: mantenerse callado, ser como parte del mobiliario.

Asimilarse fue el resultado de la herramienta de aprendizaje más importante que emplearon, la imitación; describieron imitar como simular, ser un actor.

También definieron el proceso de aprendizaje escolar como adaptarse, aprender a estar en los lugares, con sus reglas y aprender a disfrutar las relaciones, lo que hicieron al seguir la “buena onda” por tres vías: (a) ser objeto de burlas (b) disfrutar de las interacciones con otros siendo validados en lo que eran buenos; (c) ser valorado como muy inteligente por los demás, vía poco transitada entre los adultos aspis que participaron del estudio.

Estos sentidos otorgados a las vivencias se aprecian en los siguientes segmentos del relato de los aspis adultos:

Aspi hombre: ... Yo entraba a clases y me quedaba callado. Y lo que me decían por una oreja me salía por la otra. Porque el ambiente de la clase no era propicio para mí, no era ni siquiera para asimilar...

En este párrafo se observa lo que sintomáticamente se ve como aislamiento, ese “borrarse del mundo externo” de los aspis dentro del sentido subjetivo (del que habla González Rey) de este joven vemos que es la forma que posee de salir de un ambiente escolar que le es agresivo, imposible de elaborar.

Aspi hombre: ...Yo me declaro un buen actor porque yo hacía con precisión lo que hacían mis compañeros...y llegar cansado a la casa, yo el futbol lo ocupó más como una herramienta, más que una pasión. A mí el futbol me carga. Yo sé que si tú tienes... Yo he tenido que aprender a ser muy zorro en mis relaciones sociales. La pregunta que me hago más seguido, pienso ¿quién soy? porque yo soy una persona distinta con cada persona que me junto, y perfectamente distinto. Yo con la S, que es mi compañera de trabajo, ella es del Colo Colo, ergo, a mí me gusta el Colo Colo, a ella le gusta tomar cerveza ergo, a mí me gusta tomar cerveza y lo juro, me lo creo. Ella es independiente, así que ella no sabe que soy del Partido Progresista, políticamente hablando, y soy una persona...yo no digo nada hasta que la persona me revela, porque esa cuestión son lo primero que se revela, de que partido o de que equipo es...pero si eres del COLO COLO que le gusta a ta y ta y ta, y si eres de la U le gusta a ta, ta, ta y ta, y era una cuestión casi automática, entonces te ahorrai cantidad de pega.

La estrategia que llamamos asimilarse fue significada como una pérdida de sí mismo, al ser como es necesario ser en cada lugar. Primera vuelta sobre el discurso científico y psicológico en particular: los acercamientos terapéuticos conductuales, que se hacen fuera del sentido subjetivo, refuerzan esta posición. Que el niño no haga lo que se espera que haga, que haya síntomas autistas, no significa (desde estos relatos) que no haya sentido subjetivo ni sujeto subjetivante. Es más, la función activa de significación es la que les hace plantear: ¿Quién soy? Porque soy perfectamente distinto con cada persona que me junto. En su juicio, aprendió a leer las reglas del otro para ser aceptado y ahorrarse pega. ¿Qué sucede entonces con la función expresiva del lenguaje? ¿Qué sucede con su lugar político? Veamos otro segmento de relato:

Aspi hombre: ... Yo tengo que asumir que buena cuota de la responsabilidad, de hecho la asumo, no fui sumamente sutil (refiere que los normotípicos muchas veces interpretamos su literalidad como agresividad), no me adapté, no me asimilé necesariamente a ese tipo de circunstancias. Pero nosotros no somos proteínas que nos asimilamos en un sistema digestivo, somos seres humanos y yo fui aplastado por seres humanos. Mi educación en ese sentido fue bastante traumática, y por eso yo no he vuelto tampoco, me da miedo.

El tercer miembro varón y adulto de la agrupación fracasó en esta tarea y no quiere tener contacto con el medio escolar. ¿Con qué tarea? Al parecer la tarea de la que hablan es pasar desapercibido. Imagina que evitaría el rechazo, la invalidación, las agresiones explícitas, la violencia escolar. Pasar desapercibido es una posibilidad que señala Goffman (1967), para quienes pueden ocultar su estigma manejando la información que entregan al entorno. Esta tarea es

imposible para un asperger pues no puede leer los tácitos comunicacionales, por lo tanto, el ocultamiento es imposible en la interacción, los más adaptados son vistos como raros.

Un nombre construido grupalmente para llamar la sensación de perderse a sí mismo intentando pasar desapercibido fue muerte, un muy buen nombre para nombrar la pérdida del lugar de sujeto como muerte subjetiva. Al parecer, mantener algunas conductas valoradas como inadecuadas o extravagantes, es necesario para mantener cierta sensación de existencia. Eliminarlas es significado por ellos como autoagresión. Esto se muestra explícitamente en el sentido subjetivo de este trozo del grupo de discusión:

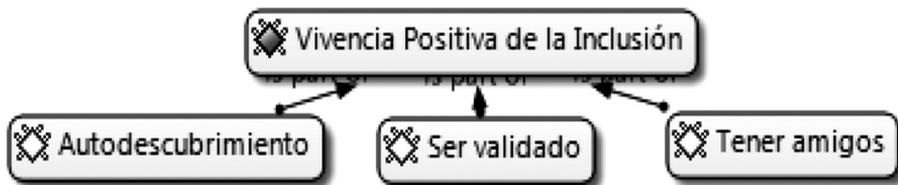
Aspi Hombre 1: pero era básicamente que mi mente estaba agotada y yo ahora lo entiendo, no se escuchaba en el colegio, todos creían o sea se me metió en la cabeza que uno tiene que ser socialmente aceptable y eso socialmente aceptable significa matar al J. original y poner a J. un actor que interpretara lo que J. debía ser. Y ese actor he tenido que ir aniquilándolo, de a poco, e ir poniendo yo un J. original, un J. que le importa un carajo lo que piense la gente, el que tiene sus necesidades afectivas bien claras las cuales claramente no están saciadas (...)

Aspi Hombre 2: claro, cuando logres, eso no se va a notar y nadie te va a exigir nada...

El sujeto en la obra de González Rey muestra la función de las emociones en la configuración subjetiva, emergente desde los sentidos subjetivos. En esta parte del relato vemos que el sentido personal aparece en tanto J. se vincula a sus “necesidades afectivas”. Según este autor, el sujeto en su dimensión política requiere estar en conexión con sus necesidades para actuar en el mundo.

“Estar bien” al integrarse al sistema escolar se asoció al reconocimiento personal y de otros: autodescubrimiento, ser validado y tener amigos. La experiencia de tener amigos fue descrita como “sentir que alguien que no tiene por qué estar contigo y te elige, te valora sin exponer”.

Esquema 4: Vivencia Positiva de la Inclusión Escolar en Aspis Adultos.



Autodescubrirse implicaba diferenciarse de los demás compañeros y saber quién se es, cuando se logró sintieron comodidad y distinguieron una posibilidad de desarrollo, en el medio escolar sucedía al conocer lo que les gustaba y hacerlo bien. Se sintieron validados cuando fueron reconocidos por otro como buenos en algo. Cuando ambas sensaciones se vinculaban las vivieron como un área de desarrollo vital.

Aspi Hombre: ...una de las cosas que yo agradezco del sistema educacional, es que yo sé que muchas veces, de las cosas que digo o que hago, son verdaderas estupideces... ¡y así lo paso bien! ... yo sé que muchas veces digo cosas y me rio de cosas que el común de la gente no se va a reír, pero pa' mí que el clima, que el cielo este bello que hayan unas nubes de bonita forma, eso pa' mi es causa de alegría, a mí me gusta esa nube, lo disfruto, es que yo soy muy poético, yo he escrito poesía toda mi vida. Entonces pa mi eso es una manifestación, a mí me...yo quiero terminar escribiendo libros en mi propio café, me encantaría tener una café lleno de libros donde la gente pueda ir a leer..."

Aspi Mujer: ... me desgastaba enormemente, por eso cuando llegó el momento que ya me sentí un poco más sólida. Decidí mandarlo todo a buena parte sin pasaje de vuelta y hacer como mejor me parecía, sí eso me valía situaciones negativas pues mala cuea' mejor me bancaba las situaciones negativas pero el desgaste que me significaba la eterna actuación y tratar de cachar cuando si y cuando no era imposible, mejor esa energía la podía dedicar a leer cosas y a formarme en cosas que si eran de mi interés, lo otro era excesivo para mí...

La significación de la integración escolar en el discurso de los aspis fue existir, ser, como oposición a aprender a actuar como alguien que no soy. Cabe mencionar entonces la necesidad de una ética del reconocimiento en el sentido de Honneth, saber que les agrada a los aspis en general y al estudiante particular, saber en qué es bueno, es vital para significar agradablemente la experiencia escolar.

Inscribir el aprendizaje en sus sentidos subjetivos es un camino posible, algo complejo en la integración de los aspis, sin embargo en el grupo de discusión se observó que cuando aquello que les gusta se relaciona a algo que pueden hacer bien, y es valorado en el entorno, aparece un espacio de proyección vital.

Lo anterior implica una educación que considere el sentido subjetivo, situada en el lugar del sujeto.

Conclusión

Dejar a un ser humano en el lugar de excluido es un proceso relacional. Una forma de abordar su desarticulación es estudiar la interiorización de ese lugar, es decir, la capacidad subjetivante de las relaciones establecidas.

Con el análisis anterior vemos que, así como muestra Moscovici (1979), la relación del discurso social con las personas y grupos permite la emergencia de las representaciones sociales y con ellas, un discurso propio, que se elabora desde y a la vez produce significaciones simbólicas. Estas significaciones son imprescindibles para que los acontecimientos, en especial, los de exclusión se elaboren subjetivamente.

Evidencia de lo anterior es que los lugares otorgados a los niños y niñas aspis fueron claramente identificados por las madres, y significados en una red propia de valoraciones donde conceptos científico-psicopatológicos como obsesividad, rigidez de pensamiento, aislamiento, incomprensión de las normas sociales, se significaban en una serie de sucesos que mostraban la singularidad de su hijo. Sin duda, esta forma y espacio de apropiación nos muestra la capacidad de representarse de un modo propio la inclusión escolar, que permite elaborar un discurso distinto al discurso escolar y al discurso psicopatológico. Esta particularidad otorga capacidad política-ciudadana en tanto se relaciona a las necesidades e intereses del grupo.

Se observó cómo mediante el trato descalificatorio presente durante los años de escolarización, se otorgó un lugar desautorizado para el habla (discapacitado, carga, problemático) ya que “su” incapacidad cognitiva, sobredemanda caprichosa o cuestionamiento de las reglas de interacción, le dejó “offside” (fuera de juego). Ese lugar se debió a desconocer y no comprender las reglas escolares, en particular, las reglas del aula. A partir de ahí, todo cuestionamiento fue anulado. El lugar descalificado fue fundamental para legitimar la práctica de las acciones de exclusión. Por una parte, abrió espacio para el rechazo y acoso (de profesores y compañeros), por otra, permitió la aceptación de la normalización del niño desde la disciplina, pues la “anormalidad” del aspi se vinculó a la incomprensión de los tácitos en las relaciones institucionales. Increíblemente, donde pareciera que

la escuela falla, al no reconocer al niño en su diferencia, es donde la institución escolar funciona, pues homogeniza.

Como se observó el disciplinamiento y la violencia se enlazaron, y conformaron el elemento más difícil de significar. En la persona asperger la imposibilidad de captar los elementos tácitos de las relaciones es un síntoma patognomónico, y parte constitutiva de su capacidad subjetivante. Por lo tanto, el intento educativo de poner en norma, lo daña. La literatura relaciona la estigmatización al ostracismo y depresión en los asperger, significados por los aspis participantes del estudio como asimilación, adaptación imitativa y finalmente muerte subjetiva, interiorizadas en su experiencia educativa.

Aun cuando esto acontece, la representación social y el sujeto emergen. La significación de las madres tiene más elementos de transformación de las condiciones de integración que la de los aspis, seguramente porque en el caso de ellas se merma su capacidad de imponer discurso en la escuela, no así su lugar de sujeto. En el caso del niño y la niña aspi, al corregir su “sintomática” e “indisciplina” o al “enseñarles a actuar bien” lo que se borra es su lugar subjetivante. Puede que por eso vemos en los adultos aspis más elementos de puesta en sentido subjetivo de los acontecimientos, que acciones de transformación social, aun cuando significan que “lo social” ha dañado. Esta representación emerge del espacio común de agrupación.

Otro aspecto de interés es el modo en que el discurso científico se filtra en la representación social del sistema escolar, de las madres y aspis. Los segundos lo emplean para comprender y enjuiciar la posición de los profesionales, que no entienden a los aspis y no los reconocen en sus características. Tal como mostró Moscovici (1979), el discurso científico y sus reglas está en el lugar del discurso social, mientras en el lugar de interacción cotidiana está la representación social del grupo-institución (escuela) y la representación del grupo-sujetos (agrupación asperger). Los primeros ven lo asperger (discurso científico) como educable (fuera de lo homogéneo) y los segundos como sus características más propias (lógica de lo particular).

La representación social permite la emergencia del discurso de lo particular y del sujeto, que se reconoce como tal al generar sentidos validados discursivamente y poner en el mundo estos sentidos. El discurso grupal cumple entonces una

función subjetivante central: aparece un sujeto, que en el habla validada por sus oyentes, pone en sentido subjetivo los acontecimientos. Vemos así el sujeto de González Rey (1997, 1998, 2007, 2011) como emergente en la relación acción-transformación-discurso.

Si situamos la mirada en el orden institucional, al desconocer al otro (asperger) y querer configurarlo como un “mismo” (igual desde la disciplina unificadora), se le hizo un distinto en derechos, cosa que se apreció en la incapacidad de generar un discurso propio y/o que este discurso tuviera efecto político ciudadano.

Finalmente, se adjudicó el lugar de igual a la condición de normalidad. Homogeneidad y normalidad se vuelven lo mismo. De este modo, la lógica relacional escolar abrió espacio para la discriminación, pues estigmatizando se mantuvo el desconocimiento del otro. Dado el orden antes descrito, la lógica relacional del “ser normal” implica: en los “normales”, el desconocimiento del otro y en el otro (aspi) la interiorización del normal (discurso de la cultura primera) que conllevó el desconocimiento de sí mismo o muerte subjetiva, como relataron.

Mientras esta lógica persista, es imposible el encuentro entre la normalidad (fantaseada por el grupo excluyente), la salud mental (del excluido) y el bienestar personal y social (máximas democráticas). Resulta entonces difícil la diferenciación entre los aspectos sintomáticos de la condición asperger y el síntoma del sufrimiento subjetivo del sujeto asperger, como sujeto borrado, arrasado en el sistema escolar.

En la escuela homogeneizadora padres e hijo deben aprender a obedecer. Sin embargo, es la capacidad de organizar la información en una representación propia con su propia jerarquía de valoración, que incluya sus particulares intereses y necesidades la que les permite actuar como sujetos y actores sociales.

Una escuela inclusiva requiere de una lógica de la pluralidad. Ello implica una nueva ética relacional en la escuela que reconozca el lugar político de la sociedad civil a partir del reconocimiento. Una propuesta emergente desde la psicología a la escuela es la de sujeto, lo que implica dejar de pensar en el niño como futuro ciudadano y permitir el ejercicio de este lugar desde su diferencia. Una lógica y una ética de lo plural, para una escuela pluralista.

Referencias

- Altomare, A., McCrimmon, A., Matchullis, R., & Jitlina, K. (2012). School-Based Practices for Asperger Syndrome, A Canadian Perspective. *Canadian journal of school psychology*, 27 (4), 319-336.
- Arroyave, O. (2011). Aproximaciones a una psicología de la exclusión. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* (2).
- Artigas-Pallarès, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32 (115), 567-587.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- D'Antino, M. E., Ortiz, V., & Aguiar, C. (2004). Revisão histórica e do quadro clínico sobre síndrome de Asperger. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 26 (3), 211.
- Díaz, Á., & González Rey, F. (2012). Subjetividad Política y Psicologías Sociales Críticas en América Latina: ideas a dos voces. *Universitas Psychologica*, 11 (1), 325-338.
- Díaz, Á., & González Rey, F. (2005). Subjetividad, una perspectiva histórico cultural: conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas Psychologica*, 4 (3), 373-383.
- Eyzaguirre, L., & Carrasco, N. (2005). La antropología vista por la epistemología política, comentarios a la antropología aplicada chilena. *Revista anthrops: Huellas del conocimiento* (207), 185-200.

- Frable, D., Platt, L., & Hoey, S.** (1998). Concealable stigmas and positive self-perceptions: feeling better around similar others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (4), 909-922.
- Franco, K.** (2012). Is an adult with Asperger syndrome sitting in your waiting room? *Cleveland Clinic Journal of Medicine*, 79 (12), 875-882.
- Garrabé de Lara, J.** (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud Mental*, 35 (3), 257-261.
- Goffman, E.** (2006). *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- González Rey, F.** (2011). *El Sujeto y la Subjetividad en la Psicología Social: Un enfoque histórico cultural*. Buenos Aires: Noveduc.
- González Rey, F.** (1998). La cuestión de la subjetividad en un marco histórico-cultural. *Psicología Escolar e Educativa*, 2 (3), 229-246.
- González Rey, F.** (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. *Liminales, escritos sobre psicología y sociedad*, 13-36.
- González Rey, F.** (1997). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. La Habana. Sao Paulo: Pueblo y Educación.
- González Rey, F.** (2006). *Investigación Cualitativa y Subjetividad*. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- González Rey, F.** (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información*. México, Distrito Federal: McGraw-Hill.

- Hinshaw, S., & Stier, A.** (2008). Stigma as Related to Mental Disorders. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 367-393.
- Honneth, A.** (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una pragmática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, España: Crítica.
- Klin, A.** (2003). Asperger syndrome: an update. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 25 (2), 103-109.
- Mark, W., Poon, C., Pun, L., & Cheung, S.** (2007). Meta-analysis of stigma and mental health. *Social science and medicine*, 65 (2), 245-261.
- Moreno, A.** (2006). Superar la exclusión, conquistar la equidad: Reformas, políticas y capacidades en el ámbito social. *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria* (6), 11-29.
- Moscovici, S.** (1979). *El psicoanálisis y su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Rodrigues, I., & Mor, L.** (2012). Análise Institucional do Discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. *Revista Psicologia - Teoria e Prática*, 14 (1), 70-83.
- Shane, H.** (2012). Appreciating Asperger syndrome: implications for better care and outcomes. *Cleveland Clinic journal of medicine*, 79 (12), 872-874.
- Silva, M.** (2010). Desigualdad y exclusión social: de breve revisitación a una síntesis proteórica. RIPS. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 9 (1), 111-136.
- Simmel, G.** (2000). El conflicto de la cultura moderna. *Revista española de investigaciones sociológicas REIS* (89), 315-330.

Tamanaha, A. C., Perissinoto, J., & Chiari, B. M. (2008). Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. *Revista Sociedad Brasileña de Fonoaudiología*, 13 (3), 296-299.

Volkmar, F., & Klin, A. (2000). Diagnostic issues in Asperger syndrome. In A.V. Klin, *Asperger syndrome* (pp. 25-71). New York: Guilford Press.