

“MI ESPOSO VA A LA OFICINA DE LA MUJER DEL AYUNTAMIENTO PERO YO PREGUNTO A LAS MADRES EN EL PARQUE INFANTIL”

GÉNERO, INMIGRACIÓN Y MADRES DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD

GAY WILGUS

CITY COLLEGE OF NEW YORK

INMACULADA MEDINA BARCO

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

RESUMEN. Se considera desde hace tiempo, que los padres de hijos con discapacidad constituyen un grupo homogéneo con quienes los profesionales de los centros interactúan sin inferencia de sus propias creencias de etnia, idioma, género, clase social, o habilidad. Sin embargo, la idea de que dichas negociaciones se producen en un ambiente herméticamente sellado y libre de influencias culturales, es cuanto menos, ingenua. En cambio, sostenemos que las cuestiones relativas a estereotipos de género y etnia pueden alterar el proceso supuestamente objetivo de negociación entre padres y profesionales de la educación. Con este propósito, presentamos las historias contadas por tres madres de familia con hijos discapacitados y el modo en el hubieron de buscar servicios, recursos y escolarización para sus hijos discapacitados.

ABSTRACT. It has been largely understood that parents of children with disabilities are a monolithic group with whom school professionals interact without influence from their own belief systems regarding ethnicity, language, gender, social class, and ability. However, the idea that negotiations occur within a hermetically sealed environment, free from cultural influence is at best naïve. We argue instead that issues of gender and ethnic stereotyping can disrupt the supposedly objective process of negotiation between professionals and parents. To this end, we present narratives told by three mothers of children with disabilities as they sought services, resources and schooling for their children with disabilities.

INTRODUCCIÓN

Aunque el Acta para la Enseñanza con Discapacidad (IDEIA) garantiza el acceso a la educación para los niños con discapacidad, proponemos que el grado en el que la legislación *federal* se materializa dentro de las vidas de las familias depende de un complejo algoritmo de factores dentro del contexto local.

Si lo comparamos con la legislación de derechos civiles, el Acta de Derechos Civiles de 1964 garantizaba la igualdad de derechos para ciudadanos afroamericanos; sin embargo, ninguna ley federal garantizaba cambios actitudinales entre los individuos a un nivel local, allí donde la ley debía implementarse. La suposición mantenida de largo, es que los profesionales del colegio destinados a implementar la educación especial en el ámbito local, debían hacerlo de forma imparcial –una asunción que presume la objetividad del modelo médico en el que debe basarse la educación especial. De la misma manera, se piensa que los padres de niños con discapacidad son un grupo homogéneo con quienes los profesionales de los centros interactúan sin inferencia de sus propias creencias de etnia, idioma, género, clase social, o habilidad. Todos recibimos mensajes culturales a través de distintas fuentes –medios de comunicación, historias nacionales, familias, o experiencias comunitarias, entre otros–. Por ello, la idea de que dichas negociaciones se producen en un ambiente herméticamente sellado y libre de influencias culturales, es cuanto menos, ingenua. No estamos sugiriendo que los profesionales de las escuelas sean más susceptibles a este tipo de mensajes culturales que otros colectivos. Sin embargo, sostenemos que las cuestiones derivadas de estereotipos de género y etnia pueden alterar el proceso supuestamente objetivo de negociación entre los profesionales y los padres de familia de IDEIA.

Con ese propósito, vamos a presentar las historias contadas por tres madres de familia con hijos discapacitados y el modo en el hubieron de buscar servicios, recursos y escolarización para sus hijos discapacitados.

Takako, María y Agnes

Takako es coordinadora de vestuario para una compañía de ópera, y emigró de Japón a Estados Unidos hace 20 años. A su hijo Matteo, de 16 años, le diagnosticaron retinoblastoma durante la infancia, un extraño tipo de cáncer ocular. Takako describió pausadamente cómo afrontó su diagnóstico inicial y tratamiento. Lo involucró en diversas actividades educativas, partiendo del supuesto de que tenía las mismas habilidades que cualquier otro niño.

A los tres años, Matteo fue evaluado para recibir servicios de intervención temprana en el centro de desarrollo para menores al que acudía. Takako no respaldó la valoración de que su hijo estaba “por detrás”, y comentó que probablemente se vio afectado por el entorno poco familiar del lugar en el que realizó la prueba. De hecho, en vez de seguir con la atención personalizada del centro “*The Jewish Guild for the Blind*”, inscribió a Matteo en un programa privado de preescolar para niños con parámetros típicos de desarrollo. “Después de todo”, recordaba Takako, su hijo “¡había aprendido a montar en bicicleta!”. Y describió a la directora del programa de preescolar como una persona “muy abierta” y dispuesta a tener a Matteo en su programa.

En la escuela pública, Matteo siempre ha tenido la ayuda de terapeutas de la visión que no solo han trabajado con sus maestros, sino que abogan en favor de los roles de familia. Estos terapeutas han llevado un seguimiento de Mateo durante años y mantienen una estrecha relación con él y con su madre. Takako relata cómo “los maestros de todos los centros han mostrado siempre una gran disposición por ayudarlo”.

María: “¿Acaso es esto un cuartel de policía?”

María, nacida en Estados Unidos de padres dominicanos, tiene un hijo adolescente, Carlos, a quien se le identificó un problema de aprendizaje en primero de primaria. María es maestra de educación especial en preparatoria para alumnos con problemas de aprendizaje. Por ello, cuenta con la doble perspectiva de ser madre de un hijo que recibe educación especial y profesora de educación especial en un centro público.

María recuerda su sorpresa cuando la maestra del centro de infantil católico de Carlos le dijo que algo “iba mal con su hijo” y que necesitaba llevarlo a un psicólogo. María prefirió no prestar importancia al incidente y pensó que a la maestra simplemente no le cayeron bien ella o su hijo.

Carlos empezó a tener dificultades para leer en primer curso de la escuela pública. Repitió el primer curso de educación primaria con una maestra que María describió como “muy cariñosa y amable”. Esta maestra le comentó a María que Carlos parecía tener “cables que no conectaban”. Una evaluación subsiguiente, identificó a Carlos como “discapacitado en el aprendizaje”, lo que lo hacía elegible para recibir recursos y asistencia. Ella recordó aquellos años de primaria como una época en la que Carlos parecía estar socialmente activo e involucrado.

Sin embargo, la transición a secundaria fue difícil. María recuerda un incidente con la directora puertorriqueña de ese mismo colegio, que la llevó a su

despacho y le dijo, “¡Te voy a mostrar las pruebas!”. Sacó uno de los cuadernos de Carlos y empezó a repetir: “No hace nada. ¡Nada!” María recuerda que pensó: “¿Acaso es esto un cuartel de policía? ¡Me estás hablando como si mi hijo hubiera sido *acusado* de algo!” Tuvo que reprimirse frente a la directora, pero cuando salió “se puso a llorar como un bebé”. Recuerda que “¡Fue horrible, horrible! Ese fue el principio del fin... No tenía a nadie con quien hablar. La subdirectora era dominicana y me ayudó porque me sentía como si mi hijo fuera un criminal.” María sacó a su hijo de esa escuela y lo matriculó en otra escuela pública de secundaria; sin embargo, su experiencia allí también fue complicada. Carlos acabó abandonando la secundaria en cuanto pudo.

María afirma, “la gente me ve... como una madre joven, soltera, y sin educación”. El hecho de que esté a punto de conseguir mi segundo master es un secreto que me reservo. Hablo como lo puede hacer cualquier otra persona y me siento orgullosa de ello. El personal del colegio me inspeccionó. Lo supe por el modo en que me hablaban. A las madres blancas se las trata de un modo diferente. Si un niño blanco tiene un problema de aprendizaje, ese problema es real. Y eso es algo en lo que deben poner su empeño. Pero si el niño es hispano o negro, entonces es que son “malos chicos”.

En su trabajo, María oye conversaciones de maestros que comentan que “esos padres no se preocupan” de sus hijos. Y afirma, “cuando los chicos abandonan la escuela, los padres dominicanos lloran desconcertados... como padres sencillamente no saben qué hacer cuando sus hijos fracasan en el colegio... Y estoy convencida de que mucho tiene que ver con cómo esos chicos son tratados”.

Agnes

Agnes emigró de Filipinas a Estados Unidos en 1991. Ella y su esposo irlandés-americano tienen una hija de 15 años, Katie, que fue diagnosticada síndrome de Down en el útero. Agnes recibió información del hospital sobre grupos de apoyo para padres de niños con síndrome de Down mientras que su esposo obtuvo información de la oficina de asesoría para la mujer del ayuntamiento. Katie comenzó a recibir servicios de apoyo para el menor tres veces por semana.

A diferencia de su esposo, Agnes acudía a los parques infantiles para obtener esa información. Mientras Katie jugaba, Agnes buscaba a madres de niños con discapacidades (visibles). Cuando decidió que Katie debía ir a preescolar “para estar con otros niños”, “las madres de *Riverside Park*” le recomendaron como “mejor escuela” para Agnes, un centro privado de acogida familiar, comprometido

con la educación de niños con y sin discapacidades. Agnes matriculó a Katie en este centro de preescolar. Pero encontrar un kínder para Katie se convirtió un reto mayor. La administración de su centro local de primaria afirmó “no tener servicios para Katie”, por lo que la instaron a asistir a una escuela fuera del barrio que sí los tenía. Agnes recurrió a una “madre del parque” con gemelos—uno con síndrome de Down y otro sin él—. Ésta aconsejó a Agnes que no llevara a Katie a la escuela que le habían recomendado, y le aconsejó en cambio una escuela con buena reputación para cubrir las necesidades de niños con discapacidad. Aunque inicialmente le denegaron el acceso a la “escuela buena”, Agnes recurrió a su antiguo equipo de confianza de preescolar. Ellos pusieron a Agnes y a su esposo en contacto con un abogado que logró obtener el acceso seguro para Katie.

Katie estuvo dos años en un jardín de infancia de educación general, y posteriormente Agnes la cambió a un centro de primaria con un entorno diseñado para la educación especial, que contaba con una menor proporción de estudiantes por profesor. De los años de escuela primaria de Katie, Agnes comentó estar “muy contenta con los maestros... sí, muy contenta. Ahí no hubo ningún problema”.

GÉNERO, ESTEREOTIPOS CULTURALES Y MADRES QUE BUSCAN SERVICIOS Y ESCOLARIZACIÓN PARA SUS HIJOS/AS CON DISCAPACIDAD

Para darle sentido a estos “retratos narrativos”, vamos a considerar el contexto cultural en el que se produce la interacción entre los padres y los profesionales de la educación en su sentido más amplio, y el posible role que juegan los conceptos de género y los estereotipos étnicos.

En palabras de Olesen, “resulta particularmente relevante para entender la disparidad de poder entre las madres y los profesionales de la educación especial, el cierto ‘sesgo masculino’ que las académicas feministas creen inherente a la producción del “conocimiento científico” (Olesen, en Denzin y Lincoln, 1998, p. 330). Este “conocimiento científico” incluye, de forma crucial, aquello que se usa comúnmente como base para el diagnóstico, la evaluación y categorización de los menores con discapacidad (J. Valle 2009). Como señala E. Grosz (1993), “la investigación objetivista, con su énfasis en metodologías distantes, neutrales y fundadas en la razón, produce un conocimiento masculino que cree representar la verdad Universal” (citado en J. Valle, 2009, p. 45). En la misma línea, Valle (2009, p. 45) apunta:

Si entendemos que las evaluaciones psico-educativas representan al poder masculino, no es de extrañar que el personal de los colegios desestime de forma rutinaria a las madres y sus aseveraciones relativas al conocimiento. A

diferencia del privilegiado, incontestable conocimiento (“masculino”) sobre la puntuación de tests, el conocimiento (“femenino”) de las madres es visto como subjetivo, emocional, poco valioso, e irrelevante para la producción del conocimiento válido sobre sus hijos/as. Por ello, el personal escolar percibe a las madres como receptoras ilusionadas del conocimiento privilegiado, más que como productoras y activas contribuyentes a dicho conocimiento. Si alguna madre osa retar las formulaciones del conocimiento masculino, el personal de las escuelas desoye a esa madre por “hallarse en negación”—dada su perspectiva abiertamente irracional, emocional, y claramente subjetiva, y una antítesis de todo aquello que pretende ser el conocimiento masculino.

Además continua y explica que “[en] la reunión del comité de educación especial, observamos que a las madres... se las percibe como sacrificadas, dedicadas, sobre protectoras, e involucradas en sus hijos/as”, y como consecuencia “natural”, incapaces de ser “científicas” y “objetivas” con las discapacidades de los mismos. Por lo tanto, se consideran inútiles sus esfuerzos para llegar a “objetivos con cualquier base de rigor científico”, o sus estrategias para “tratar” científicamente el mal identificado en sus hijos. En suma, “por razón de su maternidad, las madres son descalificadas de la producción racional y objetiva de conocimiento, por los profesionales de la educación”. Como ya recabara O. Goldstein-Goldini (1999, p. 351) —en referencia a la moderna sociedad japonesa, - “el papel apropiado para la mujer, que ha sido definido... con el lema ‘buena esposa, madre sabia’” (*ryosaikenbo*), es claramente opuesto al papel del hombre, que es visto como modelo de acción y entendimiento racional”.

Valle (2009, p. 46) añade:

[Esta] influencia de los estereotipos de género sobre las decisiones en la educación es más clara cuando un padre asiste a una reunión del consejo de colocación e idoneidad. A los padres se les suele ofrecer una mayor participación en el discurso y una mayor validación de sus contribuciones al conocimiento. Además, los padres están normalmente exentos de cualquier asunción relativa a la subjetividad que preocupa a las madres.

Discriminación de las madres por parte del personal femenino de las escuelas

Asimismo también mencionó que:

Habiendo asistido a numerosas reuniones del consejo de educación especial, me llama la atención la abrumadora presencia de mujeres que forman parte del proceso en la toma de decisiones. ...los profesionales (p. ej., profesores, directores, sicólogos escolares, consejeros de educación, trabajadores sociales) son sobre todo mujeres y la mayoría de ellas son además, madres.

“MI ESPOSO VA A LA OFICINA DE LA MUJER DEL AYUNTAMIENTO PERO YO PREGUNTO A LAS MADRES EN EL PARQUE INFANTIL”: GÉNERO, INMIGRACIÓN Y MADRES DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD

Resulta interesante que esas madres/mujeres profesionales presentan la “Verdad” acerca del menor bajo el espíritu de benevolencia paternalista. Para que estas profesionales puedan creerse que lo que hacen va en el mayor interés de los demás y justifiquen descartar su perspectiva de madres, deben primero reconocerse a sí mismas en tanto que profesionales, y no *así* en tanto que madres.

E insiste que, “lo que es notable es la aparente falta de reconocimiento” por parte de estas madres/profesionales “...del daño que causan así como el sentido de traición que generan en las madres (de niños con discapacidad)” bajo su cuidado.

Volviendo al escenario de reuniones del consejo de educación especial, comenta:

Podemos ver que las mujeres/madres profesionales que operan dentro de una postura patriarcal, reclaman igualdad en la subjetividad masculina inherente a la investigación científica, mientras que [las madres de niños con discapacidad] reivindican su diferencia frente la subjetividad masculina retando a la investigación científica con las particularidades y modos en que como madres conocen a sus hijos (p. 47).

Por ello, aunque IDEA garantiza el derecho de las madres a participar en la toma de decisiones relativas a la educación, las mujeres profesionales que ocupan y ejercen un papel masculino en las reuniones de educación especial en tanto que directoras, psicólogas de los centros, consejeras, trabajadoras sociales, “asientan los términos de esa participación privilegiando el conocimiento producido científicamente por encima de otros modos [femeninos] de conocimiento” (J. Valle, 2009, p. 48).

¿POR QUÉ LAS MUJERES PUEDEN EXPERIMENTAR DISTINTOS NIVELES DE “ÉXITO” EN SU INTERACCIÓN CON EL PERSONAL ESCOLAR Y LOS GESTORES DE SERVICIOS?

Las tres madres, María, Takako y Agnes, están en realidad “demandando” las mismas cosas, pero varios factores pueden pesar fuertemente ante cada una de las “peticiones.”

Tanto Agnes como Takako pelean por sus hijos/as, y ambas lo hacen con una voz tranquila, sumamente respetuosa, suave y de afecto deferente. Además, Agnes está casada y Takako lo ha estado, lo que les da cierta “legitimidad” como mujeres “de verdad”. Como observa S. Walsh (2011, p. 84), “culturalmente, la

maternidad se entiende como el acto por excelencia de la condición de ser mujer...”

María, por su parte, no es ni hace nada de lo anterior. Ella es franca, no exigente, no condescendiente, ni tan comedida. En esta línea, N. López (2003, p. 186) ha descrito cómo en el ámbito de trabajo, las mujeres dominicanas han comentado tener que lidiar con estereotipos culturales como el de la “mamasita” — una imagen negativa semejante al estereotipo de “jezabel” para las mujeres afroamericanas “... [Esto es] parte de la... ‘mancha simbólica’ de género y raza...del gueto urbano y sus habitantes”.

Añadido a esto, María no mencionó ni a un esposo, ni al padre de Carlitos. En este sentido, ella está “violando” las creencias convencionales acerca de la “feminidad,” y de “cómo deben comportarse las mujeres”. De un modo similar, mi colega y socióloga dominicana ha explicado que, a pesar de la ética machista imperante en la cultura dominicana, las mujeres dominicanas “se encargan de todo”. Como aduce, “Somos fuertes, nos hacemos cargo *de todo* lo relacionado con los asuntos de familia y el manejo del hogar.” (Conversación privada con R. Hernández, 15/06/13).

Agnes, por el contrario, se ajusta más estrechamente a las ideas tradicionales de lo que es ser “femenina” y “mujer.” Aunque en la entrevista, su fuerza y determinación en asuntos sobre el cuidado de su hijo es obvio, de algún modo parece menos independiente y más necesitada de recibir ayuda que María. Dos factores pueden contribuir a esa imagen: el marido de Agnes la conoció a través de un servicio de citas por internet para hombres que buscan mujeres filipinas por esposas. Desde ese punto de vista, él la “salvó” de la pobreza de Filipinas al casarse con ella. Unido a esto, la dificultad de Agnes con el inglés durante la entrevista, contribuye a dar una imagen de dependencia y necesidad de apoyo. Estos elementos pueden contribuir a generar la simpatía y aprobación de los profesionales —incluidas las mujeres “*masculinas*”— de esas reuniones de educación especial.

Adicionalmente, es digna de reseñar la posible influencia que la caracterización cultural de los filipinos como gente trabajadora, honesta, y honorable, puede tener en la predisposición con que los profesionales tratan a Agnes. Como una estudiante filipina recientemente comentara a una de las autoras, “En efecto, *siempre* se nos enseña a respetar la autoridad. Se nos enseña a no causar ningún conflicto ni discutir. Se nos enseña a ser muy calladas...” (Conversación privada, 25/01/2012). Mostrar ese respeto incuestionable por la autoridad en reuniones de educación especial, probablemente hace de Agnes la

candidata idónea para los profesionales, al ajustarse a un perfil de “receptora fiel del conocimiento que se privilegia” (J. Valle, 2009), y que ellos afirman ofrecer.

Porqué Takako tiene éxito

La descripción de Takako acerca de su experiencia con los profesionales supera cualitativamente a aquellas descritas por María y Agnes. Takako no informa de haber sido reprendida por ningún profesional para “ser realista” acerca de las expectativas sobre su hijo, como cuentan otras madres de niños con discapacidad. Al contrario, ella describe a los profesionales de la educación como “muy serviciales” y “dispuestos a ayudar” a que Matteo se integre en el marco de la educación general. Los terapeutas de la visión de Matteo se han dedicado a madre e hijo desde que Matteo comenzara a recibir los servicios siendo un bebé. Siempre han estado y continúan estando pendientes de ella. A pesar de no existir pasividad o deferencia en el modo incansable con el que busca acceso educativo para su hijo, habla con un tono amable, comedido y controlado en las entrevistas. Cabe preguntarse si la cuidadosa atención que recibe de los profesionales, tiene algo que ver con el encanto que emana su actitud decididamente “femenina.”

Mi experiencia al coordinar conferencias de escritura individual con dos estudiantes asiáticas de posgrado, inclina a dar credibilidad a esa interpretación. Una noche, después de haber dirigido otras 20 conferencias previas y durante mis sesiones de clase, mis estudiantes coreanas y chinas se dirigieron conmigo al despacho, a las 7.30 p.m. A pesar de la hora, me di cuenta por momentos del disfrute de la a veces ardua tarea de realizar revisiones y sugerencias para sus ensayos. Reflexionando luego sobre esta experiencia, me he preguntado si la satisfacción derivada de la misma podría deberse a que ambas estudiantes han sido claramente culturizadas para hablar con voz suave, modales gentiles, y cierta deferencia hacia mi posición de “superior” como profesora.

La fascinante investigación de Goldstein-Gidoni (1999) sobre los rituales indumentarios del kimono proporciona una mejor comprensión sobre el comportamiento de Takako. Ella explica la “postura del kimono” como “un proceso complicado...donde el cuerpo femenino no solo adquiere una forma cilíndrica, sino que es en realidad moldeado en función del patrón cultural de la buena esposa, madre sabia” (p. 352). Eso conlleva “...un proceso de corrección, unión y empaque” (p. 360). Requiere “corrección (*hosei*), referido al relleno del cuerpo con gasas y toallas para generar la forma femenina ideal” (p. 361) Además, “... la corrección (*hosei*) se utiliza de manera que la apariencia de la mujer de la impresión de un ser gentil y de buen corazón” (p. 362).

Teniendo esto en cuenta, merece la pena considerar que Takako, que ha sido criada en una cultura que suscribe dichas nociones, ha sido desde la niñez “modelada en el patrón cultural de la buena esposa, madre sabia” y “da la impresión de ser gentil y de buen corazón”.

Por ende, una de las entrevistadas por Goldstein-Gidoni ha descrito su culturización en tanto que “mujer japonesa”, en los siguientes términos: “usar el kimono tiene un alcance en tus sentimientos, expande tu mente y te llena de calma, e incluso si quieres correr no puedes. Debes moverte de una manera natural”. De ese modo, si los sentimientos se apaciguan, también lo harán tus pensamientos. Incluso si alguien te infiere un mal, no reaccionas impulsivamente, sino que piensas antes de actuar” (p. 362).

Claramente, esta orientación filosófica y estas habilidades funcionarían a favor de una madre en las reuniones con profesionales de la educación especial, notoriamente conocidos por ser acalorados y contenciosos.

CONCLUSIÓN

En el presente estudio hemos querido enfatizar la importancia de que los diversos profesionales de servicios de la educación especial consideren que los estereotipos de género y etnia pueden influir en los procesos supuestamente objetivos de negociación que mantienen con los padres. De un modo especial, resaltamos la necesidad de que los profesionales de la educación especial consideren que lo que aprenden durante sus estudios en dichos programas no significa que “todo esté contado” en relación a quién “es”, exactamente, cada uno de los niños con discapacidad. Afirmamos que limitar la comprensión del niño/a a las historias que cuentan las herramientas de diagnóstico estandarizadas, y las categorizaciones de “conocimiento científico “y “ objetivo”, es cuanto menos, insuficiente. Proponemos en cambio, la inusitada utilidad de que los profesionales de la educación especial consideren la “historia” que cuentan cada una de las madres de hijos discapacitados – completas en todos sus detalles subjetivos, “no científicos”, “y no objetivos”.

BIBLIOGRAFÍA

GOLDSTEIN-GIDONI, O. (1999): “Kimono and the Construction of Gendered and Cultural Identities”. *Ethnology*, 38 (4):351-370.

“MI ESPOSO VA A LA OFICINA DE LA MUJER DEL AYUNTAMIENTO PERO YO PREGUNTO A LAS MADRES EN EL PARQUE INFANTIL”: GÉNERO, INMIGRACIÓN Y MADRES DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD

- GROSZ, E. (1993): "Bodies and Knowledges: Feminism and the crisis of reason", en POTTER, E. y ALCOFF, L. (eds.): *Feminist Epistemologies*. New York: Routledge, pp. 187-216.
- LOPEZ, N. (2003): "Dismantling race-gender work experiences: Second generation Caribbean young adults in New York City", en HONDAGNEU-SOTELO, N. P. (ed.): *Gender and U.S. Immigration: Contemporary Trends*. Los Angeles: University of California Press, pp. 174-193.
- OLESEN, V. (1998): "Feminisms and Modern Qualitative Research", en DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. K. (eds.): *The Landscape of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 330-332.
- VALLE, J. (2009): *What Mothers say about Disability: from the 1960s to the present*. New York: Palgrave.
- WALSH, S. (2011): "What does it Matter?": A meditation on the social positioning of disability and motherhood", en LEWIECKI-WILSON, C. y CELLIO, J. (eds.): *Disability and Mothering: Liminal Spaces of Embodied Knowledge*. New York: Syracuse University Press, pp. 81-87.