

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



¿Niños con autismo en escuelas regulares?: Discursos y percepciones con respecto a los niños con autismo y su inserción al sistema educativo regular en Lima

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN CIENCIAS SOCIALES CON MENCIÓN EN ANTROPOLOGÍA QUE PRESENTA:

AUTORA

Schwalb Estremadoyro, Cristina

ASESORA

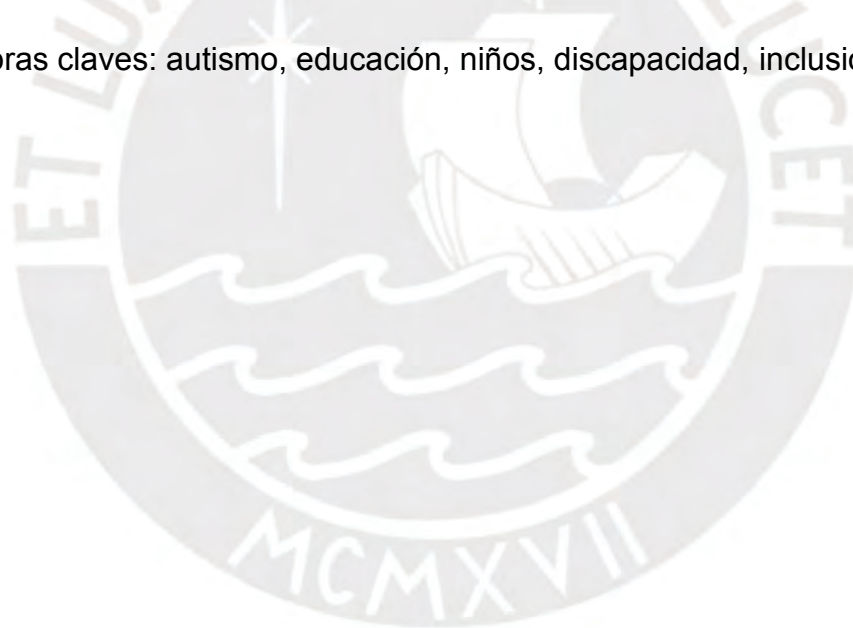
Ames Ramello Patricia Paola

Lima, julio de 2021

Resumen

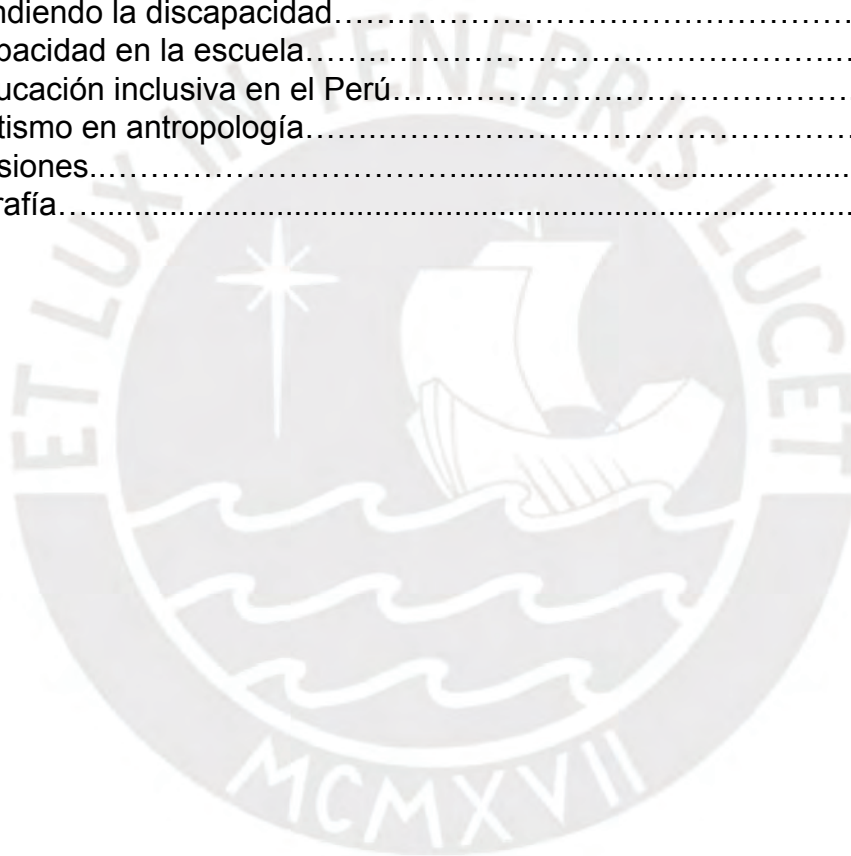
El autismo está considerado como una discapacidad y como tal, es un grupo no privilegiado de la población. El objetivo de este trabajo es observar la inclusión en el ámbito educativo y cómo los derechos de las personas con discapacidad son o no reconocidos, en particular de los niños en edad escolar. El ámbito escolar es un espacio que se supone un derecho básico del niño (acceso a la educación) y una de las bases de su proceso social. Este trabajo ha sido fruto de una investigación bibliográfica profunda y extensiva de artículos académicos, tesis y documentos del gobierno peruano. Se han identificado algunos aspectos claves incluidos de manera indispensable: La discapacidad como concepto y cómo es entendida en el ámbito escolar, el significado actual del autismo tanto en el Perú como en el mundo, el hecho y problematización de que esta ha sido clasificada como un tipo de discapacidad, el acercamiento antropológico de la discapacidad y del autismo en específico y la educación inclusiva como concepto y como es entendida en el Perú. Se ha podido evidenciar que los niños con autismo tienen múltiples barreras para acceder a una educación en igualdad con el resto de alumnos, especialmente en el caso peruano en donde la mayoría de niños con autismo deben ir a escuelas especiales o aprender desde casa, lo que supone una falta a su derecho básico de acceso a la educación.

Palabras claves: autismo, educación, niños, discapacidad, inclusión



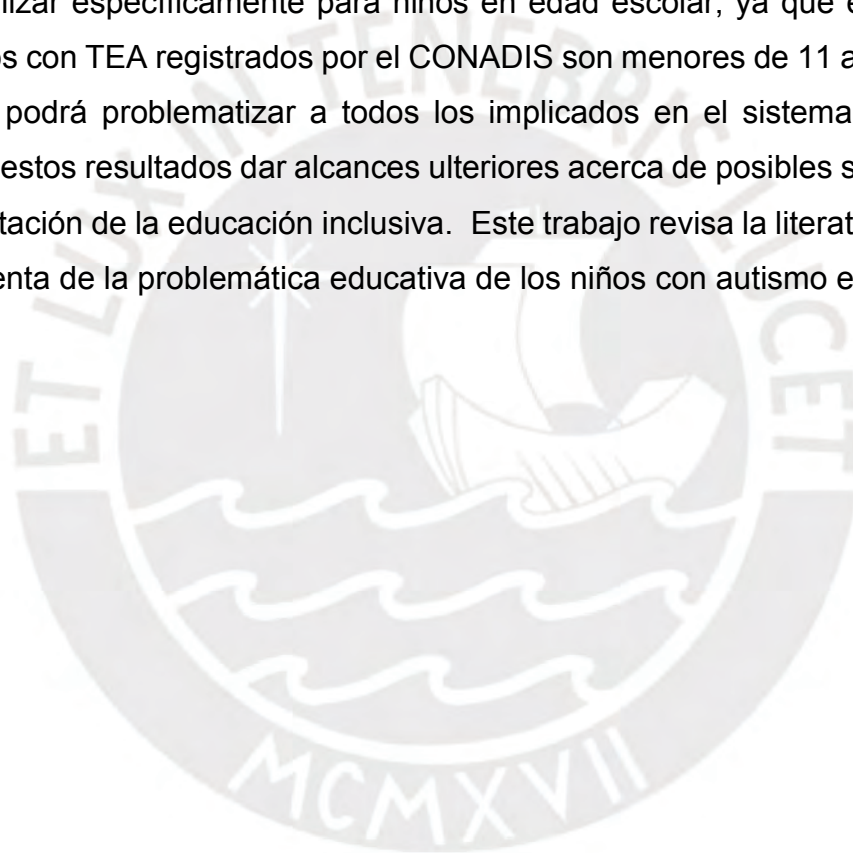
Índice

1.Introducción.....	4
2.Formulación del problema de investigación.....	5
2.1 En qué consiste el problema de investigación.....	5
2.2 Justificación del problema.....	9
2.3 Pregunta de investigación	11
2.4 Objetivo de la investigación.....	11
3.Resultados	12
3.1 Entendiendo la discapacidad.....	12
3.2 Discapacidad en la escuela.....	13
3.3 La educación inclusiva en el Perú.....	15
3.4 El autismo en antropología.....	18
4.Conclusiones.....	21
5.Bibliografía.....	22



1. Introducción

Los niños con autismo enfrentan múltiples dificultades en su cotidianidad y uno de sus derechos básicos es constantemente vulnerado: su derecho al acceso a la educación. Resulta una cuestión urgente entender la experiencia del individuo con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y su entorno cercano. Esto se debe a que sistemáticamente estas personas son rechazadas, discriminadas y excluidas en su cotidianidad (OMS, 2019). Por ello, es indispensable evidenciar la reproducción de etiquetas atribuidas a niños diagnosticados en el espectro autista en la escuela. Esto se debe realizar específicamente para niños en edad escolar, ya que en el Perú el 90% de niños con TEA registrados por el CONADIS son menores de 11 años. De esta manera, se podrá problematizar a todos los implicados en el sistema educativo e intentar con estos resultados dar alcances ulteriores acerca de posibles soluciones en la implementación de la educación inclusiva. Este trabajo revisa la literatura existente para dar cuenta de la problemática educativa de los niños con autismo en el Perú.



2. Formulación de problema de investigación:

2.1 En qué consiste el problema de investigación:

En el Perú, según la Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad (ENEDIS) del 2012 realizada por INEI, el 5,1% de la población posee algún tipo de discapacidad lo que incluye una limitación a nivel ya sea físico o intelectual. Es importante comprender que el propio concepto para clasificar a las personas con algún tipo de limitación o necesidades especiales ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Por lo tanto, se trata de una etiqueta que ha sido creada y manipulada por el grupo dominante para clasificar a un conjunto importante de la población que se aleja de las nociones que definen a una persona que no tiene ningún problema para desarrollarse de forma independiente. Al fin y al cabo, la noción de normalidad presenta enormes variaciones por lo cual los límites de esta son difusos y altamente discutibles. Añadiendo al punto, el Perú firmó la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad de la ONU en el 2007, la cual ayuda a ver la discapacidad desde un enfoque funcional y en términos de su inclusión o exclusión en ciertos ámbitos de la sociedad. Es así que, el informe de la ENEDIS considera que la mejor forma de entender la discapacidad es a partir de ese concepto de funcionamiento. Mi interés radica en observar la inclusión en el ámbito educativo y como los derechos de las personas con discapacidad son o no reconocidos.

Existe un Proyecto Educativo Nacional al 2021 que tiene como primer objetivo estratégico lograr “oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos” dentro del cual existe la política de “superar discriminaciones por discapacidad en el sistema educativo”. Según las leyes peruanas, ningún alumno puede ser excluido del sistema educativo por razones de discapacidad y todos los colegios deben ofrecer como mínimo dos vacantes por salón para alumnos con discapacidad leve o moderada. Sin embargo, en la realidad nacional para el año 2012 solo el 52% de personas con discapacidad con edades de 0 a 18 años se encuentran en una institución educativa (Cueto et al, 2018, p.38). Por lo tanto, se demuestra las dificultades que estos ciudadanos tienen para el acceso a cualquier tipo de institución educativa. Hay que tomar en cuenta que existe una versión actualizada al 2036 que tiene también esta apuesta por la inclusión por lo que hay que mantenerse vigilantes sobre lo que se avanza en este punto.

Hay que tomar en cuenta que las políticas educativas en el Perú se encuentran en proceso de descentralización, con el fin de obtener miradas críticas y externas de las políticas públicas en el ámbito educativo. Es por ello que existe el Consejo Nacional de Educación el cual se encarga de vigilar el Proyecto Educativo Nacional y los planes educativos para el desarrollo de la educación. Sin embargo, debe acotarse que este consejo no es el que directamente ejecutan las políticas públicas. De acuerdo al boletín acerca de las Políticas de Inclusión Educativas emitidas por el Consejo Nacional de Educación en el año 2015, es indispensable explicar la diferencia entre un sistema educativo integrador y uno inclusivo debido a sus distinciones estructurales. Mientras que la visión integradora no modifica las bases de la educación regular sino exige al alumno con discapacidad que se adecúe al sistema, la educación inclusiva sí implica un cambio en todo el funcionamiento escolar (currícula, metodología, recursos etc.) para que todos los alumnos por igual se puedan adaptar. Este segundo enfoque es al que está apuntando el Gobierno peruano, debido a su ideal democrático, para evitar exclusiones y discriminación en el ámbito educativo, pero con contradicciones y obstáculos que impiden su correcta realización. Así, lo que propuso el consejo fue que “el énfasis, por lo tanto, debe colocarse en la formación de los futuros docentes de la EBR [(Educación Básica Regular)] y en los docentes que ya están en ejercicio” (CNE, 2015, p.8).

Este estudio se propone indagar en el ámbito educativo para corroborar los avances en materia de inclusión en el ámbito educativo.

Entre las diversas manifestaciones/situaciones catalogadas como discapacidad, decidí ahondar en el Trastorno Espectro Autista - TEA, pues se registra un aumento exponencial de diagnósticos por lo cual hoy en día, según datos de la OMS, se estima que 1 de cada 160 niños tiene TEA a nivel mundial, aunque “en algunos estudios bien controlados se han registrado cifras notablemente mayores” (OMS, 2019). Se proclama que se trata de un proceso por el cual “las consultas psicológicas y las intervenciones tempranas se han incrementado, tanto en el ámbito clínico como escolar. Las familias consultan con mayor anticipación, para tratar de identificar síntomas que pudiesen sugerir algún tipo de retraso en el desarrollo de sus hijos e hijas, como una posible alerta de TEA” (Afin, 2019, p.1) por ende puede decirse que se trata de una situación de sobre-diagnóstico por un incremento en la sensación de alarma. Actualmente, a nivel nacional hay más de 15 mil personas que reciben atención por el Ministerio de Salud (MINSa) al ser diagnosticadas con esta condición

y más del 90% son menores de 11 años (El Comercio, 2019). Sin embargo, hay que tomar en cuenta que el MINSA registra atenciones y no personas además de que hay un sub-registro debido a que no todos quienes tienen TEA en el país están registrados en el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS). Además, se trata de un trastorno que puede no ser identificado tan fácilmente como otros e implica todo un debate acerca de su propia clasificación como discapacidad o neurodiversidad. Resulta una cuestión urgente entender la experiencia del individuo con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y su entorno cercano. Esto se debe a que sistemáticamente estas personas son rechazadas, discriminadas y excluidas en su cotidianidad (OMS, 2019). Reconociendo la importancia de brindar atención especializada a las personas con Trastorno del Espectro Autista es que se aprobó en Perú, en el año 2014, la Ley N° 30150 la cual

“establece un régimen legal para fomentar la detección y diagnóstico precoz, la intervención temprana, la protección de la salud, la educación integral, la capacitación profesional y la inserción laboral y social de las personas con Trastorno Espectro Autista. Asimismo, ordena que los sectores tomen medidas frente a esta población a nivel de atención integral y que los tres niveles de gobierno (nacional, regional y local) diseñen y ejecuten programas y proyectos específicos, dirigidos a garantizar los derechos de esta población” (MIDIS, 2019, p.3).

Dentro de las precisiones de la ley, se dispuso la creación del Plan Nacional para las Personas con Trastorno del Espectro Autista a través de una “metodología participativa que ha recogido la experiencia directa de la población...y de los ámbitos privados que brindan atención pública – en particular las personas con TEA y sus familias – actores que a partir de sus propias vivencias han aportado en la identificación de barreras que afectan el cumplimiento de sus derechos” (2019, p.3). Es así, que dicho plan ya ha sido articulado a partir de un trabajo en conjunto con representantes de ministerios, defensoría del pueblo, municipalidades, gobiernos regionales, institutos de salud mental y de múltiples asociaciones civiles enfocadas en el autismo. El objetivo principal del plan es el de articular las acciones y estrategias que se darán a partir de los distintos niveles de gobierno y organizaciones para obtener resultados favorables.

Particularmente, tengo interés en analizar el proceso de exclusión/inclusión y construcción de otredad de los niños con TEA dentro del ámbito escolar pues es un espacio que se supone un derecho básico del niño (acceso a la educación) y una de las bases de su proceso social. Estos casos se verán tomando en cuenta los trabajos

ya existentes y reafirmando la falta de información para la realidad latinoamericana y especialmente la peruana.

Actualmente la biomedicina entiende el autismo “dentro un espectro dimensional con alteración de las capacidades sociales y comunicativas” (Pallares y Paula, 2011, p.569), y se trata de un concepto con una historia relativamente reciente. El primer doctor en utilizar el término fue “el psiquiatra suizo Paul Eugen Bleuler [quien] introdujo este término [en el año 1911] para referirse a una alteración, propia de la esquizofrenia, que implicaba un alejamiento de la realidad externa. No obstante, el uso original de la palabra no se correspondía exactamente con el significado que adquiriría tres décadas más tarde, y que persiste en la actualidad” (2011, p.569). El significado actual del autismo fue propuesto por Leo Kenner en 1945 con el primer artículo que contiene como título la palabra misma, mientras que para 1951 profundizó en los límites para determinar el autismo y “destacaba como característica nuclear, la obsesión por mantener la identidad, expresada por el deseo de vivir en un mundo estático, donde no son aceptados los cambios” (2011, p.571). Asimismo, se debe resaltar que se trata de un término en constante debate “no sólo sobre aspectos fenomenológicos, etiológicos y terapéuticos; sino también sobre su propia naturaleza” (2011, p.567) por lo que se demuestra que se trata de un conjunto de características específicas de una persona, completamente estipulado por profesionales en la biomedicina, la que le confiere el diagnóstico de autismo. Evidentemente, siempre existieron personas que pueden ser calificadas como autistas por lo cual el término ha sido creado con fines prácticos a la sociedad occidental moderna para poder tratar con personas que no encajan en el molde de un funcionamiento estándar. En el caso peruano, el autismo es definido como “una condición de capacidades especiales permanente del desarrollo que se manifiesta desde antes de los tres primeros años de edad y que se regula en el marco de la Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad” (MIDIS, 2019, p.3). Habiendo explicado a grandes rasgos la historia del autismo, es necesario evidenciar que no se puede entender como un fenómeno estático ni puramente biomédico ya que implica las maneras por las cuales las personas entienden y se relacionan con el mundo. La perspectiva antropológica es la que justamente permite tener esta mirada crítica hacia las ciencias duras que son comúnmente vistas como verdades absolutas, como lo es la biomedicina. De hecho, la disciplina busca problematizar a la biomedicina como una forma de aprehender el mundo y categorizar nuestra realidad. Es por esta razón, que resulta

indispensable tener una mirada desde la antropología desde las discapacidades en el ámbito educativo para un mejor futuro de la educación inclusiva en Perú y el mundo pues permite poner en tela de juicio verdades que de otro modo no serían cuestionadas.

El concepto de estigma acuñado por Erving Goffman, se utilizará para comprender la construcción de otredad en la inserción escolar de niños con TEA. La etiqueta del diagnóstico “autista” incluye dentro de esta un paquete de concepciones inherentes que están en constante negociación y dinamismo. En ese sentido, actualmente el TEA es considerado como una discapacidad de manera oficial lo cual influye en la noción de otredad con respecto a los estándares de una persona considerada sana por la biomedicina. También, será importante entender el autismo desde una perspectiva de liminalidad permanente, siguiendo con el concepto de Van Gennep acuñado en su libro Ritos de paso de 1909, pues las personas diagnosticadas con TEA, y en general quienes tienen algún tipo de discapacidad, apenas se les coloca la etiqueta, entran en un estado perpetuo en el cual se encuentran en el margen entre la enfermedad y la salud. Esto se debe a que tienen lo que se denomina, por la biomedicina, como un diagnóstico crónico ya que se trata como una condición perpetua que solo puede ser tratada más no curada.

2.2 Relevancia o justificación del problema

En el Perú, la mayoría de colegios regulares públicos y privados no están preparados para recibir a niños con necesidades especiales y muchas veces los rechazan por este mismo motivo. Esto se puede observar en el caso de muchos “padres de familia y especialistas [quienes] advierten carencias en el servicio que reciben los niños con autismo en escuelas regulares: falta de vacantes, poca información de los padres, dificultades en la capacitación de los maestros y discriminación.” (El comercio, 2019) De esta manera, la única alternativa para poder educar a estos niños, de forma adaptada a sus necesidades, es en una institución especializada o que tenga la capacidad de recibirlos. Es así, que el factor de recursos económicos se vuelve esencial para la educación adecuada de estos niños y por ende se convierte en una privatización de derechos. En este sentido,

“Marilú Martens, exministra de Educación y exdirectora de Educación Básica Especial (EBE), dice que hoy los niños con autismo no reciben educación de calidad. Para ella, las principales limitantes son la falta de información de quienes requieren apoyo especializado; la cobertura y docentes

para atenderlos; las necesidades en infraestructura y materiales. “Y no es porque no estemos haciendo cosas como país, porque creo que el Ministerio de Educación (Minedu) está impulsando la inclusión, pero hay mucho por hacer en la formación inicial del docente, presupuesto, planes de adecuación”. (El Comercio, 2019)

Por lo que, si bien existe una política de educación inclusiva en el Perú desde hace décadas, este es un proyecto altamente utópico que finalmente no tiene un planteamiento adecuado ni un sistema de seguimiento para su implementación ya que “ las instituciones educativas no cuentan y requieren de estrategias necesarias para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad de los estudiantes con discapacidad en el nivel de educación básica regular donde se desarrolla la inclusión educativa” (Defensoría del Pueblo, 2019). Existen pocos trabajos con enfoque antropológico, que utilizan principalmente las nociones vinculadas a la socialización, comportamiento y éticas del cuidado (Mattingly 2017; Belek 2018; Bagatell 2010; Cussioanovich 2010; Ipince 2011).

La educación es uno de los primeros campos de socialización del niño, por ende, se trata de un proceso altamente cultural. En ese sentido, es importante analizar la medida en que se reproducen las etiquetas atribuidas a niños diagnosticados en el espectro autista en la escuela. Esto se debe realizar específicamente para niños en edad escolar, ya que en el Perú el 90% de niños con TEA registrados por el CONADIS son menores de 11 años. Esta investigación beneficiará no solo a los propios niños con autismo sino a todos los niños en general, en pos de alcanzar el cuarto objetivo que busca una Educación de Calidad que se planteó en los Objetivos de Desarrollo Sostenible al año 2030. Para ello, se realizará una revisión de la bibliografía existente sobre el tema.

2.3 Pregunta de investigación

Pregunta principal:

¿De qué manera las políticas públicas peruanas en torno a la educación inclusiva han imaginado la inserción escolar de niños con espectro autista?

2.4 Objetivo de investigación:

Objetivo principal:

Observar e identificar las posibles brechas o contradicciones entre la política peruana de educación inclusiva y la realidad de la inserción escolar para niños con autismo a partir de las fuentes consultadas.



3. Resultados

La construcción de esta sección ha sido fruto de una investigación bibliográfica profunda y extensiva principalmente desde la base del catálogo ofrecido por la PUCP el cual me permitió indagar en revistas especializadas como Education Quarterly o Ethos, tesis de estudiantes de antropología y libros sobre el tema. Adicionalmente, indagué en la página del gobierno peruano, especialmente en el Ministerio de Educación y en la página del CONADIS para buscar los planes tanto en educación como en discapacidad, estadísticas oficiales y las opiniones del Consejo Nacional de Educación acerca de la discapacidad. Para poder armar un esquema coherente y adecuado, tuve que identificar elementos comunes de toda la información que pude recolectar y sobre todo, proceder a seleccionar los textos que eran más relevantes para mi objetivo de investigación. Finalmente, identifiqué algunos aspectos claves que debía incluir de manera indispensable: La discapacidad como concepto y como esta es entendida en el ámbito escolar, el significado actual del Trastorno del Espectro Autista tanto en el Perú como en el mundo, el hecho y problematización de que esta ha sido clasificada como un tipo de discapacidad, el acercamiento antropológico de la discapacidad y del autismo en específico y la educación inclusiva como concepto y cómo es entendida en el Perú. Resulta esencial hacer un recuento de lo que ya se ha venido trabajando desde la antropología acerca de la discapacidad, educación inclusiva y el autismo por lo que esos fueron mis tres grandes ejes para realizar la selección de textos. Del mismo modo, era importante evidenciar cómo se han venido trabajando estos temas en las tres principales disciplinas que lo han tocado con extensión: medicina, psicología y educación.

3.1 Entendiendo la discapacidad:

A partir de la Revolución Industrial, se buscó cada vez más construir un ideal del ser humano en tanto lo que fuera capaz de hacer. Es así, que se inició la dicotomía de validez/ invalidez y con ello surgió también la construcción social de discapacidad como la conocemos hoy en día. Según la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), se debe entender la discapacidad como “un término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación. Se entiende por discapacidad la interacción entre las personas que padecen alguna enfermedad (por ejemplo, parálisis cerebral,

síndrome de Down y depresión) y factores personales y ambientales (por ejemplo, actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles y un apoyo social limitado).” (OMS, 2018).

Ello es un avance para la problematización del concepto debido a que sugiere que las limitaciones, restricciones y deficiencias se basan en lo que cada sociedad define como tales, que se rige a partir de lo esperado y deseable de cada individuo que la conforma. En antropología, se ha construido toda una corriente acerca de la discapacidad a partir de las concepciones de estigma, otredad, identidad y desviación así como el concepto tan importante para la disciplina, la cultura. Es así, que McDermott & Herve señalan que la discapacidad puede considerarse una cultura, la cultura puede ser considerada una discapacidad y las normas culturales y valores influyen las concepciones de discapacidad (p. 99, citado por Reid-Cunningham, 2009) pues permite entender al “otro” y cómo las personas construyen y entienden la otredad.

3.2 Discapacidad en la escuela:

En el campo de la antropología se han hecho múltiples etnografías que tienen como sujeto de estudio a las personas con discapacidad en la escuela (Sánchez 2015; Chen et al 2017; Quezada 2009; Naraian 2011) las cuales buscan problematizar este concepto y comprender las barreras y limitaciones que se construyen a partir de la etiqueta de discapacitado. Por ende, se busca evidenciar que existe un discurso global de las discapacidades en el entorno educativo que se vuelve tangible con la promoción de la inclusión educativa, así como movimientos de concientización y despatologización que se están expandiendo con rapidez en el mundo.

En relación específicamente al autismo, se busca dejar de ver el autismo como discapacidad para pasar a considerarse una neurodiversidad en tanto ello ayuda a des-estigmatizar la construcción biomédica que se ha construido para estas personas y que influye en su exclusión de distintos ámbitos sociales. Por ende, para que exista una categoría, es necesario establecer condiciones y límites que establezcan la pertenencia a esta, así como una condición contraria que permita hacer distinciones dicotómicas. Sin embargo, estas dicotomías son burdas y generan estigmas por sí mismas ya que promueven la creación de estereotipos y por ende una noción de pertenencia o no a un grupo. Asimismo, las categorías, como la de discapacidad, son

creadas y reforzadas por el grupo dominante para poder generar nociones tales como las de normal/anormal e inclusión/exclusión que contribuyen a crear aglomeraciones de la población en estas categorías y una búsqueda generalizada por alcanzar aquella categoría que es la ideal y más aceptada con el fin de lograr encajar en los estándares impuestos por la sociedad.

De esta manera, Rocío Sánchez (2017) en su artículo presenta la liminalidad que enfrentan los alumnos con discapacidades mentales de una escuela del pueblo de Posadas en Argentina señalando una construcción dicotómica en la escuela de discapacitado/capacitado. La autora utiliza la teoría del etiquetado para problematizar el concepto, en tanto entender a una persona como discapacitada supone una carga negativa a priori pues implica que la persona no será capaz de cumplir con las expectativas sociales estandarizadas. En el artículo, se presenta la perspectiva de algunas profesoras sobre los niños con autismo. Por ejemplo, la Maestra Vivian consideraba que los niños con autismo se encontraban en una situación liminal entre enfermos y sanos por lo cual, en su opinión, necesitaban una escuela intermedia que se ajuste a sus necesidades y que estar en una escuela regular no ayudaba al alumno con TEA, ya que refiere que los propios profesores no están preparados para atenderlos de forma adecuada. Esta perspectiva se ajusta al hecho de que la mayoría de las profesoras entrevistadas por Rocío Sánchez no habían tenido capacitaciones en el ámbito de la inclusión y ya habían culminado sus estudios pedagógicos hace varias décadas. Sin embargo, alumnos con discapacidades eran aceptados a pesar de no tener muchos casos de éxito con ellos en las aulas de las escuelas públicas evaluadas.

Por su parte, Matthew Schuelka en su texto del 2018 denominado *The Cultural Production of the "Disabled" Person: Constructing Difference in Bhutanese Schools* sostiene que los alumnos "se vuelven capturados, enredados y culturalmente producidos para caracterizar identidades que se colocan sobre ellos como "especiales", "normales", "flojos" y "discapacitados" (2018, p.184) lo cual refuerza el etiquetado como manera de crear identidad. Para el autor, la escuela como institución crea y refuerza una noción particular del discapacitado desde lo que se enseña hasta como son diseñados los espacios pues de ello depende la capacidad de los alumnos para integrarse o no a las actividades. A partir de un año de trabajo etnográfico en una institución escolar en Bután, tomando como foco la construcción de la discapacidad en torno a cuatro estructuras principales: físicas, pedagógicas, curriculares y

lingüísticas (2018, p.184), Schuelke concluye que la producción del estudiante discapacitado puede ser fruto de que “hemos construido una institución socio cultural de la escuela de habilidad y recompensa que se está convirtiendo más social y culturalmente peligrosa a medida que sus raíces se plantan más profundamente en el mundo (2018, p.196). Si bien esta etnografía fue escrita en un contexto sumamente distinto, pues para Bután la escolarización obligatoria es un fenómeno reciente, es una fuente primordial pues evidencia claramente las etiquetas y construcciones en torno a los alumnos discapacitados y “regulares”.

La mayoría de producción sobre el tema de discapacidad se ha dado en el campo de la psicología y la educación, aunque algunos de los textos en estas disciplinas trabajan con metodologías etnográficas en este campo. Así, el artículo de *Necesidades de la familia y de la escuela en la educación de niños y niñas con discapacidad intelectual* de la Universidad de La Sabana en Colombia del 2016, si bien se trata de un texto producido por la Facultad de Educación, utiliza el método empírico y cualitativo. De esta manera, se plantea como objetivo “aportar en el mejoramiento de las condiciones de vida familiar y de educación de estos niños” (2016, p. 128): Con el fin de conseguir dicho objetivo, se hicieron entrevistas semi-estructuradas que fueron utilizadas para comprender al entrevistado y luego establecer las necesidades clave de educación tanto en la escuela como en la familia. Entonces, se utilizaron las perspectivas emic de los padres, profesores, pares y de los propios alumnos con discapacidad para poder entender las distintas aristas que se componen de las necesidades que son importantes satisfacer en el alumno con discapacidad intelectual, desde el punto de vista de cada grupo. Por su parte, ya en el área específica del autismo, se pueden encontrar esfuerzos para evaluar distintas herramientas y métodos educativos y psicológicos que se puedan adaptar adecuadamente a los niños con autismo (Bejarano et al 2017; Erausquin y Larripa 2010) además de buscar proponer soluciones para mejorar la inclusión y pertinencia educativa en estos niños.

3.3 La educación inclusiva en el Perú:

En el marco peruano, como ya se ha señalado líneas arriba, no existen muchas etnografías que permitan comprender, desde una mirada crítica y cercana, las barreras que enfrentan los niños a los que se les atribuye la etiqueta de “autista” con toda la carga que ello supone. Más aún, no existe un trabajo que lo analice desde la

escuela, que supone el primer pilar institucional en el que se deben insertar obligatoriamente todos los niños peruanos. Asimismo, se sabe que

“La educación de las personas con discapacidad es un tema que ha ido ganando creciente importancia en el contexto internacional, y también en el Perú. Así, se cuenta con normativa internacional y nacional que promueve un enfoque inclusivo; es decir, la transformación de prácticas educativas y sociales para atender las necesidades de todos los estudiantes. Por otro lado, el enfoque tradicional sigue siendo el de segregación, en el cual se educa a estudiantes con discapacidad en escuelas especiales solo para personas con discapacidad severa o multidiscapacidad” (Cueto et al, 2018, p.9)

Sin embargo, el problema está en que no todos tienen la misma calidad escolar pues en el caso peruano el acceso a la calidad educativa está claramente demarcado por la capacidad económica en la gran mayoría de casos tal como lo señalan Guadalupe et al (2017, p.32) en su análisis sobre el Estado de la Educación en el Perú del 2017 en donde se señala el nivel socioeconómico como la variable con mayor peso cada vez que se ha incluido en los estudios. Esto solo se potencia al hablar de niños que tienen alguna discapacidad pues sus opciones para asistir a un colegio son limitadas y en muchos casos deficientes.

El documento de investigación realizado en el 2018 acerca de las *Coberturas, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú* realizado por Cueto, Rojas, Dammert y Felipe “muestran que muchos estudiantes con discapacidad, de entre 3 y 18 años, no están matriculados en una institución educativa” (Cueto et al 2018, p.9). Por ello resulta indispensable evaluar qué factores confluyen para que no se produzca la inserción de estos niños a las instituciones educativas. De acuerdo a las políticas educativas peruanas, actualmente

La Ley General de Educación (Ley 28044) adopta la inclusión educativa como uno de sus principios, que se orienta hacia la incorporación de “las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades” (Congreso de la República 2003). Asimismo, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021 propone incrementar las oportunidades de acceso de los grupos minoritarios a la educación básica, evitando manifestaciones discriminatorias por discapacidad y brindando una educación de calidad para todos los estudiantes (Consejo Nacional de Educación 2007)”. (2018, p.11)

Por lo cual, en teoría, se debe apuntar a que todos los niños en edad escolar asistan a alguna institución educativa y se debe señalar además la aspiración a la calidad equitativa. Existen informes que evidencian esta falta de calidad en la praxis, emitidos por la Defensoría del Pueblo y por investigadores independientes tales como

Fernández (2007) quien encontró que, si bien el Estado cuenta con normativa específica para la inclusión de personas con discapacidad, “no se garantiza el cumplimiento ni su aplicación eficaz en la práctica diaria (Fernández, 2007, p.54). Además, según Fernández (2007), la pobreza dificulta que las personas con discapacidad tengan una calidad de vida adecuada e impide que accedan a instituciones limpias, equipadas y con docentes capacitados” (2007, p.3) lo que certifica una vez más las dificultades que supone la educación para niños con necesidades especiales en el contexto nacional. Se han efectuado distintos estudios para evaluar la inclusión de personas con discapacidad en el contexto educativo peruano, se sostienen una “serie de carencias en la atención educativa con un enfoque inclusivo” (2007, p.13), como, por ejemplo, que “en el currículo nacional vigente, el del 2016, no se especifica cómo modificar las expectativas de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad. Más bien estas se presentan como válidas para todas las modalidades educativas, razón por la cual los docentes deben hacer planes individualizados para cada estudiante” (Cueto et al, 2018, p.15) lo que puede conllevar a limitaciones a priori de las capacidades cognitivas de los alumnos.

Asimismo, se debe tomar en cuenta que la Ley General de la Persona con Discapacidad, Ley 29973 estipula que “el Estado peruano busca que todo individuo acceda a una educación inclusiva de calidad, que respete y apoye sus necesidades” (Autor 2018: 23) debido a que el Perú es signatario de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU. Ello implica que el gobierno peruano está a favor de una educación inclusiva en todos los niveles educativos. Lo que es más, el MINEDU ha dispuesto que al menos dos vacantes por aula, de todas las instituciones educativas peruanas, deben ser destinadas a alumnos con discapacidad leve o moderada, pero esto casi nunca se cumple pues los “colegios regulares carecen infraestructura accesible y presupuesto para estudiantes con discapacidad” (Defensoría del Pueblo, 2019).

Como parte del Ministerio de educación existe “el Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) [el cual] es responsable de orientar a los docentes inclusivos en la aplicación de estrategias, adaptación de materiales y evaluación, respetando las características individuales de cada uno de sus estudiantes” (ENEDIS 2012, p.110) aunque según datos de la Primera Encuesta Nacional Especializada en Discapacidad del 2012 solo el 9.3% de la población encuestada de 3 y más años de edad señalaron conocerlo.

3.4 El autismo en antropología:

Existen cada vez más etnografías e investigaciones antropológicas sobre el autismo en específico. Esto se debe a distintas organizaciones que impulsan la comprensión del TEA no como una patología o enfermedad sino como una neurodiversidad (Aspies for Freedom), lo que implica que no es una condición que busque una cura ni un trato diferenciado. Si bien en el caso peruano no se han producido muchos textos antropológicos sobre dicho tema, resaltan dos tesis de alumnas de antropología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La primera, y más cercana a la investigación que deseo realizar, es la de Alessandra Ipince acerca del *Sentido de identidad y normalidad en cinco adultos diagnosticados con el síndrome de Asperger* en donde ella busca “repensar esa otredad, viendo que el otro a estudiar no tiene al final por qué estar tan lejos de nosotros mismos, ya sea espacial, social o culturalmente; aún más darnos cuenta que, como diría Geertz “todos somos nativos” (2011, p.5), a partir de la comprensión de las “construcciones sociales cuya reproducción depende de las mismas prácticas clasificadoras que los sujetos emprenden día a día, en las interacciones más ordinarias” (2011, p.5). De este modo, el texto de Ipince busca comprender el proceso de negociación en tanto a la inserción y aceptación de los adultos con síndrome de Asperger en Lima a partir del uso de conceptos tales como los de performance, identidad, narrativa y normalidad. Entonces, utiliza autores tales como Ruth Benedict de la corriente culturalista, el post-estructuralismo de Michael Foucault y Erving Goffman con el interaccionismo simbólico. Este texto ha sido de utilidad pues está dentro del contexto limeño en el cual indagaré y lo más importante es que está dentro de la disciplina antropológica. Si bien se trata de un grupo etario distinto y ha utilizado otros espacios de investigación, ha permitido dar cuenta del debate en torno al autismo y la imposición de una noción biomédica hegemónica que busco problematizar.

Por su parte, la tesis de Alexandra Cussianovich del 2010 si bien no trata del autismo, sí trata de lo que es considerado como otro tipo de neurodiversidad, el Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y, además, se centra en niños, para intentar problematizar el diagnóstico y dilucidarlo como un concepto que solo es comprendido dentro del contexto en que se utiliza. La autora busca resaltar el rol de los padres en cuanto a las estrategias utilizadas para conseguir la inclusión de sus hijos. Es debido a esta tesis que se consideró a los padres como sujetos claves en la investigación a realizar.

Uno de los estudios que se encuentra más cercano al tema a investigar se llama *Prácticas De Escolarización Y Trastornos Del Espectro Autista: Herramientas Y Desafíos Para La Construcción De Escenarios Escolares Inclusivos. Un Estudio Desde El Marco De La Teoría De La Actividad Histórico-Cultural Desarrollada Por Engeström*, realizado en España con enfoque etnográfico, pero desde la disciplina de la psicología. Este estudio fue presentado en el año 2010 por Martín Larripa y Cristina Erausquin que siguen utilizando nociones educacionales y psicológicas, pero con metodología cualitativa y enfoque etnográfico. Otro artículo interesante es el presentado en la revista *Anthropology & Education Quarterly* por el antropólogo Matthew Schuelka denominado *The Cultural Production of the "Disabled" Person: Constructing Difference in Bhutanese Schools* quien hizo un año de trabajo de campo en las escuelas Butanesas, para entender la masiva expansión de la educación secular y la nueva construcción social de las personas discapacitadas. Igualmente, un trabajo expuesto por varios autores de UCLA, llamado *Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism* presenta la realidad de las experiencias sociales de inclusión de 16 niños con autismo de alto funcionamiento en colegios públicos de los Estados Unidos de América a través de observaciones etnográficas y grabaciones de las interacciones sociales.

De hecho, la revista *Ethos* publicó en 2010 toda una edición especial dedicada a este tema, lo que hace más evidente la importancia creciente del autismo y su abordaje de manera interdisciplinaria, entendiéndolo desde una perspectiva fenomenológica y no biomédica, en donde se incluye la antropología como eje (Bagatell & Salomon 2010). Por ello en la edición llamada *Rethinking Autism, Rethinking Anthropology* (Solomon & Bagatell; Kaufman; Bagatell; Prince; Solomon; Sirota; Sterponi & Fasulo; Lawlor; Grinker) se buscó repensar el autismo como una manera distinta de entender e interactuar con el mundo. Entender el autismo de esta manera permite que no se le considere como una etiqueta y si una neurodiversidad. Artículos como el de Dawn Eddings Prince, que es una persona diagnosticada dentro del espectro y además madre de un hijo que también lo es, narra las experiencias y subjetividades que surgen al interactuar con el entorno de una forma tan distinta y conectada. Asimismo, se encuentran trabajos que proponen conceptos nuevos como el de *Autistic Sociality* de Elinor Ochs y Olga Solomon. Estas autoras dirigen el proyecto *Ethnography of Autism*, el cual realiza investigación de niños diagnosticados con TEA y su interacción en la vida cotidiana desde 1997. Ochs y Solomon acuñaron

el término al entender la socialidad distinta que utilizan los autistas, y comprenderla como una compleja forma de socialidad más. El estudio de Elinor Ochs, Tamar Kremer-Sadlik, Olga Solomon y Karen Gainer Sirota del 2001 para la UCLA fue la base para el artículo de *Autistic Sociality* y tiene como hallazgo que las prácticas de exclusión o inclusión de niños con autismo de alto funcionamiento en las escuelas públicas de Estados Unidos recae principalmente en los propios compañeros con los que estudian y ello genera reacciones por parte del alumno dentro del espectro, que pueden derivar en incidentes reportados a los padres.



4. Conclusiones

Es importante notar que la mayoría de la bibliografía acerca del autismo ha sido producida en el idioma inglés principalmente desde Estados Unidos, donde la cantidad de diagnósticos de autismo en niños llega a niveles muy elevados y por ende se trata de un problema latente de salud pública. Sin embargo, esta tendencia a diagnosticar con una patología a cada vez más niños está en aumento por todo el mundo lo cual hace relevante problematizar la medida por la cual estos diagnósticos suponen etiquetas que permiten crear estrategias de control en las diferentes instituciones y en este caso, en la escuela.

Resulta necesario indagar acerca del autismo, visto tanto como discapacidad como identidad para evidenciar las múltiples barreras que afronta. Más aún, es esencial profundizar en los discursos que manejan los distintos actores con los que se enfrenta un niño con autismo acerca del TEA. Hay que entender, además, que la escolarización es un paso clave hacia la integración de las personas en la sociedad pues les permite interactuar con sus pares y aprender temáticas y habilidades que servirán para su desarrollo. En ese sentido, es problemático el hecho de que no existan investigaciones desde una perspectiva antropológica acerca del proceso escolar de niños con autismo en el Perú puesto que en la realidad empírica es una población que es sistemáticamente olvidada. Es necesario cuestionar los discursos y percepciones que se manejan tanto de forma explícita como implícita para lograr que haya una educación realmente inclusiva tanto para este grupo como para otros que son históricamente excluidos. A partir de un trabajo de investigación etnográfico se va a poder vislumbrar las rupturas existentes entre las políticas y leyes existentes y lo que realmente sucede en la experiencia escolar de la población con autismo para así empezar a dar luces sobre las modificaciones necesarias a realizar para que la experiencia educativa sea homogénea y de calidad para todos los alumnos por igual.

A pesar de que no existen datos específicos acerca de la población diagnosticada en el espectro autista en el Perú, y por lo mismo dentro de las escuelas, la inclusión educativa de esta población resulta en una problemática clave y especialmente vigente debido a que el objetivo mundial es lograr una educación inclusiva. Es necesario resaltar la búsqueda generalizada a nivel mundial por lograr la equidad con el fin de permitir que los miembros de la sociedad interactúen entre sí sin estigmas.

5. Bibliografía:

Acuña Arango, L., Cabrera García, V., Medina Casallas, D. and Lizarazo Sandoval, F. (2016). "Necesidades de la familia y de la escuela en la educación de niños con discapacidad intelectual". *I+D Revista de Investigaciones*, 9(1), pp.126-137.

Arregui, P., Cueto, S., y Mayo, L. (2015). "Políticas de Inclusión Educativa". *Boletín Del Consejo Nacional De Educación*. 2015, número 39. Consulta: 7 de septiembre del 2019: <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/boletin-cne-opina-39.pdf>

Artigas-Pallares, J., y Paula, I. (2011). "El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger". *Revista de la Asociación española de Neuropsiquiatría*. Barcelona, 2012, volumen 32, número 115, pp. 567-587

Bagatell, N. (2010). "From Cure to Community: Transforming Notions of Autism". *Ethos*, 38(1), pp.33-55.

Bejarano Martín, Á., Magán Maganto, M., Pablos de la Moren, De, A. and Canal Bedia, R. (2017). "Intervención psicoeducativa en alumnos con trastornos del espectro del autismo en educación primaria". *Revista española de discapacidad*, 5(2), pp.87-110.

Belek, B. (2018). "Autism and the Proficiency of Social Ineptitude: Probing the Rules of "Appropriate" Behavior". *Ethos*, 46(2), pp.161-179.

CNE. (2015). "Políticas de Inclusión Educativa". *Boletín Del Consejo Nacional De Educación*. 2015, número 39. Consulta: 7 de septiembre del 2019: <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/boletin-cne-opina-39.pdf>

Chen, J., Lin, T., Justice, L. and Sawyer, B. (2017). "The Social Networks of Children With and Without Disabilities in Early Childhood Special Education Classrooms". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(7), pp.2779-2794.

Cussianovich Zevallos, A. (2010). *Dificultades, retos y satisfacciones: los procesos de "normalización" de niños con TDAH en Lima*

Cueto, S.; Rojas V., Dammert, M y Felipe, C. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Documento de Investigación, 87. Lima: GRADE. Consulta: 3 de junio del 2020

<http://www.grade.org.pe/forge/descargas/educacion%20inclusiva%20santiago%20cueto%20y%20otros.pdf>

DIGEBE (2012). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva Balance y Perspectivas* [Informe]. Lima. Consulta: 10 de septiembre del 2019. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>

El Comercio (2019). *Minsa: más de 15 mil personas tienen autismo en el Perú*. Consulta: 12 de junio del 2020

<https://elcomercio.pe/peru/minsa-15-mil-personas-autismo-peru-noticia-617532-noticia/?ref=ecr>

Erausquin, C., y Larripa, M. (2010). “Prácticas De Escolarización Y Trastornos Del Espectro Autista: Herramientas Y Desafíos Para La Construcción De Escenarios Escolares Inclusivos. Un Estudio Desde El Marco De La Teoría De La Actividad Histórico-Cultural Desarrollada Por Engeström”. *Anuario de Investigaciones*. Madrid, 2010, volumen 17, pp. 165-179. Consulta: 19 de septiembre del 2019: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/224.pdf>

Goffman, Erving (1963). *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrurtu

Gómez, Vanessa (2014) Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas”. *Estudios Pedagógicos XL*. Número 2: pp. 391-407. Consulta 1 de noviembre del 2019: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300023>

Guadalupe, C. León, J, Rodriguez, J y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú: Análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima, diciembre del 2017. Consulta: 20 de abril del 2020

<http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>

Guber, Rosana (2001). *La etnografía, método y reflexividad*. Bogotá: Norma, 2001.

INEI (2014) *Primera Encuesta Nacional Especializada sobre DISCAPACIDAD 2012*. Consulta: 29 de septiembre del 2019 https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1171/ENEDIS%202012%20-%20COMPLETO.pdf

Ipince, Alessandra (2011). *¿Ser o tener Asperger? : sentido de identidad y normalidad en cinco adultos diagnosticados con el síndrome de Asperger*. Tesis, Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Ciencias Sociales. Mención: Antropología, 2011.

Mattingly, Cheryl (2017). “Autism and The Ethics of Care: A Phenomenological Investigation Into the Contagion of Nothing” *Ethos*, Vol. 45, Issue 2, pp. 250–270. Consulta: 26 de octubre del 2019: <http://doi.org/10.1111/etho.12164>

Mayo, L., Oyama, Rosa. (2008). “Centro Ann Sullivan del Perú – CASP: Un programa educativo desarrollado para enseñar a personas con habilidades a ser independientes, productivos y felices – mostrar lo que pueden hacer, y ser incluidos en todas las actividades de la vida como un miembro valioso de la sociedad”. *TEIAS*, Río de Janeiro año 9, número 18, pp. 95-109

MIDIS (2019). *Plan Nacional para las Personas con Trastorno del Espectro Autista 2019-2021*. Lima, 1 de marzo del 2019. Consulta: 15 de junio del 2020

http://www.conadisperu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/PLAN_TEA_2019-2021.pdf

Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O. and Sirota, K. (2001). "Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism". *Social Development*, 10(3), pp.399-419.

OMS. (2018). Discapacidad y Salud. 20 de noviembre del 2019, de Organización Mundial de la Salud Sitio web: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

(2019). Trastornos del espectro autista. Datos y cifras. 7 de noviembre del 2019, de Organización Mundial de la Salud. Sitio web: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Prince, Dawn (2010). "An Exceptional Path: An Ethnographic Narrative Reflecting on Autistic Parenthood from Evolutionary, Cultural, and Spiritual Perspectives" *Ethos*, Vol. 38, No. 1, Rethinking Autism, Rethinking Anthropology (March 2010), pp. 56-68. Consulta: 22 de octubre de 2019: <https://www.jstor.org/stable/40603400>

Quezada, Alejandra (2009). La escuela como espacio de socialización de niños con discapacidad intelectual. Estudio de caso en el cam 16. Tesis, para optar por el título de: licenciado en Antropología Social. Mexico D.F: Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Restrepo, Eduardo (2016). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Bogotá: Envión editores, 2016

Reid-Cunningham, Allison (2009). "Anthropological Theories of Disability". *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 19:1, pp. 99-111. Consulta: 16 de octubre del 2019: <https://doi.org/10.1080/10911350802631644>

Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M. E., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Zuttión, B. y Priolo, M. (2009). "El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad". *Ciencia, Docencia y Tecnología*, n. 39, 87-105

Sánchez, Rocio (2017). "“Ni enfermos, ni sanos”: Peripecias diarias de alumnos con discapacidades mentales en una escuela pública”". *XIV Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural*. Consulta: 23 de octubre del 2019: <https://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/14769>

Schuelka, Matthew (2018). "The Cultural Production of the "Disabled" Person: Constructing Difference in Bhutanese Schools". *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 49, número 2, pp. 183–200. Consulta: 20 de septiembre del 2019: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/aeq.12244>

Solomon O. y Ochs, E. (2010). "Autistic Sociality". *Ethos*, Vol. 38, No. 1, Rethinking Autism, Rethinking Anthropology (March 2010), pp. 69-92. Consulta: 22 de octubre de 2019: <https://www.jstor.org/stable/40603401>

Solomon, O. y Bagatell, N. (2010). Introduction: Autism: Rethinking the Possibilities. *Ethos*, 38(1), pp.1-7.

Sota, Javier. (2012). *Plan Piloto Por La Inclusión Progresiva De Los Niños/As Y Adolescentes Con Discapacidad*. Lima. Consulta: 8 de septiembre del 2019: <http://www.sepec.org/educacion.inclusiva/documentos/declaraciones/012%20plan%20piloto%20inclusion.doc>

Valenzuela, Francisca (2018) *Diagnóstico de Autismo en niños y niñas concebidos por técnicas de reproducción asistida: ¿psicopatologización o problemática social?* Barcelona, Afin. Nro. 110. Consulta: 10 de septiembre del 2019 https://ddd.uab.cat/pub/afin/afinSPA/afin_a2018m12n110iSPA.pdf

Van Gennep, Arnold (2008). Los ritos de paso. Alianza Editorial, 1969.

