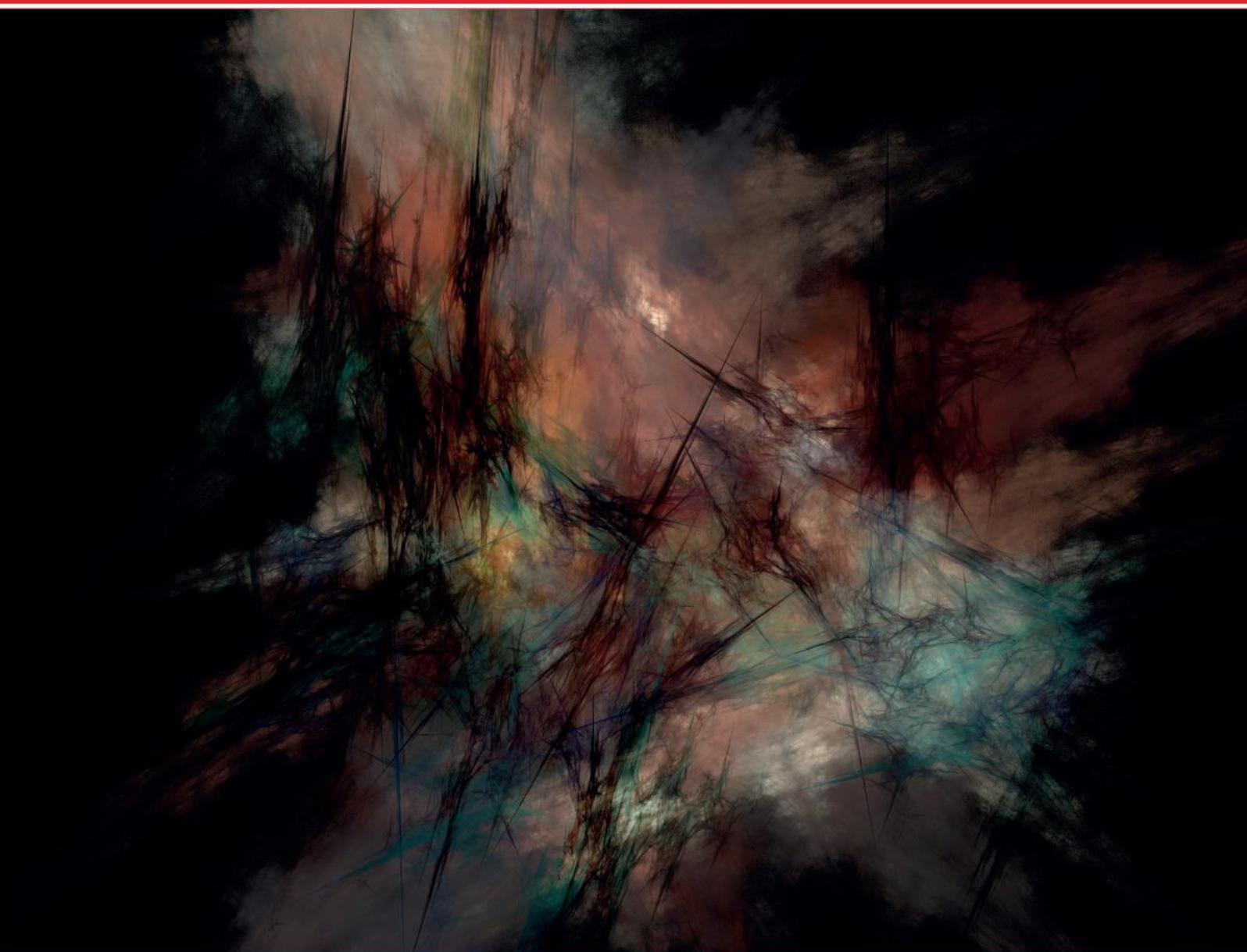




Universidad  
Nacional  
de Quilmes

## Discapacidad, prácticas e investigación: Interpelando a las Ciencias Sociales

Andrea V. Pérez - Antonella Rapanelli (Comp.).



Sello editorial  
Producción de otros mundos

#### **DESCRIPCIÓN DE IMAGEN DE TAPA DEL LIBRO:**

Sobre fondo rojo se encuentran, en la parte superior de la tapa, los logos del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile y de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Argentina. Seguidamente aparece el título del libro y los nombres de las compiladoras: *Discapacidad, Prácticas e investigación: interpelando a las Ciencias Sociales*, Andrea V. Pérez y Antonella Rapanelli (Comps.).

En la parte central, ocupando la mayor parte de la tapa, aparece la foto de una obra protagonizada, en primer plano, por áreas y formas de color negro plano ubicadas en los contornos; en segundo plano, como ubicados detrás de dichas pinceladas, se encuentran varios matices de colores pastel (de tintes celestes, lilas, rojizos, grises pálidos) en la parte central. Desde el fondo, pareciera filtrarse luz.

En la parte inferior de la tapa, sobre fondo rojo, aparece el logo de Ediciones CELEI y la leyenda "Sello editorial. Producción de otros mundos".

## Datos de catalogación bibliográfica

**Andrea Verónica Pérez**  
**Antonella Rapanelli (Comp.).**

Discapacidad, prácticas e investigación: interpelando a las Ciencias Sociales

© Ediciones CELEI.

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

**ISBN: 978-956-386-032-0**

CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.

Materia: accesibilidad, discapacidad; perspectivas críticas; ideología de la normalidad; derecho a la información; educación inclusiva; educación superior; educación sexual integral; educación especial; pedagogías críticas; educación social, etc.

Páginas: 250



### DICIEMBRE, 2021 (Primera Edición)

**Andrea Verónica Pérez**  
**Antonella Rapanelli (Comp.).**

Discapacidad, prácticas e investigación: interpelando a las Ciencias Sociales

**ISBN: 978-956-386-032-0**

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

© **Edita y publica:** Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile y Universidad Nacional de Quilmes | UNQ | Argentina

**Ciudad:** Santiago de Chile

**Diseño:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

**Composición:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

**Contacto:** [celei@celei.cl](mailto:celei@celei.cl) – [ediciones@celei.cl](mailto:ediciones@celei.cl)



\*\*Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.

*Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.*

# DISCAPACIDAD, PRÁCTICAS E INVESTIGACIÓN: INTERPELANDO A LAS CIENCIAS SOCIALES

Andrea Verónica Pérez  
Antonella Rapanelli (Comp.)

## **Autores:**

María Alfonsina Angelino, Natalia Barrozo, Liza María Benedetti, Aníbal Ernesto Benítez, Yanina Boria, Alejandra Casarejos, Claudia Coicaud, Paula Mara Danel, Gladis Díaz, Nora Díaz, Silvia Dubrovsky, Carolina Ferrante, Eduardo Gosende, María Elizabeth Guglielmino, Carla Lanza, Griselda Leguizamón Muiño, Virginia López, María Eugenia Martins, Patricia Medina, Romina Paolino, Andrea Pérez, Cristina Pereyra, Marcos Priolo, Antonella Rapanelli, Silvina Recabarren, Mirta Gladis Rivera, Daniela Sala, Fernando Ezequiel Sánchez, Carina Scharagrodsky, Natalia Schönfeld, Lelia Schewe, Cintia Schwamberger, Gabriela Alejandra Toledo, Gilda Mariel Valente.



# CONSEJO EDITORIAL

## EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

### Miembros Internacionales

- Dra. Verónica Violant Holtz | Univ. de Barcelona | España  
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador  
Dra. Inés Dussel | DIE-CINVESTAV | México  
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España  
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Jaén | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España  
Dr. Emilio Ortiz | Universidad de Holguín y Centro de Estudios de Educación (CECE) | Cuba  
Dra. Maria Izabel García | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) | Chile  
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional | México  
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad | Univ. Nacional de Quilmes | Argentina  
Dr. Roberto Follari | Univ. Nacional de Cuyo | Argentina  
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahía | Brasil  
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi | EE.UU  
Dra. Zardel Jacobo | Univ. Nacional Autónoma de México | México  
Dra. Concepción López-Andrada | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y Univ. de Extremadura | España  
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernández | Univ. de León | España  
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina



*En memoria de Águeda Fernández*

# Índice

<b>Presentación</b>	11
Andrea Pérez & Antonella Rapanelli	
 <i>Parte I. Epistemologías y narrativas en torno a la discapacidad</i>	
<b>Capítulo 1. ¿Qué cuerpos, qué biografías? Estado, políticas y producción de discapacidad</b>	19
María Alfonsina Angelino, Liza María Benedetti & Marcos Priolo	
<b>Capítulo 2. El deporte de sordos: el desafío de comprender los sentidos de su reivindicación. Máscara y espejo de las comunidades sordas</b>	32
Carolina Ferrante	
<b>Capítulo 3. Representaciones sociales sobre discapacidad/es y trabajo: “uno ve lo que antes no veía”</b>	48
Carina Scharagrodsky	
<b>Capítulo 4. Abordaje noticioso de la temática de la discapacidad en televisión</b>	68
Yanina Boria y Romina Paolino	
<b>Capítulo 5. Desterrando estereotipos en relación con las personas con discapacidad</b>	85

Nora Díaz

**Capítulo 6. Las palabras y las prácticas: discusiones sobre la educación de personas con discapacidad** 93

Lelia Schewe, Natalia Barrozo, Cristina Pereyra y Cintia Schwamberger

**Capítulo 7. Discapacidad desde los giros narrativo, corporal y afectivo en ciencias sociales** 102

Paula Mara Danel, María Eugenia Martins y Daniela Sala

***Parte II. Reflexiones y experiencias de acción***

**Capítulo 8. Experiencias que atraviesan las prácticas educativas** 119

Silvia Dubrovsky y Carla Lanza

**Capítulo 9. Relato de una experiencia: otras miradas que aborden el problema del fracaso escolar. Configuraciones de apoyo viables** 129

Gabriela Alejandra Toledo

**Capítulo 10. Una experiencia formativa con maestras de apoyo a la inclusión: construyendo procesos de reflexividad en torno a sus prácticas docentes** 138

María Elizabeth Guglielmino, Cristina Pereyra y Gilda Mariel Valente

**Capítulo 11. Trayectorias educativas y discapacidad en las prácticas docentes. De "la" diferencia a un nosotros de la alteridad en la escuela secundaria** 149

Natalia Schönfeld

**Capítulo 12. Educación sexual integral, para estudiantes con discapacidad del último año de la escuela de modalidad especial. Adaptación de un dispositivo de ESI diseñado para estudiantes** 153

## **del nivel secundario**

Eduardo Gosende, Fernando Ezequiel Sánchez y Silvina Recabarren

### **Capítulo 13. Reflexiones acerca de los modos de abordar la/s diferencia/s en la escuela. Puntuaciones de una experiencia de investigación** 165

Alejandra Casarejos

### **Capítulo 14. Una experiencia de trabajo con estudiantes sordos y sordas en la universidad** 174

Mirta Gladis Rivera, Patricia Medina y Aníbal Ernesto Benítez

### **Capítulo 15. El devenir de un proceso de formación docente y el derecho a aprender de los estudiantes en situación de discapacidad** 182

Gladis Díaz y Claudia Coicaud

### **Capítulo 16. Un abordaje del derecho a la educación en la formación del profesorado universitario** 200

Griselda Leguizamón Muiño y Virginia López

### **Sobre los autores** 213



## PRESENTACIÓN

Andrea Pérez & Antonella Rapanelli

Este libro registra una experiencia colectiva, desarrollada en los últimos años, en torno a la discapacidad como construcción política y social históricamente situada. La obra se funda en múltiples encuentros realizados desde el inicio de las actividades del *Observatorio de la Discapacidad* de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)<sup>1</sup> con el apoyo del Departamento de Ciencias Sociales del cual depende, del Programa de Investigación *Discursos, Prácticas e Instituciones Educativas* y de la *División de Salud y Discapacidad*<sup>2</sup> de la UNQ, como también del *Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva* (CELEI)<sup>3</sup> y del *Grupo de Trabajo “Estudios Críticos en Discapacidad”* del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)<sup>4</sup>, entre tantas otras áreas e instituciones que, en distinta medida, colaboraron en hacer posible la convergencia.

En el devenir de estas actividades participaron distintos actores y actrices de la sociedad civil, del campo académico y de la investigación social, así como docentes e integrantes de instituciones de distintas regiones de Nuestra América. En las múltiples instancias de intercambio se sostuvieron perspectivas críticas -no siempre coincidentes entre sí- acerca de las prácticas y sentidos que circulan en torno a la discapacidad.

Inicialmente, tuvo lugar el Ciclo de Conferencias (2013) con la participación de referentes del campo de la discapacidad que asistieron a la Universidad Nacional de Quilmes para compartir sus experiencias en el espacio del Auditorio. Seguidamente, se desarrollaron los dos primeros Simposios, en 2014 y 2016. El primero se tituló “Perspectivas y retrospectivas en torno a la discapacidad y las Ciencias Sociales” y el segundo, “Políticas públicas, ideologías y modos de abordaje de la discapacidad en el marco de las Ciencias Sociales”. En ellos se presentaron conferencias y mesas de trabajo simultáneas con una activa participación de ponentes y asistentes de distintos lugares del país y de la región. Durante los años académicos 2015 y 2017, se desarrollaron los “Coloquios sobre discapacidad: experiencias de investigación”. Finalmente, en el año 2018, se realizó el III Simposio, titulado “Repensando categorías, abordajes, políticas, responsabilidades”. A raíz de la pandemia por COVID-19, que aún continúa afectando a la población mundial, el IV Simposio planificado para el 2020 fue cancelado y esperamos que tenga lugar en el transcurso del primer semestre de 2022.

---

<sup>1</sup> Observatorio de la Discapacidad del Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes, <http://observatoriodiscapacidad.web.unq.edu.ar>

<sup>2</sup> División de Salud y Discapacidad, Universidad Nacional de Quilmes, <http://www.unq.edu.ar/secciones/83-salud-y-discapacidad/>

<sup>3</sup> Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile, [www.celei.cl](http://www.celei.cl)

<sup>4</sup> Grupo de Trabajo “Estudios Críticos en Discapacidad”, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, <https://www.clacso.org/grupos-de-trabajo/grupos-de-trabajo-2019-2022/?Pag=Detalle&Refe=3&Ficha=1658>

En todos los casos, las propuestas temáticas de los encuentros giraron, en términos generales, en torno a ejes como los detallados a continuación: medios y comunicación social; derecho a la educación; recreación, deporte y tiempo libre; derechos humanos, políticas públicas y marco legal; turismo accesible; derecho a la salud; ámbitos laborales; tecnologías de la información y la comunicación; sexualidad; estudios sobre cuerpo; estudios sobre género; estudios críticos y decolonialidad. Los intercambios apuntaron a fortalecer la divulgación de trabajos de investigación y extensión ligados a la discapacidad desde el marco de las Ciencias Sociales; a generar un espacio de reflexión e intercambio considerando la coexistencia de distintos paradigmas en los diferentes campos del conocimiento; así como problematizar y compartir discursos, recursos, estrategias, abordajes teóricos y metodológicos en torno a la discapacidad y la accesibilidad.

En esta compilación, titulada “Discapacidad, prácticas e investigación: interpelando a las Ciencias Sociales”, sostenemos una perspectiva atenta a las múltiples disciplinas, pero muy particularmente, a la identificación de sus contornos e intervenciones más que a sus respectivas especificidades. Entendemos que un abordaje atento a la reivindicación de identidades, a los movimientos sociales, a la desnaturalización de la ideología de la normalidad (Angelino, 2009) y a la asunción de perspectivas interseccionales permite andar nuevos caminos, hallar posibles respuestas a históricos interrogantes e interpelar con nuevas preguntas a los esquemas de pensamiento hegemónicos aún vigentes en las ciencias sociales, en particular, y en los ámbitos académicos, en general. Creemos que “hacer lugar” para que esas expresiones “otras” se manifiesten en el espacio social universitario constituye un canal de lucha contra los dispositivos instalados por el capacitismo y elitismo que signó sus orígenes.

### **Acerca de la organización y el contenido de este libro**

Esta publicación se organiza en dos grandes apartados que abordan temáticas relacionadas entre sí y que hemos titulado de los siguientes modos: “*Epistemologías y narrativas en torno a la discapacidad*” y “*Reflexiones y experiencias de acción*”.

Decidimos comenzar este recorrido de experiencias de investigación con una primera selección de artículos que nos invitan a reflexionar en torno a la categoría social de “discapacidad” en términos amplios, profundizando en el sentido que éste ocupa en la construcción de subjetividades. En los textos reunidos en el apartado “*Epistemologías y narrativas en torno a la discapacidad*” se encuentran propuestas que provocan una interpelación a nuestros sentidos naturalizados sobre esta temática. Los diferentes artículos promueven la problematización de distintas dimensiones como el lenguaje, la ideología, el discurso, los medios de comunicación, el deporte, el trabajo, las biografías, las representaciones sociales, las formas de estigmatización. Además, incorporan variadas perspectivas analíticas que pretenden complejizar el modo de comprender la producción de discapacidad como el campo de los Disability Studies (Oliver, 1998) el enfoque interseccional (Danel, 2018; Ocampo González, 2016), el pensamiento decolonial latinoamericano (Quijano, 2014; Rojas Campos, 2015). Todos estos textos, de distintos modos, se detienen en aquellas tensiones que se dan en el cruce entre Estado, derechos, políticas y discapacidad en sus distintos aspectos.

Las y los autores desandaron caminos epistemológicos mediante los cuales avanzaron hacia análisis de las realidades estudiadas empíricamente. En algunos trabajos, el nivel de observación es panorámico y pretende revelar los modos de dominación que se reflejan y reproducen en la estructura de la sociedad. Mientras

que, en otros, el foco de análisis se sitúa en una escala microscópica, habilitando una mirada densa, en profundidad, y manteniendo a resguardo las experiencias más íntimas y cotidianas de los sujetos. Para el primer nivel de observación, se utilizaron resultados de investigaciones antecedentes, como recursos estadísticos, investigaciones descriptivas y estudios exploratorios. Para el segundo nivel se desarrollaron estrategias cualitativas como los registros de observación, la reconstrucción de narrativas biográficas y entrevistas en profundidad basadas en el diálogo respetuoso.

Todas estas investigaciones contribuyen al enriquecimiento de los estudios sociales en discapacidad, actualizándolos y fundamentando la necesidad de profundizar los conocimientos desde nuevas perspectivas y abordajes. Algunas de las discusiones teóricas que emergen de las prácticas de investigación compiladas en el primer apartado giran en torno a nociones como: ideología de la normalidad (Rosato y Angelino, 2009), opresión (Abberley, 2008), representaciones sociales (Jodelet, 2000), reconocimiento (Ricoeur, 2006; Almeida, 2009; Bhabha, 2013), identidades (Hall, 2003), violencias del saber (Najmanovich, s/d), cuerpo y legitimidad (Bourdieu, 1986).

En el segundo apartado, titulado “*Reflexiones y experiencias de acción*” se presentan relatos basados en experiencias vinculadas al campo pedagógico en un sentido amplio, considerando diferentes niveles y modalidades educativas.

Cabe señalar que, en Argentina, desde el año 2006, a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional 26.206, la educación de estudiantes con discapacidad se establece como una modalidad más al interior del sistema educativo, trascendiendo políticas antecedentes que la posicionaban como un subsistema. Esta actualización normativa propició algunas discusiones en torno a la educación y habilitó nuevos debates acerca de lo que se entiende por inclusión educativa (Pérez y Krichesky, 2015; Pérez, Gallardo y Schewe, 2018; Garaño, Londoño y Pérez, en prensa), por derecho a la igualdad y a las diferencias en el marco de lo establecido por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Además de la relevancia que, en las discusiones, asume lo común y lo colectivo para todos, todas y cualquiera (Skliar, 2007), la habitual noción de “fracaso” (Lus, 1995; Baquero, 2008; Toledo, 2016) individualizada y basada en la patologización del sujeto, da lugar al abordaje situacional y crítico de las instituciones. Entre estas miradas, se incorporan en las discusiones y en las prácticas pedagógicas la perspectiva de la justicia curricular (Celada, 2016), las adaptaciones curriculares, las configuraciones de apoyo, la accesibilidad para el aprendizaje, la incorporación de herramientas del lenguaje claro<sup>5</sup> y lectura fácil (IFLA, 2010) y la perspectiva de la educación sexual integral (ESI), plasmada en la Ley 26.150. A partir de estas reflexiones en torno a la alteridad como fundamento del ser es que emergen modos otros de habitar y transitar la educación, modos otros de relacionarnos con otras personas y, en consecuencia, con nuestras propias trayectorias y cosmovisiones.

En los trabajos compilados en este segundo apartado se advierte que estos marcos teóricos, las reflexiones de las últimas décadas y la actualización normativa coexisten y conviven con viejas herencias y tradiciones instaladas en el cotidiano.

---

<sup>5</sup> El concepto de ‘lenguaje claro’ emerge de distintas entidades que abogan por el derecho a la comunicación de todas las personas. Entre estas entidades se destacan: a) *International Plain Language Federation* (PLAIN) - <https://plainlanguagenetwork.org/plain-language/que-es-el-lenguaje-claro/>; b) la *Red Argentina de Lenguaje Claro* (RALC) - <https://www.argentina.gob.ar/noticias/presentaron-la-red-argentina-de-lenguaje-claro> - y la *Asociación Civil Lengua Franca* - <http://lenguafanca.org/>

Entretanto, emergen nuevas perspectivas que complejizan y enriquecen los análisis y las experiencias trascendiendo, en ocasiones, cierto enfoque instrumental del abordaje social de la discapacidad hacia otro más atento a las singularidades y abordajes culturales e interseccionales. Las y los autores buscan historizar, comprender e interpelar los contextos educativos vigentes hasta el inicio de la pandemia.

Metodológicamente, estas perspectivas de investigación recurren a las estrategias que permiten reflexividad, como la etnografía educativa durante clases y recreos, el análisis de discurso de actores clave y la hermenéutica como herramienta para analizar la situacionalidad y los itinerarios de escala microsocial.

En este marco, aquellas investigaciones de esta compilación que han sido desarrolladas en contextos universitarios<sup>6</sup> se orientan en dos sentidos: por una parte, colaboran en la construcción de universidades accesibles; y por otra, intervienen en pos de la formación crítica de docentes universitarios y pedagogos, generando conciencia en torno a su capacidad transformadora de la educación en todos los niveles. Los ejes analíticos de este conjunto de trabajos se sitúan en las estrategias implementadas para garantizar la participación plena del estudiantado con discapacidad en los diferentes ámbitos de la vida universitaria.

### **Últimas palabras de recibimiento...**

Esta publicación intenta recuperar y guardar diferentes expresiones y experiencias. Nos interesa que las perspectivas circulen, se intercambien y se comuniquen con otras tantas, interpelándonos y generando nuevos campos y problemas de investigación-acción. Probablemente, la pandemia por COVID-19, aún presente en nuestras vidas al momento de cerrar la revisión de esta publicación, será un escenario central acerca del cual reflexionar en nuestros futuros encuentros. Por el momento, atestiguamos activamente una pandemia que se encuentra profundizando desigualdades, imponiéndolas a los sectores históricamente más vulnerados, entre ellos, parte del heterogéneo colectivo de personas con discapacidad. A partir de esta compilación, esperamos contribuir en abrir los necesarios interrogantes no previstos para una realidad no imaginada -al menos con la actual crudeza- algunos años atrás. Invitamos a que en encuentros próximos -sean éstos de carácter virtual o presencial, podamos disfrutar la experiencia colectiva de la presencia humana, y así, superar las experiencias de individualización y

---

<sup>6</sup> Cabe señalar que, en el año 2007, la CIDyDDHH presentó al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) un Plan Integral de Accesibilidad aprobado mediante resolución del Comité Ejecutivo N° 426/07. En el año 2009, se presentó ante la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y se transformó en el Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. El objetivo principal del programa fue eliminar toda barrera al aprendizaje y la participación confluyendo en un Diseño Universal de Accesibilidad. El programa se encontraba conformado por tres componentes sobre los cuales las instituciones debían trabajar para la elaboración de proyectos que diseñen políticas institucionales de accesibilidad. Cada componente hacía referencia a un subtipo de Accesibilidad universitaria: física, comunicacional y académica. Actualmente, el Programa postula la transversalización e interseccionalidad de la accesibilidad atendiendo a las dimensiones pedagógicas y didácticas que equilibren las políticas macro y micro asegurando no sólo el acceso al conocimiento, sino la incorporación de la accesibilidad como contenidos curriculares de carreras prioritarias (CIN, 2020).

despersonalización que, en muchas ocasiones, pueden imponerse ante la necesidad de aislamiento físico y social. Convocamos, una vez más, a buscar y hallar formas de cuidado de las experiencias vitales múltiples que suelen quedar veladas por la virtualidad; fortalecer lo singular a la par de lo colectivo y, en definitiva, más allá de tanto dolor, continuar celebrando y promoviendo la vida en sus muchas formas, lenguajes, corporalidades, contextos y temporalidades.

Agradecemos profundamente a todas las personas y organizaciones que formaron parte de estas discusiones tan necesarias, muy particularmente, al Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva por acompañar tan respetuosa y generosamente esta edición, y a nuestros y nuestras compañeras de la Universidad Nacional de Quilmes y del GT de CLACSO “Estudios Críticos en Discapacidad” por todos los aprendizajes compartidos, esperando que los aportes aquí plasmados continúen transitando distintos caminos y vuelvan a enriquecernos y enriquecerse en los encuentros por venir.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abberley, P. (2008). “El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad”, en: Barton, L. (comp.) *Superar las barreras de la discapacidad (34-50 pp.)*. Madrid: Ediciones Morata.

Almeida, M. E. (2009). “Exclusión y discapacidad: entre la redistribución y el reconocimiento”, en: Rosato, A. y Angelino, M. A. (comps.) *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit (215-230 pp.)*. Buenos Aires: Noveduc.

Angelino, M. A. (2009). “Ideología e ideología de la normalidad” en Rosato y Angelino (comps.) *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires. Noveduc.

Baquero, R. (2008). De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas, en: R. Baquero R, A. Pérez y A. Toscano *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar (pp. 15-31)*. Rosario: Homo Sapiens.

Bhabha, H. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (1986). “Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo”, en: *Materiales de sociología crítica (183-194 pp.)*. Madrid: La Piqueta.

Celada, B. (2016). “Inclusión educativa, justicia curricular y justicia pedagógica”, en: Pantano, L. (comp.) *Hacia nuevos perfiles profesionales en discapacidad. De los dichos a los hechos (247-266 pp.)*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Católica Argentina.

Danel, P. (2018). *Trabajo Social y Discapacidad. Intervenciones, trayectorias y temporalidades*. Paraná: La Hendija.

Garaño, I.; Londoño, N.; Pérez, A. (en prensa). “La inclusión en escena: concepciones, experiencias, políticas y “otros/as”, en: Arroyo Ortega, Adriana y Freytes Frey, Ada, (coords.) *Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la Inclusión, la Construcción de Paz y la Ciudadanía. Acercamientos desde Medellín y Buenos Aires*. Caldas: Universidad de Manizales-CINDE.

Hall, S. (2003). ¿Quién necesita “identidad?”, en: Hall, S. y Du Gay, P. (comp.) *Cuestiones de identidad cultural* (13-39 pp.). Buenos Aires: Amorrortu.

Jodelet, D. (2000). “Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras”, en D. Jodelet y A. Guerrero (comp.) *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (7-30 pp.). México: Facultad de Psicología-UNAM.

Lus, M. A. (1995). “El pesado tema del retardo mental leve” y “Fracaso escolar masivo y retardo mental leve, una relación histórica”, en *De la integración escolar a la escuela integradora* (37-66 pp.). Buenos Aires. Paidós.

Najmanovich, D. (s/d). *El saber de la violencia y la violencia del saber*. Recuperado el 12 de octubre de 2019 de: <http://denisenajmanovich.com.ar/upload/El%20saber%20de%20la%20violencia.doc>

Ocampo González, A. (2016). “Educación universitaria, interseccionalidad y personas en situación de discapacidad: ¿qué hay más allá de las políticas de afirmación positiva y de reconocimiento?”; en: *Experiencias y desafíos sobre Educación Inclusiva*. Santiago: Fondo Editorial CELEI.

Oliver, M. (1998). “¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?”, en L. BARTON (coord.) *Discapacidad y sociedad*. (34-58 pp.). España: Ediciones Morata.

Palacios, A. (2008). *El Modelo Social de Discapacidad: orígenes, características y plasmación en la Convención Internacional sobre Derechos para personas con discapacidad*. España: Ed. Cinca.

Pérez, A. & Krichesky, G. (Coords.) (2015). *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Avellaneda.

Pérez, A., Gallardo, H. y Schewe, L. (2018). “Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy”, en: Ocampo, A. (comp.), *Formación de maestros e investigadores para la educación inclusiva: perspectivas críticas. Cuadernos de Educación Inclusiva*. Vol. II. (24-55 pp.) Santiago de Chile: CELEI.

Pineau, P. (2001). “¿Por qué triunfó la escuela?”, en: Pineau, P., Dussel, I. y Carusso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. (27-52 pp.). Buenos Aires: Paidós.

Quijano, A. (2014). “Colonialidad y Modernidad-racionalidad”, en Palermo, Z. y Quintero, P. (comp.) *Aníbal Quijano: Textos de Fundación* (59-69 pp.). Buenos Aires: Del Signo.

Ricoeur, P. (2006) *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rojas Campos, S. (2015) “Discapacidad en clave decolonial. Una mirada de la diferencia”. *REALIS*, 5 (1), 175-202.

Rosato, A.; Angelino, M. A. (coord.). (2009). *Discapacidad e Ideología de la Normalidad*. Buenos Aires: NOVEDUC.

Skliar, C. (2007). “La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa”, en *I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 1-13.

Toledo, G. (2016). “Del ‘estar y el ser’ en la escuela, o las consecuencias subjetivantes del cumplimiento ilusorio del derecho a la educación”, en *Actas del I Congreso Internacional de Victimología Homenaje al Psicólogo Profesor J. C. Domínguez Lostaló*. 5-6.

### **Documentos**

Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Argentina. Ley de Educación Sexual Integral 26.150.

Argentina. Ley de Educación Superior 24.521 y modificatoria

Consejo Interuniversitario Nacional. Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Resolución 426/07 y Anexo. Buenos Aires.

Consejo Interuniversitario Nacional. Programa integral de Accesibilidad de las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación. Tucumán. 2011.

Consejo Interuniversitario Nacional. Programa integral de Accesibilidad de las Universidades Públicas. Ampliación, profundización y operativización. Buenos Aires. 2020.

IFLA (2010) Directrices para materiales de Lectura Fácil. Países Bajos.

ONU. Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2006.

**PRIMERA PARTE  
EPISTEMOLOGÍAS Y NARRATIVAS EN TORNO A LA  
DISCAPACIDAD**

## Capítulo I

### ¿QUÉ CUERPOS, QUÉ BIOGRAFÍAS? ESTADO, POLÍTICAS Y PRODUCCIÓN DE DISCAPACIDAD<sup>7</sup>

María Alfonsina Angelino

Liza María Benedetti

Marcos Priolo

#### I.-Introducción

Este capítulo recupera reflexiones a partir de la consolidación de una línea de investigaciones en la Universidad Nacional de Entre Ríos, en torno a la producción social de la discapacidad, las políticas de reconocimiento y el papel del Estado. Nos proponemos con este trabajo poner en debate las relaciones entre políticas, discapacidad y Estado, específicamente mirar densa y microscópicamente las formas que asumen estas relaciones en la vida cotidiana de las personas clasificadas como *discapacitadas*.

En diversas publicaciones hemos sostenido que la discapacidad es, antes que nada, una relación política de opresión (Rosato y Angelino, 2009 - Angelino 2014). La discapacidad existe a propósito de los dispositivos políticos, institucionales e ideológicos que la construyen como categoría legítima de clasificación y asignación de identidad, como problema individual con fuerte anclaje en lo biológico (aun en contexto retórico del Modelo social de la discapacidad pos Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad/2006). En dichos dispositivos el Estado juega un papel central en su institución por su lugar estratégico en la producción de sentidos (materiales y simbólicos) y en la legitimación de los mismos (Angelino, 2009, p.133).

Pensar en el Estado como *agente productor de la discapacidad* nos posibilita identificar aquellos aspectos microscópicos a partir de los cuales se ponen en marcha las prácticas que dan lugar a esta producción y profundizar en el (re) conocimiento de este proceso en clave biográfico narrativa para abrir a las perspectivas que los/as *discapacitados/as* construyen y narran acerca de la experiencia de la discapacidad; así como también a las relaciones que las mismas establecen con el Estado en la búsqueda de reconocimiento y reparación que las políticas ofrecen a quienes *acceden* (mediante mecanismos de violencia simbólica) a *certificarse como discapacitados/as*. Esto último como un modo de religarse en la esfera social. Sobre estas tensiones podríamos reconocer una extensa bibliografía, propia y de un gran número de investigadores, activistas e intelectuales, pero sin duda es aún una deuda ética, dejar de hablar, al menos un momento, DE los discapacitados/as y hablar CON y en el mismo movimiento callar para escuchar lo que tienen que decir (nos) y tomar esa enunciación con la legitimidad de quien toma para sí la posición de primera persona, el yo biográfico narrativo.

---

<sup>7</sup> La autoría del artículo, la compartimos con los demás integrantes del equipo de investigación que le da origen: M. Eugenia Almeida, Vilma Strada, Betina Zuttion y Ana Rosato.

En este sentido, a lo largo del proceso de investigación que da lugar a este trabajo, buscamos dialogar con las experiencias singulares de quienes configuran su vida cotidiana en un escenario atravesado por la discapacidad como dispositivo de control y asignación de identidades devaluadas (Rosato y Angelino, 2009, Angelino, 2014) a fin de responder en esa dialógica ¿Qué biografías construye/configura esta modalidad patologizante de entender y atender a las subjetividades disidentes? ¿De qué maneras esta medida constituye la (re) producción y permanencia de modos medicalizados y medicalizantes de entender y atender a las singularidades y por ende de producir discapacidad? ¿Qué (des) hacen los/las discapacitados/as con los mandatos que el dispositivo de la discapacidad les impone?

Trabajamos para ello con cinco unidades de observación: una escuela pública integral orientada a personas ciegas, una escuela privada con centro de día orientada a personas con diagnóstico de discapacidad intelectual, una escuela pública orientada a personas sordas, un Hospital de Salud Mental y un espacio social de activismo, el Observatorio de los Derechos de las Personas con Discapacidad, todas con localización en Entre Ríos.

El trabajo investigativo resultó un desafío no solo metodológico sino político, el de producir conocimientos *respetuosos de las vidas de quienes se narran* intentando que esta reconstrucción narrativa implique diálogos y *exploraciones no intrusivas*. No es sencillo. La ciencia, los saberes académicos suelen ser muy autocentrados y referenciales, por no decir, violentos epistémicamente hablando. Aunque no solo epistémicamente. El debate del *cómo hacer* atravesó la primera etapa del trabajo del proyecto y por ello es que sobre este punto en particular abrimos algunas líneas de reflexión acerca de *¿Cómo producir conocimientos con otros y no sobre otros cuando estos se configuran como subjetividades subalternizadas?*

## **II.-Subalternidad, discapacidad y autoridad narrativa.**

Articulamos aquí dos conceptos que se anudan a un tercero: reconocimiento, discapacidad y representación. Nos ha resultado muy fértil para problematizar la discapacidad en el marco de procesos sociales más amplios -algunos de los cuales involucran el tema de la dominación del Estado- y que están inmediatamente relacionados con la discapacidad como producción social (Rosato y Angelino, 2009), como una relación social de dominación.

Basándonos en la teoría de la ideología de la normalidad sostenemos que la relación representación / reconocimiento opera como efecto de hegemonía (Rosato y Angelino, 2009) lo cual implica que constituye identidades (plausibles de ser) reconocidas como y también define quiénes (legítimamente) se constituyen como agentes del reconocimiento y de la representación. Al mismo tiempo da las pistas/pautas acerca de las prácticas sociales e institucionales de producción y sobre todo reproducción de esa identidad.

Es por efecto de hegemonía que la relación entre representación y reconocimiento no puede dejar afuera las prácticas con propósitos de negociación y/o impugnación de esas identidades otorgadas que llevan a cabo los reconocidos y sus representantes, prácticas que son al mismo tiempo condición de su reproducción.

De esta forma fue que planteamos que la relación entre reconocimiento y representación se presenta como mutuamente constituyente de la persona discapacitada y/o con discapacidad. El mutuamente significa que conceptualmente cada término se define por el otro. Por lo tanto, si por definición cada término

define al otro, las preguntas que se nos impusieron fueron: ¿de qué modos lo representado se reconoce (es reconocido) y de qué modos lo reconocido se representa (es representado)?

En este caso en particular, nuestro foco de atención refiere a las experiencias de sujetos sociales específicos, los *discapacitados* y sus modos de narrar la experiencia de habitar el mundo singularmente, pero a la vez configurados por el dispositivo de la discapacidad. De algún modo buscamos conocer y analizar los modos en que los discapacitados hablan de sí mismos, cómo se (re) presentan.

Mucho del debate que se dio en el primer año de trabajo giró en torno a cómo acceder a ese mundo habitado del dispositivo, cómo hacer hablar a quienes han sido históricamente hablados por otros: familias, políticos/políticas, asociaciones, profesionales. En esa búsqueda hemos recuperado los aportes de Gayatri Spivak (1998)<sup>8</sup> y John Beverley (2013) que iremos mixturando a lo largo del trabajo con las notas de campo, los registros de conversaciones y las observaciones realizadas en las distintas unidades de estudio.

Para Collazo (2009) el interrogante de G. Spivak *¿puede el subalterno hablar?* tiene una respuesta clara, el subalterno “habla”, o puede hacerlo físicamente lo que no quiere decir que adquiera estatus dialógico.

Si entonces, la pregunta de Spivak (1998) apunta toda su artillería para derruir el silenciamiento histórico que en el discurso (occidental europeo) supone el solapamiento de la palabra de lo subalterno, es posible advertir que intentar hacer hablar (legítimamente) al subalterno tiene sus implicancias, cuando no complicaciones metodológicas, porque es antes que nada una cuestión ideológica y política de gran envergadura. Si el ocultamiento no se da en el plano de la existencia, sino en el plano de la representación en la ilusión de que lo subalterno podría hablar por sí mismo ¿nos constituimos como interlocutores de ese discurso? ¿Desde qué lugares? ¿Entre qué contradicciones?

Entonces, ¿cuáles son las tensiones entre subalternidad, discapacidad y autoridad narrativa? Muchas veces la traducción metodológica (que siempre es político-epistémica) es reducir esta tensión en una suerte de desplazamiento del enunciador investigador que da lugar a que hable el discapacitado. Podríamos ironizar (nos) y decir enfáticamente que esta idea se representa en ¡les llegó la hora! ¡Hablen pues! ¡Díganse, Ustedes discapacitados del mundo! ¡Los escuchamos, díganse en primera persona! ¡Es vuestro turno! Y sería una apelación (aparentemente) correcta y difícilmente permeable a las críticas. Cautela. En el afán de *ahora escuchar* podemos reproducir - queriendo visualizar (los)- miradas y posiciones subalternizantes. ¡Hablen que nosotros escuchamos y luego, otra vez, ustedes solo escuchen y miren lo que, diremos, solo nosotros, de lo que ustedes nos dijeron! Fin del diálogo o la dialógica.

Si afirmamos que nuestra mirada es fundamentalmente una mirada etnográfica donde *el/la nativo/a*, es el punto de referencia en la conversación, el

---

<sup>8</sup> Gayatri Chakravorty Spivak nace en Calcuta en 1942 y forma parte de la primera generación de intelectuales indios del período pos-independencia. Collazo (2009) recupera algunas ideas y autores que influenciaron el pensamiento de Spivak, entre ellos, el marxismo, la propuesta de deconstrucción de Derrida y el vasto campo de los Estudios Culturales. Agrega Carbonell, “su obra se distingue por un amplio abanico de intereses y de influencias de entre las cuales deben señalarse la deconstrucción, el marxismo, el feminismo, el psicoanálisis y la pedagogía, aunque es en el ámbito de los estudios postcoloniales donde su influencia se revela como más destacable” (Collazo, C.; 2009, p.1).

testimonio no pretende ser la reconstrucción de la función antropológica del informante nativo; más bien se trata de una narración de urgencia - una narrativa de “emergencia”- que involucra un problema de represión, pobreza, marginalidad, explotación, (discapacidad)<sup>9</sup> o supervivencia, que está implicado en el acto de narración misma. Podría decirse que el testimonio coincide con el eslogan feminista “lo personal es político” (Beverley, 2013, p. 344).

Si quien habla testimonialmente nos pregunta algo a través de ese testimonio podría considerarse que este acto de habla determina demandas éticas y epistemológicas especiales. ¿Cuáles son las demandas éticas y epistemológicas que nos plantean los testimonios de discapacitados?

Las vidas que recuperamos aquí no son vidas heroicas de discapacitados heroicos o por contraposición, discapacitados avasallados. Son vidas, cualesquiera y únicas que se narran, cuando quieren, con nosotros en espacio de conversación.

Si el testimonio, tal como firma Beverley, no necesita ni establece una jerarquía de autoridad narrativa implica que cualquier vida narrada de ese modo puede tener valor simbólico y cognitivo. Cada testimonio individual evoca la polifonía ausente de otras voces, de otras vidas y experiencias posibles (Beverley, 2013).

### **III.-Biografías (a) normalizadas o de cómo sobrevivir al dispositivo de la discapacidad**

Las historias que construimos sobre nuestras vidas han sido postuladas como uno de los instrumentos esenciales para conocer las diferentes experiencias de vida. Para Ricoeur (2006) la narrativa es uno de los esquemas cognoscitivos más importantes con que cuentan los seres humanos en tanto posibilita la comprensión del mundo; de modo que las acciones humanas se entrecruzan de acuerdo a su efecto en la consecución de metas y deseos.

La ciencia ha difamado a la experiencia por ser “siempre impura, confusa, demasiado ligada al tiempo, a la fugacidad y la mutabilidad del tiempo, demasiado ligada a situaciones concretas, particulares, contextuales, demasiado vinculada a nuestro cuerpo, a nuestras pasiones, a nuestros amores y a nuestros odios” (Larrosa, 2003, p. 03). Y es justamente allí donde encontramos la riqueza de pensar en esta clave la idea de experiencia, pensarla en términos de incertidumbre, algo jamás plausible de ser objetivado, la experiencia es siempre una construcción subjetiva, inscrita en un contexto particular, narrada y construida por el sujeto que la vive.

A partir de las conversaciones políticamente sensibles *con* diferentes personas con discapacidad en distintos escenarios y registros narrativos reconstruimos tres narrativas biografías *discapacitadas* (o de cómo se vive, (sobre) vive y refunda el dispositivo) y desde allí entretejemos algunas puntas de análisis a modo de síntesis provisoria acerca las dimensiones político ideológicas de producción de discapacidad, las politicidades que las biografías contienen y despliegan y los desafíos para quienes reivindicamos nuestro activismo académico en este campos de saberes, disputas y tensiones.

---

<sup>9</sup> Introducimos nosotros la *discapacidad* en la secuencia enumerativa del autor porque entendemos que su incorporación no modifica el sentido de dicha enumeración más bien, la amplía.

### Narrativa 1, “...quiero mostrarte quién soy...” Pablo

*La fotografía, a veces, hace aparecer lo que jamás se percibe en un rostro real (o reflejado en un espejo): un rasgo genético, el pedazo de uno mismo o de un pariente que proviene de un ascendiente (...) La fotografía ofrece un poco de verdad, con la condición de trocear el cuerpo...*

“La cámara lúcida” R. Barthes

Hay cosas para las que no se está nunca preparado.

A veces pienso que las tristezas de otros deberían ser más fugaces; para implicarme menos. Sin embargo, se empeñan en hacerse presentes y algo hay que hacer con ellas.

Pablo bien podría ser definido como un actor de circo, al estilo glamoroso de presentador. Tiene esa magia de colonizar con la mirada; un rudo magnetismo de llevarte a su mundo. Su amor-odio por el teatro es apasionante. Vestido, peluqueado y maquillado cual vedette, rezonga hasta el hartazgo de la cantidad de años que hace teatro. Y lo ama. Extrovertido, cómico, terco, va haciendo de su vida un constante stand up.

Claro, no podría haber sido diferente en este caso. Desde hacía un tiempo su padre había enfermado de cáncer y el tiempo estaba casi contado. Pablo y su padre eran una síntesis perfecta de cuidado, uno del otro. Porque es cierto que a las personas con discapacidad hay que decirles las cosas como son y no ocultarles aquello de lo que son parte, y los convoca. Pablo también sabía que la muerte se respiraba, aunque no la esperaba. Decirles acabadamente sin la subestimación de su comprensión; usar las mismas letras que usamos con los supuestos normales, como si interpretáramos lo mismo.

Como dice Bourdieu (1985) “la paradoja de la comunicación consiste en que, aunque implica un medio en común, sólo se produce -y esto puede verse claramente en el caso límite en que se trata de transmitir emociones como suele ocurrir con la poesía- suscitando y resucitando experiencias singulares, es decir, socialmente caracterizadas” (Bourdieu, 1985, p. 67). Así debía ser y así fue para Pablo.

Al tiempo que la muerte hizo lo que hace con aquellos que se afectan, la realidad de Pablo era tristeza. Andaba con tristeza, caminaba con tristeza, trabajaba con tristeza y hablaba de tristeza.

Un día se acerca un compañero de trabajo y me dice que Pablo “estaba muy mal” y que si podía darme una vuelta a conversar con él porque “sólo mira una caja de fotos”. Demoré un rato en llegar.

En ese espacio hay una alfombra gigante donde hacen ejercicios de teatro. Él estaba allí, sentado en el piso. Era el punto de inicio y final de un gran círculo de fotografías sobre la alfombra. Entré y pregunté si me podía sentar. Dijo que sí. Me senté a su derecha. Hubo silencio un tiempo y luego Pablo me dice: “a vos que te gustan las fotos te estaba esperando. Mirá, quiero mostrarte quién soy”.

Durante una media hora, empezando un recorrido desde su izquierda, fue relatando y contando quién, cómo, cuándo, dónde estaba mientras iba creciendo. Recién nacido, bañándose, en fiestas de cumpleaños, primera comunión, etc., etc. En todas estaba su padre.

Toma la última fotografía, me mira con esos faroles colmados de lágrimas y dice: “y acá estamos ahora...” Creo que sonreí. Le pregunté: ¿dónde está para vos tu viejo ahora? En el cielo y en todas mis fotos, responde.

Es muy fácil recorrer un álbum de fotos donde todo está ordenado y casi no hay forma de alterar el tiempo. Difícil es reconocerse en tiempos, formas, sentires dentro de una caja repleta de fotos y darle orden, prioridad, en un círculo que tiene inicio y final, y no en una línea desencontrada de uno mismo.

Las fotografías permiten, de alguna manera, detener ese tiempo en el que suceden las cosas para hacerlo más reflexivo; habilitando interpretaciones. Barthes sostiene que el poder de dicha reflexión reside en el “poder” de pensar contra el poder de certeza que nos dan tanto las imágenes como las imágenes fotográficas.

Si no se puede profundizar en la fotografía es a causa de su fuerza de evidencia. En la imagen, el objeto se entrega en bloque y la vista tiene la certeza de ello, al contrario del texto o de otras percepciones que me dan el objeto de manera borrosa, discutible y me incitan de este modo a desconfiar de lo que creo ver. Dicha certeza es suprema porque tengo oportunidad de observar la fotografía con intensidad; pero al mismo tiempo, por mucho que prolongue esta observación, no me enseña nada. Es precisamente en esta tensión de la interpretación donde reside la certeza de la foto: me consumo constatando que esto ha sido...” (Barthes, 2003, p. 34).

Sostener cada fotografía, mirarla y mirarse al contorno del círculo hizo que recuerde este planteo, en consumirse ante nuevas interpretaciones y nuevos caminos.

“Querer mostrarse” es algo cotidiano en Pablo. La radicalidad reside, ahora, en otro punto. Justo en aquel que desplaza mi caracterización y conocimiento aflorando con su versión afirmativa; y uno se dispone, simplemente, a ver y escuchar. De esta masa de imágenes emerge imponente una escena. Una más.

*Esa noche escribí lo que pasó de este modo: Costó mucho. Costó detenerme de lo importante y callar las voces de mi cabeza alardeando sobre la pérdida de tiempo que iba a acontecer cuando ese otro se dispuso a conversar con uno y el desconocido contenido ya fue vorazmente evaluado como no importante. Es que ya nadie conversa. Ya nadie conversa ni para debatir. Me detuve a conversar, y fue consciente. Y hasta el cuerpo todo se apoderó de mi cuerpo y se desparramó en tono conversativo. El cuerpo es otro cuando se conversa. Y pude mirar a los ojos y escuchar ese tartamudeo estruendoso. Es que ya nadie parece escuchar. No se escucha ni para gritarle a otro. Y es porque ya nadie conversa. Abundaron detalles. Costó mucho soportar cuánto y cómo disfruto de los detalles, porque no son importantes. Hubo música, recuerdos, fotos, muerte y serenidad. Hubo torta de cumpleaños y deseos concisos. Y volví a creer desconociendo cuánto duré. Creer (a lo caótico) que esas miradas y ese tiempo fue creado por vos, Pablo.*

Repito y completo: Toma la última fotografía, me mira con esos faroles colmados de lágrimas y dice: “y acá estamos ahora... y (señalando con el dedo) mi mamá es esa mujer hermosa, bella que cuida ahora.” Creo que sonreí. Le pregunté: ¿dónde está para vos tu viejo ahora? En el cielo y en todas mis fotos, responde.

## Narrativa 2 - Marlene y de las dificultades de la autonomía

Marlene tiene unos jóvenes 29 años y se define como una mujer *ambulante*. Es oriunda de San Jaime de la Frontera, provincia de Entre Ríos. Actualmente vive (los días hábiles de la semana) en Frank -una localidad de Santa Fe- con su pareja, y desempeña la mayoría de sus actividades en la ciudad de Paraná, donde se traslada todos los días en colectivo.

Llega a la escuela Helen Keller en el año 2007. *Fui a escuela común, no me hacían hacer nada, no sabían cómo trabajar conmigo, dice. Fui hasta tercer grado, como oyente*, agrega. Asistió hasta los 17 años de edad a una escuela especial en su ciudad natal. Cuando concurre por primera vez a la escuela Helen Keller acompañada de su mamá y hermana, expresa: *mis expectativas son de aprender cosas nuevas, no estoy conforme con las cosas que estoy haciendo*.

Presenta condición visual de ceguera, pero ella dice *ceguera de nacimiento, aunque algo veo...pero mi mamá me dijo que no diga nada, para que no se aprovechen de mí*.

Siempre expone su opinión cuando se discute algún tema en relación a propuestas o a situaciones problemas. En un principio se presenta callada, pero cuando toma confianza o comienza a enojarse con lo que está escuchando, se manifiesta con un tono firme y de corrido, sin parar de hablar hasta que termina de decir lo que piensa.

Su rutina cotidiana comienza a las seis de la mañana y finaliza a las diez de la noche, cuando regresa a la casa en Frank luego de haber tomado varios colectivos durante el día. No quiere ir a una escuela en su ciudad, porque *allí discriminan mucho*. Desde el año 2016 asiste a una escuela primaria para jóvenes y adultos con cursado nocturno, enmarcada en un proceso de integración escolar. Le gusta mucho la tecnología, aunque en las clases de TICS (en la escuela común) se aburre bastante, *vamos con gente con retraso mental, y se tiene que explicar todos los días lo mismo, y nosotras* (en referencia a una compañera también ciega) *ya lo entendemos*.

Su deseo es vivir en Paraná, pero la cantidad de obstáculos que le han impuesto entre otros los propietarios de pensiones y o departamentos para poder acceder a un alquiler la deprimen. *Me piden requisitos insólitos. También, cuando voy a alquilar, le hablan a la persona que me está acompañando en ese momento y no a mí. Si les digo que voy a vivir sola y todas las actividades que hago, todos se sorprenden y me felicitan, pero después me dicen que no pueden hacerse responsables de un ciego. De nada me sirve que se impresionen, si no me van a ayudar. Estoy luchando sola, mi familia no me ayuda... me quieren ver como un potus adentro de un cuarto, así que mejor no les pido nada, ni siquiera la mutual... Si no fuera por mi novio no tendría donde ir, yo vivo allá con él, pero mi objetivo es terminar mis estudios y después veré dónde me quedo*.

No se siente incómoda con el término *ciega* o *discapacitada*, pero sí afirma reiteradas veces que *lo peor es que te digan enfermita en la cara* o cuando recuerda haber escuchado alguien que le dijo que  *fingía su ceguera porque caminaba bien*.

Su *asignatura pendiente*, como ella lo reconoce, es finalizar la escuela, y ese es el motivo de su viaje, aunque a veces debe cubrir algunos baches de tiempo que le quedan en la terminal para luego poder continuar con sus actividades. Así fue como surgieron sus Pasantías Educativas Ocupacionales y luego Plan de Entrenamiento Laboral, *para aprovechar el tiempo*, dice. Le encantaría trabajar, aunque reconoce la dificultad que se presenta debido a que eso representaría la pérdida de la pensión por discapacidad, sin embargo, no deja de sostener que *es lindo trabajar, porque te*

*ganas la plata vos, te sentís bien, es mejor que la pensión*, un aspecto que es compartido con sus compañeras y compañeros.

### Narrativa 3 - Lea, una vida en movimiento

Tres décadas sobreviviendo al dispositivo de discapacidad han dado a Lea un background de saberes y (sin) sabores además de un conocimiento exquisito de los circuitos de (im) posibilidades que cada día hay que enfrentar para *hacer la vida*. Una chica con vida rodante que busca *mantenerse autónoma todo lo posible*, afirma.

Desde pequeña comprendió que su devenir no sería sencillo aun cuando la auto representación como *discapacitada* se fue forjando en la vida cotidiana y a partir de las interacciones de habilitación e inhabilitación que la configuraron como quien es hoy, una militante/activista por los derechos de las personas con discapacidad y una de las fundadoras del Observatorio de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Entre Ríos.

Se define a sí misma como *muy activa* y recuerda, reconstruye porciones de su vida como una *vida feliz*, con una familia que acompañó y estimuló mucho, con una figura paterna central de mucho empuje.

La idea de *lo más igual posible* recorre el relato de Lea en referencia a la educación y el trato de su familia en relación a ella y su hermana, que aclara, no *tiene ningún tipo de discapacidad*. No hubo ninguna diferencia hasta el secundario, una *vida lo más normal posible*. Actividades comunes con su hermana y pocos amigos en un pueblo pequeño del interior de la provincia en la que los obstáculos, antes y ahora, dice, *siempre han sido externos*, tanto arquitectónicos como *de los otros*, en referencia a las barreras culturales y actitudinales.

La primera vez que sintió *la diferencia* y se dolió fue ante la mirada *siempre desconfiada* de las personas, a veces, las más cercanas. Quiso estudiar medicina, pero ese sueño se esfumó entre tratamientos, internaciones permanentes y muchos *no podrás* de propios y extraños. *Búscate una carrera más acorde....*

Hoy (les) demuestra que sí puede vivir sola y eso la reconforta. Torcieron su voluntad de ser médica pero no de estudiar algo y no solo *para colgar el título*. Estudió profesorado de inglés, aunque no terminó. Varias veces estuvo a punto de flaquear. Idas y vueltas entre médicos e internaciones la *ponían entre la espada y la pared, estudiar o cuidar la salud que estaba frágil*. Y ahí *apareció alguien* dice y sonríe. La vida la llevo hacia otros lados, y no terminó la carrera, aunque solo le faltan algunas materias. Por ahí dice que le gustaría terminar y así poder conseguir un trabajo, su gran anhelo, como el de muchas personas con discapacidad, relata.

Mientras charlamos Lea dice cuando se habla de discapacidad siempre se piensa (y se habla) de niñas y niños y *por eso es tan difícil pensarlos trabajando, ¿no?*

No le gustan los motes lastimosos, pero tampoco los heroicos. *Lo más normal, al margen de la discapacidad*.

La tan ansiada independencia vino con el vértigo de la mudanza a un departamento, el amor, la militancia y los sinsabores de la (in) accesibilidad para todo.

Ama viajar y le gusta mucho Buenos Aires *por todo lo que allí se puede hacer, no te aburrís* nunca aun cuando tuvo que reconciliarse con esta ciudad que durante mucho tiempo fue sinónimo de médicos, internaciones, salud (o falta de ella).

Se reconoce a sí misma como *una disfrutadora nata*. Le gusta el cine, el teatro, ir al parque. Disfruta de salir con amigos, pero también de quedarse *acovachada*.

Reconstruir un momento *de felicidad* le resulta difícil *porque por suerte son muchos*. De todos los que se vienen a la mente, recupera el fin de la secundaria, *fue un logro, una gran remada*. Soy una chica afortunada, sonríe Lea. Vivir la vida cada instante es su lema, afirma. ¿Lo más triste? La pérdida de su papá. Y esa pérdida fue (quizás) definitoria para comenzar una nueva etapa de transformaciones. Ponerse de novio, mudarse a otra ciudad, vivir sola, comenzar a *militar* desde el observatorio. Muchas cosas, muchos planes, muchos desafíos. La sensación de que no podía terminar de acomodarse y eso le implica *gastar mucha energía en una sola cosa*. La idea de tener que elegir entre el deseo y la necesidad la agobia. No poder *cerrar ciclos* y que queden *cosas inconclusas* no es algo que la gratifique. Está aprendiendo a manejar varias variables a la vez y la organización para mantener la autonomía es ciertamente una de sus preocupaciones más latente y presente en su relato.

Valerse por sí misma es un aprendizaje que lleva tiempo, dice Lea, y aunque asume que aún está intentando no se arrepiente de las decisiones que ha ido tomando y que la ponen hoy en este lugar. *Cambiaría ciertas cosas*, dice, pero en términos generales, *aceptemos lo que nos toca, ¡la vida como viene!* Derechos y obligaciones van juntos, dice. Nada de *“pobrecita Leita porque es discapacitada”*. Muchas personas con discapacidad *se escudan en esto* y eso me indigna, menciona enfática.

Y por eso la militancia en el observatorio es para Lea una forma de activar discusiones y definiciones de un colectivo muy heterogéneo de experiencias. No entiende por qué *estamos todos separados, cada uno con su problema*. El observatorio es la oportunidad de nuclear en torno a *la discapacidad que es lo común*.

Piensa que esa *individualidad* está asociada a los devenires y complejidades con que *cada uno tiene que lidiar cada día*. Te enfocas en lo tuyo y no podés ver más allá, dice Lea. Encontrarse con otros (otros observatorios, otras PCD) ayuda a *ver en perspectiva* y definir agendas en común. Lo colectivo, además de aunar esfuerzos, posibilita descentrarse, afirma Lea. Ver a otras en otras situaciones y dificultades amplifica las miradas y las acciones. *Muchas personas con discapacidad ni siquiera tienen CUD o no saben que podrían tenerlo y para qué sirve, y por eso entiende que el Observatorio brinda un servicio a la comunidad*.

Sin embargo, para Lea sobrevivir al dispositivo tiene una gran cuota individual, *cada uno vive su discapacidad de manera distinta y depende mucho de su propio entorno*.

Ella, por ejemplo, recuerda que *tuvo que hacerse a la idea de usar la silla* ya que hasta los 8 años más o menos *podía caminar con bastones*. Hasta ese momento, mamá o papá *ayudaban* hasta que crecer fue el límite. Si la rehabilitación se hubiese extendido en tiempo e intensidad quizás hubiese podido caminar, *llegué a hacerlo con andador*. Pero *no llegué*, piensa recordando. Siempre fue así en mi vida, *volver a empezar*.

Haciendo una suerte de síntesis al respecto afirma que a ella no le costó tanto (la idea de usar silla de ruedas); sí a su mamá, y redobla su posición *cero drama: la uso por comodidad aunque también por obligación*. No fue mi decisión, mi elección... sí mi aceptación, afirma Lea.

Y con crecer y mudar vuelve a aparecer la referencia al trabajo como ordenador. Conseguir trabajo, trabajar es algo muy difícil para una PCD, es una de las batallas del Observatorio, dice. Pero también cree que *hay algunos que están contentos así, sin (tener/poder) trabajar, con la pensión* (por incapacidad laboral).

El profesorado de inglés hubiese sido una posibilidad laboral de haberlo terminado y aunque asume su *responsabilidad* en esta no conclusión, el recuerdo la vuelve a traer a las escenas de los discursos de la *imposibilidad: desde el vamos fui discriminada*, dice Lea, y de parte de las personas de las que menos lo esperaba. ¿Qué tiene que ver ser profesora de inglés con caminar en dos pies? El examen psicofísico le puso un límite o, mejor dicho, se transformó en *¡un límite ridículo! Toda la vida te evalúan, te preguntan si estás haciendo algo, si estás estudiando y cuando querés hacerlo te dicen que no podés*. Suspira largo para despejar el fastidio.

De alguna manera, los obstáculos y los no, *te fortalecen y te forjas una coraza*, afirma Lea. Se sobrevive por la fortaleza de los desafíos que te impusieron dice con seguridad. Si no hubiese existido ese motor, *no sé si podría haber sobrevivido a la indiferencia, a que nadie espere nada de vos*, reflexiona Lea.

La haría *feliz saber que arranca mañana a trabajar*, pero esa imagen de felicidad, para Lea está aún (demasiado) lejos. El trabajo (me) posibilitaría *sentirme realizada como persona*, dice. Y esta afirmación retumba como narrativa de urgencia y denuncia. Ni más ni menos.

#### IV.-Pistas para seguir pensando el diálogo

Si la discapacidad es un dispositivo históricamente configurado y no una cuestión biológico anatómica (Rosato y Angelino, 2009; Angelino, 2014), resulta necesario relevar, describir y analizar las prácticas de producción, reproducción de este dispositivo, así como también las prácticas de subversión y disputa que quienes viven en los marcos de inteligibilidad de la ideología de la normalidad generan en torno al mismo.

Nuestro propósito político académico ha sido (re) conocer en primera persona, la experiencia de habitar el dispositivo entendiendo que las narrativas de quienes transitan y configuran la experiencia vital *dentro de él*, pero también *a pesar de él*, posibilita advertir **potencialidades y politicidades** que resultan relevantes a la hora de imaginar nuevos modos de comprensión y abordaje las estas experiencias de ser y estar en el mundo con el horizonte de transformar las lógicas de comprensión y legitimidad de las experiencias potencialmente disidentes y ciertamente insumisas de la ideología de la normalidad. Conocer para transformar, transformar para conocer.

La preocupación con la cuestión de la autoridad y la agencia subalterna en el testimonio, depende de la sospecha de que los intelectuales y las prácticas de escritura son, en sí mismas, cómplices para mantener las relaciones de dominación y de subalternidad. Se trata de no estetizar el sufrimiento del otro a partir de su testimonio, sobre todo porque no es ni cerca, el deseo y la búsqueda de ese testimonio.

Y en ese sentido, poder *escuchar* esa primera persona que se habla desafía la lección dura a la que nos empuja Spivak, la de “desaprender nuestro privilegio”, reconocer que no es la intención de la práctica cultural subalterna simplemente significar su subalternidad respecto de nosotros, no se trata de “costumbrismo posmoderno” (Skłodowska, 1996, en Beverley 2013, p. 355).

Esto relanza la pregunta hacia nuestro propio lugar en la producción de sentidos, de conocimientos, de prácticas. En fin, reconocer nuestro lugar de enunciación como un territorio en el que se disputa el poder [en términos de política y de potencialidad para] nos obliga a estar advertidos acerca del qué, para qué/quién y del cómo de nuestro trabajo cotidiano. Y en investigación, nos re-sitúa en una perspectiva desde la cual los saberes disciplinarios y, todavía más, las miradas interdisciplinarias resultan limitadas. Pues las disciplinas científicas -al menos en nuestras coordenadas de tiempo-espacio geopolíticamente situadas- responden a un modo de producir y reproducir saberes que necesitan ser permeados, perforados y discutidos por aquellos de quienes hablamos, sobre los que ejercemos -más o menos advertidos de estas acciones, de formas a veces sutiles, otras brutalmente explícitas- nuestro poder de definir quiénes son, qué les afecta, cómo deben acaso vivir o resolver sus problemas.

Pareciera que, tanto en el terreno de la discapacidad como en el campo de la salud mental, que vaya si están estrechamente vinculados, cuando la razón, la inteligencia y la capacidad de discernimiento están puestas en tela de juicio [razón, inteligencia y discernimiento comprendidos desde unos parámetros culturales y socio-políticos determinados], el lugar para la voz de los sujetos subalternos pierde valor. Pierde capacidad de acción. Pierde.

Por lo tanto, resulta un desafío “analizar las tensiones existentes entre hegemonía y subalternidad” (Pié Balaguer y García-Santesmases Fernández, 2015, p. 256) presentes en los relatos de las personas discapacitadas, subalternizadas desde múltiples y simultáneas opresiones de etnia, raza, género, clase, generación, normalidad que no pueden ser fragmentadas en el análisis que hagamos de sus biografías y testimonios. Subalternidades, otredades que responden al dispositivo de la discapacidad y la locura pero que también resisten singular y colectivamente a ser capturados por el dispositivo.

Y ahí nuestra apuesta, a escuchar estos relatos recogiendo las pistas para intentar comprender las experiencias, reconociéndonos como diferentes y, sin embargo, con posibilidad de un diálogo y un encuentro. Se trata “de situar estas microresistencias dentro de un campo de fuerzas para poder comprender las relaciones hegemónicas. Estas relaciones de fuerza no actúan sobre sujetos ya constituidos, sino que producen subjetividad” (Pié Balaguer y García-Santesmases Fernández, 2015, p. 256).

Nos encontramos con relatos intensos, corporalidades impregnadas de discursos y voces que suelen ser acalladas<sup>10</sup>. La interpelación radica en cómo construir otras formas de producir discursos y conocimientos en clave colaborativa, de reciprocidad de saberes y emancipatoria. “Es entonces la renuncia al intento de escudarse en el espacio de lo fijo e inevitable e implica una apuesta -sin duda más que una apuesta conceptual una apuesta política- de reivindicar modos otros, miradas otras, lenguajes otros, es decir, de radicalizar las diferencias” (Angelino, 2009, p. 151).

---

<sup>10</sup> “Encuentro en la discapacidad una zona oscura y de algún modo invisibilizada en su complejidad y potencial, materialidad de la cual la mirada hegemónica se apropia para volverla visible sólo al costo de la propia asunción narcisista especular de poseer un cuerpo uno, normal, completo, total, que precisamente no es parte de la alteridad, sino el cuerpo sujeto que nombra a través de la mirada, ese objeto, la otra corporalidad ‘no normal’” (Díaz, 2012, p. 28-29).

Los testimonios que aquí pusimos en juego incluyen la posibilidad de agencia política, posibilidad construida necesariamente sobre el reconocimiento de la inconmensurabilidad radical de la situación en que nos involucramos. No somos ellos, no necesitamos serlo. Construimos e investigamos como activistas académicos en interacción de reconocimiento recíproco.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angelino, M. A. (2009). "Ideología e Ideología de la Normalidad", en: Rosato, A. y Angelino, MA (coords.) *Discapacidad e Ideología de la Normalidad* (pp. 133-154). Buenos Aires: Noveduc.

Angelino, M. A. (2014). *Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y discapacidad*. Paraná: Fundación La Hendija.

Barthes, R. (2003). *La cámara lúcida. Notas sobre fotografía*. Buenos Aires: Paidós.

Benedetti, L. M. y Kendziur, M (2013). "Narrativas de mujeres que transitan la experiencia de la "locura". Un recorrido por los Itinerarios Terapéuticos en Salud Mental". Tesis de Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Trabajo Social- Universidad Nacional de Entre Ríos. Inédita.

Beverley, J. (2013). "Testimonio, subalternidad y autoridad narrativa", en: Denzin, N. y Lincoln, Y. *Manual de Investigación Cualitativa, Volumen III* (pp. 343-360). Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ediciones Akal.

Collazo, C. (2009). *Deconstrucción, ideología y política: Cuando lo subalterno no habla, habita*. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 5 de abril de 2020 de <http://www.academica.org/000-089/125>

Díaz, R. (2012). "Discapacidad y mirada colonial. Reflexiones desde perspectivas feministas y descoloniales", en: Almeida, M. E y Angelino, M.A. (comps) (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (27-61 pp.) Recuperado el 11 de abril de 2020 de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fts-uner/20171107061404/pdf\\_468.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fts-uner/20171107061404/pdf_468.pdf)

Larrosa, J. (2003). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Recuperado el 11 de abril de 2020 de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>

Pié Balaguer, A. y García-Santesmases Fernández, A. (2015). "La voz de las subalternas. Cinco narrativas de mujeres resistentes", en: Freixanet Mateo, M. (coord.). *Gènere i diversitat funcional. Una violencia invisible* (pp. 253-328). Barcelona: Institut de Ciències Polítiques i Socials.

Ricoeur, P. (2006). La Vida: Un Relato en busca de narrador. *Ágora. Papeles de filosofía*, 25/2. (9-22 pp.) Recuperado el 22 de abril de 2020 <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1>

Rosato, A.; Angelino, M. A. (coord.). (2009). *Discapacidad e Ideología de la Normalidad*. Buenos Aires: Noveduc.

Rosato, A.; Angelino, M. A.; Almeida, M. E.; Priolo, M.; Strada, V.; Benedetti, L.; Genrebert, V. y Zuttió, B. (2015). *Proyecto de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica "Discapacidad e ideología de la normalidad en clave biográfico narrativa"*. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Spivak, G. C. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno?. *Orbis Tertius*, 3 (6), p. 175-235. Recuperado el 11 de abril de 2020 de: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf)

## Capítulo II

### EL DEPORTE DE SORDOS: EL DESAFÍO DE COMPRENDER LOS SENTIDOS DE SU REIVINDICACIÓN. MÁSCARA Y ESPEJO DE LAS COMUNIDADES SORDAS

Carolina Ferrante

#### I.-Introducción

Este texto parte de una investigación cualitativa que trata sobre el tema del deporte de Sordos y las políticas del reconocimiento. Se encuentra en desarrollo desde noviembre del 2016 en el marco de mi plan de trabajo como investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede de trabajo en el Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes.

De un modo amplio, el propósito que persigo a través de esta pesquisa es contribuir al conocimiento y la visibilización de los sentidos históricos y actuales que adquiere este tipo de práctica deportiva en las luchas por el reconocimiento de las comunidades Sordas. Para lograr este fin, restrinjo el estudio al caso argentino, país pionero en Latinoamérica en el desarrollo de una oferta deportiva exclusiva de Sordos, abarcando el período que incluye desde su emergencia en tierras locales, en 1953, hasta la actualidad.

Alejándome del caso de estudio concreto, en este trabajo deseo centrarme en un nivel más general. Así, haciendo una homología con la fotografía, pretendo distanciar la lente para acceder a una vista panorámica del paisaje amplio que rodea e incluye el recorte seleccionado: el planteo de la pregunta problema que guía la investigación. Para ello emprenderé un doble camino. Primero, realizaré una presentación del tema, las inquietudes personales que me despertaba, la relevancia de ser abordado desde los estudios críticos en discapacidad y algunos inconvenientes que emergieron en mi acercamiento inicial al mismo –asociados a la aplicación de una mirada externa y en tercera persona de la comunidad Sorda–exigiéndome reformular el proyecto de investigación original. Luego, compartiré una lectura alternativa del problema –surgida a partir de la sistematización del estado de la cuestión de diversos textos y documentos que recuperan el punto de vista interno de las comunidades Sordas– que me llevó a replantear la perspectiva epistemológica de la investigación. A través del rescate de esta mirada pretendo evidenciar la necesidad imperativa de recobrar esta mirada interna, por un lado, como requisito de posibilidad para superar el desafío de comprender sociológicamente el problema. Pero también, por otro lado, como un medio para visualizar el sentido de este reclamo desde la sociedad oyente y evitar las recurrentes acusaciones de las cuales es objeto la minoría Sorda, vinculadas a su presunto carácter anti-inclusivo y separatista (Séguillon et al, 2013). El deporte para Sordos, junto a un espacio lúdico, constituye un espacio político de defensa del derecho a la diferencia de las comunidades Sordas, surgido en su lucha por el reconocimiento por combatir los prejuicios de los cuales ha sido objeto. De este modo, lejos de asociarse a un ejercicio egocéntrico la intención de compartir estos planteos del proceso de investigación nace de la observación de que los sesgos que atravesaban mi percepción inicial del tema, no sólo eran limitaciones personales, sino prejuicios compartidos por la sociedad oyente que generan falsas acusaciones hacia la minoría

Sorda, deslegitimando sus reclamos de respeto de su singularidad y que conducen a su patologización recurrentemente.

Antes de continuar con el desarrollo del trabajo debo realizar dos aclaraciones respecto al modo de nominar a los protagonistas de este texto. En primer lugar, la alusión al término “Sordo” no es peyorativa. En segundo lugar, como veremos más adelante el uso de la S mayúscula alude a una cuestión identitaria de gran relevancia para las comunidades Sordas. A través de la misma se signa a aquellas personas que se autoidentifican como miembros de una minoría lingüística y parte de la comunidad de Sordos. La Federación Mundial de Sordos, máximo representante de la comunidad Sorda internacional, “ha dictado como normativa” el uso de este criterio ortográfico cuando se refiere a los Sordos como sujetos políticos (Massone, 2012, p. 100). Las instituciones del ámbito del deporte de Sordos también siguen este uso y, siendo respetuosa de esta elección, recupero esta perspectiva.

### 2.1.-El Deporte de Sordos: ¿qué es y por qué constituye un tema de investigación?

Poco conocido por el público general, el deporte de Sordos constituye una oferta deportiva destinada exclusivamente a los miembros reales o potenciales de las comunidades Sordas. Las mismas constituyen una verdadera celebración del mundo del silencio: el idioma oficial de este evento es la lengua de señas internacional<sup>11</sup> y al momento de competición, está prohibido el uso de implantes cocleares y audífonos para garantizar la igualdad de condiciones (CIDS, 2017b). Si bien el deporte Sordo no requiere adaptaciones reglamentarias, como sucede en el caso del deporte para personas consideradas con discapacidad motriz, ni introduce diferencias respecto a los juegos tradicionales, sí presenta mínimos ajustes para transformar las señales auditivas en visuales (por ejemplo, el reemplazo del sonido del silbato por luces que se encienden y apagan) (Ammons, 2008; CIDS, 2018b).

El deporte de Sordos nace de la mano de las actualmente llamadas *Sordolimpiadas*. Las mismas surgen en 1924 en París, bajo el nombre de *Juegos Internacionales Silenciosos*, tras un encuentro de líderes deportivos Sordos de nueve naciones europeas. En este evento inaugural, participan 104 atletas Sordos y se crea el *Comité Internacional de Deportes Silenciosos* (actual *Comité Internacional de Deportes para Sordos* (CIDS)), institución que logrará el reconocimiento del *Comité Olímpico Internacional* (COI). El mismo se encontraría presidido por el activista sordo Eugène Rubens-Alcais, máxima autoridad de la *Federación Francesa de Deportes Sordos* y promotor de este tipo de actividades desde 1899 (Benvenuto & Séguillon, 2014). Debido a su intensa labor en la difusión del llamado en el Siglo XX “deporte silencioso” es considerado el padre de este movimiento mundial (Benvenuto & Seguillon, 2014; CIDS, 2017a).

Desde su inicio a nuestros días, las Sordolimpiadas han sido celebradas ininterrumpidamente cada cuatro años –con excepción de los años 1943 y 1947, a causa de la Segunda Guerra Mundial– y han propiciado la extensión del deporte de Sordos a lo largo de las naciones, no sólo con fines competitivos sino también recreativos.

---

<sup>11</sup> Como desarrollaremos, cada comunidad Sorda posee su propia lengua de señas. La internacional es una lengua *pidgin* utilizada en encuentros mundiales (como los congresos de Sordos o las *Sordolimpiadas*) e informalmente cuando las personas Sordas viajan.

En la actualidad el CIDS cuenta con la afiliación de 108 federaciones nacionales, pertenecientes a los cinco continentes del mundo. En la última emisión de las *Sordolimpiadas*, celebradas en julio de 2017 en Samsun, Turquía, participaron 3105 atletas (CIDS, 2017a). A nivel global, la continuidad y la copiosa cantidad de participantes en este evento expresa la vigencia e importancia que posee el deporte para la comunidad Sorda internacional, constituyendo uno de sus patrimonios culturales más custodiados y defendidos.

Este valor se puso paradigmáticamente de manifiesto en la década de los 90. Entonces, existió desde el COI un intento por unir este movimiento deportivo al de las actualmente llamadas *Paralimpiadas* (Ammons, 2008). Este esfuerzo se enmarcó en una estrategia general en busca de aglutinar todas las ofertas deportivas existentes para personas biomédicamente llamadas con discapacidad, que surgieron en el siglo XX y de las cuales las Sordolimpiadas son consideradas pioneras, bajo el paraguas del deporte paralímpico. Si es muy habitual que desde la sociedad oyente se asimile que las personas Sordas participan en las Paralimpiadas, poseen historias y circuitos independientes. Así, las Paralimpiadas son organizadas por el hoy denominado *Comité Paralímpico Internacional* (CPI), surgen de la mano del deporte adaptado y tienen su primera emisión en 1960 en Roma. Este tipo de deporte cobra impulso en Reino Unido en 1948 a través de la labor del médico Ludwig Guttmann en el Centro de Lesionados Medulares de Stoke Mandeville, en el contexto de la segunda posguerra. Inicialmente destinadas a las personas etiquetadas como portadoras de discapacidades motrices, progresivamente se fueron extendiendo a otras discapacidades físicas, como por ejemplo a las personas amputadas o las personas ciegas. Sin embargo, los esfuerzos movilizados para incorporar al deporte de Sordos al ámbito del deporte paralímpico no dieron frutos positivos.

Interpelados por este proceso, los deportistas Sordos son invitados a sumarse a esta transformación y aceptan inicialmente, bajo la condición de preservar su autonomía en la gestión de sus juegos. Sin embargo, al momento de concretar la fusión, el CPI no garantizaba este requisito ni tampoco la accesibilidad comunicativa en los juegos, elemento central para garantizar la igualdad de oportunidades y la fluidez de los intercambios. Tras discusiones entabladas entre los delegados nacionales de las federaciones deportivas de Sordos que componen el CIDS, y existiendo posturas a favor y en contra, se decidió en 1993 no ceder a la unión y preservar los juegos propios. Esto se debió a la resistencia ofrecida por el CIDS a ser asimilados al mundo de aquello categorizado como “discapacidad” y preservar un espacio protector de su singularidad y su propia comunidad (Stewart, 1991, Ammons, 2008, Jordan, 1991). Esta especificidad no es respetada tampoco en el contexto de los deportes generales, donde las necesidades de comunicación de las personas Sordas no son tenidas en cuenta. Sintetizando el punto de vista asumido, una cita un tanto larga de un ex presidente del CIDS deja clara la postura al respecto:

“Como presidente del CISS, constantemente se me pregunta por qué las personas Sordas poseen un programa deportivo internacional separado. También me preguntan por qué las personas Sordas no participan simplemente en juegos para discapacitados. Mi primera respuesta es decir que los atletas Sordos no son discapacitados en ningún sentido cuando juegan diferentes deportes; de hecho, la competición justa sólo se puede lograr con otras personas Sordas, con quienes la comunicación es fácil (...) Los atletas Sordos no son ni peces ni aves. Por un lado, son médicamente discapacitados, lo que lleva a la tendencia de la población oyente a clasificarlos con otros atletas discapacitados. Por el otro lado, en lo que a deportes se refiere, ellos son portadores de un cuerpo capaz. No es

necesario realizar adaptaciones a las reglas deportivas. No es necesario crear nuevos deportes en función de las necesidades y para garantizar la participación de las personas Sordas. Lo que los atletas Sordos necesitan es un entorno que permita reunir tanto sus necesidades físicas como sus necesidades sociales. Cuando la competencia con atletas oyentes portadores de cuerpos capaces ofrece amplias oportunidades para perfeccionar las habilidades atléticas, a menudo no satisface las necesidades sociales básicas, como la comunicación y conocer a otros jugadores en términos íntimos. La (...) gratificación social es una de las principales razones por las cuales las personas Sordas prefieren competir entre sí, y este fenómeno está directamente relacionado con la evolución de una comunidad Sorda socialmente dinámica” (Jordan, 1991, p. VII).

Ahora bien, desde una mirada externa, esta defensa podría ser considerada paradójica, anacrónica o sinsentido ya que actualmente las políticas de reconocimiento hacia las personas con discapacidad, a partir de la firma en el 2006 de la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*<sup>12</sup>, ante la Asamblea General de Naciones Unidas, consagran el principio de inclusión. Así, teniendo a este instrumento legal como faro que las guía, y basándose en el modelo social —desde el cual la discapacidad emerge de una sociedad que erige barreras que obstaculizan la participación de aquellos portadores de las llamadas médicamente deficiencias— rechazan todo tipo de segregación al considerar que la misma vulnera el status ciudadano de sus protagonistas.

De hecho, tal como se indica en la cita compartida, existe una persistente dificultad tanto desde la sociedad oyente como del mundo paralímpico, para comprender el reclamo del movimiento deportivo Sordo. El problema es que esta incomprensión ha generado controversias<sup>13</sup>, reeditando clásicas acusaciones hacia la minoría Sorda, que la culpan de poseer un espíritu separatista y auto-excluyente (Séguillon et al, 2013).

## **2.2.- “Desoyentizar la mirada”: de una mirada externa a una interna**

Con no poca vergüenza, debo confesar que mi propio interés original sobre este punto fue el que me motivó a acercarme al tema del deporte para Sordos. Habiendo trabajado por muchos años en el ámbito del deporte para personas consideradas con discapacidad motriz, desde una mirada crítica —inscripta en el campo de los *Disability Studies*, desde la cual se cuestionaba la vigencia de las *Paralimpiadas* por institucionalizar la marginación de la vida social general y reforzar la medicalización de la discapacidad— me costaba entender por qué las personas Sordas luchaban por la persistencia de una oferta segregada, especialmente, como indicaba anteriormente, en un clima de época, en el cual tienden a promoverse políticas que buscan la inclusión (Ferrante, 2014).

Mi falta de experticia en el mundo de los Sordos y, en particular, en lo referido al desarrollo de su deporte me llevaba a una trampa epistemológica: pensar el problema de la sordera desde la lente de la discapacidad y el deporte adaptado. De allí que la pregunta problema que inicialmente diera origen a este proyecto buscara analizar: “¿por qué en una era en la cual la inclusión constituye uno de los ejes rectores de la lucha por los derechos de las personas con discapacidad el

---

<sup>12</sup> En adelante, Convención.

<sup>13</sup> Para profundizar en este aspecto, así como el intento fallido de unión al movimiento paralímpico, remito a Ferrante (2018) donde desarrollo estos aspectos en profundidad.

movimiento asociativo de personas sordas, a contracorriente de esta dirección, entabla una defensa activa por el mantenimiento de una oferta apartada, asociada al deporte para sordos?” A través de este planteo, buscaba discutir ¿esta apelación no constituye una forma de auto-guetificación? Como puede advertirse, allí usaba la palabra sordo en minúscula, sin percibir la relevancia de esta cuestión para los protagonistas del estudio. También, erróneamente, asumí que este deporte se conceptualizaba como “deporte para Sordos”, sin contemplar, que la proposición correcta que debía mediar entre deporte y Sordos era “de”.

Sin embargo, una vez iniciado el trabajo de rastreo de lecturas sobre esta materia, las falencias comenzaron a emerger. Y junto al proceso de tomar conciencia de estos déficits, al seguir interiorizándome en el estado de la cuestión, pude advertir que la atención por estos elementos no era sólo un error personal, sino un lugar común compartido desde la mirada de la sociedad oyente hacia el deporte de Sordos, pero también hacia los reclamos en general de esta minoría. Tal como señala Carlos Skliar (1997) la mayoría de los debates sobre Sordos históricamente han sido discusiones de oyentes que han excluido y silenciado la perspectiva de sus protagonistas. De hecho, muchas veces, en el intercambio con pares oyentes, comprometidos con la lucha por los derechos de las personas consideradas con discapacidad, al comentarles mi proyecto de investigación, emergían esos mismos prejuicios que yo inicialmente poseía: “ellos buscan su auto-exclusión, no quieren incluirse”. Es que —desde una mirada en tercera persona, atravesada por prejuicios oralistas y por el desconocimiento del importante papel que el deporte de Sordos ha jugado en las batallas por el reconocimiento entabladas por esta minoría— resulta imposible comprender los sentidos de esta reivindicación. El reclamo Sordo es simplificado y exotizado. A través de esta dificultad se patologiza a las personas Sordas y se invisibiliza su histórico activismo por luchar de forma creativa y singular contra la marginación, buscando establecer el gobierno de sí mismos (Mottez, 1993).

La percepción de estos aspectos me trasladó a advertir inconsistencias y *violencias del saber* (Almeida y Angelino, 2017) implícitas en mi proyecto original, que me llevaron a reformular desde la pregunta de investigación, pasando por el título, hasta el propósito de investigación. Dentro de la tradición cualitativa la pregunta problema de una pesquisa es una instancia de constante reflexión y que se halla en interactividad con el resto de los componentes de diseño de investigación. En general, este elemento sintetiza los problemas percibidos por el investigador, las preocupaciones de los agentes involucrados y la fundamentación de por qué ameritan ser analizados los mismos (Maxwell, 1996). De hecho, tal como señala Adrián Scribano, plantear un problema de investigación implica, por lo menos, dos cosas: “ir a la raíz y dar fundamento” (2008, p. 28). Este no es un proceso lineal, de inicio y a fin, sino de constante vaivén entre lo asumido y lo emergido en el acercamiento al tema. Es por esto que:

“La tarea se transforma en la búsqueda de fundamentación y en su construcción. Un observador cualitativo está alerta respecto de las raíces del fenómeno que quiere analizar y actúa para otorgarle sentido; “ve donde no se ve” y construye sobre lo que va observando. Por otro lado, un investigador cualitativo problematiza lo que ha planteado y, en actitud objetivante, redescubre el fenómeno emergiendo de sus propias construcciones, dudando de las naturalizaciones que se han encriptado en su supuesta “posición” científica académica. Plantear un problema es sistematizar nuestra re-visión de mundo que implica la selección realizada así como el esfuerzo por disminuir la complejidad que ella implica. El problema surge así de una actitud crítica respecto de nuestros principios

de clasificación académicos, re-fundamentado y re-insertando en redes adecuadas de la realidad del mundo social que deseamos estudiar. Para el observador cualitativo estas tareas se presentan como absolutamente necesarias so pena de construir artefactos de la razón” (Scribano, 2008, p. 28).

En un ejercicio realizado justamente en la dirección señalada, fue necesario re-ver la perspectiva desde la cual planteaba mi investigación. Si bien desde el principio mi intención no era humillar a la minoría Sorda, sino poder comprender desde su punto de vista la/s significación/es de su reclamo, no veía que esto no era posible si yo misma no tomaba conciencia de las falsas creencias desde las cuales construía el problema. Dicho de otro modo, si pretendía comprender el deporte de Sordos, en estricto sentido sociológico, es decir recuperando “la comprensión situacional de la perspectiva de los actores sociales” (Zucal y Levoratti, 2017, p. 8) era necesario romper con mi etnocentrismo, introducir el relativismo, y en palabras de Carlos Skliar (1998) “desoyentizar mi mirada”. Esto implica “situar a la persona Sorda en tanto sujeto capaz de transmitir sus experiencias, vivencias y conocimientos con su propia lengua, implica reivindicar la sordera en el plano político y problematizar su invisibilización silenciosa en el mundo oyente” (Angulo, 2018, p. 29). Si no realizaba este viraje, aun incluyendo la perspectiva de los protagonistas a través de entrevistas, no haría más que reforzar mis juicios previos y, sin buscarlo, contribuir en su opresión.

Como podrá adivinarse, en este proceso de reformulación fue clave acceder a textos que recuperan el punto de vista de referentes deportivos Sordos, de sus instituciones y de las comunidades Sordas en general. A través de ellos pude encontrarme con visiones que permitían configurar, una mirada alternativa e interna del tema. Desde la misma —enraizada en un *modelo socio-antropológico de la sordera* (Skliar, 1997)—, no sólo se evidencia cómo la obsesión por la cuestión de la segregación/inclusión está plagada de prejuicios oyentes asimilacionistas, sino también que, si se inscribe el reclamo respecto a la vigencia del deporte de Sordos en las formas de opresión experimentadas históricamente por esta minoría lingüística, se puede evidenciar el sentido denso y consistente de la reivindicación de las *comunidades Sordas*. Este último concepto, que vengo utilizando desde el inicio, a esta altura de la exposición ya exige ser fundamentado. A través del mismo se evidencia, cómo, a lo largo del planeta, las personas Sordas han configurado comunidades de solidaridad, por medio de las cuales comparten sus interacciones, sus prácticas sociales y sus luchas contra una opresión que las ha hermanado: el oralismo. El mismo, como profundizaremos a continuación, basado en una *mirada clínica de la sordera* ha hegemonizado la intención de rehabilitar a las mismas a través del desarrollo del habla, la lectura labial y la prohibición del uso de la lengua de señas (Massone, 2010, p. 9). Resistiendo al genocidio del cual pretendieron ser objeto, cada comunidad Sorda particular, ha “creado históricamente su propia lengua en interacciones cara a cara” manteniendo “patrones propios de interacción social y cultural” (Massone, 2010, p. 9). De allí, que, si la lengua de señas es el elemento aglutinante de las comunidades Sordas, estas también se caracterizan por compartir “actividades culturales, deportivas, políticas y religiosas” (Massone, 2010, p. 9).

Estas prácticas pueden ser resumidas en la noción de cultura Sorda, la cual, tal como indica Bernard Mottez (2006) es un modo particular de sentir y ver el mundo, organizar la vida y las relaciones con los demás Sordos y con los oyentes, compartido por los miembros de esta minoría lingüística y transmitido de mayores a adultos. La misma no es algo innato o biológico asociado a la portación de la sordera,

a mayores o menores grados de audición, sino que es una elección y un aprendizaje, fruto de la socialización con pares (Mottez, 2006). Desde la misma la sordera es una fuente generadora de orgullo. Como indica Bernard Mottez (2006), además, la cultura Sorda va acompañada de cierto uso del cuerpo, diferenciado del realizado por los oyentes. Adquiere relevancia, en primer lugar, el protagonismo que adquieren las manos. Ellas son el lugar de la palabra, de allí su santidad, a la vez que el punto de mayor conflicto cultural con quienes hablan por medio de la lengua oral. También la mirada posee otras características al poseer una mayor orientación visual (Mottez, 2006).

Lejos de reducirse a los espacios nacionales, la cultura Sorda es una cultura transnacional. Los Sordos de diferentes países pueden comprenderse con relativa facilidad a través de la lengua de señas internacional. Actividades como los banquetes de Sordos o las Sordolimpiadas son instancias de promoción de esta sociabilidad particular entre pares de todo el mundo (Mottez, 2006). Así, el deporte de Sordos es una manifestación de esta cultura y de tales comunidades, constituyendo una vía de acceso para comprender y visibilizar las luchas por el reconocimiento de la minoría Sorda desde su punto de vista. De allí que, tratando de habilitar esta perspectiva, la reformulación de la pregunta que guía esta investigación, busca analizar ¿qué elementos pasados y actuales dotan de significado/s para las comunidades Sordas la vigencia del deporte de Sordos? Complementariamente, también pretende indagar: ¿qué papel juega el deporte Sordo en la experiencia del ser Sordo y en la lucha por el reconocimiento de esta minoría lingüística? El cambio en el uso de la mayúscula al referirme a los Sordos, se asocia a la nueva perspectiva asumida.

### III.-Más que un juego: el deporte para Sordos como batalla política

Los trabajos que reconstruyen históricamente el origen del deporte silencioso internacional sugieren que la emergencia de una oferta deportiva exclusiva a inicios del siglo XX constituyó un medio a través del cual el movimiento Sordo irrumpiría en el espacio público disputando qué significaba ser Sordo y exigiendo un reconocimiento negado (Benvenuto y Séguillon, 2014; Séguillon, 2002; Benvenuto, 2017). Asimismo, estos textos, de origen francés, advierten la poca importancia que desde la investigación social se le ha dado al espacio deportivo en la historia política Sorda (Benvenuto y Séguillon, 2014; Séguillon, 2002; Benvenuto, 2017; Mottez, 1993).

Evidenciando esta relevancia, exaltan cómo en el desarrollo del movimiento deportivo silencioso Eugène Rubens-Alcais, su padre intelectual, contempló este aspecto. Él creía que la promoción y difusión de unos juegos internacionales exclusivos para personas Sordas, similares a las olimpiadas, eran la mejor herramienta para combatir los prejuicios existentes en la época respecto a este sector de la población.

Desde los mismos, se atribuía una inferioridad intelectual a las personas entonces llamadas “sordomudas”, derivada de lo que se consideraba un empobrecimiento lingüístico (Benvenuto y Seguilón, 2014). Estas injurias se manifestaban en un contexto sociohistórico en el cual se hallaba en pleno auge la *ideología oralista* en tanto discurso pedagógico de los sordos (Massone et al., 2003). La misma, impuesta a partir del Congreso de Milán de 1880, partió de una concepción de la sordera como “deficiencia auditiva” e instauró el *modelo clínico-terapéutico* de la sordera (Skliar, 1997). Desde el mismo se estableció el imperativo de “hacer hablar” a los sordos y educarlos “en la palabra con la palabra” (Skliar, 1997, p. 36). Esto implicó la prohibición del uso de su lengua natural, la lengua de señas, y el

privilegio de estrategias terapéuticas y normalizadoras, por sobre las pedagógicas. El uso de la lengua de señas sería sancionado corporalmente, a través de la represión (por ejemplo, exigiendo en el aula sentarse sobre las manos para evitar señar) y de castigos a través de golpes con bastones y varillas en las manos.

Las implicancias que estas medidas tuvieron sobre las comunidades Sordas fueron muy negativas; tal como señalan Galiffett *et al.* (2017, p. 13): “Las consecuencias que esta resolución tuvo para los procesos de sociabilidad de los sordos fue devastadora [...] Esto llevó al deterioro de sus aspectos culturales, sociales, intelectuales e identitarios”. El temor al carácter contagioso de la sordera, llevaría al rechazo de que las personas Sordas se reunieran entre sí (Mottez, 2006). Pero resistiendo a su genocidio cultural, las personas Sordas se organizarían colectivamente afirmando su “derecho a la inteligencia y a la palabra en lengua de señas” (Benvenuto & Séguillon, 2014, p. 146).

Este sería el germen, entre fines del siglo XIX y principios del XX, del movimiento internacional de Sordos que tendría múltiples y originales expresiones tales como los banquetes de “sordomudos”, la prensa “silenciosa” y el activismo político (Benvenuto & Seguillón, 2014; Mottez, 1993). Posteriormente, el mismo en los años 70, generaría el “despertar sordo”, que es una forma de lucha contra la oralización forzada. Sus principales elementos fueron, justamente, la reivindicación de la lengua de señas, la cultura y la identidad sorda (Burad, 2008). Estos argumentos fueron y son apoyados en el ambiente académico desde los 60, a través del llamado *modelo socio-antropológico de la sordera* (Skliar, 1997). Tal como adelantamos anteriormente, desde el mismo la sordera no es leída como una deficiencia, sino como una particularidad biológica generadora de orgullo, en tanto implica real o potencialmente, la pertenencia a una comunidad lingüística minoritaria (Skliar, 1997).

A partir de la extensión del deporte silencioso, y la progresiva incorporación de nuevas naciones, las personas Sordas no sólo se reunirían pudiendo utilizar y preservar la lengua de señas a partir de su transmisión a los más jóvenes, resistiendo su prohibición y extinción, sino que también “la organización asociativa” “se convierte en un centro de intercambios que ayuda a mantener y desarrollar la cohesión social entre los sordos más allá de las instituciones educativas” (Benvenuto & Séguillon, 2014, p.146). En estos espacios los Sordos discutirían respecto al bienestar de sus comunidades, difundiendo el movimiento asociativo Sordo por el mundo. En este sentido, Didier Séguillon indica que:

“La creación y el desarrollo de los clubes deportivos Sordos era una señal del interés que tenían en el deporte, pero más importante era un signo de su sociabilidad, su necesidad de estar juntos, de compartir sus experiencias y construir una identidad específica y una cultura” (2002, pp.128-129).

Precisamente, Andrea Benvenuto y Séguillon, recuperan una editorial de Rubens-Alcais escrita en 1924 en la que indica:

“Durante esos primeros Juegos internacionales Silenciosos, los deportistas silenciosos consiguieron el éxito digno de la gran nación que somos (...) En la masa de los oyentes, los sordomudos siempre permanecerán aislados y jamás una individualidad silenciosa podrá ganar en el pináculo la fama de Carpentier, de un Friol, de un Bouin. Entre los sordomudos de todos los países, los campeonatos tendrán la misma consagración que las personas oyentes” (Rubens-Alcais, en Benvenuto y Seguillón, 2014, p.123).

Así, en una trama social en la cual los Sordos eran no sólo infravalorados y reducidos al papel de “discapacitados” o “enfermos”, sino también vulnerados en su integridad física a partir de la violenta reeducación oral (la cual implicaba un brutal adiestramiento corporal), a través del deporte silencioso ejercieron una resistencia colectiva contra la opresión (Séguillon, 2002). Organizados como Nación –modo a través del cual en gran parte del siglo XX se aludía a la posterior noción de comunidad/es Sorda/s (Mottez, 1993)—, a través del cuerpo y el juego, “mostraron su existencia y demostraron su igualdad” (Benvenuto y Seguillón, 2014, p. 123). En esta postulación de la igualdad, tal como indican Benvenuto y Séguillon (2014), siguiendo a Jacques Rancière, existe un acto político por excelencia en tanto expresión de emancipación intelectual y perturbación del orden social.

Dicho de otro modo, ahora en terminología de Alex Honneth (1997), a partir de la experiencia práctica del menosprecio social recibido por parte de la sociedad oyente, por medio del deporte de Sordos, se entabló una lucha en la búsqueda de la afirmación de las capacidades positivas de la minoría Sorda. No sólo ellos pudieron efectuar sus propios juegos, disponiendo lúdicamente de sus cuerpos y poniendo en acto su sociabilidad, sino que también pusieron en marcha el gobierno de sí mismos a partir del control de su organización y establecer qué únicamente miembros de la comunidad podían formar parte de ella.

Este elemento particular del deporte de Sordos, presente desde su origen en la actualidad, es el que llevó, como veíamos antes, en los 90, a la lucha por mantener una oferta deportiva propia. Dando cuenta del proceso de resistencia a la sub-sumisión al mundo del deporte paralímpico en 1991 David Stewart, líder y deportista Sordo, señalaba: “Una de las batallas políticas más fuertes del movimiento deportivo Sordo internacional es la resistencia a la interferencia de grupos deportivos que satisfacen los intereses de una variedad de personas con discapacidades” (Stewart, 1991: 95). Recuperando el punto de vista de los representantes del CIDS indica que, si bien en un inicio no existía a priori una negativa a cooperar con las organizaciones deportivas de personas con discapacidad en temas de interés compartido y asociados a los efectos de la estigmatización, esta sociedad no fue posible ya que las “necesidades y preocupaciones” de ambos colectivos “son tan diferentes que no tiene sentido, en absoluto, juntarnos en una organización bajo un solo cuerpo de control” (Jordan en Stewart, 1991, p.95). Tal como enfatiza Stewart: “la palabra clave aquí es control” (Stewart, 1991, p. 95).

Treinta y seis años antes de que apenas existiera una organización aglutinante del deporte para personas médicamente etiquetadas con discapacidad física, ya existía el CIDS y desde aquél entonces a nuestros días su junta ejecutiva se halla conformada por personas Sordas elegidas por los deportistas Sordos. El ámbito del deporte adaptado, muy lejos de esta historia de autogobierno, no sólo ha sido fundado y estado a cargo de personas sin la considerada discapacidad, sino que también ha reproducido una mirada de la misma como forma de inferioridad social. Para los dirigentes deportivos Sordos esto constituye un aspecto inadmisibles ya que para ellos es nodal “garantizar que las personas Sordas mantengan el control de sus propias instituciones deportivas” (Stewart, 1991, p. 95).

### **3.1.-El deporte de Sordos como derecho y como espacio de promoción de la cultura Sorda**

En los últimos años, si haciéndose eco de los reclamos de las comunidades Sordas, progresivamente la educación de los Sordos se flexibilizó y se promueve el bilingüismo, es decir, la enseñanza de la lengua de señas (en tanto lengua primaria

esencial para la socialización y el desarrollo cognitivo de los Sordos) y la palabra escrita (como lengua secundaria) la persistencia de la ideología oralista constituye una continuidad (Massone et al, 2003). La medicalización de la sordera, expresada actualmente en formas como la prescripción de implantes cocleares o la ingeniería genética, aún imprime la denigración de esta minoría. Las consecuencias de ello se expresan en múltiples esferas de la vida social, tales como el fracaso escolar, el analfabetismo funcional, la discriminación social y la desocupación estructural (Burad, 2008).

Cuestionando estos modos de desigualdad e injusticia —y sin ser ajenas a las tendencias existentes en los últimos años en lo referido a la proliferación de *políticas de reconocimiento* (Fraser, 2008) desde la cual se articulan medidas simbólicas que buscan revertir la opresión de diversas minorías— las comunidades Sordas han batallado por la conquista de sus derechos. Esta lucha sí ha logrado ser realizada en alianza al movimiento por los derechos de las personas consideradas con discapacidad y se ha plasmado en la Convención (ONU, 2006). En la redacción de la misma participaron representantes de la minoría y existió un importante activismo por introducir en este instrumento derechos considerados importantes para las comunidades Sordas para garantizar su reconocimiento (ONU, 2004).

Entre esos aspectos algunos giran en torno a la vigencia de una oferta deportiva exclusiva, elemento que generó discusiones al momento de redacción del “Artículo 30: Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte”, al existir posturas a favor y en contra respecto a la necesidad de promover juegos segregados o inclusivos. La imposibilidad de llegar a un acuerdo hizo que se introdujeran ambas directrices. De este modo, la Convención, en tanto instrumento de la inclusión, en lo referido a deporte habilitó un camino ambivalente de doble sentido de circulación.

Pese a este reconocimiento formal, aún hasta nuestros días la falta de comprensión respecto a por qué las personas Sordas poseen unos juegos independientes a los Paralímpicos, sigue siendo una de las más frecuentes preguntas de los oyentes respecto al deporte de Sordos. En respuesta a estas preguntas, el CIDS acude a los derechos conquistados en la Convención para argumentar la validez de su reclamo. Lo hace, en primer lugar, recurriendo al “Artículo 5: Igualdad y no discriminación”, donde señala que: “no se considerarán discriminatorias, en virtud de la presente Convención, las medidas específicas que sean necesarias para acelerar o lograr la igualdad de hecho de las personas con discapacidad” (CIDS, 2017c). En segundo lugar, apela el Artículo 30 en dos direcciones: justificar el derecho a deportes específicos, y, también, en tanto instancia privilegiada de difusión de la “cultura Sorda”, otro elemento reconocido como importante de promoción en el parágrafo 4 de este artículo (Ammons, 2008). La misma, como veíamos antes, se asocia al reconocimiento de las comunidades Sordas como minorías lingüísticas y de la lengua de señas como sus principales patrimonios identitarios y culturales.

Además, el CIDS resalta que el deporte de Sordos, organizado por y para las comunidades Sordas, es una instancia de generación de empoderamiento (individual, grupal y político) e igualdad (Fosshaug, 2005). De hecho, la misión del CIDS precisamente radica en: “valorar el espíritu de las *Sordolimpiadas* donde los atletas Sordos se esfuerzan por alcanzar el pináculo de la competición adoptando el lema de *Per ludos aequalitas* (Igualdad a través del deporte) y adherirse a los ideales de los Juegos Olímpicos” (CIDS, 2017c).

También se indica que la existencia de esta oferta deportiva segregada constituye, desde esta mirada, un espacio transnacional de intercambio y generador

de orgullo a favor de la defensa de su derecho a la diferencia, por medio del cual se resiste a la asimilación (Breivik et al., 2002). En este aspecto, en el 2008, la entonces Presidenta del CIDS, Donalda Ammons señalaba: “no se trata únicamente del disfrute de jugar un deporte, sino la importancia de la conexión social, fundamental para que las comunidades Sordas prosperen y sobrevivan en el mundo actual” (Ammons, 2008, p.13). El cierre progresivo de espacios exclusivos para Sordos promovido en miras a la inclusión, limita las posibilidades de difusión y supervivencia de la cultura Sorda.

### **3.2.-Implicancias del deporte Sordo en la experiencia de la sordera**

El acceso de las personas Sordas a las comunidades Sordas en tiempo de promoción de la inclusión resulta fundamental, sobre todo si se tiene en cuenta que la amplísima mayoría de ellas se socializan en hogares de padres oyentes, con un muy limitado acceso a la cultura Sorda. El deporte de Sordos se presenta aquí como un excelente camino de entrada a las comunidades Sordas. La relevancia de esta posibilidad se asocia a que la socialización en este ámbito permite sortear el etiquetamiento de las personas Sordas desde una mirada oyente, en tanto personas “con discapacidad”, “deficientes auditivas” o “discapacitadas”. Más precisamente, este espacio les habilita a identificarse positivamente en tanto “Sordos”, como miembros de una minoría lingüística.

“El deporte Sordo ofrece a las personas Sordas un foro a través del cual ellos mismos pueden disociarse de la desventaja social de ser etiquetados como discapacitados. Aunque las personas oyentes puedan ver al deporte Sordo como un “deporte discapacitado”, los individuos sordos son empoderados por sus juegos para demostrar en una forma concreta que ellos son completamente capaces y competentes de llevar a cabo su propio show deportivo” (Stewart, 1991, p. 99).

En este aspecto, el deporte de Sordos constituye una instancia con elevada relevancia en la experiencia del ser Sordo. En una investigación de 2005 en la cual se recupera el punto de vista de líderes deportivos Sordos Siv Fosshaug afirma:

Las personas Sordas se identifican como parte de una minoría lingüística y cultural. Están orgullosos de los deportes y la cultura Sordos. Las Sordolimpiadas son importantes porque es la única competencia deportiva que se basa en la lengua de señas. En las Sordolimpiadas todos los Sordos comparten las mismas experiencias sin importar de qué parte del mundo vienen (Fosshaug, 2005, p. 6).

Similarmente, Stewart (1991), en un estudio sobre las implicancias psicológicas del deporte para Sordos, destaca que el mismo, al reconocer las necesidades sociales, físicas y psicológicas de las personas Sordas, plantea un medio social adecuado para que reflexionen sobre la sordera y su lugar en la sociedad, al invertir los vínculos entre Sordos y oyentes.

“Para ser normal en el deporte para Sordos, una persona debe ser Sorda y conocer lengua de señas. Para lograr influencia, una persona debe ser completamente competente en el uso de la lengua de señas, reconocer el valor de la comunidad Sorda y ser Sordo. El status alcanzado por las personas Sordas en el deporte Sordo es semejante al experimentado por los oyentes en la sociedad. Pero para realizar completamente el potencial del status dotado por el deporte Sordo, los individuos Sordos deben primero reflexionar sobre las connotaciones de este status en sus propios

comportamientos y creencias. Al hacer esto, ellos deben reflexionar la cuestión de quiénes son y quiénes desearían ser” (Stewart, 1991, p. 73)

Así, en este ámbito se trastocan las relaciones dominantes en la sociedad oyente: ser Sordo deviene la norma y un elemento valorado. La lengua de señas, en lugar de ser estigmatizada, es celebrada y requisito para la interacción. Las barreras existentes para las personas Sordas en un mundo orientado al habla desaparecen, permitiendo cuestionar la categorización recibida de la sociedad oyente. La sordera adquiere una significación alejada de la infravaloración y el auto-desprecio. Es decir, el deporte Sordo propicia el acceso a los valores culturales y comunitarios de la comunidad Sorda y, con ello, promueve la resignificación de la propia identidad. Esto, como adelantábamos, habilita la posibilidad de pensarse como Sordo desde el orgullo, en tanto miembro de una comunidad lingüística. Pero, además, indica Stewart (1991), la satisfacción de las necesidades de reconocimiento (auto-reconocimiento, respeto, confianza, estima de sí mismo) propician el desarrollo de aquellas más elevadas de auto-realización, permitiendo el despliegue de la potencialidad de cada individuo Sordo. Esto no se limita sólo a nivel atlético o de la dirigencia deportiva, sino en la interacción con los oyentes y en la vida social general. Esta posibilidad es muy difícil de ser alcanzada en la interacción con la sociedad oyente, donde, por el contrario, se reciben constantes asaltos a la dignidad:

“La sociedad presenta altos retos para el logro de la autoestima, el autoconcepto y la autorrealización. Incluso las personas Sordas que están altamente motivadas para el logro de objetivos pueden verse frustradas por los obstáculos erigidos a través del estigma, las diferencias comunicacionales, la discriminación, la falta de intimidad con los compañeros oyentes y conocidos, las bajas expectativas de los otros significantes, las fallas e ineficiencias del sistema educativo y muchos otros factores (...). Así, las personas Sordas se ven obligadas a crear sus propias estructuras y a aumentar sus oportunidades de satisfacción de sus necesidades más elevadas. El deporte para Sordos es un resultado de esta construcción social. (...) Presentando un amplio rango de oportunidades el deporte Sordo seduce a sus participantes, entre otras cosas a buscar y sacar afuera un sentido de intimidad con otros, a atender el auto-respeto y la alta autoestima, y, cada vez que es posible, a hacer cosas que van bien con sus capacidades” (Stewart, 1991, p. 74).

En similar dirección, argumentando a favor de la promoción de la cultura Sorda, Mottez (2006) indica que en la socialización en la comunidad Sorda se adquieren saberes para aprender a pensarse y, sobre todo, a relacionarse con los oyentes y cuestionar las estigmatizaciones recibidas. El oralismo no es un ente abstracto, sino que sobreimprime su carga negativa de la sordera en cada encuentro de la persona Sorda en el mundo oyente. Principalmente, el mismo se halla presente en la mirada de los familiares y el entorno cercano de las personas Sordas hijas de oyentes, viendo como un fracaso el señalar o el compartir con adultos Sordos. En este punto, el Sordo comunitario, a diferencia de aquél que sólo interactúa con oyentes y no es parte de la comunidad de Sordos en lo relativo a vida social, ocio e interacciones se halla mucho menos aislado. Asimismo, tienden a presentarse como miembros de una minoría orgullosa y es activo en la exigencia de sus derechos. Así el lugar de los Sordos en la sociedad cambia, desplazándose de espacios de exclusión, menosprecio y ostracismo, hacia otros de participación social, respeto y derecho ciudadano (Mottez, 2006). De este modo, lejos de aislar o separar a las personas Sordas el deporte Sordo propicia su participación social.

#### **IV.-Palabras de cierre: el deporte de Sordos, máscara y espejo de las comunidades Sordas**

Lejos de poder ser reducido a una explicación externa, el deporte de Sordos requiere ser comprendido desde la mirada de sus protagonistas. La incompreensión de la sociedad oyente respecto a la vigencia de una oferta segregada en un contexto en el cual se propende a la inclusión, parte de una mirada estigmatizante de la sordera y de un desconocimiento de las luchas entabladas por esta minoría lingüística. De ahí que la mirada oyente constituya no sólo un modelo defectuoso para comprender el deporte de Sordos, sino una forma de denigración de las personas Sordas, al percibir las como “deficientes” y empobrecidas en sus capacidades intelectuales.

Los estudios culturales sobre el deporte nos enseñan que el mismo, junto a ser un espacio de promoción del juego, constituyen un locus en el cual se disputan identificaciones sociales (Alarces, 1998). Un referente de esta área de estudios, Eduardo Archetti señala (2016) que esta configuración de narrativas identitarias no es un proceso cerrado ya que abarca e incluye un largo devenir histórico, en el cual se da un juego de intercambios entre miradas recibidas y devueltas. De allí que sostenga que las identidades construidas por medio del deporte, constituyen máscaras y espejos al mismo tiempo. Recuperando a Anselm Strauss indica que cada cual se presenta a sí mismo y a los otros a partir del espejo de los juicios de los demás, postulando máscaras, que, al mismo tiempo serán juzgadas y activarán determinados juegos de reconocimiento o falta de reconocimiento.

Los trabajos puestos en diálogo en este escrito, que recuperan el punto de vista de las comunidades Sordas, demuestran que, sin ser ajeno a este vínculo, el deporte de Sordos constituye un escenario poco explorado desde las Ciencias Sociales para visibilizar las batallas de la minoría Sorda por su reconocimiento. Las comunidades Sordas, en el deporte Sordo, cuestionando los juicios recibidos y devueltos por el espejo descalificador de la sociedad oyente, postulan una máscara que los presenta orgullosos de su singularidad. En esta construcción identitaria sintetizan, incorporan y cuestionan su devenir como minoría oprimida y perseguida. Históricamente:

“las personas sordas fueron humilladas por usar sus manos para comunicarse y congregarse entre ellas para nutrir una vida social que no se podía encontrar en ningún otro lado. Señar era un símbolo de inferioridad intelectual y los señantes eran menos que humanos. La comunidad Sorda fue condenada al ostracismo por abrazar valores que diferían de aquellos propios de la cultura dominante” (Stewart, 1991, p. 110).

A partir de esta experiencia del menosprecio social, las comunidades Sordas, lucharon por su reconocimiento. El deporte de Sordos es una de las expresiones de esta forma de combate. Para comprender el deporte de Sordos, entonces, es necesario recuperar los profundos y particulares sentidos históricos, culturales, sociales y políticos que tiene para las comunidades Sordas.

El deporte Sordo, adhiriendo a los valores de las Comunidades Sordas, los reconoce y valoriza, promoviendo que las personas Sordas se piensen a sí mismos con orgullo, como sujetos miembros de una minoría lingüística. Al socializar en un espacio en el cual se reconocen sus necesidades y se interactúa como iguales, se promueve una mirada digna de sí mismos y se propicia el derecho a la diferencia.

La importancia de la vigencia del deporte de Sordos en la actualidad se vincula a que para la minoría Sorda muchas de las tendencias actuales que buscan la

inclusión no significan un respeto y un reconocimiento de sus necesidades, sino un intento más de normalización, en tanto búsqueda de desaparición de la singularidad.

El deporte de Sordos, gobernado por y para las comunidades Sordas, constituye un oasis de resistencia a la asimilación en el cual se promueve la ampliación de relaciones de reconocimiento (autoconfianza, autorrespeto y autoestima). En tanto, “el reconocimiento configura las condiciones previas intersubjetivas de la capacidad de realizar autónomamente los propios objetivos vitales” (Honneth, 2006, p. 135), esto posee consecuencias que exceden el ámbito deportivo y que se vinculan a las posibilidades de vida digna de las personas Sordas.

Si el deporte de Sordos constituye una máscara exigiendo respeto, leída en los espejos de la sociedad oyente persiste la incompreensión. Máscaras acusadoras cuestionan y se resisten a prestar atención a la palabra de las comunidades Sordas, negándolas. Ahondar a través de la investigación cualitativa en estos aspectos, rechazando las injurias y recuperando los sentidos vividos que el deporte de Sordos adquiere para sus protagonistas, puede constituir un modo de contribuir a la visibilización de las demandas de las comunidades Sordas, promover la preservación de su legado histórico y cultural y propiciar la desoyentización de la sordera. Comprender el deporte Sordo desde la perspectiva de las comunidades Sordas, constituye un modo de mostrar y jerarquizar cómo, “excluidos de un debate que debía implicarlos en primera persona”, los Sordos construyeron su propia historia, “construida al margen de la influencia de los oyentes o como una respuesta creativa e independiente frente a esa influencia, a partir de otro conjunto de principios conceptuales y prácticos sobre sí mismos” (Skliar, 1997, pp. 14-15). En suma, esto puede ser un aporte para exigir una mirada desde la sociedad oyente respetuosa y que dé la bienvenida a la sordera.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alabarces, P. (1998). ¿De qué hablamos cuando hablamos de deporte? *Nueva Sociedad* 154, 74-86.

Almeida, M. E. y Alfonsino, A. (2017). De las violencias del saber a las dialógicas del reconocimiento. Múltiples apelaciones y experiencias en la investigación colaborativa con la comunidad sorda argentina. Recuperado el 4 de abril de 2020 de: [http://onteaiken.com.ar/ver/boletin23/onteaiken23-05\\_Almeida.pdf](http://onteaiken.com.ar/ver/boletin23/onteaiken23-05_Almeida.pdf)

Ammons, D. (2008). Deaf Sports & Deaflympics. Presented to The International Olympic Committee. Recuperado el 4 de abril de 2020 de: <https://www.jfd.or.jp/sc/files/deaflympics/resources/presrep-e.pdf>

Angulo, S. (2018). *Jóvenes silenciados. Condición, situación y posición de discapacidad de jóvenes sordos y su vínculo con el trabajo*. Tesis de Maestría en Sociología no publicada, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Archetti, E. P. (2016). *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina*. Buenos Aires: Club House.

Benvenuto, A. & Séguillon, D. (2014). Des premiers banquets des sourdsmuets à l'avènement du sport silencieux 1834-1924. Pour une histoire politique des

mobilisations collectives des sourds. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 4, 135-149.

Benvenuto, A. (2017). Pensar la emancipación cuestionando la inclusión educativa a través del ejemplo de los sordos. Recuperado el 4 de abril de 2020 de: [http://oneteaiken.com.ar/ver/boletin23/oneteaiken23-10\\_Benvenuto.pdf](http://oneteaiken.com.ar/ver/boletin23/oneteaiken23-10_Benvenuto.pdf)

Breivik, J. K., Haualand, H. & Solvang, P. (2002). Rome - a Temporary Deaf City! Deaflympics 2001. Recuperado el 4 de abril de 2020 de: <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/1434?locale-attribute=en>

Burad, V. (2008). El Congreso de Milán y su efecto dominó en la República Argentina. Aproximación a algunos hechos relacionados con la comunidad sorda argentina. Recuperado el 4 de abril de 2020 de: [https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Burad\\_V\\_Congreso\\_Milan\\_efecto\\_domino\\_Argentina\\_20081.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Burad_V_Congreso_Milan_efecto_domino_Argentina_20081.pdf)

CIDS (2017a). History. Recuperado el 6 de junio de 2017 de: <https://www.deaflympics.com/>

CIDS (2017b). *The World Games for the Deaf and the Paralympic Games*. Recuperado el 6 de junio de 2017 de: <https://www.deaflympics.com/>

CIDS (2017c). Constitution. Recuperado el 6 de junio de 2017 de: <https://www.deaflympics.com/>

Ferrante, C. (2019). El deporte de Sordos: combatir su incompreensión. Un espacio de juego y de lucha por el reconocimiento. Recuperado el 4 de abril de 2020 de: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/32/31>

Ferrante, C. (2014). *Renguear el estigma. Cuerpo, deporte y discapacidad motriz (Buenos Aires, 1950-2010)*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Fosshaug, V. (2005). Deaf Sports: An Empowerment Perspect. Recuperado el 4 de abril de 2020 de: <http://www.ciss.org/deaf-sports-an-empowerment-perspective>

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo* 4 (6), 83-99.

Galiffet, F.; Míguez, M. N. y Ortega, M. (2017). Rol del Trabajo Social en las unidades de salud para sordos. Recuperado el 5 de abril de 2020 de [http://oneteaiken.com.ar/ver/boletin23/oneteaiken23-02\\_Galiffet.pdf](http://oneteaiken.com.ar/ver/boletin23/oneteaiken23-02_Galiffet.pdf)

Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría* 35, 129-150.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.

Massone, M. I. (2010). Las comunidades sordas y sus lenguas: desde los márgenes a su visibilización. *Cuadernos del INADI* 2, 1-23.

Massone, M. I.; Simón, M. y Druetta, J. C. (2003). *Arquitectura de la escuela de sordos*. Buenos Aires: Libros en red.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks: SAGE.

Mottez, B. (2006). *Les Sourds existent-ils? Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto*. Paris: L'Harmattan.

Mottez, B. (1993). "The Deaf mute banquets and the birth of the Deaf movement", en: Fisher, R. & Lane, H. (Eds.). *Looking back. A reader on the History of Deaf Communities and their Languages* (143-156 pp.). Hamburg: Signum-Verlag.

ONU (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado el 5 de abril de 2020 de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

ONU (2004). *Informe del Grupo de Trabajo al Comité Especial*. Recuperado el 5 de abril de 2020 de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/ahcwgreports.pdf>

Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social*. Buenos Aires: Prometeo.

Sklar, C. (1997). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC.

Séguillon, D. (2002). The Origins and Consequences of the First World Games. *International Journal of the History of Sport* 19(1), 119 -136.

Séguillon, D., Ferez, S. & Ruffié, S. (2013). "L'inclusion des «Sourds sportifs» au sein du mouvement handisport. Un impossible défi?", en: Ruffié, S. & Ferez, S. (Dir.). *Corps, Sport, Handicaps Tome 1 L'institutionnalisation du mouvement handisport (1954-2008)* (177-194 pp.). París: Téraèdre.

Stewart, D. (1991). *Deaf Sport. The impact of Sports within the Deaf Community*. Washington: Gallaudet University Press.

Zucal, J. G y Levoratti, A. (2017). Etnografía, "deporte" y políticas públicas: ¿para qué sirve el enfoque etnográfico? *Arquivos em movimento* 13 (1), 5-21.

### Capítulo III

## REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE DISCAPACIDAD/ES Y TRABAJO: “UNO VE LO QUE ANTES NO VEÍA”

Carina Scharagrodsky

### I.-Introducción

El presente trabajo se desprende de la Tesis Doctoral denominada “Representaciones sociales sobre discapacidad/es y trabajo: articulaciones y transformaciones”, dirigida por la Dra. Leticia Muñiz Terra y codirigida por la Dra. Agustina Palacios (Doctorado en Ciencias Sociales. FaHCE, UNLP, defendida en 2017). El problema de investigación planteado consistió en analizar las representaciones sociales (RS) sobre discapacidad y trabajo de las personas con discapacidad (PCD), sus articulaciones y las transformaciones que las inclusiones en un empleo competitivo formal público promovieron en dichas representaciones. Para abordar este problema se analizó el caso de las PCD incluidas en Vialidad en 2010, en el marco de la política pública de promoción de empleo “SeCLaS” (Servicio de Colocación Laboral Selectiva) (2010-2015) del Ministerio de Trabajo de la provincia de Buenos Aires.

Los principales interrogantes que guiaron dicha investigación fueron los siguientes: ¿Cuáles eran las RS sobre discapacidad y sobre trabajo que circulaban entre las PCD incluidas por el “SeCLaS” en Vialidad (2010-2015)? ¿Cómo se articularon dichas representaciones en relación a las trayectorias biográficas (laborales y de discapacidad) de dichas personas? ¿Cómo podrían explicarse las relaciones/tensiones entre las mismas? ¿De qué manera/s las inclusiones laborales de PCD en sus primeros empleos competitivos formales, en el marco de una política pública de empleo “SeCLaS” (2010-2015), promovieron o no transformaciones en las RS sobre discapacidad y trabajo de las propias PCD? ¿Cómo se produjeron dichas transformaciones?

Para responder a estas preguntas nos propusimos en primer lugar identificar las RS sobre discapacidad en el marco de las trayectorias biográficas (laborales y de discapacidad) de las PCD que fueron incluidas por el SeCLaS en Vialidad en mayo de 2010. En segundo lugar, aprehender las RS sobre trabajo en el marco mencionado anteriormente. En tercer lugar, nos planteamos estudiar las articulaciones entre las RS sobre discapacidad y las RS sobre trabajo identificadas. Y finalmente nos propusimos analizar las transformaciones, si las hubo, que las inclusiones en un empleo competitivo formal público en Vialidad promovieron en dichas RS para las PCD entrevistadas.

Partimos de considerar que dentro de las trayectorias laborales de las PCD entrevistadas, las inclusiones laborales del SeCLaS (2010-2015) en sus primeros empleos competitivos formales en la Dirección de Vialidad, constituyeron una oportunidad propicia desde las propias PCD para transformar sus RS sobre discapacidad y trabajo. En este sentido, sostenemos que el escenario laboral resulta un espacio favorecedor para poner en juego las mencionadas RS, sus tensiones y sus reconfiguraciones.

El enfoque metodológico utilizado fue cualitativo. La técnica de recolección de información privilegiada en los estudios sobre RS y particularmente en este estudio fue la entrevista biográfica, complementada con el análisis de documentos, entrevista a informante clave y la observación participante. Se trató de un estudio diacrónico retrospectivo de caso basado en treinta (30) entrevistas biográficas que permitieron analizar las RS sobre discapacidad y trabajo en el marco de las trayectorias biográficas (de discapacidad y laborales respectivamente) del colectivo estudiado, recuperando sus significados a partir del momento de la entrevista y mirando hacia el pasado.

Con respecto a los estudios sobre discapacidad, durante muchos años estos se centraron en el abordaje de diversas concepciones sobre la misma, destacando su relación con los discursos médico, pedagógico y jurídico. Las líneas de investigación más recientes, enmarcadas en los denominados “Estudios sobre Discapacidad” problematizaron en clave sociopolítica los aspectos biologizantes y ahistóricos de dichos discursos, contextualizando los distintos significados de la categoría y evidenciando su dimensión política en tanto construcción social históricamente situada.

Los estudios sobre trabajo han centrado su atención en la mencionada categoría desde disciplinas como la Economía, la Sociología y la Psicología, estudiando desde indicadores socio-laborales hasta los aspectos psicosociales del trabajo. Cabe destacar que son muy pocos los que han puesto el foco en la población con discapacidad. Las escasas investigaciones que relacionan la discapacidad con el trabajo coinciden en señalar las dificultades que enfrentan las PCD a la hora de incluirse en el mercado laboral, tanto a nivel internacional como a nivel local. En la Argentina el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) realizó durante el segundo trimestre de 2018 un Estudio Nacional sobre el perfil de la Personas con Discapacidad. La prevalencia de la “población con dificultad” de 6 años y más es de 10,2% (resultando el 9,5% de varones y el 10,8% de mujeres). Con respecto al Trabajo, el informe arroja un 64,1% de tasa de inactividad (35,9% de tasa de actividad), un 32,2% de tasa de empleo y un 10,3% de tasa de desocupación según los datos oficiales. Todos ellos constituyen datos desfavorables en relación a los publicados en la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), segundo trimestre del 2018 para la población general, a saber: 53,6% de tasa de inactividad (46,4% de tasa de actividad), 41,9% de tasa de empleo y un 9,6% de tasa de desocupación.

La provincia de Buenos Aires cuenta con una política pública activa de larga data, orientada al registro, evaluación, promoción y seguimiento de personas con discapacidad para lograr su inserción laboral competitiva en el sector público o privado. El SeCLaS se crea en el ámbito del Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires y en cada una de sus Delegaciones Regionales por el Artículo 12 de la Ley 10.592/87. Comienza a funcionar como Servicio con recursos humanos asignados recién en el año 2005. En relación al trabajo competitivo en el Estado provincial, las dificultades de acceso al mismo se expresan en el reducido número de PCD que se encuentran empleadas en los organismos estatales, resultando inferior al cupo establecido en el marco jurídico vigente. Sólo se destacan como organismos provinciales que cumplimentan el cupo mínimo del 4% a la Dirección provincial de Vialidad (4,31%), al Ministerio de Economía (4,18%) y al propio Ministerio de Trabajo (4,11%).

En este artículo nos centraremos en los sentidos del trabajo para las PCD entrevistadas incluidas en sus empleos competitivos en Vialidad. Abordaremos las diversas RS sobre el trabajo y “la discapacidad” en el entrecruzamiento de las

respectivas trayectorias laborales y de discapacidad. Analizaremos la función identitaria de las RS (Abric, 2001) en lo que hace específicamente a la identidad laboral de la PCD como trabajador/a competitivo/a público/a formal y señalaremos las construcciones en torno a la “visibilidad/ocultamiento” de “la discapacidad” de los/as trabajadores/as en los ámbitos laborales públicos, particularmente en el caso de Vialidad. Para finalizar, reflexionaremos acerca de las RS sobre “la/s discapacidad/es”, como “desventaja/ventaja/derecho” para la inclusión laboral de dichas personas.

## **II.-Representaciones sociales sobre el empleo en el Estado provincial de las personas con discapacidad**

### **2.1.-La función identitaria**

Las Representaciones Sociales (RS) constituyen un concepto clave en la articulación de los procesos psíquicos y sociales. Nos nutrimos de los diversos enfoques de la Teoría de las RS: Moscovici (1961, 1973, 1979, 1981, 1989); Jodelet (1984, 2000, 2008); Abric (1994, 2001) y Doise (1986, 1990, 1992). Desde estos enfoques: a) Las RS son construcciones sociocognitivas sobre algo o alguien y son expresadas por un sector social particular. Por lo tanto, constituyen un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado; b) Las RS son promotoras de la constitución de subjetividades e identidades/alteridades y c) Las RS son orientadoras y reorientadoras de prácticas sociales, considerando el potencial transformador de los contenidos representacionales para reorientar las prácticas sociales.

Dicho esto, nos centramos en el segundo aspecto señalado: la función identitaria de las RS. Los procesos identitarios ponen en relación las RS y la subjetividad considerando un sujeto que no sería un individuo aislado en su mundo de vida, sino un individuo auténticamente social; un sujeto que interioriza y se apropia de las representaciones, interviniendo al mismo tiempo en su construcción. Esta función nos resultó de interés dado que nos permitió abordar las RS sobre el trabajo que se ponen de manifiesto al analizar las construcciones identitarias laborales del/la trabajador/a público/a con discapacidad de las PCD que ingresaron a Vialidad, en el marco de la política pública de promoción de empleo SeCLaS en 2010.

Las construcciones identitarias basadas en procesos complejos de identificación (Izcovich, 2016) cohesionan a las personas que pueden ser identificadas grupalmente por ellas mismas como tales, pero siempre en términos relacionales. Es decir, en relaciones de distinción, diferencia u oposición frente a los otros. En nuestro caso particular, la identificación a un rasgo compartido como podría ser la pertenencia a una profesión o a un oficio manual (identificarse como ingeniero/a, proyectista, maestro/a mayor de obras o trabajador/a de la construcción) se configura en torno a la filiación a una institución particular del Estado provincial. Vale decir que la pertenencia a la “Gran Familia Vial” predomina sobre la identidad laboral de oficio postulada por Dubar (2001).

Asimismo, cabe señalar que nos situamos en el campo del denominado “empleo competitivo”, destacando que dicho trabajo se desarrolla en el ámbito del Estado Provincial. Este dato no nos parece menor ya que involucra RS acerca del “empleo público provincial”, es decir, el empleo en un contexto específico que

admite ideas, valores y prácticas (Jodelet, 1986) que lo caracterizan de determinadas maneras y no de otras en los tiempos que corren.

En este sentido, respecto de las RS sobre el trabajo en términos de empleo público desempeñado por PCD en organismos del estado provincial, las personas entrevistadas manifiestan tres modalidades de reconocimiento e identificación del mismo:

a) Una ausencia en el reconocimiento e identificación del empleo público desempeñado por PCD en dependencias del Estado provincial:

“Sin registro de trabajadores discapacitados por desconocimiento”. (E3).

“No, para nada, no sabía que existían (trabajadores con discapacidad en el Estado provincial)”. (E9).

b) Un reconocimiento e identificación del mismo:

“Siempre las había visto (a las PCD trabajando en el Estado)”. (E16).

“Había bastantes, chicos sordomudos, en una silla de ruedas, diferentes. Ya había (trabajadores con discapacidad en el Estado provincial) y yo ya sabía.” (E10).

c) Transformaciones en el reconocimiento e identificación del empleo público desempeñado por PCD en el Estado provincial.

“No me había cruzado gente en una repartición con discapacidad. Ah sí... en el banco provincia con el sordomudo. Eso sí me acuerdo: el cajero.” (E4).

“Después los empecé a ver (refiriéndose a los/as trabajadores/as con discapacidad) ... a partir del accidente me cambió mucho la vida”. (E14).

“Seguramente tenía la idea de gente con discapacidad trabajando en el Estado, pero no pasaba por mi mente tan seguido. No era una cosa que la vivía pensando...hoy sí”. (E8).

“Uno ve lo que antes no veía...”. (E4).

La posibilidad de identificar por parte de las personas entrevistadas a PCD habitando un empleo competitivo público en principio, e identificarse luego con el colectivo de trabajadores/as con discapacidad que desarrollan su tarea en el Estado provincial (construyendo un “nosotros” a partir de su inclusión laboral en Vialidad), implica el trabajo discursivo de enlazar y marcar fronteras simbólicas (Hall, 2003) entre diversos colectivos.

En esta línea, afirma Dubar (2002) que la identidad es el resultado de una doble operación lingüística: de diferenciación y generalización. La diferencia marca la singularidad de algo o de alguien en relación con los otros, en tanto que la generalización permite definir un nexo común entre una serie de elementos diferentes de otros. Singularidad y generalización, dibujan una cartografía a partir de construcciones sociocognitivas sobre discapacidad y trabajo. El sujeto pone en juego entonces, los procesos de construcción y apropiación de las RS en interacción con los otros, constituyéndose así en biógrafo/a e historiador/a colectivo/a.

Para las personas entrevistadas, reconocer que el empleo competitivo público puede estar habitado por PCD, identificar e identificarse con el grupo de

trabajadores/as con discapacidad que se desempeñan en dependencias del Estado provincial, son cuestiones que presentan diversos matices. Como señalamos en las viñetas anteriores, los mismos recorren desde la ausencia de reconocimiento del empleo competitivo público desempeñado por PCD hasta su clara identificación. Dicho reconocimiento, además, posibilita el establecimiento de un sentido de pertenencia de las PCD entrevistadas al colectivo de trabajadores/as competitivos/as con discapacidad en el ámbito público provincial a partir de sus propias inclusiones laborales en Vialidad.

En el mencionado recorrido, es posible observar entonces los procesos de distinción, diferenciación u oposición frente a los otros construyendo alteridades en colectivos “ajenos”, de no pertenencia y la identificación propiamente dicha a colectivos reconocidos como propios. En este sentido, entendemos que la función identitaria de las RS sobre discapacidad y trabajo, es inherente a los mencionados procesos de construcción de identidades/alteridades, desplegándose además de manera privilegiada en el ámbito laboral. Es allí donde recorta su propio subconjunto: el de las PCD que trabajan en Vialidad.

Además, algunas PCD entrevistadas señalan las transformaciones producidas en los contenidos de las RS sobre discapacidad y trabajo en sus trayectorias biográficas, que posibilitaron la identificación posterior del empleo competitivo de PCD en el Estado provincial. Dichas transformaciones son situadas a partir de resignificaciones de las RS sobre discapacidad y trabajo habilitadas por los nudos críticos propios de las trayectorias de discapacidad (en el caso de adquisiciones o manifestaciones tardías de la misma) y fundamentalmente por la inclusión laboral en Vialidad, en tanto hito en la trayectoria laboral de dichas personas como primer empleo formal público.

## **2.2-De la informalidad a la formalidad del empleo público**

La inclusión laboral en Vialidad, además, posibilitó a todas las PCD entrevistadas, que en su mayoría habían transitado por experiencias laborales informales, el acceso a un empleo formal con un régimen de derechos y obligaciones laborales establecidos por el marco normativo del empleo público en la provincia de Buenos Aires (Ley 10.430 denominada “Estatuto y Escalafón de la Administración Pública”), homologado a la ley específica de Vialidad (Ley 10.328).

En este contexto, las PCD entrevistadas construyeron RS sobre el empleo formal, tomando en consideración sus antecedentes laborales en los trabajos anteriores al ingreso en Vialidad, si los tuvieron, y en el marco de sus propias trayectorias laborales.

En relación a la comparación entre empleo competitivo formal y el trabajo informal, una PCD entrevistada reflexiona sobre los derechos conquistados por los/as trabajadores/as públicos/as vinculados con el salario, las licencias y la cobertura médico asistencial al contar con la Obra Social del Estado provincial: el Instituto de Obra Médico Asistencial (IOMA).

“Ahora soy un agradecido de mi condición laboral. Lo hablo dentro del trabajo también. El empleado público de 20 años pierde un poco el eje, la noción de donde está. Yo vengo de afuera y yo sé lo que es ganarse el mango. Un sueldo puede parecer bajo, pero yo sé lo que es ganarse ese sueldo afuera, con qué sacrificio. Obviamente disfruto los fines de semana, los feriados y la bendición. Cuando estaba internado mis amigos me decían: ¡Qué mala suerte que tenés! No, mala suerte hubiese sido

antes que tenía que salir a buscar el mango entonces. Estaba más preocupado por ver cuánto me cobraban la consulta y cuánto tiempo tenía que estar parado que lo que tenía. Yo entré, puse el carnet de IOMA, me operaron 15 días en casa y hasta descansé porque como antes sacaba vacaciones para trabajar, hasta descansé. Llego a ver esas cosas porque las padecí. Sé que entré a los 45 años que es el límite de todo. Me doy cuenta de la situación, no pierdo la conciencia. Y realmente disfruto, me pone re bien eso” (E3).

El relato anterior pone de manifiesto una representación social que se construye en torno a significados de “mayor” sacrificio y exigencia para los/as trabajadores/as en trabajos informales con respecto al empleo competitivo formal. El “afuera” es representado por la primera modalidad de trabajo mencionada, reservando la “interioridad territorial” para el empleo formal que se configura como una “bendición”. Dicha bendición, a pesar de “los sueldos que pueden parecer bajos”, está relacionada con la protección y el “disfrute” de derechos laborales en materia de seguridad social garantizados por el Estado provincial.

“Yo sé que no voy a ser ni la primera ni la última persona que trabaje en un lugar del Estado. Que es muy difícil que se las contrate en lugares privados porque obviamente no suman, restan en lo que es lo laboral con respecto a las enfermedades. Pero para mí es muy valiosa la integración en cualquier lugar y en cualquier aspecto de la vida”. (E30).

El empleo competitivo formal en el Estado provincial es representado por las PCD entrevistadas como un lugar de resguardo y protección frente a las exigencias y sacrificios que demanda un trabajo informal o incluso un empleo formal en el ámbito privado. La distinción representacional entre los sentidos de beneficio y sacrificio, establece la diferencia entre el empleo formal público y el trabajo informal y/o empleo formal privado. En este sentido, se infiere que el Estado provincial es representado por las PCD entrevistadas como garante de derechos de la seguridad social para los/as trabajadores/as.

En suma, en el marco de las trayectorias laborales analizadas, consideramos que el proceso de inclusión laboral conjuntamente con el ingreso de las PCD entrevistadas a Vialidad, no sólo constituyó un hito que habilitó resignificaciones de las RS sobre el trabajo en dichas trayectorias. Además, se configuró como pasaje de la desprotección, representada en el trabajo informal o en el empleo formal privado, hacia la protección del empleo formal estatal.

### **III.-Visibilidad u ocultamiento de los/as trabajadores/as públicos con discapacidad de Vialidad**

Las modalidades de significación y por ende de interpretación de la discapacidad han variado históricamente. “El propio concepto de persona con discapacidad es variable, según los contextos, según las épocas y según las culturas”. (Palacios, 2008:124-125). Es una categoría que se expresa en torno a representaciones de *visibilidad* u *ocultamiento*. Esto responde a distintas modalidades de construcción en el marco de diferentes procesos socio- históricos, dando lugar a la conceptualización de tres modelos de discapacidad que fueron sistematizados por Palacios (2008): el Modelo de Prescindencia, el Modelo Médico Rehabilitador y el Modelo Social.

### **3.1.-Modelo de Prescindencia**

Realizando una breve reseña, situamos al Modelo de Prescindencia que postula la innecesidad de las personas con discapacidad para la sociedad. Este modelo señala que la Sociedad prescinde de las mismas ya que son consideradas una “carga”. Parte de dos presupuestos. El primero hace referencia a la justificación religiosa de la discapacidad a partir de un castigo de los dioses. Dicho castigo es recibido a causa de un pecado cometido por los padres, como advertencia de los dioses sobre el quiebre de la alianza con los humanos o por la inminencia de una catástrofe. El segundo presupuesto parte de la idea de que la PCD no tiene nada que aportar a la Sociedad y por lo tanto es una carga para la misma.

Dentro del Modelo de Prescindencia, Palacios (2008), distingue dos submodelos: el eugenésico y el de marginación. Para describir el primero, acudimos a la definición etimológica de la palabra eugenesia. “Eu” significa algo que está bien o que es correcto, mientras que “genia” hace referencia al nacimiento. Es decir, Eugenia significa “bien nacida”. Por último, el sufijo tónico “ía” hace referencia a una conducta o una acción. Se entiende por “eugenesia” entonces, a la aplicación de las leyes biológicas de la herencia al perfeccionamiento de la especie humana. En este marco, el submodelo eugenésico considera que la persona con discapacidad es un ser cuya vida no merece la pena ser vivida. Por lo tanto, si la discapacidad es congénita, los niños y niñas afectados/as son sometidos/as a prácticas de infanticidio. En la Antigüedad, la sociedad espartana era estricta frente al nacimiento e incorporación de los recién nacidos a su seno. Cuando un bebé nacía con algún tipo de deformación o problema congénito era arrojado desde lo alto de una colina, ya que el/la niño/a no podría cumplir con el destino social esperado: ser madre generadora de guerreros o ser un guerrero. Un/a niño/a con estas dificultades sería visto como un estorbo para la Sociedad por lo tanto se podía y debía prescindir de él/ella. En cambio, si la discapacidad era adquirida con posterioridad al nacimiento su tratamiento resultaba diferente, sobre todo si se trataba de discapacidades adquiridas a causa de las guerras.

El primer submodelo, el eugenésico (Palacios, 2008), se abre camino con el correr de los siglos. Sus ideas penetraron en la ciencia moderna de la mano de Galton (1909)<sup>14</sup>, quien adhiere a la teoría de la evolución de su primo Darwin (1859). La mencionada teoría postula el desarrollo de las distintas especies a lo largo de la historia, adaptándose éstas a través de un proceso de selección natural que permitiría la “supervivencia del más apto”. Dicho proceso debía ser aplicado dentro de la misma especie para preservar la raza humana y fortalecerla a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva, la salud y el tratamiento de ciertos “enfermos” eran vistos como un “error”, ya que hacían sobrevivir a quien la naturaleza no había seleccionado<sup>15</sup>. Resulta imposible omitir el hecho de que los principios eugenésicos encontraron su máxima expresión en la idea de “pureza racial” sostenida por el nazismo en pleno SXX, siendo la eugenesia una política de Estado que asesinó a millones de personas entre las que se encontraban aquellas “diferentes” en términos de etnia, cultura, religión, ideología, género, a saber: negros, judíos, homosexuales y personas con discapacidad, entre otros grupos.

---

<sup>14</sup> Sir Francis Galton escribió varios libros entre los que se encuentra: *Essays in Eugenics* de 1909 para la Sociedad de Educación eugenésica de Londres.

<sup>15</sup> Los elegidos eran los grandes capitalistas y políticos, mientras que los “indeseables” eran los/as pobres, discapacitados/as, prostitutas, etc.

El segundo submodelo postulado por Palacios (2008) se denomina de Marginación, ya que presenta a la exclusión como principal característica diferencial por sobre las ideas eugenésicas. La exclusión es entendida como “consecuencia natural” de: a) subestimar a las personas con discapacidad y considerarlas objeto de compasión y b) el temor o el rechazo por considerarlas objeto de maleficios o como efecto de la advertencia de un peligro inminente. Si bien este submodelo no sostiene el infanticidio, a diferencia del submodelo eugenésico, la supervivencia infantil resulta un desafío a las omisiones producidas por la falta de interés, cuidados o la invocación de la fe como único medio de salvación. Para aquellos/as que sobreviven, la caridad, la mendicidad y el ser objeto de diversión se constituyen en medios de subsistencia obligados.

En suma, para el modelo de prescindencia en todas sus variantes, prácticas como el infanticidio, la marginación y el encierro, apartan de la escena social a las personas con discapacidad, produciendo un *ocultamiento* extremo (eliminación metafórica y real) de las mismas. Recordemos que la única excepción al *ocultamiento* de las PCD lo constituía su irrupción en un rol de entretenimiento como figuras de atracciones circenses o bufones de la corte (Fainblum, 2008).

### 3.2.-Modelo Médico Rehabilitador

Siguiendo a Palacios (2008) el Modelo Rehabilitador sostiene que las causas de la discapacidad ya no son religiosas sino científicas. Por lo tanto, no se habla de divinidades, Dios o del Diablo sino de Ciencia. La discapacidad se clasifica en términos de enfermedad. Las personas con discapacidad son “rehabilitables” dado que presentan una dignidad lesionada o perdida. Las mismas ya no son consideradas “inútiles” o “prescindentes” respecto de las necesidades de la comunidad. Pueden tener algo que aportar, pero en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas. Se espera que dichas personas logren asimilarse a los demás “válidos y capaces” en la mayor medida de lo posible.

La ciencia médica moderna “...ha sido uno de los dispositivos de construcción disciplinar del individuo y, a su vez, lo ha incluido en su propia construcción al reconocerlo como su objeto” (Stolkiner, 2013:13). La Medicina se erige entonces como el saber máximo y absoluto que evalúa los patrones de normalidad reservando para esta última el concepto de salud. “Históricamente el discurso médico-científico coadyuvó a la normalización social colocando las diversidades y anomalías bajo la categorización de enfermedades, tal el caso de las diversidades de género o identidades sexuales que no se adecuan a la heteronormatividad, o buena parte de las conductas atípicas que se incluyeron como “enfermedades mentales” (Stolkiner, 2013:7). El discurso médico se extiende hacia la discapacidad ubicándola del lado de la enfermedad, la desviación y la anormalidad. Las consecuencias de la enfermedad, definidas entonces como discapacidad, son interpretadas y clasificadas, aplicándoles el modelo de enfermedad tradicional de las ciencias de la salud.

Siguiendo los principios utilizados en las clasificaciones de las enfermedades, la Medicina intenta establecer la taxonomía de las discapacidades. Entonces, el déficit o discapacidad adquiere las connotaciones del “síntoma”, siendo por lo tanto descrito como una desviación *observable* de la normalidad biomédica de la estructura y función “corporal/mental” que surge como consecuencia de una enfermedad, trauma o lesión, y ante la cual hay que poner en marcha medidas terapéuticas de rehabilitación o compensatorias, generalmente de carácter individual. Se busca la adaptación del individuo con discapacidad a las demandas y exigencias de la Sociedad. Desde esta concepción de rehabilitación y normalización, el Modelo

Rehabilitador considera al trabajo como el único camino de integración social para las personas con discapacidad, pero abogando fundamentalmente por la técnica del trabajo protegido (Palacios, 2008).

Las ciencias médicas destacan la utilidad del presente modelo para garantizar el desarrollo de las intervenciones rehabilitadoras ante las situaciones de minusvalía. Sin embargo, enfatizamos la contribución que el mismo ha tenido en la producción de procesos de estigmatización (Goffman, 2001)<sup>16</sup>, cuyas lógicas objetivantes se valen de diagnósticos y/o clasificaciones de déficits y minusvalías para subrayar las diferencias entre las personas. De este modo construyen identidades/alteridades clasificables de manera dicotómica. En este contexto ideológico y representacional, proliferan instituciones enmarcadas en los discursos médico y pedagógico destinadas a los fines perseguidos por el mencionado modelo, separando nuevamente a las PCD del mundo “*visiblemente*” social.

En síntesis, los dos modelos presentados hasta aquí construyen RS sobre discapacidad en torno a un “cuerpo discapacitado” ilegítimo, deficitario, imperfecto, antiestético y rechazable (Ferreira, 2010; Ferrante & Ferreira, 2011; Ferrante, 2016). Corporalidad que se distingue de una normatividad deseable: el ideal del “cuerpo sano-bello o el cuerpo capaz”. Si el destino de este último consiste en la exhibición social, el “cuerpo discapacitado” está condenado al *ocultamiento* en sus distintos matices que van desde la extinción hasta la segregación.

### 3.3.-Modelo Social

Siguiendo a Palacios (2008), el Modelo Social nace apuntalando la filosofía de vida independiente<sup>17</sup> para las PCD, e impulsado por los Principios Fundamentales de la “Unión de Impedidos físicos contra la segregación” (UPIAS)<sup>18</sup>, organización fundada en Gran Bretaña por Paul Hunt hacia 1972. Dichos principios describen a la discapacidad como una forma específica de opresión social por lo tanto enfatizan “la

---

<sup>16</sup> Goffman (2001) analiza en clave histórica el concepto de “estigma” recuperando sus primeras definiciones: “un atributo de esa naturaleza es un estigma en especial cuando él produce en los demás a modo de efecto, un descrédito amplio; a veces también recibe el nombre de defecto, falla o desventaja” (Goffman, 2001:12). El autor destaca en su obra que “el término estigma será utilizado pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y por consiguiente no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo...Un estigma es, pues, realmente, una clase especial de relación entre atributo y estereotipo” (Goffman, 2001:13).

<sup>17</sup> La filosofía de vida independiente ha dado lugar a un movimiento social denominado Movimiento de Vida Independiente (MVI). Según refiere Madrid Pérez (2013), “El MVI ha apostado por sumar en y para la emancipación de las personas en el marco de un modelo de sociedad democrática... esta emancipación, que es multinivel, pasa por transformar la autopercepción y la heteropercepción respecto de la discapacidad. Por este motivo, tienen gran importancia, tanto los cambios introducidos en el uso del lenguaje, como la propuesta de mecanismos reales que contribuyen a potenciar la autonomía de la persona. Y estos cambios han sido y son importantes tanto a nivel general, como especialmente al nivel de las personas que se hallan directamente en esta situación... La lucha por la libertad y por la dignidad de la persona ha sido y es una aspiración transformadora que ha estado en la base de distintos movimientos sociales que han configurado nuestra realidad colectiva. Por ello, el lema elegido por el MVI: 'Nada sobre nosotros sin nosotros', sigue siendo un lema democráticamente transformador” (Madrid Pérez, 2013:8).

<sup>18</sup> La sigla UPIAS corresponde a la denominación inglesa: “Union of the Physically Impaired Against Segregation”.

importancia de que las personas con discapacidad tomasen el control respecto de sus propias vidas” (Palacios, 2008:121). Los Principios Fundamentales de UPIAS hacen una distinción entre deficiencia entendida como la condición del cuerpo y de la mente, y discapacidad en tanto restricciones sociales que se vivencian. En este sentido, el Modelo Social plantea la discapacidad como una “construcción” cuyas causas son sociales o “preponderantemente sociales” y se enmarca en la valoración y el respeto a las diferencias desde un enfoque de Derechos Humanos.

Este modelo entonces entiende a la discapacidad como la interacción entre las “deficiencias” del sujeto y las barreras sociales. En la interacción de dichos déficits con el entorno, se dan las “desventajas” que el individuo con discapacidad experimenta, definiéndolo en la práctica como “discapacitado/a”. Según refiere Palacios (2008): “si en el modelo rehabilitador la discapacidad es atribuida a una patología individual, en el modelo social se interpreta como el resultado de las barreras sociales y de las relaciones de poder, más que de un destino biológico ineludible” (Palacios, 2008:123). Por lo tanto, es la propia Sociedad la que discapacita. No se trata entonces de un problema en las limitaciones individuales sino en las limitaciones de la propia Sociedad. “El modelo social redefine la rehabilitación o normalización, estableciendo que éstas deben tener como objeto el cambio de la sociedad, y no de las personas” (Palacios, 2008:123). Este enfoque enfatiza la dimensión colectiva considerando que toda vida humana es igualmente digna y destaca valores vinculados a la inclusión y a la diversidad. Desde esta perspectiva, todo ser humano tiene mucho para aportar a la Sociedad y es la Sociedad la que debe realizar las adaptaciones y ajustes necesarios.

Tres supuestos básicos constituyen este modelo: 1) Toda vida humana, con independencia de la naturaleza o complejidad de la diversidad funcional que le afecte, goza de igual valor en dignidad; 2) Toda persona, cualquiera sea la naturaleza o complejidad de su diversidad funcional, debe tener la posibilidad de tomar las decisiones que la afecten en lo que atañe a su desarrollo como sujeto moral, y por ende la sociedad debe promover dicha toma de decisiones en pos de la autonomía y 3) Las personas con discapacidad gozan del derecho a participar plenamente en todas las actividades de la vida en comunidad: económicas, políticas, sociales y culturales del mismo modo que sus semejantes sin discapacidad, entendiéndose dicha participación desde una perspectiva de igualdad inclusiva de la diferencia. Dicha diferencia implica la diversidad funcional entendida como una parte más de la realidad humana.

En suma, los mayores aportes del Modelo Social consisten en criticar los enfoques biomédicos, psicopatológicos, psiquiátricos y sociológicos tradicionales; redefinir la discapacidad en términos de ambiente discapacitador y *visibilizar* a las PCD en la a escena social como sujetos de derecho (Verdugo Alonso, 2003), a partir de su participación política como ciudadanos/as en la conquista y ejercicio de derechos, conjuntamente con otros colectivos sociales. Estos derechos incluyen el acceso a un trabajo decente (Somavia, 2000; OIT, 2008) para las PCD. Victoria Maldonado (2013) expresa que en el marco del Modelo Social “debe producirse el tránsito de ciudadanos *invisibles*, debido a las enormes barreras a las que se enfrentan continuamente, a ciudadanos iguales y participativos, por su integración en la vida de la comunidad” (Victoria Maldonado, 2013:1094).

### **3.4.-Los sentidos del trabajo: prácticas de visibilización u ocultamiento**

Entre los sentidos del trabajo recuperados durante las entrevistas, destacamos el trabajo como fuente de inclusión social y dignidad. Para las PCD

entrevistadas, el acceso al trabajo, especialmente el ingreso a Vialidad, constituyó un hito en sus trayectorias biográficas que favoreció el intercambio exogámico, promoviendo la inclusión social extrafamiliar.

Consideramos que los sujetos que encarnan las organizaciones institucionales de una sociedad pueden promover prácticas sociales transformadoras orientadas hacia la *visibilización* de la discapacidad o reproducir su *ocultamiento* histórico con destellos de prácticas de resistencia. Destacamos entonces la función orientadora y reorientadora de las prácticas sociales (Abric, 2001) inherentes a las RS que se basan en las transformaciones de sus contenidos representacionales.

“Vialidad es una de las casas más bondadosas porque se ve al discapacitado en la planta, lo cruzás. Ves la cantidad de gente que hay y te das cuenta que realmente cumplimenta con ese 4%”. (E3).

En contraposición con *la visibilidad* de las PCD manifestada en el relato anterior, cabe señalar que la inclusión laboral de las mismas en Vialidad generó tensiones. Refiere una informante clave al respecto: “Hubo algunos rechazos con la gente complicada de siempre, de que iba a convertir a Vialidad en un zoológico. En algunas áreas no hubo una gran bienvenida. La verdad es que, salvo algún caso, laburan todos y mucho. Algunos con algunas limitaciones y otros con ninguna. Mi experiencia con ellos fue muy buena”.

Una de las situaciones conflictivas estaba relacionada con el orden de filiación a la “Gran familia Vial”. Desde la visión de algunos/as trabajadores/as del organismo, las PCD incluidas por el SeCLaS ocuparon un lugar en la “Familia Vial” que les hubiera correspondido a los/as “hijos/as legítimos/as sin discapacidad” de dichos/as trabajadores/as.

A pesar de los conflictos anteriormente señalados, que forman parte de la disputa por ocupar los espacios laborales por parte de los/as trabajadores/as de Vialidad, la institución presenta un funcionamiento inclusivo que es destacado por las PCD entrevistadas. La organización institucional pone en evidencia a todos/as sus trabajadores/as. Los/as muestra ante la mirada del resto de los/as trabajadores/as y de aquellas personas externas a la institución que anduvimos por sus pasillos. Esto se ha podido corroborar durante el año que demandó el estudio de campo (2015) a través de la observación participante que nos permitió la circulación por varios departamentos del organismo y en distintos momentos de la jornada laboral.

Con el paso del tiempo, pudimos observar que al circular por los pasillos de la institución nos cruzábamos con las PCD que habían sido entrevistadas. Las mismas se acercaban a saludar y comentaban las tareas que se encontraban desempeñando, exhibiendo de esta manera su actividad laboral. Algunas personas fueron entrevistadas en sus oficinas, pero la mayoría lo hicieron en la biblioteca de Vialidad, con lo cual, cuando cruzábamos a estas últimas por los pasillos de Vialidad, insistían en mostrarnos sus lugares de trabajo, las condiciones en las que desarrollaban sus tareas y la interacción con el resto de sus compañeros/as con y sin discapacidad.

Entre las situaciones de *visibilidad* de los/as trabajadores/as con discapacidad de Vialidad, también pudimos observar no solo la circulación de las PCD entrevistadas en el interior de la institución sino también en su exterior. En varias oportunidades asistimos al momento en que se retiraba V. (E30) en un remis que la esperaba en la puerta de acceso a Vialidad para llevarla a su casa. Dicha situación se repetía cada mañana en el arribo y cada mediodía con la partida. Cabe recordar que, en la entrevista, dicha persona puso de manifiesto que la rampa que se encontraba en el

frente de Vialidad databa del año 2014, mientras que su ingreso a la institución se había producido en 2010.

Las notas de campo recolectadas durante el año 2015 en Vialidad también resultaron coincidentes con los discursos expresados mayoritariamente por las PCD entrevistadas en relación a la “*visibilidad*” de los/as trabajadores/as con discapacidad del mencionado organismo.

De esta manera lo sintetiza uno de sus protagonistas:

“Hoy teniendo otra vista diferente, voy a otra repartición y no los veo. En Vialidad, entrás y los ves. Son visibles. En otras reparticiones si están, están en el sótano. En Vialidad tratan con el contratista que viene. Eso lo rescato de la repartición: que están y que no los esconden. Si en otra repartición están, los tienen escondidos.” (E4).

Hasta aquí entonces, analizamos distintas RS sobre el trabajo para las PCD entrevistadas que contribuyeron a la construcción de la identidad laboral del/la trabajador/a competitivo/a formal en Vialidad. Advertimos que la *visibilidad* y el *ocultamiento* de la discapacidad en relación al trabajo, remiten a distintas formas de representar dicha categoría a lo largo de la historia. Las RS sobre discapacidad que se encuentran enmarcadas en el Modelo de Prescendencia y el Médico Rehabilitador (Palacios, 2008) expresan la asociación de la misma con el encierro y el ocultamiento. En el marco de estos modelos, las PCD son personas cuyo destino es el encierro en instituciones familiares o asistenciales, la lejanía respecto del espacio público o el escondite en un sótano. En este sentido, consideramos que la posibilidad de construir relaciones laborales exogámicas contribuye a la *visibilización* de los/as trabajadores/as con discapacidad en Vialidad.

Asimismo, enfatizamos que en contextos sociales en los que predominan RS propias del Modelo Médico Rehabilitador, las PCD no han de ser *visibles* ante la mirada de los otros ya que exhiben, en oposición al cuerpo legítimo, un “cuerpo discapacitado” (Ferrante & Ferreira, 2011) habitado por la imperfección, lo deficitario y lo antiestético. La desvalorización respecto del cuerpo también alcanza a las actividades que dicho cuerpo puede desempeñar. En este sentido, las RS sobre el trabajo destinado a las PCD, en términos generalizados, construyen una idea de trabajo de baja complejidad y escasa valoración social que empaña su *visibilidad*. El mismo se encuentra relacionado con tareas de limpieza u ordenanza.

Cabe señalar que las RS sobre discapacidad en relación al trabajo que construyen las PCD entrevistadas, y que en algunos casos atribuyen a las alteridades circundantes, se apoyan en los procesos de identificación a un rasgo común: “la discapacidad”, cuya generalidad homogeneiza al universo heterogéneo de las discapacidades. La generalización produce el anudamiento uniforme de toda discapacidad a la limitación y a la imposibilidad. En el ámbito laboral esto se expresa destinando a las PCD únicamente a tareas devaluadas y de baja complejidad sin contemplar, por un lado, las potencialidades que hay al interior de la diversidad (discapacidad/es) de cada tipo de discapacidad y fundamentalmente a cada constitución subjetiva, única y particular. Y sin contemplar, por otro lado, los distintos tipos de tareas y funciones con sus niveles de complejidad y requerimiento de formación que se desempeñan en una institución como Vialidad.

“Por lo general los asociaba con la limpieza, en Techint, cuando iba ahí, pero no como un tipo que puede llevar una panilla a otro lado, que lo he visto en Vialidad”. (E1).

“Es como siempre en una ciudad chica, ahora no tanto pero antes el (personal de) ordenanza era discapacitado. Volvemos al principio donde la discapacidad es una limitación mental. Yo lo único que puedo hacer es esto. No, podés hacer de todo. ¿Por qué esto?”. (E18).

En el caso de Vialidad, las RS sobre discapacidad y trabajo de las PCD entrevistadas, destacan la visibilidad de los/as trabajadores/as con discapacidad y su distribución en diferentes puestos de trabajo. Los mismos abarcan una multiplicidad de tareas de diversa complejidad y valoración social, estipuladas en la Ley del organismo según agrupamiento y clase. Dichas tareas guardan alguna correlación con los agrupamientos de la ley 10.430 de la Administración Pública provincial a saber: técnicas, administrativas y de servicios generales.

Las PCD entrevistadas entonces, en sus prácticas sociales cotidianas, al circular por la institución y exhibir las distintas tareas asignadas en sus respectivos lugares de trabajo, contribuyen a la visibilización de su colectivo de pertenencia: los/as trabajadores/as con discapacidad de Vialidad.

“En el caso de Vialidad es visible porque uno ve que hay un montón de gente con discapacidad trabajando ahí. En otras reparticiones públicas no se ve”. (E4).

En suma, tal como refiere la cita anterior y en consenso con el discurso de la mayoría de las personas entrevistadas, los/as trabajadores/as con discapacidad habitan Vialidad cotidianamente. Son sus prácticas laborales en interacción con otros, las que aportan “visibilidad” a las RS sobre discapacidad y trabajo, desempeñándose como trabajadores/as con discapacidad en dicho organismo, día tras día.

### 3. Las RS sobre “la/s discapacidad/es”: “desventaja/ventaja/derecho” para la inclusión laboral.

El trabajo consiste en una construcción social históricamente situada, que ha sido unificada a partir del siglo XVIII, siglo en el que se inventa no solo la unicidad del trabajo, sino también el reconocimiento de su valor. Los sentidos en torno al mismo se configuran alrededor de la utilidad, la productividad, la remuneración y la ausencia de enfermedad, entre otros. Autores como Meda (2007), Jahoda (1984) y Dejours (2012) señalan la centralidad que adquiere el trabajo para nuestras sociedades occidentales, en tanto estructurante de las relaciones sociales y constructor de identidades. En contraposición con los sentidos construidos en torno al trabajo, las RS instituidas desde el Modelo Médico (Palacios, 2008) sobre la discapacidad la homologan con la enfermedad. La misma es representada como la limitación, la inutilidad y la falta de productividad. En este sentido podríamos afirmar que desde este marco teórico la discapacidad se constituye en una *desventaja* para acceder al mundo del trabajo. Esta afirmación resulta consistente ya que, en el marco del mencionado modelo, la OMS construye la primera definición denominada Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM-1, 1980), definiendo a estas últimas como “una situación *desventajosa* para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de la edad, sexo y factores sociales y culturales)”.

El Modelo Social de la discapacidad (Palacios, 2008) en cambio, inaugura una nueva mirada enmarcada en el enfoque de los derechos humanos, concibiendo a la sociedad como discapacitante y por ende responsable del ejercicio de la ciudadanía

de las PCD. En el plano normativo se ve plasmado explícitamente en el Artículo 27 de la Convención Internacional de los Derechos para las PCD (ONU, 2006). Por lo anteriormente expuesto, la discapacidad, que en otros momentos históricos era considerada como *desventaja*, se reconfigura en base a la transformación de RS sobre dicha construcción, en relación al trabajo. En este sentido proponemos la categoría “discapacidad/es” haciendo hincapié en la diversidad de situaciones y condiciones que incluye la discapacidad, en un intento por visibilizar los matices y heterogeneidades que la habitan.

Portar discapacidad/es certificadas oficialmente opera como requisito necesario para la inclusión laboral, en el marco de una política pública activa de promoción del empleo para PCD (SeCLaS) en el Estado provincial. Ello implica el despliegue de procesos subjetivos e intersubjetivos de construcción identitaria (Abric, 2001; Jodelet, 1986) en torno a la categoría “discapacidad” y su relación con el trabajo para las PCD. La tramitación del certificado de discapacidad y su utilización implican la apropiación subjetiva de la situación y condición de discapacidad (Ferrante & Ferreira, 2011) como elaboración personal de cada sujeto frente a los otros.

La/s discapacidad/es, en tanto categoría significada como “*desventaja*” en el marco del Modelo Médico Rehabilitador, pueden transitar hacia la reorientación de prácticas sociales que den lugar al ejercicio de derechos. En este caso nos referimos al *derecho* a acceder a un trabajo decente.

En continuidad con lo abordado en el apartado anterior respecto de la *visibilidad/ocultamiento* de las RS sobre discapacidad, algunas PCD esperaron a que sus compañeros/as de trabajo indagaran acerca de su situación de discapacidad y otras la exhibieron afirmando su construcción identitaria como persona con discapacidad y destacando que la misma constituyó el motivo de ingreso a la institución. Así lo refiere un entrevistado:

“No tengo problemas en decir que yo entré a Vialidad por la discapacidad... ellos mismos me dijeron que con vehículo solo pueden entrar los jefes de personal jerárquico. Mi jefe de división no puede entrar su vehículo adentro de la dependencia. Y yo por el problema de la cadera sí. Hice la nota, la presenté y yo entro el auto casi hasta la oficina (ríe)”. (E3).

Por otra parte, tramitar un certificado de discapacidad es un requisito necesario para las PCD, pero no suficiente para acceder a diferentes prestaciones que preferimos denominar derechos. Salud, educación, transporte y trabajo son algunos de los “beneficios” a los que deberían acceder las PCD según las normativas vigentes.

“Para mí la discapacidad tenía que ver con ir a cobrar plata al mes (haciendo referencia a una pensión). Más allá de tener un carnet de IOMA, los beneficios los conozco recién hace 5 años, cuando entré a trabajar a Vialidad”. (E8).

Los relatos anteriores ponen de manifiesto, además, que el acceso a la salud y al transporte presenta mayor *visibilidad* en su construcción como derechos para las PCD que el acceso a un trabajo decente.

La inclusión laboral en Vialidad se constituye en un nudo crítico de la trayectoria laboral de las PCD entrevistadas y por ende en un momento analítico propicio para la resignificación y transformación de sus RS sobre discapacidad. Esta

se reconfigura a partir de la *desventaja*, como *ventaja*<sup>19</sup> para la mencionada inclusión laboral. Vale decir que en nuestro caso de estudio la discapacidad, en tanto oficialmente certificada, ha sido representada como condición favorecedora del acceso al trabajo en tanto empleo competitivo formal para la población entrevistada y en el marco de una política de promoción del empleo para las PCD del Estado provincial. Así lo refieren los siguientes relatos:

“Más de una vez lo pensé y no sé si está bien la respuesta que te voy a dar. A veces haber pasado tanto... todo eso que viví, lo detesté, lo odié (hace referencia a su discapacidad), se transformó y pasó a darme algo muy importante de mi vida que es mi trabajo donde yo me desempeño por mí misma. No dependo de nada ni de nadie porque me valgo por mí misma. Creo que el trabajo reivindica a un ser humano”. (E18).

“...lo que me favoreció estar acá... que, si no hubiese tenido el accidente, analizando, esto no pasaría. Estaría buscando trabajo, o en el gimnasio todavía, o buscando changas”. (E16).

En esta misma línea expresa una persona entrevistada que la discapacidad ha sido construida no solo como favorecedora de la inclusión laboral en Vialidad, sino que, además, ha promovido la apertura a nuevas posibilidades a partir de su resignificación en relación al trabajo.

“A mí la esclerosis me abrió puertas que no me abrían antes, de hecho, el trabajo que abrió mucho más y eso es importante, que una persona discapacitada al trabajar le abre el panorama...”. (E1).

Sin embargo, el sentido referido por las PCD entrevistadas al construir la discapacidad como favorecedora del acceso al trabajo presenta sus matices. La *ventaja* en términos de condición favorable admite sentidos variables en función de su ejercicio en el campo de las prácticas sociales. “Aprovecharse”, “beneficiarse” o “sacar ventaja” de una situación, que en nuestro caso sería la situación de discapacidad, para obtener un empleo competitivo público o el ejercicio de los derechos y obligaciones del trabajo (licencias, ausentismo, reducción horaria), también son consideradas por las PCD entrevistadas como “ventajas laborales”.

“Cuando yo ingresé, en mayo de 2010, ingresé embarazada. Vine a rechazar el trabajo porque pensaba que no podía ingresar por la licencia, por la obra social. Me dijeron acá: mirá, es una posibilidad enorme. Entrás en planta permanente... Trabajé un mes y medio, tomé licencia por maternidad, luego a raíz de mi embarazo se me despertó un tumor congénito en el bulbo raquídeo así que por dos años y medio estuve sin venir y ahora las dificultades que tengo, motrices son a raíz del tumor. Lo que es la vida ¿no? Yo cuando ingresé no tenía ninguna dificultad y aparte yo notaba: “mirá ingresó esta chica que está perfecta” y hoy en día termino, bueno, doy validez al certificado en parte por más que hoy en día el certificado de celíaco no corre más. Estoy tramitando el otro certificado porque tengo limitaciones físicas... La verdad es que estoy contenta de estar acá. Hace bien psicológicamente, tener un trabajo,

---

<sup>19</sup> El Diccionario de la Real Academia Española, al definir tanto la palabra *ventaja* como *desventaja*, hace referencia a la relación de comparación entre dos términos. En este sentido define “*ventaja*”, en sus primeras acepciones, como “superioridad o mejoría de alguien o algo respecto a otra persona o cosa; excelencia o condición favorable que alguien o algo tiene”. Asimismo, define “*desventaja*” como la mengua o prejuicio que se nota por comparación con dos cosas, personas o situaciones; inconveniente/impedimento”.

estar incorporados. Lo que yo noto que la persona discapacitada, a ver, yo nunca me sentí un discapacitado. Yo lo que veo de afuera a veces está buenísimo que esté insertado, pero a veces hay un abuso por parte de ellos, en términos de ventajas laborales”. (E12).

En el relato presentado, la PCD entrevistada pone de manifiesto lo anteriormente expuesto en función de los múltiples significados de las RS sobre discapacidad y trabajo, contruidos alrededor del concepto de “*ventaja*” entre los que se expresa el “sacar ventaja” de dicha situación. En este caso, la persona duda respecto a la toma de posesión de su cargo por estar embarazada y presentar una discapacidad visceral “invisible” (celiaquía) con respecto a la estética del cuerpo de la discapacidad (Ferrante, 2009; Ferrante & Ferreira, 2011).

En relación a las *ventajas* laborales de y hacia los/as trabajadores/as con discapacidad, refiere una informante clave de Vialidad:

“Con respecto de los derechos que a veces se discriminan en positivo, no significa que tienen más derechos... C. (E19) me dijo que yo no le quería dar el pase porque lo estaba discriminando. Yo le terminé contestando: vos no tenés ni más derechos ni menos derechos porque entraste por discapacidad. Si yo te apaño, te consiento, entonces te discrimino ¿te trato de qué? Yo necesito gente, vos sos un empleado más y yo te necesito acá.”

Por último, advertimos las complejidades en las transformaciones de las RS sobre el trabajo en la perspectiva de las propias PCD. Vale decir, las modificaciones en sus protagonistas de los contenidos representacionales sobre discapacidad en relación al trabajo, que generan el tránsito de la discapacidad representada como *desventaja* (representación propia de los Modelos de Prescindencia y Rehabilitador), hacia la *ventaja* de la/s discapacidad/es para el ejercicio del *derecho* a acceder a un trabajo decente para las PCD (Modelo Social). En palabras de un entrevistado:

“Me dijo ella que me anote en el SeCLaS, que iba a tener más posibilidades, por la ubicación del personal con discapacidad... Yo no tenía certificado de discapacidad en ese momento porque para mí no era discapacitado. Es más, cuando me lo dijo la subgerente de RRHH, que había posibilidades de entrar acá... a mí no me gusta tomar ventaja de nada, y le pregunté si esto era ser ventajero, y me dijo que no, que yo tenía un derecho”. (E11).

Sintetizando, abordamos en el presente apartado las RS sobre el trabajo para las PCD entrevistadas a la luz de su inclusión laboral en Vialidad. Asimismo, en la relación entre trabajo y discapacidad, analizamos el tránsito de esta última desde la “*desventaja*” (Modelo Médico Rehabilitador) hacia el derecho a acceder a un empleo formal (Modelo Social). Portar una discapacidad certificada oficialmente opera como requisito necesario para la inclusión laboral desde el SeCLaS en el Estado provincial. Ello implica el despliegue de procesos subjetivos e intersubjetivos de construcción identitaria en torno a la/s discapacidad/es y al trabajo para el colectivo abordado.

#### IV.-Conclusiones

A lo largo del presente capítulo nos centramos en los sentidos del trabajo para las PCD entrevistadas incluidas en sus empleos competitivos en Vialidad. Abordamos las diversas RS sobre el trabajo y “la discapacidad” en el entrecruzamiento de las respectivas trayectorias laborales y de discapacidad.

Analizamos la función identitaria de las RS (Abrić, 2001) en lo que hace específicamente a la identidad laboral de la PCD como trabajador/a competitivo/a público/a formal y señalamos las construcciones en torno a la “visibilidad/ocultamiento” de “la discapacidad” de los/as trabajadores/as en los ámbitos laborales públicos, específicamente en el caso particular de Vialidad. Asimismo, y para finalizar, reflexionamos acerca de las RS sobre “la/s discapacidad/es”, entendidas estas últimas como “desventaja/ventaja/derecho” para la inclusión laboral de dichas personas.

La función identitaria se construye y reconstruye en el marco de procesos subjetivos y sociales. Las transformaciones de las RS sobre discapacidad y trabajo de los/as protagonistas se producen a partir de las resignificaciones de sus contenidos, habilitadas por los nudos críticos propios de los entrecruzamientos de las trayectorias de discapacidad y trabajo y marcan como hito la inclusión laboral en Vialidad. Dicha inclusión, constituyó una oportunidad propicia desde las propias PCD para transformar sus RS sobre discapacidad y trabajo. En este sentido, el escenario laboral resulta un espacio favorecedor para poner en juego las mencionadas RS, sus tensiones y sus reconfiguraciones.

Encontramos matices a la hora de identificar trabajadores/as con discapacidad en espacios públicos que abarcan desde la falta de registro hasta el registro evidente de la existencia de los/as mismos/as. Resulta interesante señalar las transformaciones representacionales operadas en los/as propios/as protagonistas, quienes a partir de su experiencia de inclusión laboral en Vialidad “ven lo que antes no veían...”. Vale decir que las transformaciones producidas en los contenidos de las RS sobre discapacidad y trabajo en sus trayectorias biográficas posibilitaron la identificación posterior del empleo competitivo de PCD en el Estado provincial.

La inclusión laboral en un empleo competitivo formal estatal, es representada por las PCD entrevistadas como un lugar de *resguardo* y *protección* frente a las exigencias y sacrificios que demanda un trabajo informal o incluso un empleo formal en el ámbito privado. Destacamos que, para la mayoría del colectivo entrevistado, el ingreso a Vialidad constituyó el acceso al primer empleo competitivo público.

La *visibilidad* y el *ocultamiento* de la discapacidad en relación al trabajo, remiten a distintas formas de representar dicha categoría a lo largo de la historia. Las RS sobre discapacidad que se encuentran enmarcadas en el Modelo de Prescendencia y el Médico Rehabilitador (Palacios, 2008) expresan la asociación de la misma con el encierro y el *ocultamiento*. En el marco de estos modelos, las PCD son personas cuyo destino es el encierro en instituciones familiares o asistenciales, la lejanía respecto del espacio público o el escondite en un sótano. El modelo social redefine la discapacidad en términos de ambiente discapacitador y *visibiliza* a las PCD en la a escena social como sujetos de derecho (Verdugo Alonso, 2003), a partir de su participación política como ciudadanos/as en la conquista y ejercicio de derechos entre los cuales se encuentra el derecho a acceder a un trabajo decente.

En el caso de Vialidad, las RS sobre discapacidad y trabajo de las PCD entrevistadas, destacan la *visibilidad* de los/as trabajadores/as con discapacidad y su distribución en diferentes puestos de trabajo, ejerciendo el derecho al trabajo cotidianamente. Asimismo, advertimos las transformaciones de los contenidos representacionales sobre discapacidad en relación al trabajo, que generan el tránsito de la discapacidad representada como “desventaja” (representación propia de los Modelos de Prescendencia y Rehabilitador), hacia la “ventaja” de la/s discapacidad/es en términos del ejercicio del derecho a acceder a un trabajo decente (Modelo Social). Sin embargo, este tránsito pone en evidencia

contradicciones al interior de los núcleos representacionales de los/as protagonistas. Las mismas se manifiestan al utilizar palabras como “aprovecharse”, “beneficiarse” o “sacar ventaja” de la situación de discapacidad para obtener un empleo competitivo público. Estas expresiones ponen de manifiesto las contradicciones que se juegan al ejercer el derecho a acceder a un trabajo digno, en este caso a un empleo competitivo formal en Vialidad. Acceso que parte de la propia discapacidad oficialmente certificada como condición favorecedora para dicho ejercicio, en el marco de una política de promoción del empleo (SeCLaS) para las PCD del Estado provincial.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abric, J. (2001). “Metodología de recolección de las representaciones sociales”, en: Abric J. C. (Coord.). *Prácticas sociales y representaciones* (53-74 pp.). México: Ediciones Coyoacán.

Darwin, C. (1877). *El origen de las especies*. España: Biblioteca Perojo.

Dejours, C. (2012). *Trabajo vivo. Trabajo y Sexualidad. Tomo I y II*. Buenos Aires: Tropía Editorial.

Doise, W. (1986). “Les représentations sociales: definition d un concept”, en: Doise, W. y Palmonari, A. (Eds.). *Les représentations sociales: un nouveaux champ d etude*. Ginebra: Delachaux et Niestle.

Doise, W. (1990). “Les représentations sociales”, en: Ghiglione, R., Bonnet, C. y Richard, J. F. (Eds.). *Traité de psychologie cognitive 3: Cognition, representation, Communications* (111-174 pp.). Paris: Dunod.

Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychotogie*, XLV (405), 189-195.

Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 13 (7).

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.

Fainblum, A. (2008). *Discapacidad, una perspectiva clínica desde el psicoanálisis*. Buenos Aires: Tekné.

Ferrante, C. (2009). Las nuevas aportaciones del Modelo Social de la Discapacidad: una reflexión sociológica crítica. Intersticios. *Revista Sociológica de pensamiento crítico*. Vol. 3 (1), 59-66.

Ferrante, C. & Ferreira, M. (2011). Cuerpo y habitus: el marco estructural de la experiencia de la discapacidad. Intersticios. *Revista sociológica de pensamiento crítico*. Vol. 5(2), 85-101.

Ferrante, C. (2016). “Discapacidad, limosna y exclusión a través de la asistencia”, en: Brogna, P., Jacobo, Z. y Vadillo, R. (Coord.). *Voces de la Alteridad*. (137-156 pp.). México: UNAM.

Galton, F. (1909). *Essays in Eugenics de 1909*. Londres: Sociedad de Educación eugenésica.

Hall, S. (2003). “¿Quién necesita “identidad?””, en: Hall, S. y Du Gay, P. *Cuestiones de identidad cultural*. (13-39 pp.). Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, E. (2001). *Estigma. La identidad social deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

INDEC (2018). *Estudio Nacional sobre el perfil de las Personas con Discapacidad*. Recuperado el 13 de agosto de 2019 [https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio\\_discapacidad\\_12\\_18.pdf](https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio_discapacidad_12_18.pdf)

INDEC (2018). *Encuesta Permanente de Hogares*. Recuperado el 13 de agosto de 2019 [https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mercado\\_trabajo\\_eph\\_2trim18.pdf](https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mercado_trabajo_eph_2trim18.pdf)

Izcovich, L. (2016). *Identidad y psicoanálisis. La singularidad según Freud y Lacan*. Recuperado el 15 de julio de 2017 de [www.upb.edu.co/pls/portal/url/ITEM/2BDD07A5C305039AE050240A6A010845](http://www.upb.edu.co/pls/portal/url/ITEM/2BDD07A5C305039AE050240A6A010845)

Jodelet, D. (1984). *Representations Sociales: Phenomenes, concept et theorie en Serge Moscovici (De) psychologie Sociales*. Paris: PUF.

Jodelet, D. (2000). "Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras", en: Jodelet, D. y Guerrero, A. (Comp.). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales (7-30 pp.)*. México: Facultad de Psicología-UNAM.

Jodelet, D. (2008). El movimiento del retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Identité et Subjectivité*. Francia: Eres, (1), 25-46.

Madrid Pérez, A. (2013). El movimiento de vida independiente: comprensión, acción y transformación democrática. *Oxímora. Revista internacional de ética y política*. Vol. 1 (2), 22-38.

Meda, D. (2007). ¿Qué sabemos sobre el trabajo? *Revista de Trabajo* 4, 17-32. Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF. (Trad. Castellana de Huemul. Buenos Aires, 1979).

Moscovici, S. (1973). "Prólogo", en: Herzlich, C. (Ed.). *Salud y enfermedad: un análisis psicológico social*. (9-14 pp.). Londres/Nueva York: Academic Press.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. (1981). "On Social Representation", en: Forgas, J. P. (Ed.). *Social cognition*. London: Academic Press.

Moscovici, S. (1989). "Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire", en: Jodelet, D. (Ed.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

OIT (2008). *Tesaurus*. (6ª. Ed.). Ginebra.

OMS (1981). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM-1)*. Ginebra.

ONU (2006). *Convención Internacional sobre Derechos para Personas con Discapacidad*. Nueva York.

Palacios, A. (2008). *El Modelo Social de Discapacidad: orígenes, características y plasmación en la Convención Internacional sobre Derechos para personas con discapacidad*. 32. España: Ed. Cinca. Colección CERMI.

Stolkiner, A. (2013). “Medicalización de la vida, sufrimiento subjetivo y prácticas en salud mental”, en: Lerner, H. (Comp.). Buenos Aires: *Psicolibro*. Colección FUNDEP.

Verdugo Alonso, M. (2003). La concepción de discapacidad en los modelos sociales. Recuperado el 13 de agosto de 2019 de <https://campus.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf>.

Victoria Maldonado, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*. Vol. 46 (138), 1093-1109.

#### **Legislación consultada**

Ley Provincial 10.430. *Régimen para el personal de administración pública de la Provincia de Buenos Aires*.

Ley provincial 10.328. *Estatuto escalafón para los agentes viales de la Provincia de Buenos Aires*.

## Capítulo IV

### ABORDAJE NOTICIOSO DE LA TEMÁTICA DE LA DISCAPACIDAD EN TELEVISIÓN

Yanina Boria

Romina Paolino

#### I.-Introducción

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 26378/08)<sup>20</sup> se basa en un modelo social de la discapacidad, entendiéndola como un concepto que evoluciona y que surge de la interacción entre un sujeto y las barreras que impone el entorno. Es decir, que la discapacidad no se concibe en términos individuales como la condición y/o rasgo biológico de la persona, sino que tiene un carácter relacional: deviene de las limitaciones que le coloca la sociedad. De esta manera, se concibe a la persona con discapacidad como sujeto de derecho y se hace foco en los obstáculos que existen en la sociedad y que le impiden el ejercicio pleno de sus derechos. Este paradigma encuentra en Argentina el correlato comunicacional para su difusión y efectiva realización en la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26.522 de 2009 (LSCA)<sup>21</sup>, en tanto la misma no sólo establece pautas para garantizar la accesibilidad, es decir, para participar en condiciones de igualdad en la actividad comunicativa (art. 66<sup>22</sup>), sino que también plantea que las producciones audiovisuales tienen que difundir una imagen de las personas con discapacidad que sea compatible con los postulados de ese tratado internacional (arts. 70<sup>23</sup> y 71<sup>24</sup>).

---

<sup>20</sup> La Convención es aprobada por la República Argentina por Ley 26.378. Ratificada por el Gobierno argentino el 2 de septiembre de 2008. Se otorga jerarquía constitucional en los términos del artículo 75 inciso 22 de la Constitución Nacional mediante Ley 27.044 en 2014.

<sup>21</sup> Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Regula el funcionamiento de la radio y la televisión en Argentina. Sancionada en octubre de 2009 luego de un arduo e intenso debate ciudadano. Tiene como pilar fundamental el derecho humano a la comunicación, permite que todos y todas podamos ejercerlo y garantiza, de este modo, la pluralidad y la diversidad. Reconoce como posibles licenciatarios tanto a los sectores privados comerciales y a los estatales, pero también al sector privado sin fines de lucro, autorizando para gestionar un medio audiovisual a cooperativas, asociaciones civiles, sindicatos, iglesias, etc. para los cuales reserva el treinta y tres por ciento de las frecuencias de todas las bandas del espectro radioeléctrico. También reconoce este derecho a los pueblos originarios y a las instituciones educativas públicas. Posibilita la igualdad de oportunidades en el acceso y la participación en los medios de comunicación.

<sup>22</sup> LSCA. Art. 66: "Accesibilidad. Las emisiones de televisión abierta, la señal local de producción propia en los sistemas por suscripción y los programas informativos, educativos, culturales y de interés general de producción nacional, deben incorporar medios de comunicación visual adicional en el que se utilice subtítulo oculto (closed caption), lenguaje de señas y audio descripción, para la recepción por personas con discapacidades sensoriales, adultos mayores y otras personas que puedan tener dificultades para acceder a los contenidos. La reglamentación determinará las condiciones progresivas de su implementación".

<sup>23</sup> LSCA. Art. 70: "La programación de los servicios previstos en esta ley deberá evitar contenidos que promuevan o inciten tratos discriminatorios basados en la raza, el color, el sexo, la orientación sexual, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra

La Defensoría del Público<sup>25</sup>, en calidad de organismo público y nacional creado por la LSCA para defender y difundir el derecho a la comunicación de todas las personas<sup>26</sup>, por un lado tiene la función de acompañar, a través de distintas líneas de trabajo, a los prestadores de servicios de comunicación audiovisual, a canales y señales de radio y televisión, a equipos de interpretación Español-Lengua de Señas Argentina y personas con discapacidad, entre otros actores, en el camino para garantizar la accesibilidad comunicacional y el cumplimiento de la disposiciones de la Convención. Y, por otro lado, la Defensoría tiene la función de promover y participar de ámbitos de debates participativos y permanentes para reflexionar sobre el funcionamiento de los medios de comunicación (art. 19<sup>27</sup>). De ahí que este informe se inscribe en esta línea de trabajo, entendiendo el rol fundamental que tienen los medios en la construcción de representaciones, enfoques y sentidos sobre la discapacidad.

En los apartados que siguen se intentará desarrollar una de las líneas de análisis posibles, relevando los modos de ingreso de la temática de la discapacidad en los noticieros de televisión abierta de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) de los años 2016 y 2017.

## **II.-La presencia de la temática de la discapacidad en los noticieros de los canales de aire de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**

Desde el año 2013, la Dirección de Análisis, Investigación y Monitoreo de la Defensoría del Público realiza Monitoreos de programas noticiosos de los cinco canales de televisión abierta, de gestión pública y privada (Televisión Pública, Telefé, Canal 13, América y Canal 9,) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se llevan a cabo en forma bimensual en la primera semana completa de los meses pares, relevando, en forma exhaustiva, información cuantitativa y cualitativa de los

---

índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento, el aspecto físico, la presencia de discapacidades o que menoscaben la dignidad humana o induzcan a comportamientos perjudiciales para el ambiente o para la salud de las personas y la integridad de los niños, niñas o adolescentes”.

<sup>24</sup> LSCA. Art. 71: “Quienes produzcan, distribuyan, emitan o de cualquier forma obtengan beneficios por la transmisión de programas y/o publicidad velarán por el cumplimiento de lo dispuesto por las leyes 23.344, sobre publicidad de tabacos, 24.788 -Ley Nacional de lucha contra el Alcoholismo-, 25.280, por la que se aprueba la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, 25.926, sobre pautas para la difusión de temas vinculados con la salud, 26.485 -ley de protección integral para prevenir, sancionar, y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales -y 26.061, sobre protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes así como de sus formas complementarias y/o modificatorias y de las normas que se dicten para la protección de la salud y de protección ante conductas discriminatorias”.

<sup>25</sup> Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual: es el organismo creado por la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual para que las audiencias de radio y televisión presenten sus consultas, reclamos y denuncias relacionadas con la programación de dichos medios. Con el objeto de que la ciudadanía se reconozca como sujeto de derecho, se necesita de la divulgación, la formación y el fomento de esos derechos.

<sup>26</sup> Derecho a la comunicación: es el derecho humano inalienable que tenemos todas las personas de acceder a información diversa y plural y de expresar nuestras ideas y opiniones libremente, sin ningún tipo de censura previa. La posibilidad de acceder a información variada es esencial para garantizar el respeto de nuestros derechos.

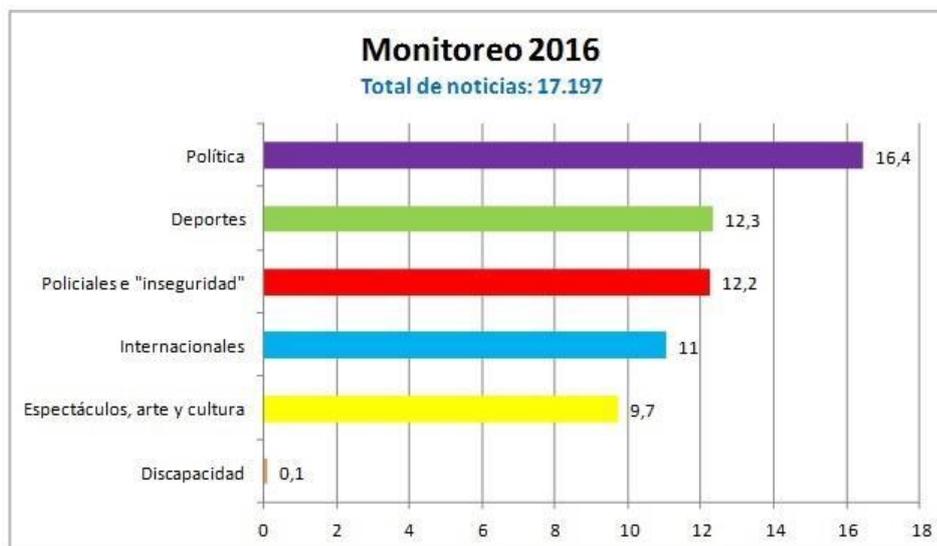
<sup>27</sup> Otra de las funciones relevante del organismo es canalizar y responde las denuncias de las audiencias de radio y televisión sobre las emisiones y programaciones de dichos medios.

noticieros emitidos en las cuatro franjas horarias (mañana, mediodía, noche y medianoche).

En términos generales, el análisis cualitativo permite identificar qué temas integran las agendas informativas de cada canal, en qué proporcionalidad y de qué forma son tematizados los hechos, es decir, a través de qué sistema de recursos lingüísticos y audiovisuales son presentados a las audiencias: qué titulares se construyen, qué actores participan en la construcción de la noticia, qué fuentes de información respaldan los datos que se difunden, quiénes y cómo comunican, es decir, qué recursos se eligen como marco de la mediatización<sup>28</sup>.

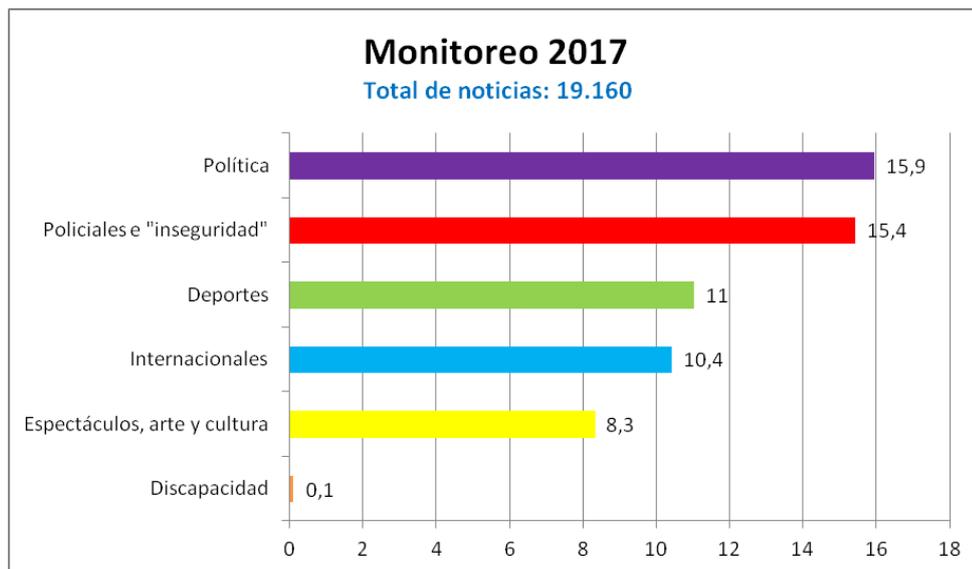
Desde una aproximación cuantitativa, en lo que refiere a los temas de discapacidad, los monitoreos indican una baja presencia en las agendas informativas de los noticieros televisivos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Si se recortan los datos relevados en los dos años seleccionados para este informe, es posible advertir que, en el año 2016, de un total de 17.197 noticias monitoreadas, sólo el 0,1% (lo cual corresponde a 22 noticias anuales entre los 5 canales televisivos) abordó las temáticas de discapacidad de algún modo. En el año 2017, estos resultados se mantienen casi inalterables, dado que, de un total de 19.160 noticias relevadas, nuevamente el 0,1% se vio representado por las temáticas de discapacidad, lo cual corresponde a un total de 35 noticias entre los cinco canales.

A continuación, se grafican los datos recién enunciados. Las dos imágenes sólo muestran la relación cuantitativa que advierten los Monitoreos entre la mediatización de las noticias vinculadas a las temáticas de discapacidad y las noticias correspondientes a los 5 tópicos prevalentes que identifica la investigación (entre un total de 26 tópicos). La categoría de tópico fue creada por el equipo que realiza los monitoreos y surge del análisis de los modos y temas que se fueron rastreando desde el año 2013 como parte de las propuestas de los noticieros.



*Descripción: Monitoreo 2016. Total de noticias: 17.197. A continuación, se enuncian los tópicos y el porcentaje de noticias que lo abordaron. Política 16,4%; Deportes 12,3%; Policiales e "inseguridad" 12,2%; Internacionales 11%, Espectáculos, artes y cultura 9,7%; Discapacidad 0,1%.*

<sup>28</sup> Se puede acceder a más información sobre la metodología, características e informes realizados en el marco de los monitoreos de programas noticiosos de CABA en: <http://defensadelpublico.gob.ar/lineas-de-accion/monitoreos/>



*Descripción: Monitoreo 2017. Total de noticias: 19.160. A continuación, se enuncian los tópicos y el porcentaje de noticias que lo abordaron. Política 15,9%; Deportes 15,4%; Policiales e "inseguridad" 11%; Internacionales 10,4%, Espectáculos, artes y cultura 8,3%; Discapacidad 0,1%.*

Si bien este trabajo se centra en el análisis de las mediatizaciones de la temática de la discapacidad en el período 2016-2017, también es importante destacar que la modalidad descrita continúa en el año 2018: de un total de 17.593 noticias monitoreadas, nuevamente el 0.1% abordó las temáticas de discapacidad (19 noticias anuales). El análisis de estos últimos datos, junto con el relevamiento de las mediatizaciones del tema durante el año 2019 se encuentra en una instancia de procesamiento y formará parte de un informe posterior.

Al observar los datos cuantitativos del período aquí analizado, lo primero que salta a la vista es la escasa aparición del tema en los medios. Dentro de los estudios que reflexionan sobre el tema, se conceptualiza a este punto como invisibilización. Este término refiere a la ausencia de la temática en cualquiera de sus formas. Observamos así, en referencia a los noticiosos analizados, que, al no mostrar la temática, al no ser parte relevante de las agendas mediáticas se reproduce una exclusión y marginación socio-cultural. La ausencia de la temática puede observarse como una manifestación del paradigma de prescindencia en la actualidad, desde el cual se considera que las personas con discapacidad no tienen nada que aportar a la comunidad y que son seres socialmente improductivos. Dada entonces la condición de innecesariedad que caracteriza a las personas con discapacidad, la solución social es la marginación (Palacios 2008). Podemos entonces, interpretar la invisibilización como una forma de discriminación.

Los datos cuantitativos dan cuenta de la ausencia sistemática y a través del tiempo de la discapacidad como temática en medios audiovisuales. Esta invisibilización no es un fenómeno aislado, sino que forma parte del ciclo de invisibilidad (Werneck 2004). Parafraseando la idea de ciclo desde una perspectiva de medios audiovisuales, observamos que en este caso en los noticieros no se muestran las barreras, las vidas de las personas con discapacidad, tampoco éstas son parte de

entrevistas o partícipes de notas en las que los tópicos no están referidos a la discapacidad. Esta situación genera que las personas con discapacidad no sean vistas por la comunidad. Al no ser vistas por la comunidad, no son reconocidas, ni siquiera, esperadas en diversos espacios. Al no ser esperadas garantizar el acceso de las personas con discapacidad a bienes, derechos y servicios no es considerado un problema que la comunidad deba enfrentar y solucionar. Dado que no tienen acceso a bienes y servicios, es complejo generar la inclusión dentro de la sociedad. Una vez excluidas de la sociedad, siguen invisibles, y sometidas a constante discriminación. El ciclo de invisibilidad explica por qué personas con discapacidad son ampliamente excluidas de la vida social, económica y política de sus comunidades.

A este ciclo se le suma un factor más, dado que los canales y señales, en su mayoría, no cuentan con herramientas de accesibilidad comunicacional<sup>29</sup>, las personas con discapacidad no sólo no son parte de la agenda mediática, sino que tampoco son audiencias a quienes los mensajes audiovisuales son dirigidos. Si a esta escasa relevancia de la temática se le añade la pregunta por el tipo de representaciones mediáticas sobre la discapacidad a las que tienen acceso las audiencias, es importante destacar que el aspecto central que muestran las distintas coberturas analizadas durante el período 2016-2017 es una tensión entre la puesta en acto, en términos comunicacionales, del paradigma social de la discapacidad y los resabios de un modelo asistencialista y estereotipador.

El modelo social de la discapacidad, como paradigma que da fundamento a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, no sólo tiene que ver con un cambio de terminología lingüística, en el que la percepción de la persona prime por sobre la reducción de la persona a su discapacidad (hablar, por ejemplo, de persona con discapacidad en lugar de referirlo como discapacitado), sino que se vincula con una transformación en la forma de pensar las relaciones. La discapacidad como categoría social (Rusler et al, 2018) implica poner el énfasis en las barreras de la sociedad para el pleno ejercicio de derechos de manera autónoma de las personas. Hace foco en las condiciones de existencia que pueden impedir o impulsar el progreso colectivo e individual. Por el contrario, los paradigmas de prescindencia y médico conciben a las personas con discapacidad como seres diferentes y en situación de desprotección. Esta mirada recorta y exagera la discapacidad de la persona y la necesidad de asistencia por encima de la percepción de su condición de persona que integra el colectivo social. A su vez, hace foco en la deficiencia subjetiva, es decir, no observa la discapacidad desde una perspectiva de derechos.

A continuación, se irá ilustrando cómo conviven en tensión estas perspectivas, a partir de la referencia a distintas mediatizaciones sobre la discapacidad identificadas en los monitoreos de noticieros televisivos 2016-2017 y cuyo recorte responde a que estas noticias permiten ver elementos y enfoques que están presentes, en mayor o menor grado de énfasis, en las 57 que suman los dos años relevados y que abordan la discapacidad dentro de su eje temático.

---

<sup>29</sup> Las herramientas de accesibilidad comunicacional son un conjunto de dispositivos mediante los que se produce accesibilidad. En medios de comunicación audiovisual, los más usuales son la interpretación a la lengua de señas, audiodescripción y subtítulo para personas sordas.

**Ejemplo 1:** noticia titulada “Los chicos especiales ¿molestan?” (Canal 9, 7-6-2016)



*Descripción: Pantalla partida. En la pantalla izquierda se observa la parte de la escuela, con jóvenes en la entrada. La escuela está rodeada de árboles. En la pantalla derecha, está ubicado el periodista que narra la nota. Titular: TL9. Polémica en Bahía Blanca. Los chicos especiales, ¿Molestan? Datos en la pantalla: Canal 9, vivo. WhatsApp 54 114242 2003. Horario 13:32, temperatura 15°5.*

La cobertura comunica y propone un repudio al caso de una mujer que eleva una denuncia porque le molesta la presencia de una escuela para personas con discapacidad junto a su casa.

Uno de los comunicadores interpela inicialmente al otro y, al mismo tiempo, a la audiencia: “tema caliente, polémico y, además, cuestiones del corazón que sé que a usted también le ocupan y le preocupan”.

Luego, se narra el caso y se pretende desaprobado mediáticamente el accionar de la mujer con la siguiente expresión: “la señora tiene pegada a su casa una escuela a la que van niños con capacidades diferentes (...) ésta que atiende a decenas de pibes con capacidades diferentes. Hay un tema en el medio que es legal: Código de Planeamiento Urbano que establece que en ese lugar donde está la escuela para los pibes diferenciados tiene, digamos, habilitación una escuela primaria o secundaria. No tiene habilitación una escuela para chicos con capacidades diferentes (...) Me parece muy mal por la señora. Tal vez le moleste visualmente. No creo que generen más ruido que los chicos que pueden estar correteando en una escuela primaria. Son chicos que necesitan este establecimiento, una chance, una oportunidad, un lugar donde poder desarrollarse”.

Aquí se puede advertir una denuncia y una desaprobación positiva como propuesta del noticiero y en la cual resulta destacable la puesta en acto del recurso igualador: los niños con discapacidad son también niños, tal lo intenta marcar la expresión “no creo que generen más ruido que los chicos que pueden estar correteando en una escuela primaria”, frente a la discriminación que hace la mujer que protagoniza la nota. Sin embargo, también se advierte que este mismo enfoque

positivo convive con una reproducción y un refuerzo de los estereotipos de las personas con discapacidad como sujetos “especiales”, “diferenciables”, “con capacidades diferentes”. Estereotipo que queda destacado en el titular que permite ver la captura y que se reactualiza prácticamente en cada enunciado de los comunicadores. A esto se suma la mirada que presenta a las personas con discapacidad como sujetos de necesidad y asistencia: la escuela los “atiende”, “necesitan este establecimiento”, al igual que como sujetos que movilizan la emocionalidad, tal lo subraya el modo de adelantar el caso ante la audiencia: se van a abordar “cuestiones del corazón”.

**Ejemplo 2:** noticia titulada “Un catering de inclusión” (Canal 9, 7-10-2016)



*Descripción:* En una cocina, sobre la mesa hay bollos de maza de pizza. Tres jóvenes con remeras verdes o azules, cofia y delantal, amasan. En primer plano, un joven con discapacidad intelectual, habla a cámara; también está usando remera verde, delantal y cofia. Titular: TL9. Eran compañeros de colegio. San Isidro. “Los Perejiles”, Una pyme de chicos con síndrome de Down. Datos en pantalla: seguinos en Twitter #canal9oficial. Hora: 12:56. Temperatura 16°2.

El comunicador presenta la nota interpelando a la audiencia: “esta historia la va a conmover”. Luego se muestra el funcionamiento de una pyme laboral gestionada por personas con síndrome de Down bajo una música instrumental emotiva. Estas personas no son narradas por otras, sino que el programa las entrevista para que narren su experiencia en primera persona, al mismo tiempo que las imágenes elegidas las muestran en acto realizando la atención gastronómica en una fiesta y una voz en off destaca: “los clientes no están atentos a ellos, sino ellos a los clientes”. De este modo, el discurso audiovisual hace foco en comunicar y mostrar a las personas con discapacidad desde su potencia y desarrollo de la autonomía laboral, y comunicativa, tal destaca la imagen anterior, pero esta perspectiva se mezcla con la actualización de ciertos estereotipos en las formas de referir a las personas. Principalmente, prevalece una narrativa que infantiliza, dado que, aunque se trate de personas mayores de 17 años, se refiere a ellos como “chicos” y “compañeritos que tienen síndrome de Down”. Así se observa en la captura, a esto se suma la

tendencia a comunicar los actos de las personas con discapacidad como un sacrificio y un ejemplo: “con una tenacidad y esfuerzos únicos”, “un ejemplo, realmente un ejemplo”. Como consecuencia, las personas con discapacidad terminan siendo presentadas desde el lugar de la diferencia, de lo destacado, en lugar de ser equiparadas con una perseverancia que está presente también en el resto del colectivo social.

Por otro lado, este abordaje resulta interesante dado que uno de los principales temas en tensión que recorren a las personas con discapacidad es la posibilidad de inserción en el ámbito laboral. Hay enfoques que analizan la problemática y proponen que una persona con discapacidad es percibida como “incapacitada para el trabajo” (Joly, 2008), es decir, en tanto tiene una discapacidad no es apta para el mundo del trabajo, quedando directamente fuera del sistema laboral. La cobertura recién analizada, dando un paso hacia una mirada más amplia, presenta a personas con discapacidad en su potencia laboral.

**Ejemplo 3:** noticia titulada “‘Usound’ el milagro de escuchar” (Telefé, 8-12-2017)



*Descripción:* Primer plano: mujer adulta mayor de perfil, foco en un audífono. *Titular:* “Usound, el milagro de escuchar”. *Un grupo de jujeños creó una aplicación para hipoacúsicos.* *Datos en pantalla:* Logo de Telefé. Vivo.

La cobertura presenta el desarrollo de una aplicación de celular que permite a las personas con discapacidad auditiva ajustar el sonido del ambiente al nivel de audición de la persona. La nota también reflexiona sobre las problemáticas de accesibilidad que enfrentan las personas como un obstáculo que atañe a la sociedad en su conjunto. Pero más allá de esta narrativa positiva que se centra en evidenciar las barreras sociales y los avances gestionados por un grupo sin discapacidad y su interacción en pos de hacer efectiva la inclusión, las imágenes muestran especialmente a niños y a personas mayores haciendo uso del dispositivo, tal puede verse en la captura anterior. De ahí que, con este recorte etario específico, el plano de la imagen contribuye al refuerzo de la mirada asistencialista- proteccionista en

torno a la discapacidad, en tanto aquí se conjugan y potencian las significaciones que el imaginario social depositó históricamente sobre estos colectivos: niños, personas mayores y personas con discapacidad como sujetos susceptibles de ser cuidados-asistidos.

**Ejemplo 4:** noticia titulada “Juani, un ejemplo de perseverancia” (Canal 9, 6-12-2017)



*Descripción: Pantalla partida. Lado izquierdo se ubica el periodista que relata la nota. Lado derecho, escenario con personas vestidas de traje, entregando diplomas y sacando fotos. Titular: TL9. Mar del Plata. Juani, un ejemplo de perseverancia. Datos en pantalla: Vivo, el nueve. Denuncias: WhatsApp 54 11 4424 2003. Hora: 13:08, Temperatura 28°2.*

La nota se anuncia al público “vamos a ir ahora a una historia sumamente especial de alguien que vence y supo vencer todas las dificultades que se le presentaron”.

Bajo una música instrumental emotiva, se narra el caso de una persona con autismo que se recibió como técnico radiólogo.

Uno de los comunicadores expresa: “la meta de Juani fue estudiar. A pesar del autismo o con el autismo quiso primaria y quiso secundaria y quiso además ser médico radiólogo. Pero vamos paso a paso porque no sólo acá hay esfuerzo, estudio y amor familiar. Hay momentos realmente muy pero muy emotivos”.

La cobertura difunde el relato de los directivos hablando del proceso de Juan, de su familia y del protagonista y las imágenes de su graduación. La nota se cierra con la reflexión: “todo un ejemplo de cómo vencer todas las adversidades de la vida”.

La mediatización de este caso, al mismo tiempo, que incorpora positivamente la voz y la experiencia vital de una persona con discapacidad en ejercicio de su derecho a la educación, actualiza la mirada emotiva sobre la persona, al igual que el estereotipo de la historia de superación y sacrificio superlativos. Al mismo tiempo,

esta modalidad de presentación del caso deviene en la comunicación de un hecho singular que no abarca al colectivo. Es decir, “Juani” no constituye la representación del colectivo de personas con autismo, sino que es recortado a través de la retórica de lo excepcional, individual y superlativo. Sería interesante observar estos casos como hechos representativos de un colectivo, es decir, no es solo “Juani” quien puede estudiar, sino, todas las personas con discapacidad en entornos inclusivos y accesibles.

**Ejemplo 5:** noticia titulada “Es sorda, cantó y conmovió” (Canal 13, 8-6-2017)



*Descripción: estudio de televisión con luces azules brillantes, hay parlantes y consolas de sonido a los lados, tres artistas en escena, dos varones vestidos con pantalón y camisa negra y corbata, uno toca el órgano otro la guitarra. En el centro una mujer joven, descalza, usa un vestido rojo, toca la guitarra y canta. Datos en pantalla: Es sorda, cantó y conmovió, Logo de canal trece. Logo: NT. Hora: 13:45. Temperatura: 12°6.*

La cobertura comunica la participación de una cantante con sordera en un concurso televisivo de talentos en Estados Unidos. El tema se presenta a las audiencias del siguiente modo: “aparece gente con historias de superación como esta chica que tiene casi 30 años y que desde hace una década es sorda. Cantó y conmovió y despertó una ovación impresionante”.

Se muestra un fragmento del certamen, en el que la mujer cuenta su historia al jurado. Quien traduce permanece fuera de plano, priorizándose la mediatización de la imagen frontal de la mujer cantante en su intercambio con el evaluador, tal se observa en la captura. De este modo, el relato visual propone un trato igualitario al destacar el plano de la interacción entre ambas personas por sobre la acción de interpretación en lengua de señas. Luego se muestra a la mujer cantando ante el público y se subtitula la letra de su canción, en la que narra su experiencia y dificultades en el camino musical. La joven refiere que está descalza porque a través de sus pies percibe y sigue el ritmo musical.

Sin embargo, esta perspectiva positiva convive con la reproducción de la mirada emotiva de la discapacidad al mostrarse con zooms los rostros del público que

llora, al igual que con la mirada que infantiliza a la mujer al presentarla como una chica.

Asimismo, es posible pensar que en este tipo de tratamiento se trabaja, especialmente en el modo de titular, con la figura del oxímoron, en tanto figura retórica que vincula una palabra con otra que tiene un significado opuesto. En nuestro caso sordera se opone a cantar/ hablar, y, de allí, la posibilidad de no escuchar y cantar como un hecho sorprendente. Esto reactualiza una de las creencias erróneas que radica en pensar que las personas con discapacidad auditiva son mudas. Además, la posibilidad o no de desarrollar lengua oral depende de muchos factores. Se omite también, la posibilidad de que las personas con discapacidad auditiva sean usuarias de lengua de señas. Es decir, se invisibilizan en este relato las diferentes formas de discapacidad auditiva, su relación o no con la posibilidad de hablar oralmente y, en consecuencia, se refuerza un mito.

**Ejemplo 6:** noticia titulada “Fede nació sin un brazo y juega al fútbol” (Canal 9, 4-10-2017)



*Descripción: Cancha de fútbol, horario diurno, jóvenes juegan al fútbol, usan pecheras rojas o amarillas. Sobre el graf se ubica el recuadro con interpretación en lengua de señas. Graf: TL9. 14 años, su sueño es conocer a Messi. Pilar. Fede nació sin un brazo y juega al fútbol. Datos en pantalla: El nueve, vivo. Seguin@s @canal9oficial. Hora: 9:37. Temperatura: 20°6.*

El conductor anuncia el tema como “una historia que nos había conmovido a todos” y caracteriza al protagonista: “es un crack”.

Luego, bajo una música instrumental emotiva, una voz en off narra la historia del joven: “Fede es un chico de 13 años que juega al fútbol como tantos otros, pero él tiene algo que lo hace diferente: un talento superlativo que lo convierte en el goleador de su equipo”. Este relato está acompañado de imágenes que muestran a Federico entrenando con el resto del equipo conformado por personas sin discapacidad, tal como se advierte en la imagen.

El programa entrevista a Federico, a su madre y a su entrenador. Este último destaca que el joven es el capitán del equipo y el primero en llegar e irse de los entrenamientos. La nota se cierra con la expresión: “todos se sorprenden y todos se conmueven”.

Aquí se advierte cómo la cobertura propone un relato visual positivo que muestra al joven como parte y en interacción con un colectivo, ejerciendo el derecho al ocio, juego y al deporte, al mismo tiempo que el discurso narrativo lo presenta bajo el estereotipo del poseedor de un don deportivo que lo hace extraordinario y lo recorta de esta totalidad en la que se incluye.

A partir de todo este relevamiento, un elemento interesante para reflexionar, y que está presente tanto en las coberturas referidas, como así también en un amplio número de noticias sobre el tema, radica en el pacto de lectura/interpretación desde el cual se convoca al público a recibir las noticias sobre discapacidad. Conforme con esto, se advierte que quienes comunican suelen presentar y/o cerrar las noticias con expresiones, tales como: “esta historia la va a conmover” (Canal 9, 7-10-2016), “cuestiones del corazón que sé que a usted también le ocupan y le preocupan” (Canal 9, 7-6-2016), “una historia que nos había conmovido a todos”, “todos se sorprenden y todos se conmueven” (Canal 9, 4-10-2017). De manera que esta invitación a observar desde la emoción, la conmoción y la sorpresa suele matizar aquellos enfoques periodísticos más positivos sobre la discapacidad, como así también contribuye a reforzar aquellos que contienen narrativas audiovisuales más asistencialistas.

### **III.-Hacia la reconfiguración de las representaciones**

Hablar de representaciones implica pensar, por un lado, en la construcción de discursos e imágenes que condensan y proyectan sentidos. Y, por otro lado, tener presente que esas configuraciones son resultado de una toma de decisiones en las que se seleccionan, jerarquizan yuxtaponen ciertos elementos y se relegan otros. De manera que el hecho de percibir que se trata de construcciones y no de reflejos de la realidad de una temática, habilita también a pensar en la posibilidad de su deconstrucción y reconstrucción positiva hacia futuras mediatizaciones.

Las coberturas analizadas en el apartado anterior permiten comprobar que la significación no es inherente a una palabra o una imagen, sino que deviene de la modalidad de selección de elementos y de su puesta en convivencia. De ahí que es importante que quienes comunican sobre discapacidad atiendan a que no sólo la selección de elementos difunda una mirada del tema que se adecúe a una perspectiva de derechos, sino que también es imprescindible que ese cuidado se replique en todo el proceso de construcción de la noticia: selección de imágenes, narrativa y titulares; intercambio con las fuentes de información, edición y difusión. En otras palabras, si, por ejemplo, la entrevista a una persona con discapacidad es respetuosa y en condiciones de paridad, pero la edición recorta los testimonios modificando el sentido de las opiniones, privilegia su difusión mediante una voz en off o los complementa con la visualización de imágenes que reponen estereotipos o miradas reduccionistas de la discapacidad, el sentido positivo de la nota se verá diluido.

A continuación, se recortan algunos ejemplos de noticias identificadas en los monitoreos 2016-2017 que dan cuenta de un proceso de construcción de la noticia en sincronía con el paradigma social de la discapacidad.

**Ejemplo 1:** noticia titulada “‘Beto’: arte y humor por la inclusión” (Telefé, 4-12-2017)



*Descripción: Pantalla completa: dos personajes de la serie animada, los mismos son de material parecido a la masa o plastilina. Uno de los personajes es un niño, el otro una mujer. La mujer está sentada. Ambos tienen ropa de colores vivos. La mujer está sentada y el niño parado. Titular: “Beto”: arte y humor por la inclusión. Datos en pantalla: Logo Telefé, vivo. #Buen Lunes. Hora: 8:35. Temperatura: 16°9, 86% de humedad, soleado con nubes. Facebook /Telefenoticias. Twitter @buenlunes. Instagram / Telefenoticias.*

El conductor presenta el tema: “te invito a compartir una historia formidable. Se trata de Beto la serie y es una tira animada muy poco común”, “es a través de su voz, el protagonista de esta tira tiene síndrome de Down”.

Bajo una música instrumental que no connota dramatismo ni emoción, la cronista destaca: “estamos en la localidad de Gonnet para conocer la iniciativa de una familia que creó la primera caricatura animada cuyo protagonista es un chico con síndrome de Down. Para despejar miedos, dudas, mitos y a favor de la inclusión”.

Se muestran fragmentos del dibujo animado y se entrevista a la madre del niño y también al niño. La mujer cuenta la experiencia y repone las dificultades que tiene su hijo para hacerse entender, y que fueran convertidas en parte de la trama animada, al mismo tiempo que destaca las barreras sociales: “la voz de Beto es Augusto (...) dentro de la línea de querer desdramatizar, la consigna era, bueno, mostremos cómo es la verdad de las cosas. Cuesta entender cuando él se expresa con palabras, entonces nuestro oído se va afinando de una manera especial (...) lo especial es cómo uno se dispone a enfrentar el día a día”, “me pasó que al empezar a transitar el camino de ser una mamá de un niño con discapacidad, la mirada de toda la gente era de ‘ay, cuánto lo lamento’ y yo me quedaba mirando y decía ‘qué pasó?’”, “y fue un camino que nos encontramos que era fácil recorrer y que hubiese sido por ahí un poco más fácil, si la información que hubiésemos tenido en el corriente de nuestra vida hubiese sido más”, “es muy lindo ver todas las posibilidades que tiene como cualquier niño cuando por parte de la sociedad se abren todas las puertas que se tienen que abrir sin miedo”. Los relatos se complementan con la

emisión de imágenes del niño jugando en su jardín con su perro y luego con su mamá al metegol.

En este caso se advierte una narrativa audiovisual que prescinde del pacto de lectura emotivo y que privilegia comunicar la discapacidad desde la experiencia cotidiana, destacando dificultades y aprendizajes, pero no desde la clave de lo extraordinario, tampoco desde la emotividad. Se pone el foco en la zona de interacción de la persona, la familia y el resto de la sociedad.

**Ejemplo 2:** noticia titulada “Gabriel nació sin manos, pero no se rindió y hoy es el barbero más querido de la villa 21-24” (Canal 13, 5/10/2017)



*Descripción: Pantalla completa: en una peluquería, hay dos personas: una parada, quien está cortando el pelo, y la otra es un cliente que se encuentra sentado. Titular: Grosos. Gabriel nació sin manos, pero no se rindió y hoy es el barbero más querido de la villa 21-24. Datos en pantalla: Logo canal trece. Telenoche. Hora: 21:14. Temperatura: 19°9.*

La cobertura entrevista a Gabriel en su lugar de trabajo y lo visualiza cortándole el pelo a las personas, al mismo tiempo que va mostrando los diseños que va creando sobre las nuca. La cámara capta la acción de cortar el pelo y de diseñar y no la discapacidad en las manos de Gabriel, tal ejemplifica la captura anterior. Luego, el entrevistado narra cómo vive su experiencia de paternidad.

De este modo, la cobertura comunica la discapacidad desde la potencia y no desde la carencia y concede a la persona el espacio para que exprese su experiencia en primera persona. A su vez, se advierte que su relato no se limita a hablar de la discapacidad, sino que refiere cómo vive su actividad laboral y familiar y su participación en concursos de cortes en 15 minutos con personas sin discapacidad.

**Ejemplo 3:** nota titulada “Día internacional de las personas con discapacidad” (TV Pública, 4-12-2017)



*Descripción: Salón amplio. Muchas personas paradas, una detrás de la otra en fila, agarrando el hombro de la persona que está delante. Tienen los ojos tapados con pañuelos. Titular: Se realizan actividades en la ciudad. Día internacional de las personas con discapacidad. El subte modifica a partir de hoy su horario de servicio. Télam. Recuadro con interpretación en lengua de señas. Logo Televisión Pública. Vivo. Hora: 8:35. Temperatura 16°9.*

La conductora presenta el tema: “inclusión y reflexión son los tópicos que siguen a este día internacional de la discapacidad”, “el 13% se calcula de la población tiene alguna limitación física o intelectual”.

A esto le sigue la mediatización de una serie de actividades que se desarrollan en el marco de la fecha señalada. Se muestran imágenes de personas con y sin discapacidad como parte de una misma totalidad (todas visten antifaz negro) bailando tango. Mientras se muestran las imágenes, tales como la capturada aquí, se entrevista a una de las organizadoras, quien destaca: “tango sin ver”, “todas las personas llevan antifaz nadie sabe quién ve. Siempre las personas ciegas son llevadas por alguien. Ahí se puede invertir y pueden guiar el baile”. Luego se difunde el testimonio de una persona con discapacidad visual que expresa lo que representa para ella el baile.

La cobertura no limita el día de la discapacidad a hablar de discapacidad, sino de interacción social. Del mismo modo que los testimonios seleccionados y editados privilegian discursos sobre lo que distintas actividades, especialmente de ocio, representan para las personas con discapacidad.

#### IV.-Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha podido comprobar que las características de los paradigmas que conceptualizan la mirada sobre la discapacidad a lo largo de la historia hoy en día están vigentes y conviven (Ale, 2014). Esta yuxtaposición se pone de manifiesto en las tensiones que muestran la mayoría de las noticias analizadas y que se destacan en el privilegio de ciertos recursos: la retórica de lo excepcional, individual y superlativo; el estereotipo de la persona con discapacidad como sujetos de necesidad, asistencia y sacrificio; la musicalización emotiva como marco de los

relatos; la presentación de las personas desde su capacidad y potencia; la narrativa que incluye e iguala; entre otros.

Sin duda, la indagación sobre la aproximación o el abismo de representatividad que tiene el conjunto de las representaciones identificadas para el colectivo de personas con discapacidad es materia de investigación hacia delante. Como así también lo es el relevamiento y análisis de los efectos de significación que suponen para las personas con discapacidad y para la sociedad en su conjunto el tipo de representaciones que privilegian los medios. De igual modo, formará parte de un trabajo futuro el análisis de las mediatizaciones identificadas en el período 2018 - 2019 relevando rupturas, innovaciones y/o permanencias.

El relevamiento realizado también permite observar que la mayoría de las coberturas incluyen la sensibilidad y la emoción por parte de la audiencia receptora, como si hubiese un pacto ya establecido en el que la temática de la discapacidad emociona a las personas sin discapacidad. Este marco estaría obturando el tratamiento del tema desde una perspectiva de derechos, es decir, trabajar no es una emoción sino un derecho, jugar con otros niños no es un don, sino un derecho.

Otro dato interesante para mencionar es que las coberturas narran, mayormente, los casos como únicos, centrados en el esfuerzo personal y comunicando los logros como resultado de la meritocracia individual. Aquí podría notarse una invisibilización de la perspectiva de derechos que construye entornos inclusivos a partir de instituciones y familias comprometidas, a la vez que como resultado de la implementación de políticas públicas. A esto se añade que la mayoría de los temas que las noticias analizadas abordan son casos “felices”, es decir, son casos alegres con logros y buenos resultados. Sería interesante preguntarnos por otros temas que los colectivos de las personas con discapacidad, sus familias y organizaciones atraviesan.

Finalmente, otro rasgo importante radica en que dentro del corpus de noticias no se identifican representaciones que se encuentren en su totalidad o exclusivamente dentro del marco del paradigma rehabilitador. Entendemos que esta no aparición de la rehabilitación puede ser interpretada como parte de la forma actual en la que poco a poco el paradigma médico rehabilitador se ha ido revisando.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ale, A. (2014). “Convivencia paradójica de paradigmas de discapacidad”. + *E: Revista de Extensión Universitaria*. 4, 22-27.

ANDI - Agência de Notícias dos Direitos da Infância y Fundação Banco do Brasil. (2011). Medios de Comunicación y Discapacidad. Recuperado el 12 de abril de 2020 de [https://issuu.com/andi\\_midia/docs/midia\\_deficiencia\\_esp](https://issuu.com/andi_midia/docs/midia_deficiencia_esp)

Gilargenghi, L. (2013). “La mirada de los medios de comunicación en la temática de Discapacidad y Justicia”, en *Discapacidad, justicia y Estado: discriminación, estereotipos y toma de conciencia*. Infojus. Recuperado el 12 de abril de 2020 de [http://www.saij.gob.ar/doctrina/dacf130268-gilardenghi-mirada\\_medios\\_comunicacion\\_en.htm](http://www.saij.gob.ar/doctrina/dacf130268-gilardenghi-mirada_medios_comunicacion_en.htm)

Goffman, E., & Guinsberg, L. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Horta, J. (2013). "Representaciones mediáticas. Tres notas sobre los procesos semióticos en los medios masivos". *Comunicación y Medios*, 28, 96-112. doi:10.5354/0719-1529.2014.27085.

Joly, E. (2008). "Por el derecho a ser explotados". *Le Monde Diplomatique*. El Dipló, octubre 2008. 34-36.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cermei.

Rodríguez Fuentes, A., & García Guzmán, A. (2014). *Medios de comunicación y discapacidad. Entre la accesibilidad y la interactividad*, en: *Revista ICONO14 Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 8(1), 303-319. <https://doi.org/10.7195/ri14.v8i1.296>

Werneck, C. (2004). *Manual sobre desenvolvimiento inclusivo para mídia e profissionais de comunicação*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004. 93 p.

Zubiría Mutis, B. (2012). Ciudadanos invisibilizados: discapacidad y política pública en Barranquilla (Colombia). Reflexión sociológica sobre los movimientos. *Revista Colombiana de Sociología*, 35(2), 141-160.

#### **Legislación consultada**

Ley 26.378/06. Ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Ley 26.522/09. Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual.

Uruguay. Guía de buenas prácticas para trabajadoras y trabajadores de la comunicación. Programa Nacional de Discapacidad. Ministerio de Desarrollo Social.

## Capítulo V

### DESTERRANDO ESTEREOTIPOS EN RELACIÓN CON LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Nora Díaz

#### I.-Introducción

El presente trabajo tiene lugar al interior del proyecto de investigación “Educación Sexual Integral e Interculturalidad: Diseño de materiales alternativos para la enseñanza de inglés en la Educación Pública” de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Este proyecto analiza los materiales para la enseñanza de inglés de circulación actual en el mercado y elabora propuestas alternativas situadas en las culturas locales con el objetivo de incorporar contenidos de Educación Sexual Integral e Interculturalidad en la enseñanza de esta lengua.

En relación a los contenidos interculturales de la asignatura Lengua Inglesa II de las carreras del Departamento de Lenguas Extranjeras, se pretende interpelar las representaciones sociales que originan estereotipos a partir de la concepción de identidades en términos esencialistas y fijos y no como construcciones cambiantes, relacionadas con el entorno. Una de las representaciones sociales más estrechamente ligadas a la normatividad hegemónica es la relacionada con las personas con discapacidad, quienes son narradas a través de preconcepciones que las etiquetan sin considerar su potencialidad capaz de superar una sociedad normalizante que impone la tiranía de una supuesta perfección. Carlos Skliar cita a Tomaz Tadeu da Silva para describir el concepto de normalización, la manera en la cual el paradigma de la normalidad absorbe todas las identidades y todas las diferencias. Según Tadeu da Silva, la normalización es un proceso sutil, que significa elegir de manera arbitraria un determinado parámetro para evaluar y jerarquizar cualquier identidad. Se atribuye a la identidad normal “todas las características positivas posibles, en relación a las cuales las otras identidades sólo pueden ser evaluadas de forma negativa. La identidad normal es natural, deseable, única. La fuerza de la identidad normal es de tal magnitud que ella ni siquiera es vista como una identidad, sino simplemente como la identidad” (Tadeu da Silva, 1997 en Skliar, 2002:139). En este sentido, a partir de la construcción social de la discapacidad, las personas consideradas fuera de la norma se enfrentan a preconceptos, estereotipos, prácticas e imaginarios que determinan las actividades y participación que ellas tienen en la sociedad.

Luis Cayo Pérez Bueno, en el prólogo del trabajo coordinado por J. Vidal García Alonso, se refiere al concepto de la propia identidad en las personas llamadas discapacitadas cuando expresa que

“la discapacidad es sobre todo el modo en que los individuos se perciben como sujetos discapacitados, el modo en que estas personas, convertidos en sujetos, se ven llevadas a reconocerse a sí mismas como discapacitadas, el modo en que experimentan y viven esa forma de ser y estar y el valor o disvalor que a la misma le confieren. El reconocimiento

y asimilación de la identidad que sobre la identidad las formas de sujeción han producido y producen. También, por supuesto, el modo en que los demás experimentan y reconocen, en los que no son ellos, la discapacidad” (Vidal García Alonso, 2003: 25).

Existe una diferencia notable entre las concepciones que las propias personas con discapacidad tienen de sí mismas y las concepciones y afirmaciones que los otros, los que no tienen una discapacidad, anuncian sobre esa condición.

En nuestra sociedad, deberíamos hablar menos de la discapacidad como un estado particular de una persona sino concentrarnos en la forma que esa persona - considerada sujeto con derechos- se relaciona con otros, expresa sus sueños y proyectos de vida más allá de su condición. Es imprescindible el reconocimiento del otro, el que no tiene derechos ni voz, revisar las relaciones `nosotros-otros´ y deconstruir conceptos que etiquetan a las personas consideradas diferentes por el solo hecho de no responder a ciertos parámetros de normalidad, construidos y naturalizados histórica y culturalmente.

Gradualmente, la herencia normalizada y segregadora es interpelada por el pensamiento superador que promueve la participación y la autonomía de las personas con discapacidad. Es oportuno aquí referirme al cambio de paradigma de rehabilitación hacia el de vida independiente. Los/as autores/as del trabajo sobre el Movimiento Vida Independiente claramente establecen la evolución de una concepción a otra. El paradigma de rehabilitación hace hincapié en la diferencia física, psíquica o sensorial que coarta las posibilidades del individuo de participar en una sociedad productiva, de trabajo. La discapacidad pertenece al sujeto, lo define y lo transforma en paciente, cliente del médico que lo controla y establece hasta dónde puede llegar su evolución. El paradigma de vida independiente, en cambio, tiene como objetivo resolver el problema que significa la dependencia de la persona con discapacidad de la familia, médicos y demás profesionales especialistas. Considera la discapacidad como el resultado de la interacción de la persona con su entorno social y en la forma en que se concibe su rehabilitación. Propone soluciones como el asesoramiento entre iguales, la ayuda mutua, el servicio de asistente personal -la figura del asistente terapéutico- y la eliminación de barreras y obstáculos que impiden su plena inserción en la sociedad. El resultado será el de un sujeto usuario y consumidor con auto-control, con calidad de vida a través de la autonomía personal y la vida independiente (Vidal García Alonso, 2003).

Una contribución al cambio de paradigma en torno a la discapacidad es la de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) que en su artículo 30 se refiere al derecho intrínseco de dichas personas a la participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el tiempo libre. La Convención menciona la responsabilidad de los estados partes de adoptar las medidas pertinentes para promover la participación de las personas con discapacidad en actividades deportivas generales y específicas para dichas personas a todos los niveles, para proporcionar los recursos adecuados, la formación e instrucción para la práctica deportiva, para que tengan acceso a instalaciones deportivas, recreativas y turísticas, inclusive las que se realicen dentro de la escuela.

En el marco intercultural del presente trabajo, a partir del hecho de que las narraciones pueden utilizarse como estrategias de contención que ubican a las diferencias en discursos epistemológicos cerrados, es pertinente recordar el concepto de Slavoj Žižek cuando describe a las culturas oprimidas vistas como “folklóricas” por las culturas dominantes. Ese “otro folklórico” mencionado por el autor es definido entonces, desde un “otro hegemónico” que marca su existencia y su lugar con poder

y, al decir de Žižek, lo hegemónico establece una especie de `tolerancia´ liberal que excusa la existencia de ese “otro” privado de sustancia y que se vuelve por lo tanto un elemento “paisajístico”, incapaz de tomar decisiones de poder (Žižek, 2004). Las personas con discapacidad son muchas veces infantilizadas, privadas de su status de sujetos activos. Por lo tanto, se les asigna un rol estático en la sociedad con pocas posibilidades de cambiar.

Como clara y urgente interpelación de las narraciones y discursos cerrados - este último término del investigador Sergio Javier Enrique (2014)- en relación con la discapacidad, en este trabajo se recogen las vivencias de un grupo de niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual que practican deportes como miembros de la Asociación Civil Crecer Juntos de Santa Rosa, La Pampa.

Esta ONG nació a partir de la necesidad que percibía un grupo de padres, madres y otros familiares de personas con discapacidad intelectual de encontrar propuestas que las socializaran, las impulsaran a seguir creciendo, les abriera otras puertas y las ayudaran a concretar sus sueños. Fue así que a mediados del mes de octubre del año 2008 decidieron poner en marcha una escuela deportiva que comenzó a funcionar con gran sacrificio de todos en el mes de diciembre gracias al préstamo del salón de usos múltiples de una escuela de la ciudad de Santa Rosa para realizar las prácticas deportivas. Se trabaja con un grupo de aproximadamente 25 personas, muy heterogéneo en todos los aspectos: tipo de discapacidad, nivel socio-económico, cultural y edades. Dos profesionales en Educación Física están a cargo del grupo y reciben la ayuda de tres voluntarios ya que algunos de los atletas necesitan un permanente acompañamiento y apoyo individual durante las prácticas. Fieles espectadores, listos para apoyar la actividad que se realiza dos veces por semana, algunos padres, algunas madres y familiares de las y los atletas disfrutan observando el clima particular que surge entre atletas, de las y los atletas con sus profesores mientras estrechan vínculos sociales, establecen rutinas con el objetivo de mejorar su rendimiento deportivo, sienten que tienen planes y que aprenden cada día a ejercer una nueva habilidad que les permite actuar con más autonomía. Los y las participantes han logrado un grupo de pertenencia, se reúnen, entrenan para poder participar en diferentes eventos y organizan salidas y viajes.

Es oportuno mencionar la filosofía que subyace detrás de ese clima particular, de esa percepción agradable de lo compartido en cada práctica deportiva. La investigadora Clemencia Balardi pregunta si la deficiencia hace deficientes los lazos sociales, si se necesita un determinado coeficiente intelectual para tener amigos, si las personas con discapacidad están realmente incluidas en la cultura a través de los lazos que en una sociedad se producen. La respuesta en el caso del espacio generado por Crecer Juntos es negativa pues, como afirma Marcelo Rocha, la práctica de un deporte produce un gran impacto en la persona con discapacidad, ya que “no sólo tendrá la posibilidad de desarrollar todo lo referente a lo lúdico y lo motriz, sino que, además, podrá transitar por otros espacios y generar otro tipo de vínculos que le permitirán construir sus propias identidades (Rocha, 2014:38). En efecto, los y las atletas de Crecer Juntos disfrutan encontrarse en las dos citas semanales para compartir entrenamientos siguiendo las instrucciones de sus docentes y recibir su aliento al lograr mantener una rutina, un orden y concretar lo asignado.

El deporte está estrechamente ligado al desahogo de emociones, al juego y al entretenimiento. Marcelo Silberkasten afirma que “el deporte no es unidireccional sino pluridimensional pues tiene intercambios múltiples y cruzados. Das y recibís. Afectos y patadas” (Silberkasten, 2014). Los y las jóvenes de la escuela deportiva ejercitan la práctica deportiva mientras aprenden a compartir, a solidarizarse, a

limar desacuerdos, a divertirse juntos lejos de los espacios que Marcelo Rocha (2014) define como circuitos programados, ya que muchos de ellos transitan recorridos limitados solamente a centros terapéuticos, escuelas de Educación Especial, centros de día como la única opción de contacto social.

Aquí no se presta atención al llamado alejamiento del cuerpo legítimo - término acuñado por Pierre Bourdieu (1986)- o, en este caso, el alejamiento del intelecto ilegítimo, para describir la discapacidad física dentro de una realidad clínica basada en la medicalización y en el imperativo de normalización o la discapacidad intelectual como la imposibilidad de una persona de seguir una línea de razonamiento, de realizar abstracciones y de adaptarse a un cierto nivel de discurso. Aquí se trata de generar y mantener un lazo afectivo entre todos los miembros de la asociación, completamente independiente de la habilidad, destreza física o rapidez mental de cada uno.

Para esta investigación de carácter cualitativo, los ejes de indagación priorizados durante las entrevistas realizadas a niñas y niños, jóvenes y adultos que concurren a la escuela deportiva de la asociación Crecer Juntos incluyeron aspectos relacionados con sus datos personales, su vida familiar, su barrio y relación con sus vecinos, su vida cotidiana, su rutina, sus actividades de esparcimiento y entretenimiento en centros de estimulación y sociabilización, en talleres, su relación con docentes y compañeros/as, la frecuencia con la que concurre. También se indagaron sus vivencias en relación con su experiencia escolar, su relación con docentes y compañeros/as, las actividades recreativas durante los fines de semana y cómo se sienten allí, su participación en actividades deportivas y la relación con sus compañeros; sus sueños y deseos; su deseo de trabajar de acuerdo a su vocación y preferencias; su propia identidad, cómo se ven a sí mismos/as, su percepción de las demás personas “con discapacidad” y “sin discapacidad”.

A continuación, se incluyen algunas voces representativas de las vivencias de los niños y las niñas, jóvenes y adultos que disfrutan de la práctica deportiva como una manera de reforzar su subjetividad y crear lazos con los demás. Cabe destacar que se utilizan nombres de fantasía a fin de mantener el anonimato de las personas. Si bien en este trabajo me refiero a su experiencia en relación a la práctica deportiva, considero importante incluir también información general acerca de ellos. Las personas entrevistadas viven con miembros de su familia en su casa, o en instituciones o con familias de contención. Los estudios alcanzados incluyen, en algunos casos, el nivel secundario y en otros casos, estudios en escuela de Educación Especial, escuela rural y escuela nocturna. Algunos han cursado solamente algunos años de la escuela primaria, a veces sin terminarla y un caso no ha recibido escolarización. Con la única excepción de un entrevistado que cuida a una niña, el resto no posee experiencia laboral. Sus oportunidades de esparcimiento están constituidas por salidas organizadas por instituciones dedicadas al cuidado de personas con discapacidad o por reuniones familiares. En todos los casos, sus sueños y proyectos para el futuro incluyen tener más libertad, oportunidades y autonomía para realizarse en la sociedad donde viven. Un porcentaje considerable ambiciona tener su propio trabajo y poder ganar su propio dinero. Todos coinciden que pertenecer a la escuela deportiva de Crecer Juntos les brinda muchas satisfacciones cuando expresan que “se sienten muy bien”.

Luis (56), que no puede sumarse a los partidos de fútbol debido a su imposibilidad física de correr, cuenta que disfruta de cada actividad cumpliendo su rol de asistente de los y las docentes - controlando los nombres de los jugadores, si está el equipamiento necesario, etc.- y asume su tarea con plena seriedad. A lo largo

de su vida y mientras su madre vivía con él, no tenía la oportunidad de alternar con sus pares en actividades de esparcimiento. Desde que participa como miembro de Crecer Juntos él mismo expresa que es bueno tener amigos, ir a las fiestas de cumpleaños o programar una salida a comer pizza juntos. Eugenia (31) expresa que no ve la hora que llegue un martes o jueves para encontrarse con sus “compañeros de deporte” ya que no tiene amigos y “se siente protegida en la escolita”. Sebastián (29), apasionado nadador, quien participa de las competencias de Olimpíadas Especiales Argentina junto a otros nadadores de la asociación, cumple su rutina de entrenamiento rigurosamente pero no pierde oportunidad de disfrutar de salidas con otros muchachos del grupo. Marcos (29) dice que él se ve distinto a los demás por ser muy alto, porque le está creciendo la barba y por ser divertido. Se refiere al hecho de que lo ven alegre porque, en sus palabras, “Soy un poco jodón porque me gusta joder a veces, un rato, hacer jodas a veces, hacer bromas”. Marcos no se ve distinto en relación a su discapacidad intelectual y quizás esto se deba al hecho que realmente se siente igual a los demás. Él prefiere hablar de las experiencias negativas por las que tienen que atravesar sus amigos ‘otros’ e inculcar la solidaridad para desterrar la discriminación. Cuando se refiere a sus vivencias en la escuela deportiva, siente mucho placer recordando las experiencias vividas junto a sus compañeros/as y el afecto que sus profesores le brindan. Mariana (31) disfruta de los días en que va a la escuela deportiva porque, además de practicar fútbol y hacer gimnasia, comparte el espacio con una compañera a la que quiere mucho.

El equipo de la asociación Crecer Juntos incluye otro nexo para reforzar las relaciones interpersonales: la experiencia de un viaje, que representa, como afirman Carina Luongo, Celeste Mamone y Diego Belmonte, “la posibilidad de abrir distancia y encontrarse con una ‘otra escena’ en la cual poner a jugar lo propio en la convivencia con otros en similar situación” (2014: 139). Se planifica el viaje a fin de año cuando terminan las actividades, se organizan las excursiones, la estadía hasta el mínimo detalle de acuerdo a las personalidades de los atletas, sus limitaciones físicas, de alimentación y los horarios de la medicación en algunos casos. Y colmados de planes parten para combinar sus propios deseos con los del grupo que incluye también a algunos familiares y profesores.

Sandra (40) expresa su alegría cada vez que comparte un viaje junto a sus amigos y profesores porque representa la oportunidad de sentirse libre en sus decisiones, lejos de su mamá. Y hasta asume el rol de protectora hacia un compañero, Juan (16) cuando lo orienta en las prácticas deportivas y lo “cuida porque él es más chico”. A su vez, Juan se siente contenido y ayudado en el recorrido hacia el logro de mayor autonomía. Carla (15), quien se ha incorporado al grupo recientemente, atrae amigos y amigas con su capacidad de transmitir lo que siente más allá de su escasa producción de habla. Transgresora y arriesgada, apuesta a sus logros deportivos con mucho entusiasmo.

Sergio Enrique (2014) cita a David Le Breton en relación a la importancia que tienen las actividades deportivas para cualquier persona. El placer de los participantes, el disfrute del empeño físico o el enfrentamiento lúdico a la par del respeto por las reglas de juego hacen del deporte una actividad legítima también para las personas con discapacidad. Es el caso de los y las atletas de Crecer Juntos, quienes afianzan sus vínculos y reafirman su subjetividad y justamente, crecen juntos en cada encuentro.

El espíritu que acompaña a estos niñas, niños, jóvenes y adultos les presenta como sujetos con derechos, con deseos de autorrealizarse a pesar de las dificultades y de formar parte activa de la cultura en la sociedad donde viven. Son sujetos reales

que, con sus vivencias, constituirán el material alternativo intercultural incluido en la unidad 4 - Descripciones de Personas- del programa de la asignatura Lengua Inglesa II. Dicho material se complementa con películas relacionadas con la discapacidad y con la lectura de cuentos cortos en los cuales los personajes son personas con discapacidad que se superan y luchan por alcanzar una vida plena.

Se intenta romper de esta manera con el estereotipo de las personas con discapacidad, dependientes de la asistencia y rehabilitación, incapaces de tomar decisiones, conformes con el rol asignado por una sociedad globalizada que prefiere lo económico productivo. Dejando de lado una identidad estereotipada originada en la falta de oportunidad de demostrar que son sujetos con derechos más allá de sus características físicas, intelectuales, de sus historias familiares y del entorno donde les toca vivir, estas personas se imponen como sujetos reales, ofrecen a los y las estudiantes de Lengua Inglesa II la posibilidad de conocerlos de cerca y de esa manera, como afirma Adriana Cecilia Diez, “desafiar las imágenes condensadas y homogeneizantes del estereotipo” (Diez, 2004:168).

Los estudiantes, entonces, tendrán la posibilidad de interiorizarse sobre las reales personas con discapacidad y sus posibilidades concretas como agentes sociales y sujetos de plenos derechos. Las actividades diseñadas para trabajar esos testimonios los vincularán con herramientas teóricas que les ayuden a deconstruir sus preconcepciones. Se espera que, en su futuro desempeño como profesores e investigadores críticos, contribuyan a desterrar el paradigma de la normalidad que aún hoy en día decide las posibilidades de ejercicio de ciudadanía de tantos sujetos.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bidaseca, K. (2010). “No hay Otro del Otro”. La construcción de la alteridad y la representación del otro. Entre el eurocentrismo y los estudios poscoloniales”, en: *Perturbando el texto colonial: los estudios (pos) coloniales en América Latina*. Buenos Aires: Editorial SB. 3-20.

Diez, A. C. (2004). “Las ‘necesidades educativas especiales’. Políticas educativas en torno a la alteridad”, en *Cuadernos de Antropología Social* N° 19, pp.157-171. FFyL- UBA.

Enrique, S. J. (2014). “Más allá del déficit... Cinco principios posibles para el abordaje de la discapacidad”, en Rocha, M., Enrique, S. (comps.) *Discapacidad: Deporte, Arte y Vida Independiente*. Rosario: Laborde Libros Editor.

Ferrante, C. (2014). *Renguear el estigma. Cuerpo, deporte y discapacidad motriz (Buenos Aires, 1950-2010)*. Buenos Aires: Biblos.

Joly, E. (2001, junio) “La discapacidad como construcción social”, conferencia presentada en Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.

Luongo, C., Mamone, C. y Belmonte, D. (2014). “La función de la experiencia: el viaje como dispositivo institucional en la producción de la subjetividad”, en Rocha, M., Enrique, S. (comps.) *Discapacidad: Deporte, Arte y Vida Independiente*. Rosario: Laborde Libros Editor.

OMS (2011). *Resumen del Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Recuperado el 25 de mayo de 2020 de [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf)

Pérez, A. V. (2012). *Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación*. [Tesis de Doctorado]. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Sede Académica Argentina.

Rocha, M. (2013). *Discapacidad: Orientación Vocacional y Proyectos de vida*. Rosario: Laborde Libros Editor.

Rocha, M., Enrique, S. (comps.) (2014). *Discapacidad: Deporte, Arte y Vida Independiente*. Rosario: Laborde Libros Editor.

Silberkasten, M. (2014). “No hay Play sin Game”, en Rocha, M., Enrique, S. (comps.) *Discapacidad: Deporte, Arte y Vida Independiente*. Rosario: Laborde Libros Editor.

Skliar, C. (2002). *¿Y si el Otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Madrid: Miño y Dávila.

Skliar, C., Téllez, M. (2001). “La Pretensión de la Diversidad o la Diversidad Pretensiosa”, en: *Conmover la Educación*. Buenos Aires: Noveduc Libros.

Vidal García Alonso, J. (2003). *Movimiento Vida Independiente: Experiencias internacionales*. Madrid. Fundación Luis Vives.

Žižek, S. (2004). “Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en: Jameson, F. y Žižek, S. *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el Multiculturalismo*, Buenos Aires: Paidós.

## **ANEXO**

### **Reseña de las principales actividades deportivas y sociales de la Asociación Civil Crecer Juntos**

Participación en los Torneos de Fútbol adaptado organizados por distintas instituciones bajo las normas de Olimpíadas Especiales Argentina (OEA). Ello implicó participar de los partidos de fútbol organizados en distintas localidades pampeanas.

Participación de las maratones deportivas organizadas por A.P.A.V (Asociación Pampeana de Atletas Veteranos) en distintas ciudades de la provincia de La Pampa.

Participación de los Encuentros de Familias de OEA.

Participación en los Torneos Provinciales de Hockey Adaptado organizados por la asociación Crecer Juntos. El mismo nuclea a atletas de otras localidades pampeanas en una jornada en la cual se destacan el deporte, la solidaridad y la amistad.

Participación en los Torneos Provinciales de Natación adaptada, organizados por la asociación Crecer Juntos, junto a otras instituciones de la provincia de La Pampa.

A través de un stand sociabilizador, en el año 2015, los atletas y sus familias participaron en la Feria de Ciencias Provincial que se desarrolló en el S.U.M. de la escuela “Marcelino Catrón”, donde se llevan a cabo las actividades deportivas. Se aprovechó la oportunidad para convocar a voluntarios y comunicar a escuelas / colegios y al público en general sobre las actividades de la Asociación. A partir de este encuentro se sumó como voluntaria Milagros Abigail Calvente Ríos de tan solo 13 años. Cabe aclarar que la participación de la institución Crecer Juntos en dicho evento responde a la apertura de la señora rectora del Colegio, quien propuso

realizar actividades conjuntas alumnos-atletas para favorecer la integración y cumplimentar un proyecto educativo presentado a Educación.

Participación en las maratones organizadas por Nativa (Banco Nación).

Se realizaron viajes de placer a distintas localidades turísticas como Carlos Paz (Córdoba), Merlo (San Luis), Villa La Angostura (Neuquén), Monte Hermoso y Pehuencó (Bs. As.).

Participación en el Primer Encuentro de Líderes de Olimpíadas Especiales a nivel nacional.

La Asociación Civil Crecer Juntos integra el Consejo Municipal de Discapacidad de la ciudad de Santa Rosa y participa de las reuniones.

Viaje a Buenos Aires, hospedándose en el CENARD y visitando lugares históricos como el Museo del Bicentenario, la Fragata Sarmiento, el Teatro Colón, la Avda. 9 de julio, el Obelisco y las instalaciones del CENARD.

Por invitación de la Dirección de Turismo de la Provincia de La Pampa durante 2017, viaje y visita al Parque Luro y avistaje de ciervos durante la brama.

Participación en el Torneo Provincial de Bochas por parejas donde una pareja fue seleccionada para el torneo nacional que se desarrolló en Allen, Río Negro, en el cual obtuvieron el segundo puesto.

Participación en los Torneos Provincial y Nacional de Atletismo para personas con discapacidad intelectual.

## Capítulo VI

### LAS PALABRAS Y LAS PRÁCTICAS: DISCUSIONES SOBRE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Lelia Schewe

Natalia Barrozo

Cristina Pereyra

Cintia Schwamberger

#### **I.-Introducción. Las palabras y las prácticas: discusiones sobre la educación de personas con discapacidad**

En Argentina, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 en el año 2006, el Estado asume la responsabilidad de garantizar las condiciones para la extensión de la obligatoriedad escolar desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Secundario. Asimismo, la modalidad de Educación Especial se erige como la encargada de garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, y asume el carácter transversal hacia los niveles y demás modalidades del sistema educativo.

Pese a ello, en la cotidianeidad de las escuelas evidenciamos diversas prácticas y sentidos que se ponen en juego a la hora de garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Esto adquiere especial centralidad cuando las diferentes normativas y resoluciones ministeriales provinciales, nacionales e internacionales “llaman” a “incluir” a todas las personas con discapacidad en las aulas de las escuelas de enseñanza de educación común o regular.

La “inclusión” como categoría discursiva resulta recurrente en las políticas educativas y discursos pedagógicos actuales tanto a nivel nacional como internacional. Desde estos discursos se traduce a la inclusión como “igualdad de oportunidades” para “todos/as” los/as estudiantes.

Distintas investigaciones (Infante, 2010; Jacobo, 2012) plantean que la Educación Especial, como campo de saberes, continúa teniendo una impronta clave en los procesos de inclusión educativa. A la vez, al interior de la Educación Especial, existen aún saberes contruidos a nivel de la formación docente y de las prácticas inscriptas en los distintos niveles del sistema educativo, que se inscriben en plena alianza con los saberes específicos del campo de la medicina (Palacios, 2008). Estas vinculaciones entre Educación Especial y medicina suponen que se construyan imperativos que, desde la llamada “inclusión educativa” entienden a los/as sujetos/as en términos de déficit y/o de patología, dejando de lado la historicidad de los procesos sociales y escolares (Ferrante, 2015).

Entonces, aunque -por un lado- avanzan los “imperativos” de la “educación para todos” y de la “inclusión educativa”, por otro, continúan vigentes diversos saberes y concepciones, contruidos en las relaciones entre la educación y la medicina, que sostienen y argumentan prácticas (des)escolarizantes y expulsivas. Estas situaciones se evidencian cuando diversos actores sociales involucrados que se desempeñan en instituciones educativas y/o de la salud, orientan y proponen

diversas intervenciones como reducciones horarias y de asistencia para los/as estudiantes con discapacidad, permanencia fuera del aula o en espacios alternativos: todas estas prácticas fundamentadas desde el saber médico. Por ello, consideramos relevante volver a tensar la discusión respecto a la formación de profesores en Educación Especial.

En este sentido, nos interesa problematizar y analizar algunos interrogantes en torno a las prácticas y los sentidos construidos, ¿de qué manera se determina que algunos/as estudiantes con discapacidad necesitan espacios, propuestas y recorridos específicos y alternativos en sus trayectorias escolares? ¿Por qué algunos sentidos y prácticas se definen como “inclusivos”?

## **II.-Discusiones teóricas. Entre las tendencias europeístas y las perspectivas de nuestra América**

En el contexto europeo, Ainscow y Echeita (2010) sostienen que la inclusión educativa desde la perspectiva de los derechos no es un paso retórico, sino que implica un cambio de sustantivo. Es el derecho a la equiparación de oportunidades para conseguir “una verdadera educación de calidad para todos, sin exclusiones ni eufemismos” (Ainscow y Echeita; 2010:3). Distintos autores que adhieren al movimiento de la educación inclusiva (tales como Ainscow, Farrell y Tweddle, 2000; Dyson, 2001, Echeita, 2006 y 2008, Escudero y Martínez, 2011) reconocen que la categoría “inclusión educativa” puede ser definida de distintas maneras, lo que ocasiona confusiones porque adquiere significados diferentes según el contexto en que se utilice, pudiendo llegar a convertirse en un término *resbaladizo*, tal como lo indican Krichesky y Pérez (2015).

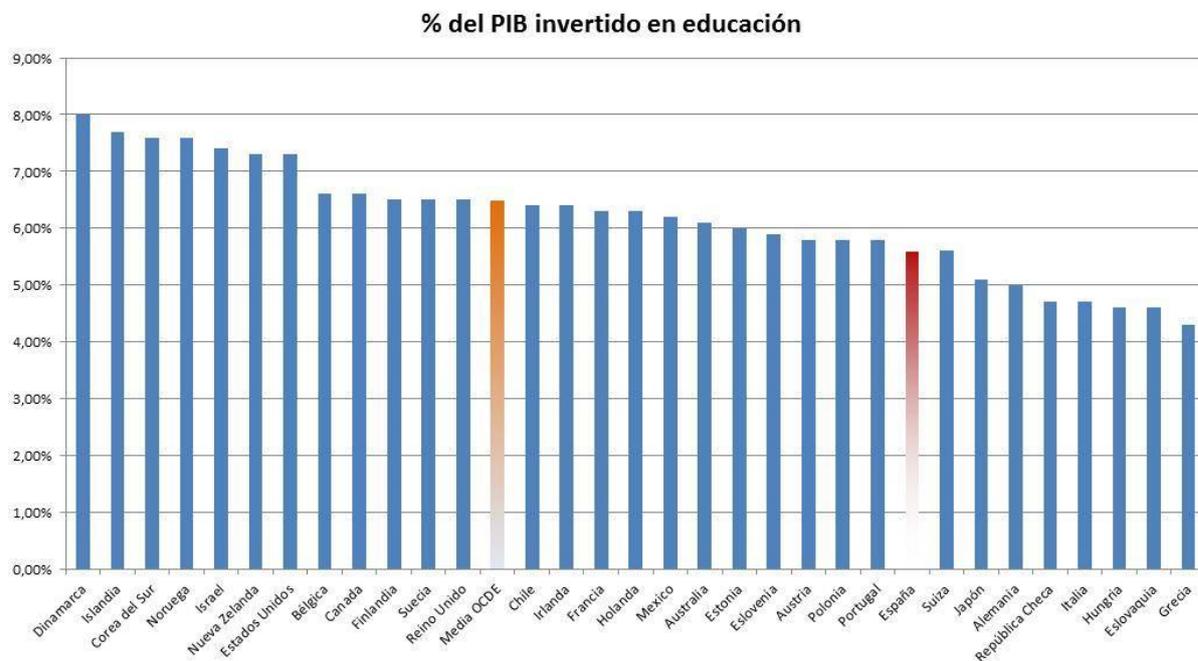
En algunos países se sostiene que la “educación inclusiva” debería estar pendiente de la situación educativa de los estudiantes más vulnerables y también de aquellos en situación discapacidad. Sin embargo, estos autores coinciden en señalar junto a UNESCO (2005) que debería ser vista de manera más amplia, en términos de una reforma que acoge y apoya la “diversidad” entre todos los alumnos/as (UNESCO, 2005)<sup>30</sup>.

En este sentido, es importante reconocer que, aunque los desarrollos de los autores mencionados han tenido gran impacto en los discursos y políticas de nuestros países latinoamericanos, los contextos de producción de estos saberes difieren en gran medida. Las condiciones de los procesos educativos de países europeos

---

<sup>30</sup> [1] La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005, p. 14.)

demuestran las inversiones de los Estados en recursos destinados a la educación. En el siguiente cuadro se evidencia, además de la tendencia de inversión de los países europeos, que uno de los países reconocido mundialmente por la calidad educativa y las condiciones de vida de sus habitantes es, justamente, el que invierte mayor porcentaje de su PIB en educación.



Como parte de estas complejidades, un interesante estudio realizado por Acín (2018) permite comparar algunos datos sobre la educación de adultos en Argentina y España, arrojando algunas cuestiones que resultan relevantes. Por ejemplo, mientras que en el primer país las instituciones que atienden a este colectivo presentan escasos recursos materiales y tecnológicos, en España tienen a disposición una dotación de ordenadores, cañones de proyección e impresoras. Con respecto a la cantidad de docentes, en el país latinoamericano, la mayoría de las instituciones trabajan con un personal único que cumple funciones de gestión. En España, existe la figura del coordinador en anexos y extensiones áulicas, cuentan con equipos directivos según cantidad de docentes y coordinadores. La toma de decisiones en el primer país se realiza mediante un orden de jerarquías institucionales, mientras que, en el segundo, existen órganos de toma de decisión colegiados con representación de distintos actores. La cuestión de los recursos invertidos resulta relevante porque para que los discursos que se explicitan en las propuestas de las políticas encuentren correlación en las prácticas, no es suficiente con una manifestación de intenciones.

En nuestros países latinoamericanos, como se ha afirmado en otros trabajos, (Barrozo, Pereyra, Schewe, y Schwamberger, 2018; Schewe, 2017) no se han destinado suficientes recursos específicos para la implementación de políticas públicas que aseguren el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, tal como proponen los marcos normativos.

A pesar de lo planteado, en ambos contextos coinciden algunas discusiones sobre la continuidad de las disciplinas que se ocuparon históricamente de la educación de personas con discapacidad. Thomas y Loxley (2007) proponen la

“deconstrucción de la Educación Especial” y la construcción de “la educación inclusiva como una alternativa”, insistiendo en que la solidez de los conocimientos propios de este campo “racional y sensible” (Ídem: 13) constituyen un impedimento. Los autores retoman los planteos de Slee (1998) y de Söder (1989) para sintetizar las perspectivas de la Educación Especial en función de la discapacidad, que se sostuvieron históricamente sin tener en cuenta las consecuencias de la confianza en algunas de ellas, que condujeron a ideas nocivas para la educación. Slee (en Thomas y Loxley; 2007) establece 5 perspectivas:

1. Perspectivas esencialistas: que explican la discapacidad desde la patología individual. Corresponden al modelo médico o del déficit
2. Perspectivas construccionistas sociales: conciben a la discapacidad desde el punto de vista de la marginación, como un constructo artificial de ciertas minorías.
3. Perspectivas materialistas: perciben a la discapacidad como una forma de exclusión del sistema social y económico. Retoma los planteos de autores marxistas que afirman que el principal beneficiario de la exclusión es el capitalismo
4. Perspectivas posmodernas: que rechazan las perspectivas anteriores por considerar las experiencias de exclusión como particulares y no agrupables
5. Perspectivas del movimiento de la discapacidad: caracterizadas por la búsqueda ecléctica del cambio social.

En nuestra América, además de las discusiones con respecto al futuro de la Educación Especial y sus reconfiguraciones, se sumaron otras multiplicidades de sentidos a partir de las propuestas de defensa y legitimación de ese campo de saberes y el fortalecimiento de los planes de estudios de sus carreras (Arboleda Laverde, et al, 2017), teniendo en cuenta que entre las propuestas que se construyeron a partir de los postulados de lucha contra la exclusión en las escuelas de Educación Especial, se suscitaron experiencias comunitarias potentes y valiosas que significaron una apertura de estos espacios (Schewe, 2011; Schwamberger, 2019).

De todas maneras, revisando históricamente la educación de estudiantes con discapacidad en Latinoamérica, coincidimos que

“Desde sus inicios, la escuela aparece como un espacio de detección y control de la anormalidad. En 1920, se publica en la Revista del Círculo Médico Argentino y Centro de Estudiantes de Medicina: ‘La escuela es el teatro más propicio para la enseñanza de la profilaxia (...). La profilaxia contra la degeneración, uno de cuyos negros frutos es el delito, se reduce en gran parte como vemos, a una cuestión educacional’” (Taborda en Ferro; 2010:51).

Al mismo tiempo, Cheli (2013) afirma que durante los inicios del sistema educativo argentino se crearon clases al aire libre, colonias agrícolas rurales, escuelas para niños débiles, colonias específicas de vacaciones, clases diferenciales que creaban intersticios entre una supuesta universalidad de la educación obligatoria y las intenciones de instruir a quienes realizarían las tareas domésticas. La autora señala una paradoja que resulta interesante para graficar lo que se viene planteando:

“En el período explorado, la administración y normalización de las diferencias que presentó el sector de la población infantil considerada como ‘no normal’, fueron gobernadas dentro del sistema educativo pero en reparticiones creadas específicamente para este sector de la infancia

cuyo efecto fue producir nuevas formas de subjetivación de las infancias en el proceso de escolarización, limitando su inclusión social y educativa al determinarles un tipo de educación especial como un circuito diferenciado de la educación común” (Cheli, 2013: 101).

Resulta interesante identificar cómo, a partir de ese momento, se fomentaron espacios específicos de educación de personas con discapacidad, a los que terminaron derivándose estudiantes sin diagnósticos, con “problemas de conducta”, generando circuitos paralelos (Pereyra, 2013, 2015; Barrozo, et al, 2017) que, en algunos casos, condicionan las continuidades de los procesos en la educación formal.

Un potente giro en nuestra América en los últimos años, comenzó a generar “producciones otras” (Ortiz Ocaña y Arias López, 2019) que desafían y ponen en tensión los discursos y las prácticas que pertenecen al campo de saberes que describimos: se trata de los Estudios Críticos en Discapacidad (ECD). Esta perspectiva propone descolonizar los sentidos que se construyeron, teniendo en cuenta que - desde el discurso- se fomenta la participación, autonomía y emancipación de las personas con discapacidad, pero en las investigaciones se habla “por” y “sobre” ellas (Domínguez, et al, 2019; Rojas Campos, 2015).

Estas formas de entretelar las palabras y las acciones, también se vinculan a las concepciones sobre la formación y las prácticas docentes, como otro de los puntos nodales de la discusión sobre lo que se considera “inclusivo” en la educación.

Las comparaciones entre las condiciones, podrían ser un aporte para entender que los discursos construidos desde los contextos europeos, no pueden ser “aplicados” en nuestros contextos, porque las experiencias que se presentan, son absolutamente diferentes. A pesar de eso, notamos que, en las producciones latinoamericanas, es frecuente citarlos, legitimándolos y reconociéndolos como referentes (en ocasiones, únicos).

### **III.-Políticas y discursos sobre la formación y las prácticas docentes**

Partimos de entender que cuando se hace referencia a la formación docente, se ponen en relación una serie de supuestos vinculados a concepciones acerca del “tipo” de formación que se considera más pertinente, a un conjunto de saberes y conocimientos considerados relevantes para una determinada perspectiva pedagógica, a un “sujeto a formar” y a procesos de enseñanza y aprendizaje. Acordamos con Achilli (2004) quién nos propone entender a la formación docente como un

“determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes, donde la formación docente se encuentra en una íntima relación con la práctica docente, en un doble sentido, por un lado, como práctica de enseñanza que supone cualquier proceso formativo y por el otro, como la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica docente” (Achilli, 2004:23).

Entendemos que las prácticas de enseñanza suponen procesos de formación a partir de un saber y de un hacer cotidiano. En el caso de los y las docentes de Educación Especial, las desarrollan en relación e interacción cotidiana con las prácticas de otros sujetos sociales: los y las docentes de educación común, profesionales de la salud, equipos de orientación, padres y estudiantes,

constituyendo así distintas relaciones de prácticas y formación docente. En estas relaciones se ponen en juego y se construyen sentidos, supuestos, representaciones y concepciones acerca de la educación, que muchas veces se enfrentan, se contradicen, se apropian y se transforman. Asimismo, las prácticas de las docentes de Educación Especial se desarrollan en contextos sociales, históricos, políticos y económicos determinados, lo cual supone una relación con las políticas educativas que también intentan “prescribir” sentidos y prácticas acerca de la educación. Por ello, sostenemos que resulta necesario recuperar estas complejidades en el análisis de la formación y de las prácticas docentes, para ampliar la mirada respecto a qué cuestiones se ponen en juego cuando observamos estos procesos educativos.

Por otro lado, sostenemos que para comprender la formación y las prácticas docentes en torno a la educación para personas con discapacidad necesitamos conocer y analizar las condiciones materiales institucionales en las que se despliegan las mismas. Entendemos que estas condiciones suponen no sólo los recursos físicos para el trabajo, sino también “las condiciones de la organización escolar del espacio y del tiempo, las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres” (Rockwell y Mercado, 1999: 121).

#### **IV.-Continuidades y aperturas**

De acuerdo con lo planteado, consideramos relevante observar que, si bien los aportes de la perspectiva europeísta resultaron útiles para evidenciar los obstáculos que una forma de escolarización había identificado como apropiada para las personas con discapacidad, hoy resultan insuficientes para analizar la realidad de nuestra América: las condiciones de producción son profundamente diferentes y adquieren configuraciones que distan bastante del contexto donde fueron pensadas.

Asimismo, identificamos la persistencia de ciertos sesgos colonialistas ya señalados por los Estudios Críticos de la Discapacidad. Ante ello nos preguntamos “¿cómo reemplazar la modernidad colonizante que en el lenguaje coloniza nuestros pensamientos, acciones y sentires? (...) ¿cómo desprendernos totalmente de la colonialidad? Pues debemos irnos a los bordes, ser exterioridad, vivir en la frontera, experimentar y vivenciar en/desde los bordes” (Ortiz Ocaña y Arias López; 2019: 10).

Las decisiones de quienes determinan que algunos estudiantes requieran espacios específicos para su escolaridad, están ligadas a las relaciones de saber-poder que históricamente determinaron los criterios de normalidad, y por lo tanto, la permanencia o reclusión de determinados estudiantes o colectivos.

Pese a que las normativas y políticas educativas actuales plantean la “inclusión educativa” como el ideal al que las instituciones y sus actores deberían aspirar, el escaso acompañamiento del Estado en términos de recursos económicos, decisiones institucionales y formación docente, no permite garantizar que las escuelas brinden igualdad en el acceso a la educación para las niñas, niños y jóvenes con discapacidad.

Ante los eufemismos que resurgen acerca de los modos de nombrar tanto la discapacidad, como la educación, sostenemos que resulta necesario mantener ciertas resistencias que permitan cuestionar e identificar qué prácticas se llevan a cabo y a partir de qué posicionamientos. La investigación educativa se presenta como una herramienta clave para llevar adelante este tipo de tareas. Por eso, se propone

“El reflexionar configurativo, [que] al igual que el conversar alternativo y el contemplar comunal, son acciones del hacer decolonial. No son

técnicas de investigación, son más bien huellas y estampas decolonizantes, que configuran un hacer decolonial, no como método o estrategia de investigación, sino como proceso decolonizador” (Ortiz Ocaña y Arias López; 2019: 16).

Por último, como cuestión profundamente necesaria a revisar, se encuentra la formación docente y los espacios de diálogo e intercambio entre la investigación en el campo educativo y las necesidades en el campo de práctica. Consolidar los espacios de debate y reflexión docente constituye una tarea necesaria que, en el contexto de políticas neoliberales, pareciera quedar cada vez más en manos del coaching emocional vinculado a los responsables de quienes diseñan las políticas educativas.

Se necesitan nuevas experiencias que prioricen el “estar juntos” y promuevan pedagogías insurgentes de cambio social, despatriarcalizar nuestras investigaciones desobedeciendo los discursos de las organizaciones internacionales y creando teorías insumisas que doten de valor los conocimientos que se construyen en el quehacer cotidiano de las escuelas, y que respondan a las necesidades que los sujetos de la educación identifican como importantes.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2004). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde.
- Acín, A. B. (2018). Convergencias y divergencias de la educación secundaria de adultos en Córdoba (Argentina) y Cataluña (España). *Revista Española de Educación Comparada*, (31), 173-193.
- Arboleda Laverde, K.; Aristizábal Mejía, E. & Metaute Muñoz, M. (2017). *Formación inicial de maestros en educación especial en América Latina: modelos y experiencias desde México y Colombia*. Tesis de Licenciatura en Educación Especial, no publicada. Universidad de Antioquia.
- Barrozo, N.; Pereyra, C.; Schewe, L. & Schwamberger, C. (2018). “Tensiones, eufemismos y contradicciones de la educación inclusiva en el contexto socioeducativo de la Argentina”. Ponencia presentada al *IV Coloquio colombiano y latinoamericano de investigación en discapacidad*. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. 6 al 9 de noviembre de 2018.
- Barrozo, N.; Schewe, L.; & Pereyra, C. (2017). “Trayectorias escolares de personas con discapacidad en la educación secundaria en Argentina. Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades”. *Actas del XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva*. Universidad de Oviedo: principado de Asturias.
- Domínguez, P.; Angelino, M. A.; Almeida, M. E. & Katz, S. L. (2019). *Encuentros de investigadoras, investigadores e investigaciones en torno a la discapacidad en América Latina. Apropiación social del conocimiento en discapacidad: experiencias latinoamericanas*. Editorial de la Universidad del Rosario: Bogotá.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, (1), 287-297.
- Jacobo Cupich, Z. (2012). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Buenos Aires: Noveduc.

Krichesky, G. & Pérez, A. (2015). El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias, en: Pérez, A. & Krichesky, M. *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa* (21-46 pp.). Avellaneda: UNDAV Ediciones.

Ortiz Ocaña, A. & Arias López, M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16 (31), 147-166.

Pereyra, C. (2013). Procesos de derivación de educación común a educación especial de niños y niñas que habitan en contextos de pobreza. *Textos y Contextos desde el sur*, 1 (1), 15-28.

Pereyra, C. (2015). La configuración de circuitos escolares diferenciados en las derivaciones de educación especial de niños en contextos de pobreza. *Revista Ruedes*. 4 (6), 58- 73.

Rockwell, E. & Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.

Rojas Campos, S. (2015). Discapacidad en clave decolonial: Una mirada de la diferencia. *Revista de Estudios AntiUtilitaristas e PosColonias*, 5 (1), 175- 202.

Rusler, V. & Schwamberger, C. (2016). “Maestros Indagando. Una experiencia de Formación Docente”. *IV Jornadas Discapacidad y Derechos*. Facultad de Derecho-UBA, Buenos Aires.

Schewe, L. (2011). La Educación Especial desde una perspectiva sociocomunitaria: una experiencia sobre la relocalización en la escuela especial n° 45. *Revista RUEDES*, 1, (2) ,133-138.

Schewe, L. (2017). Discapacidad, Educación Especial y educación inclusiva. Reflexiones necesarias. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 5 (1), 59-64.

Schwamberger, C. (2019). La escuela nos elige a nosotros. Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1 (14), 133- 148.

Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 01, 45- 80.

Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

### **Normativa Consultada**

ONU. Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2006.

Ministerio de Educación Nacional. Ley de Educación Nacional N°26.206. 2006.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Ley N°26.378. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2008.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Ley N°27.044. Jerarquía Constitucional a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2014.

Consejo Federal de Educación. Resolución N°155. Modalidad de Educación Especial. 2011.

Consejo Federal de Educación. Resolución N°174. Pautas federales y regulación para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades. 2012.

Consejo Federal de Educación. Resolución N°311. Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad. 2016.

## Capítulo VII

### DISCAPACIDAD DESDE LOS GIROS NARRATIVO, CORPORAL Y AFECTIVO EN CIENCIAS SOCIALES

Paula Mara Danel

María Eugenia Martins

Daniela Sala

#### I.-Introducción

El presente capítulo propone compartir el proceso colectivo desarrollado desde el Instituto de Estudios de Trabajo Social y Sociedad, de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, Argentina, por un grupo de investigadoras e investigadores. El proyecto de investigación inicia en 2020 en clave de continuidad en el desafío de adicionarse a un proyecto colectivo que busca inscribir las preocupaciones en torno a la discapacidad desde las ciencias sociales. En tal sentido, entendemos junto a Yarza, Pérez y Sosa (2019) que las ciencias sociales latinoamericanas no han incursionado de modo ampliado en el tema discapacidad, configurando una agenda incipiente. Si bien desde principios del siglo XX se pueden encontrar intelectuales y académicos en los campos de la educación y la salud, su paradigma dominante estuvo marcado por un mecanicismo positivista, altamente patologizante, medicalizante y normalizante. (Barral, et. al, 2000; Pinel e Itard, 1978, Foucault, 2011)

#### II.-Discapacidad: desde la investigación

*Queda el atardecer. Es la dramática altercación y el conflicto de la visualidad y de la sombra, es como un retorcerse y un salirse de quicio de las cosas visibles. Nos desmadeja, nos carcome y nos manosea, pero en su ahínco recobran su sentir humano las calles, su trágico sentir de volición que logra perdurar en el tiempo, cuya entraña misma es el cambio.*

*(Borges, En Inquisiciones (1925).*

Como equipo de investigación sostenemos un proceso de profundización en torno a las categorías de discapacidad, prácticas políticas, estado e identidades colectivas enmarcadas en proyectos <sup>31</sup> anteriores. Estos años de construir

---

<sup>31</sup> PPID T/02 "Identidades colectivas: la relación nosotros - otros en los procesos de intervención", durante los años 2013 a 2015. PID T080 "Identidades colectivas, prácticas políticas y Estado en la Región Capital de la Provincia de Buenos Aires, desde 2011 a la actualidad" desarrollados en los años 2016 y 2017. PID T 092 "Procesos identificatorios y producción de sentidos: prácticas, estrategias e intervenciones de colectivos en diferentes campos" durante los años 2018 y 2019. Y Proyecto de Investigación Interinstitucional "El Sujeto de la Discapacidad en las producciones científicas latinoamericanas" dirigido por Danel Paula y Sosa Laura, con acreditación y financiamiento de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP y en articulación con la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Autónoma

colectivamente conocimientos en relación a la discapacidad nos ha permitido abordar el tema desde el modelo social, en los términos propuestos en 1983 por Mike Oliver dentro de los estudios críticos de discapacidad en Inglaterra. Este modelo relaciona a los derechos humanos de todas las personas y analiza los factores sociales que operan para que una diferencia funcional se convierta en discapacitante. Por lo tanto, promueve la plena inclusión en la sociedad como ciudadano/a, lo que implica el reconocimiento como sujetos de derechos y sus posibilidades de pleno ejercicio. (Sala, Pucci y Chavez Asencio, 2020).

El proyecto actual retoma la idea de trayectorias sociales de personas en situación de discapacidad en clave colectiva, lo que supone una especial atención a los modos situados en que estos sujetos transitan la discapacidad. Esto nos lleva al interrogante en torno a si la discapacidad puede ser pensada en clave individual, y al mismo tiempo asumir que las dimensiones que se analizan producen una idea en torno a la espacialidad, a las múltiples temporalidades presentes en nuestras historias vitales y a los sentidos asociados en relación a la discapacidad, lo social, lo colectivo y la comunicación. (Danel, et.al, 2020)

El proyecto es una construcción colectiva e interdisciplinaria en el que desde el Trabajo Social, la Antropología, la Arquitectura y la Fonoaudiología asumen sus saberes precarios y se lanzan a encontrar conocimientos - otros en torno a la discapacidad. En esa búsqueda adherimos a los giros epistémicos que las ciencias vienen generando y que implican reconocer la histórica opresión de ciertos saberes y sentires, así como su necesaria emergencia para la producción de nuevas epistemologías (De Sousa Santos, 2010). Una postura contrahegemónica del saber científico supone explorar prácticas científicas alternativas y la promoción de interacciones entre saberes considerados científicos y no científicos. Es en este proceso en el que las narrativas y el trabajo en clave etnográfica se vuelven centrales.

La discapacidad como modelo social, en clave de derechos refiere

“a la vida con dignidad como persona, a la educación inclusiva, a la atención integral de salud - incluyendo la salud sexual y reproductiva-, la participación en actividades económicas, políticas y culturales, a tomar sus propias decisiones (dignidad del riesgo), a la vida independiente, a circular por el espacio urbano sin barreras arquitectónicas, a viajar en transporte público, al trabajo, etc.”. (Sala, Pucci y Chavez Asencio, 2020: 58)

Por lo tanto, pensamos a la discapacidad en clave ciudadana lo que implica una relación estatal. No es posible pensar los enfoques de derechos por fuera de los lazos que se construyen con el estado. Los debates en torno al estado suponen la tensión entre dos perspectivas, aquellas que lo consideran como aparato institucional y las que lo piensan como relación social. Siguiendo los aportes de Oszlak (2006 y 1982) proponemos pensar al estado como relación social, lo que supone reconocerlo en una tensión inmanente entre su carácter de aparato y el de relación. Estas conceptualizaciones incluyen la idea de actores sociales con intereses diversos, y hasta antagónicos, cristalizando los mismos de modos diferenciales en la agenda pública.

La complejidad conceptual propuesta nos habilita a transitar - analíticamente - la configuración de lo estatal en su complejo modo de existencia. Es decir, que la comprensión del estado nos invita a pensar en formaciones sociales que configuran en determinados territorios (en los que ejercen el poder), marcos de legitimidad. El mismo opera como árbitro en escenarios de intereses en pugna. Iremos enlazando estas discusiones, con lo que venimos caracterizando en relación a la configuración socio - cultural de la discapacidad.

“Si ampliamos esta definición podemos decir que el Estado es el principio de organización del consentimiento como adhesión al orden social, a los principios fundamentales del orden social, que es el fundamento necesario no sólo de un consenso sino de la existencia misma de las relaciones que conducen a un disenso.” (...) (Bourdieu, 2015:15)

Siguiendo los aportes de Vilas (2005), proponemos pensar el estado desde la política, es decir, reflexionar desde la triple dimensión política del Estado: como estructura de poder, como sistema de gestión y como productor de identidades.

En la línea de pensar las relaciones de estatalidad, nos interesa destacar las formas en que el estado produce el espacio de la discapacidad, con esto señalamos la idea de límites entre la discapacidad y la no discapacidad, los accesos que supone la seguridad social en relación a ese espacio sacralizado - el de la discapacidad-. El estado como atribuidor legitimado de identidades, tiene a su cargo la acreditación de las situaciones de discapacidad, por lo que esto reconoce una particular e historizada forma de producir discursos, narrativas y sentidos en torno a los cuerpos, a las biología, a las comunicaciones y los aprendizajes de los sujetos.

### **2.1.-Producción de sentidos: narrativas**

“Las narrativas nos permiten adentrarnos a las formas en que se producen sentidos a partir de lo que las personas dicen, de sus modos de simbolizar y transmitir mediante las expresiones verbales, sus teorías sobre aquello que les acontece, las relaciones con otros sujetos y la posibilidad de tomar decisiones sobre sus propias trayectorias vitales. Las narrativas nos permiten establecer relaciones con las biografías personales y el lugar otorgado a aquello que los hace vincular al trabajo social” (Danel y Sala, 2019:87)

Por ello, nos ponemos en diálogos con aportes de la comunicación, de la educación y otras disciplinas de las ciencias sociales para considerar que todo fenómeno social implica un proceso de producción de sentido: partiendo de una concepción semiótica de la cultura, nuestro quehacer busca la explicación/comprensión de lo que acontece a través de la interpretación de expresiones sociales que aparecen como enigmáticas en su superficie (Geertz, 1973)<sup>32</sup>. Entonces, el sentido se encuentra entrelazado de manera inextricable con las prácticas sociales, por lo que toda producción de sentido tiene una dimensión material.

---

<sup>32</sup> “El concepto de cultura que propugno (...) es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie” (Geertz, 1992 [1973], pg 20)

En relación a esto, Suárez (2007) señala que el avance de los estudios narrativos en educación resulta heredero del giro hermenéutico y narrativo, y nos ponen en diálogo con los procesos de constitución y recreación de sentidos de las prácticas sociales, sentidos que son situados e intersubjetivamente creados.

Connelly y Clandinin (1995) por su parte destacan que la ampliación del uso de narrativa en la investigación educativa y podríamos agregar en otras disciplinas es que

“los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. (...)” (pp. 12).

Ese giro narrativo de la educación atraviesa nuestros propios movimientos por lo que podríamos señalar que transitamos un giro narrativo en discapacidad que posibilita reconocer el sentido de las prácticas y al mismo tiempo la materialidad que se produce en el desarrollo de esos sentidos. Por ello, el giro mencionado acompaña nuestras búsquedas y nos posibilita prestar especial atención a los locus de enunciación. Las personas en situación de discapacidad disputan los modos de producción de sentido de sus vidas, sus trayectorias y sus esperanzas.

Un punto especial en este movimiento es el que intersecta interrogantes en torno a las enunciaciones de las mujeres (Morris, 1996) y disidencias, y las estrategias que los colectivos feministas han dispuesto en torno a los *consciousness-raising* o concienciación (Gavrila, 2019) ¿Las mujeres y disidencias en situación de discapacidad han sido consideradas en estas búsquedas de enunciación? ¿Cómo se producen sus narrativas? ¿Qué vinculaciones ha tenido la academia con las mismas? Asumimos un movimiento sutilmente circular que anuda el giro narrativo con el de género.

“Tomar la palabra y enunciarse se torna un acto político que presiona para vulnerar los límites de lo íntimo e individual, manifestar vivencias y trayectorias desde una escritura situada que permite dar carnadura y establecer un corrimiento de la posición esperable” (Gavrila, 2019:86)

Desde el reconocimiento de los modos de producción de sentido, que enlaza con la ideología de la normalidad (Rosato, et.al, 2009) creemos que las formas hegemonizadas de producción capacitistas y normalizadoras (Foucault, 1991) son epocales, sedimentan sentido de manera histórica por lo que pueden ser modificados, transformados, disputados y subvertidos.

## **2.2.-Dimensión simbólica de la discapacidad**

Uno de los ejes que nos interesa destacar es la idea de cultura como proceso simbólico, por lo que siguiendo a Giménez señalamos que:

“la cultura se concibe como una dimensión analítica de la vida social, aunque relativamente autónoma y regida por una lógica (semiótica) propia, diferente de las lógicas que rigen, por ejemplo, a las dimensiones económica y política de la sociedad, ambas situadas en el mismo nivel de abstracción. En este nivel, la cultura se contrapone a la naturaleza y a la no-cultura.” (Giménez, 2007:4)

Pensar la idea de configuración socio-cultural de la discapacidad nos invita a revisar las formas en que nuestra cultura construye las ideas en torno a la

normalidad, los cuerpos, las inteligencias y los criterios estéticos. El equipo analiza distintas expresiones artísticas, lenguajes múltiples, que nos permitan comprender las formas cristalizadas de sentido sobre la discapacidad.

“La discapacidad no es una condición a curar, a completar o reparar: es una construcción relacional entre la sociedad y un sujeto (individual o colectivo). La discapacidad toma cuerpo en un espacio situacional, dinámico e interactivo entre alguien con cierta particularidad y la comunidad que lo rodea” (Broyna, 2006: p. 2)

Nos interesa en nuestra investigación conocer los imaginarios sociales en torno a la discapacidad, que en los postulados de Baeza (2011) resultan ser “matrices de sentido o esquemas de representación (...) a través de los cuales se configura, percibe, explica e interviene lo que se considera realidad (Baeza, 2011: 32).

Analizamos los modos sociales de construcción de la discapacidad, buceamos por producciones literarias, cinematográficas y artísticas.

“Este doble anclaje, del sentido en lo social y de lo social en el sentido, sólo se puede develar cuando se considera la producción de sentido como discursiva (...) El análisis de los discursos sociales abre camino, de esa manera, al estudio de la construcción social de lo real...” (Verón, 1987:125)

Por ello, resulta relevante el análisis de los discursos sociales acerca de la discapacidad plasmados/generados en los medios de comunicación, tanto hegemónicos como alternativos, y en las imágenes, entendidas estas últimas, como una construcción social que muchas veces expone la mirada del fotógrafo y no la del fotografiado. Este doble anclaje, del sentido en lo social y de lo social en el sentido, sólo se puede develar cuando se considera la producción de sentido como discursiva / narrativa.

### **III.-Discapacidad: polisemia conflictiva**

En este apartado compartimos algunas ideas en relación a los puntos en tensión que se delinean para pensar la discapacidad. Creemos que los estudios en discapacidad han puesto el acento en distintos aspectos, por un lado, ubicados en la organicidad corporal, otros centrados en la forma en que la sociedad ha construido la idea de “lo deficitario” y una tercera posición que reconoce que se producen diferencias alojadas en lo corporal e instala la idea de cómo las relaciones sociales moldean la forma en que la discapacidad adquiere materialidad. Podríamos decir que las tensiones se centran entre quienes comprenden a la discapacidad como centrada en los cuerpos, a la discapacidad como constructo socio histórico cultural y a la discapacidad como fenómeno multidimensional.

Tomamos la categoría de campo de Bourdieu

“Un campo podría tratarse del campo científico, se define entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo” (Bourdieu, 1990:136).

Por ello, recuperamos la noción de campo de la discapacidad “en referencia a una porción del espacio social delimitada a partir de una red de relaciones, intrínsecamente conflictivas, entre posiciones ocupadas por agentes sociales que se

disputan nominaciones, clasificaciones y acciones sobre la discapacidad” (Danel, 2018a:81).

La categoría discapacidad establece relaciones de fuerza para disputar, entre otras cosas, sentido. Nos posicionamos para entender y disputar a la categoría como una construcción / producción social y no como una tragedia personal, y desde allí se pueden mencionar la diferencia, oponiéndose a definiciones que aíslan y marginan. Teniendo en cuenta lo dicho, sumado a lo del autor, para que un campo funcione es necesario que haya algo en juego y que las personas estén dispuestas a jugar, es decir la discapacidad definida como campo y las personas que por distintos intereses disputan la concepción de discapacidad y todo lo que ello significa.

Tal vez, esta propuesta (posible entre otras) para analizar a la discapacidad retoma las ideas de Carlos Skliar (2002), Indiana Vallejos (2005), Danel (2016) Ferrante y Ferreira (2010) quienes plantean la posibilidad de pensar la discapacidad como una retórica cultural, es decir, una producción social que se sostiene en las relaciones de asimetría y desigualdad.

“Nos diferenciamos de las posturas que intentan explicar la discapacidad desde un hecho biológico individual, ya que creemos que las mismas están sustentadas en cierto darwinismo social despojando a la discapacidad de su dimensión social y atribuyendo a la organicidad como la única causante de la misma”. (Danel, 2018:94)

Siguiendo estas cuestiones, decimos que la discapacidad fue etnocéntricamente mirada, medida y abordada. Desde el advenimiento de la modernidad y de las sociedades disciplinarias (Foucault, 1999) comienza un proceso de encauzamiento y clasificación entre sujetos capaces de adaptarse a los requerimientos de la sociedad capitalista y los sujetos que se corren de la norma, es decir, los que no responden al estereotipo de hombre medio, blanco, occidental. Desde una visión utilitaria se hacen “evidentes los discursos ideológicos hegemónicos sobre la productividad de los cuerpos” (Pava-Ripoll, 2019: 227). Todo aquello que se aparte de la misma será expulsado, castigado, separado, señalado. En tal sentido, los giros que buscamos visibilizan relaciones de subalternidad en tanto proyecciones de una episteme de raíz colonial, moderna y eurocéntrica, que bajo las formas actuales de capacitismo, racismo, homofobia, etnicismo, heteronormatividad, clasismo, edadismo- entre otros mecanismos- excluye a determinados colectivos y sus saberes, reproduciendo así las condiciones hegemónicas.

En relación a ello, nos interesa especialmente dar cuenta de las maneras en que la dimensión social, cultural y comunitaria opera en la construcción de la discapacidad, por lo que instalamos el abordaje de distintas dimensiones en la configuración de la misma.

Nos posicionamos en la corriente de autores críticos que dejan de enfocarse en las limitaciones de las personas, para pasar a estudiar a las sociedades que discapacitan al no haber sido capaces de generar condiciones de accesibilidad universal e inclusión social.

En tal sentido, los aportes de Len Barton (2001) nos invitan a pensar a la discapacidad como una experiencia de opresión, donde el locus del opresor tiene existencia múltiple, entre los que destacamos al estado y las relaciones sociales ciudadanas.

“El movimiento de la discapacidad está consiguiendo configurar una oposición seria a la discriminación, los prejuicios y las imágenes discapacitantes al desechar el papel subordinado, manifestar su

desacuerdo con una identidad social estigmatizada y la afirmación del orgullo personal junto con la búsqueda de la solidaridad” (Barton, 2001: 10).

Las relaciones dialécticas en torno a las opresiones que configuran la discapacidad, han sido tematizadas, analizadas y comprendidas desde varias matrices teóricas. Los estudios anglosajones - desde el marxismo - señalan que la opresión está asociada a las tensiones propias del capitalismo y las expresiones en los cuerpos y las desigualdades. También desde los enfoques decoloniales se ha pensado la opresión desde los modos en que los imperialismos dejaron huella en nuestra América, y configuraron una clasificación de las poblaciones (Quijano, 2011).

“Las nociones de discapacidad pueden ser pensadas desde el mismo modo conceptual en que fue argumentada, narrada y creada la idea de raza. La construcción de un discurso que apega a nociones biológicas - pertenecientes a la naturaleza - las expectativas que sobre esos sujetos se construyen opera de modo similar a lo que ocurre con “la raza” (Danel, 2018a:47)

También la opresión asociada a la discapacidad ha sido analizada desde los enfoques postestructuralistas, colocando en un espacio destacable al lugar del lenguaje y la performatividad en tanto efectos que produce, específicamente en relación a la construcción de subjetividad. Uno de los pilares que reconocen estos estudios, desde las matrices señaladas, es el lugar de la participación activa de las personas con discapacidad, quienes desde sus experiencias plantean necesidades y posibles soluciones.

“Una de las preocupaciones que están surgiendo en relación con las personas discapacitadas es la de la representación y expresión de su voz. Este interés por la perspectiva de las personas discapacitadas está motivado por el reconocimiento de que, como individuos y como grupos, han estado excluidas de las decisiones acerca de una serie de cuestiones que les afectan” (Barton, 2001: 9)

Nuestra trayectoria de indagación ha puesto en agenda el tema de la acción colectiva de las personas en situación de discapacidad, por lo que nos interesó profundizar la idea de la colectividad en el proceso mismo de configuración de la discapacidad.

“Bajo este modelo se inicia el derecho de decidir sobre sus propias vidas, dejando de lado la visión medicalizada (principalmente médica y psicológica), y trágica, que los cosifica como objetos de exclusión, marginación y opresión, dando así inicio a los llamados “Estudios sobre discapacidad” (Disability Studies).” (Zavala y Cortes, 2019:17)

Por eso, hemos recuperado aportes en torno a los protagonismos y los reconocimientos.

“Retomaremos los planteos de Nancy Fraser (2000) cuando analiza críticamente las luchas por el reconocimiento. La autora plantea que, al estar basadas en el modelo de identidad, pretenden liberarse de las identidades negativas interiorizadas, mediante el agrupamiento colectivo, con el fin de producir una cultura autoafirmativa propia que logre respeto y aprecio de la sociedad. Según esta postura los discursos circulan libremente y la distribución desigual será revertida indirectamente con una política de reconocimiento” (Sala, Chavez Asencio y Pucci, 2020:54).

Por ello, la propuesta de la autora es “tratar el reconocimiento como una cuestión de status social” (Fraser, 2000: 61), donde la falta de reconocimiento significa subordinación social, es decir “imposibilidad de participar como igual en la vida social” y esto se produce por modelos de valor culturales institucionalizados. (Tello y Danel, 2020).

Decidimos acercarnos a colectivos de personas con discapacidad, para que la investigación académica recupere sus experiencias situadas temporo espacialmente, identificando el sentido de esas prácticas sociales. En esta búsqueda, nos aproximamos a diferentes espacios educativos que nos posibilitan pensar las trayectorias singulares de las personas con discapacidad en el ámbito educativo problematizando las maneras en que estas corporalidades habitan las escuelas. También indagando cómo las políticas públicas favorecen o limitan ese transitar, desde la certeza de que la educación es un derecho y puede generar condiciones para la emancipación / libertad. La política educativa, como un modelo de estructuración y gestión que responde a un estado tal como lo definimos en los párrafos anteriores.

### **3.1.-Espacialidades en la discapacidad**

*Grato es vivir en la amistad oscura de un zaguán, de una parra y de un aljibe.*

*(Jorge Luis Borges, 1974:23)*

Reconocer nuestro cuerpo, e interpelar el espacio, es sin dudas un modo de habitar la trama social. En tal sentido, indagamos perspectivas que se interesan por el rol activo del cuerpo en la vida social y a las que “les concierne lo que el cuerpo hace, y enfatizan y examinan las bases corporizadas (embodied) de la praxis simbólica constitutiva de la formación social” (Crossley 2007, p. 4). Entendemos que lo social está encarnado y que el cuerpo es social. Esta encarnación de la experiencia subjetiva no se da en un vacío espacio- temporal, sino que por el contrario es una experiencia intersubjetiva, epocal y que se produce en relación a ciertas formas de interacción, espacialidades y temporalidades en un mundo del que son indisociables, un mundo constituido de significados compartidos no sólo por actos del lenguaje sino mediante prácticas corporales.

Para pensar algunas de estas prácticas en relación a la espacialidad, tomamos el concepto de accesibilidad como la posibilidad de que todas las personas, puedan gozar de adecuadas condiciones de seguridad, para propiciar autonomía como elemento primordial para el desarrollo de las actividades de la vida diaria, sin restricciones derivadas del ámbito físico, urbano, arquitectónico, del transporte o las comunicaciones, siendo el origen de estos derechos la dignidad y la igualdad, inherentes a todo ser humano.

“La idea de espacialidad se enlaza a producciones generadas a los estudios vinculadas a accesibilidad al medio físico, en articulación con los promovidos desde las ciencias sociales en torno al espacio en tanto construido” (Danel, 2018b:448).

Por ello, venimos poniendo en diálogo los aportes de Carballeda (2015), Montoya Arango (2007) y Harley (2005), entre otros, lo que nos permitió recorrer y evocar otras voces - leídas y escuchadas - para pensar las ideas del territorio como relato / discurso, las imágenes del territorio como cristalización de sentidos y la deconstrucción como modo de comprensión del territorio y de los mapas.

Carballeda (2015) propone pensar al territorio como un punto de intersección entre el espacio y el lugar. Para configurar esta argumentación recupera los aportes de Michel de Certeau (1990) presentado la idea de *lugar* como una configuración instantánea de posiciones y al *espacio* como un cruzamiento de movi­lidades transitado. “El lazo social articula, genera diálogo y cohesión entre espacio y lugar.” (Carballeda, 2015:2)

En el marco interpretativo de Carballeda el territorio requiere para ser comprendido en su complejidad, de la observancia de los relatos sobre el mismo, de los lugares de enunciación de quienes producen esos relatos y de las relaciones de poder que suponen estos lugares diferenciados.

El territorio, a diferencia del espacio físico, se transforma permanentemente en una serie de significaciones culturales con implicancias históricas y sociales. (Carballeda, 2014:2). Es decir, el territorio necesariamente debe ser historizado y ese proceso obviamente debiera ser multivocal. El mismo autor, propone ligar la idea de territorio con la de acontecimiento (el que es narrado) que le confiere características singulares.

El cruce entre relato e identidad en tanto adscripción cabal­gan en el territorio de modo libre y enraizado. Libre en tanto todo proceso identificatorio supone una lucha por el sentido y enraizado ya que esa identidad requiere de las presencias en el territorio.

Montoya Arango (2007) nos propone pensar el mapa en términos de instrumentalidad y de imagen. Señala al mismo como construcción social, por lo que la imagen que produce el mapa supone las configuraciones de marcadores visuales. Montoya Arango, siguiendo a Harley plantea que los mapas son una forma de lenguaje que porta carga simbólica, y agregamos que estos marcadores visuales pueden ser pensados en clave sensorial más amplia.

El autor presenta la tensión entre ideas científicas del mapa como objeto neutro, fiel a lo real y el mapa como representación, como producción. La tensión es potente en tanto posibilita el reconocimiento de la producción del lenguaje / discurso y de la imagen.

Montoya Arango (2007) nos propone la idea de mapa cognitivo, como metodología que impulsa lo colaborativo, lo dialogante y reflexivo. Esta idea nos evocaba el aporte de Caggiano (2012) cuando nos propone la idea de estructuración de repertorios visuales hegemónicos en los que los agentes sociales por habitualidad en el estar naturalizan las escenas visuales.

Ponemos en diálogo lo antedicho con los postulados de Harley (2005) en torno a la idea de cambio epistemológico en la manera de interpretar la naturaleza de la cartografía. Retoma la idea de deconstrucción siguiendo a Derrida en el intento de romper con la linealidad entre la realidad y su representación. Señala que deconstruir es asumir el poder y la ideología como constitutiva de la trama interpretativa. Harley (2005) rompe con la idea de linealidad acumulativa de la ciencia, asume la intertextualidad como sustento de la cartografía y destaca cómo el discurso produce realidad.

Podríamos señalar que los autores nos invitan a ingresar en estas ideas de territorio y sus modos de representación en tanto imagen y objeto, como procesos complejos, socio - culturales y situados. La dimensión simbólica de la vida social toma rostro de mapa.

Por su parte Huffschmid (2012) nos convoca a pensar desde la topografía, es decir de la mirada del espacio en sí a los modos de representación. Esa representación se materializa en cartografías, mapas, que describen el espacio en tanto relación. Cuando pensamos el espacio urbano, junto a la autora mencionada, lo hacemos desde las ideas de palimpsesto, es decir de la composición de múltiples capas temporales y espaciales entretejidas. Nosotras agregamos que las mismas (capas) se despliegan en lo perceptual / sensorial.<sup>33</sup>

Finalmente decimos que retomando los clásicos estudios de Lefebvre (1981), el espacio lo comprendemos como una producción social, llevada a cabo entre desconocidos y basada en interacciones efímeras<sup>34</sup>.

“Recorrer el territorio es dotarlo de significación y es un ejercicio perceptual precedido por el sentido de orientación del desplazamiento, pero es también y ante todo, dotar al espacio con las determinaciones del poder: el territorio es el poder espacializado y la espacialización del poder. El mapa cognitivo será entonces estructurado por y estructurante del comportamiento espacial” (Montoya Arango, 2007:171).

¿Si el espacio es construido y nuestros recorridos por el mismo están atados a mapas cognitivos, dónde se sitúan las posibilidades de generación de accesibilidades?

### **3.2.-Estructuración social de las edades en la discapacidad**

*El tiempo es la sustancia de la que estoy hecho. El tiempo es un río que me arrebató, pero yo soy el río; es un tigre que me destroza, pero yo soy el tigre; es un fuego que me consume, pero yo soy el fuego. El mundo, desgraciadamente es real; yo desgraciadamente soy Borges.*

*(Jorge Luis Borges, 1974:771)*

Incluimos el análisis de los modos de estructuración de las edades, lo que implica reconocer la cuestión etaria como uno de los ejes de estructuración de nuestra vida. Junto a la clase social, el género, la etnicidad/ nacionalidad, las edades constituyen un eje primordial. La relación de discapacidad asociada a las trayectorias sociales supone el reconocimiento de la estructuración sumado a la constitución de expectativas diferenciales de acuerdo al enclasmiento de edad. Estas ideas se enlazan al reconocimiento de las temporalidades (Danel, 2018a) que interjuegan, se intersectan y entrelazan en la producción social del tiempo.

---

<sup>33</sup> En cuanto la percepción es inseparablemente sensitiva y significativa (Merleau- Ponty, 1962), consideramos a los procesos de percepción del entorno y su categorización como culturales, social e históricamente situados.

<sup>34</sup> Si bien en este texto no avanzaremos en traer discusiones asociadas a la pandemia mundial por Covid 19, creemos necesario compartir algunos interrogantes que fuimos construyendo desde el equipo, los que se apoyan en cuatro ejes sustantivos: 1. los nuevos modos de habitar los espacios comunes que supone el desarrollo de actividades laborales y educativas, en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO). 2. las formas de excesivas de visualización de los espacios íntimos que genera la comunicación a través de plataformas de videollamada y videoconferencia, lo que instala una lógica de oculoctrismo. 3. los cambios que se auguran en relación a los repertorios corporales, asociado a las intervenciones, abordajes, y encuentros con otros/as. 4. la visualización de los procesos intersubjetivos, es decir la escenificación virtual de los mismos.

En síntesis, los clivajes de lo social articulan la estructura de clases sociales, de género, étnica, etaria y racial. Las interseccionalidades como forma de comprensión de las identidades sociales y los sistemas de opresión: perspectiva teórica y metodológica que busca dar cuenta de la percepción cruzada e imbricada de las relaciones de poder.

El dato cronológico, asociado a la cantidad de años transcurridos desde la fecha que nacemos, debe distinguirse del modo en que la cultura y la sociedad genera expectativas y promueve que vivamos ese tiempo de la vida (Chaves, 2011). Nos preguntamos ¿Cómo capturar las formas en que ese procesamiento se da en cada momento histórico y en determinados espacios sociales? ¿cómo identificar esos procesamientos para la situación de discapacidad?

Considerando los cruces entre infancia, juventud, adultez, vejez y las discapacidades, nos preguntamos: ¿en todas las edades se construye una misma mirada sobre las redes sociales de apoyo? ¿la discapacidad supone una estructuración única de los tiempos? ¿Las organizaciones sociales vinculadas a la discapacidad tienen más presencia en las infancias discapacitadas? ¿los estudios de protagonismo infantil incluyen a las niñas en situación de discapacidad? ¿cómo opera el movimiento de vida independiente en relación a las organizaciones de familiares?

La perspectiva adultocéntrica (Duarte, 2000) entendida como el modo de entender las relaciones de edad con validez en la superioridad de lo adulto, construye argumentos sobre su posición de dominación sobre las demás edades. Aquí resulta interesante analizar si la persona con discapacidad adulta es valorada socialmente como tal o si se la infantiliza, tomando decisiones sus familiares, profesionales o personal estatal que consideran saber lo que es mejor para dicha persona. Entendemos a las personas en situación de discapacidad desde una narrativa de la complejidad contextual (espacial e históricamente situado), relacional (conflictos y consensos) y heterogénea (diversidad y desigualdad).

Como hemos señalado anteriormente, en el campo de la discapacidad nos interesa esta lógica asociada a discutir la norma, ya que la relación que se establece entre salud-enfermedad-desviaciones, limitaciones y discapacidad se produce ratificando una lógica occidental y masculina de alojamiento de los cuerpos en el campo de la salud. Asimismo, ese estigma homogeneizante moldea los abordajes y las intervenciones que se tiñen de manera recurrente de acciones medicalizantes obturando la participación económica, política y cultural y hegemonizando los estilos de expresión y comunicación a través del lenguaje acostumbrado.

#### **IV.-Giro corporal y afectivo en discapacidad**

*Pensé en un mundo sin memoria, sin tiempo; consideré la posibilidad de un lenguaje que ignorara los sustantivos, un lenguaje de verbos impersonales o de indeclinables epítetos. Así fueron muriendo los días y con los días los años, pero algo parecido a la felicidad ocurrió una mañana. Llovió, con lentitud poderosa.*

*(Jorge Luis Borges, 1974:539)*

El giro afectivo ha generado un cambio en las formas de producir conocimientos. Su intención teórica plantea el interés por las emociones, los afectos y los sentimientos en la vida pública y el esfuerzo por producir un conocimiento que profundice en esa emocionalización, en oposición a la primacía de la racionalización y las dualidades cartesianas características de la modernidad: mente/cuerpo,

emoción/razón, individual/colectivo, entre otras. Refiere al reconocimiento del papel de las emociones en diferentes esferas de la vida como la salud, la educación, los medios de comunicación o la legal entre otras (Enciso y Lara, 2013). Nos vinculamos con otros, e incluso con los objetos de manera “afectivizada”. Las formas que tome esa manera, también se relacionan con el contexto en el cual se despliegan, pudiendo convertirse en observables a través de acciones y comportamientos. Desde el giro afectivo se reconoce la capacidad de las ciencias sociales para el desarrollo de métodos de investigación que den cuenta de cómo la experiencia emocional está conectada con la vida pública, actuando como movilizadoras sociales y psíquicas, y también como constructoras de conocimiento.

En tal sentido, coincidimos con Nick Crossley (2007) cuando, recapitulando parte de la obra de Maurice Merleau- Ponty, sostiene que

“El significado sociológico de entender el afecto es doble. En primera instancia, nos permite ver a la agencia social corporizada como una agencia afectiva y, así, ver al afecto como una parte constitutiva clave de la formación social (...) El afecto puede verse, por ejemplo, como un factor productivo clave en la constitución de (algunas) relaciones sociales. En segunda instancia, nos permite estudiar sociológicamente al afecto. Los afectos no son vistos como “procesos internos” inaccesibles al sociólogo, sino como formas efectivas de ser-en-el mundo, formas de establecer relación con nuestro ambiente” (*ibid.*: 10).

Es allí donde radica uno de sus potenciales en las formas de producir análisis dentro del campo de la discapacidad.

Considerando los trabajos de Enciso y Lara (2013 y 2014) reconocemos en los postulados del giro afectivo su potencial para ser tensionados con los trabajos que venimos realizando en el campo de la discapacidad y la vejez, en relación a los tres ejes principales en los que, según estos autores, dicho movimiento ha producido efectos teóricos y metodológicos importantes:

- Repensar el cuerpo: principalmente en lo relativo a pensar cómo las experiencias corporales configuran la sociedad y el espacio (y viceversa), y de ahí, procesos como la identidad o la pertenencia y cómo las experiencias corpóreas, sedes de las emociones y los afectos, pueden transmitirse a los discursos.

- Preguntarnos por los afectos, las emociones y los sentimientos: sus roles sociales, el peso en las trayectorias de vida, los procesos identificatorios, y las formas en que predisponen a la acción.

- Fortalecer y apostar a la transdisciplinariedad en la comprensión/explicación de fenómenos sociales complejos.

Profundizando el análisis que venimos realizando desde proyectos anteriores, entrelazados con los aportes provenientes de la esfera del giro afectivo, y siguiendo los lineamientos del pensamiento decolonial latinoamericano, pretendemos reflexionar sobre la opresión estructural que viven las personas con discapacidad en relación con las “tres patas” que sostienen la colonización “moderna”: la colonialidad del poder, del saber y del ser. Asumir esta perspectiva implica, a su vez, reconocer la parcialidad de la gramática eurocéntrica en el contexto de la alteridad epistémica, y reivindicar “otras” concepciones y modos de producir saber, así como formas de vidas, experiencias, corporalidades, afectividades, y emocionalidades subalternizadas desde la episteme moderna.

Finalmente, destacamos que nuestras búsquedas asumen estos giros y se abren a producir saber sobre la discapacidad en tanto experiencia vital, tramando con las ideas que las ciencias sociales han producido en torno a lo social. Los documentos internacionales asumen que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que se enlaza a las condiciones materiales que cada momento histórico produce, nosotros nos lanzamos a profundizar debates en torno a qué supone esa dimensión social a fin de producir saberes que disputen las ideas mecanicistas e hiper-racionalizadas sobre las razones por las que los sujetos nos unimos con otros, nos diferenciamos, nombramos y tratamos.

## **V.-Conclusiones**

A lo largo de la investigación buscamos también la generación de preguntas y la producción de saberes en clave de tendencias actuales dentro de las ciencias sociales, herramientas teórico- metodológicas potentes que se constituyen como perspectivas transversales a los temas abordados y que nos permiten nuevas formas de exploración: la decolonialidad, el giro narrativo y el giro afectivo.

“Las conexiones intercategoriales -racialización y capacitismo- necesariamente deben ponerse en diálogo con las expresiones de heterogeneidad constitutivas de la categoría discapacidad. Estos encuentros intercategoriales, interseccionales, posibilitan narrar las contradicciones las paradojas que supone producir políticas de discapacidad que no operen como discapacitantes ni se liberalicen despreocupándose de las condiciones de reproducción de algunos colectivos”. (Danel, 2020:45)

Nuestra propuesta recupera debates teóricos, metodológicos y políticos en relación a la discapacidad, lo que invita a pensar otros contratos sociales, otras formas de habitar los tiempos y los espacios.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Baeza. M. A. (2011). *Elementos básicos de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales*. La Codosera: Colección Tremn-Ceasga.

Barral, C; Paterson, F; Stiker, H. y Chauvière, M. (ed.) (2000). *L'institution du handicap. Le rôle des associations XIXe-XXe siècle*, Rennes: PUR.

Barton, L (2001). La discapacidad, el control y la política de la posibilidad. *Revista Kikiriki*. Cooperación educativa.

Borges, J. L. (1989). "Nueva refutación del tiempo". En: *Otras inquisiciones*. En: *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé.

Borges, J. L. (1974). *Obras Completas 1923 - 1972*. Buenos Aires: Emecé Editores. 1989-1996.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Brogna, P. (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Fondo de Cultura Económica.

Caggiano S. (2012). *El sentido común visual. Disputas en torno a género, raza y clase en imágenes de circulación pública*. Buenos Aires. Miño y Davila.

Carballeda, A. (2015). "El territorio como relato. Una aproximación conceptual" en *Revista Margen* N° 76 - marzo 2015. Recuperado el 4 de noviembre de 2020 de: <https://www.margen.org/suscri/margen76/carballeda76.pdf>

Carballeda, A. (2014). *Las Cartografías Sociales y el territorio de la Intervención*. Mimeo. Recuperado el 4 de noviembre de 2020 de: [http://www.wuranga.com.ar/images/recomendados/23\\_carballeda\\_cartografias.pdf](http://www.wuranga.com.ar/images/recomendados/23_carballeda_cartografias.pdf)

Chaves, M. (2011). "La escuela es de todos, cuidémosla: palabras cruzadas entre estudiantes, profesores, padres, políticos, funcionarios, medios y científicos" *Revista Propuesta Educativa*. FLACSO 35 - 45.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1995), "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. & otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Crossley, N. (2007). "Merleau- Ponty, the elusive body and carnal sociology". En: *Body & Society*. London: SAGE Publications, vol. 1 n. 1. Traducción de Ruth Felder y María Victoria Pita.

Danel, P. & Sala, D. (2019). "Tramas teóricos-metodológicos del trabajo social en el campo gerontológico". *Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 5 (1),77-94. DOI: <http://doi.org/10.29035/pai.5.1.77>

Danel, P. (2018a). *Trabajo Social y Discapacidad. Intervenciones, trayectorias y temporalidades*. Paraná. Editorial Fundación La Hendija.

Danel, P. (2018b). "Espacialidades y temporalidades en la configuración de escenas interventivas". En: Escudero, C. (Coord.). (2018). *Actas del Primer Encuentro Cuerpo, educación y sociedad: Debates en torno al cuerpo* (2016: Ensenada). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias; 33). Recuperado el 4 de noviembre de 2020 de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/1>

Danel, P.; Tello C., Oldani K., Cesanelli M. S., Otero Zúcaro L., Díaz C., Pucci F., Sala D., Martins M. E., Garmendia C., Pinedo Arcuri, C, Di Lucca V., Calfunao C., Chavez Asencio B., (2020). Proyecto de Investigación y Desarrollo "Trayectorias colectivas en los modos de producir la discapacidad: espacialidades, temporalidades y sentidos." Secretaría de Ciencia y Técnica. UNLP y SPU.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce Editorial.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). "Rizoma" en: *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre - Textos.

Duarte Quapper, C. (2000). "¿Juventud o Juventudes?: Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente". *Última Década* n° 8(13). Valparaíso: CIDPA.

Enciso G. y Lara A. (2013). "El Giro Afectivo". *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 101-120, nov. 2013. ISSN 1578-8946. Recuperado el 2 de julio de 2020 de: <https://atheneadigital.net/article/view/v13-n3-lara-enciso>. doi:<https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>

Enciso, G. & Lara, A. (2014). Emociones y Ciencias Sociales en el siglo XX: la precuela del Giro Afectivo. *Athenea Digital*, 14(1): 263-288.

Ferreira, M. (2009). Discapacidad, corporalidad y dominación: la lógica de las imposiciones clínicas. En *Congreso Alas* (Vol. 28, pp. 1-12). Recuperado el 4 de noviembre de 2020 de: <https://cdsa.aacademica.org/000-062/2156.pdf>

Ferreira, M. y Ferrante, C. (2010). El habitus de la discapacidad: la experiencia corporal de la dominación en un contexto económico periférico. *Política Y Sociedad*, 47(1), 85 - 104.

Foucault, M. (2011). "Clase del 22 de enero de 1975". En: *Los anormales*. Bs. As: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.

Foucault, M.; Uría, F. Á., & Varela, J. (1999). *Estrategias del poder*. Paidós.

Fraser, N. (2000). "¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista" en *New left review*, 1, 126-155.

Gavrila, C. (2019). "Salud, dinero, amor y feminismos. Aportes y propuestas de los feminismos para la enunciación de las féminas mayores". En: Danel Paula y Navarro Mónica (2019) *La Gerontología será feminista*. Paraná: Editorial Fundación la Hendija.

Geertz, C. (1992) [1973]. *La interpretación de la cultura*. Barcelona: Gedisa.

Giménez, G. (2007), *Estudios sobre la cultura y las representaciones sociales*. Guadalajara: CONACULTA/ITESO.

Harley, J. (2005). *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre la historia de la cartografía*, Comp. Laxton, P., Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

Huffschmid, A. y Durán, V. (2012). (eds.) (2012) *Topografías conflictivas: memorias, espacios y ciudades en disputa*. Buenos Aires: Nueva Trilce.

Lefebvre, H. (1981). *Critique de la vie quotidienne, III: De la modernité au modernisme (Pour une métaphilosophie du quotidien)*. París: L'Arch.

Merleau-Ponty, M. (1962). *The phenomenology of Perception*. London: RKP.

Montoya Arango V. (2007). "El mapa de lo invisible. silencios y gramática del poder en la cartografía". En *Revista Universitas Humanística*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia 63, 155-179.

Morris, J. (editora) (1996). *Encuentro con desconocidas. Feminismo y discapacidad*. Madrid: Narcea Editores.

Oliver, M. (1998). "¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?", en: Barton, L. (Comp.) *Discapacidad y Sociedad*. Ediciones Morata.

Oliver, M. (1983). *Social Work with Disabled People*. Basingstoke: Macmillan.

Oszlak, O. (1982). Reflexiones sobre la formación del Estado y la construcción de la sociedad argentina. *Desarrollo económico Revista de Ciencias Sociales*, Vol. XXI.

Oszlak, O. (2006). Burocracia estatal: política y políticas públicas. *Revista POSTData: Revista de Reflexión y Análisis Político* 11, 11-56.

Pava-Ripoll, N. (2019) "Padres y madres de niños/as con discapacidad. La ruptura de una ideología", en Yarza de los Ríos, A; Sosa, L. y Pérez Ramírez, B. [Coords.] *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Pinel, P. & Itard, J. (1978) *El salvaje del Aveyron: psiquiatría y pedagogía en el iluminismo tardío*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Quijano, A. (2011). "Solidaridad" y capitalismo colonial/moderno. *Otra Economía*, 2(2), 12-16.

Quijano, A. (2013). "Bien vivir": entre el "desarrollo" y la des/colonialidad del poder. *Horizontes Sociológicos, Revista de la Asociación Argentina de Sociología (AAS)* 1, 25-38.

Rosato, A.; Angelino, M. A. (coord.). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.

Sala, D., Pucci F. y Chavez Asencio, B. (2020). "Configuración de identidades colectivas a través de las prácticas políticas en el campo de la discapacidad. En: Tello C. y Danel P. (2020) *Decolonialidad, identidades divergentes e intervenciones*. La Plata: EDULP.

Skliar, C. (2002). "Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí?". *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123.

Suárez, D. H., (2007). "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares", en: Sverdlick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas. 71-110.

Tello, C. y Danel, P. (2020). *Decolonialidad, identidades divergentes e intervenciones*. La Plata: EDULP.

Vallejos, I. (2005). "Parecerse a Nosotros. Debates acerca de las representaciones sociales de los docentes de educación básica acerca de la discapacidad". En Vain, P. y Rosato, A. (coord.) *La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad. Ensayos y Experiencias* N° 57 Noveduc, junio 2005.

Verón, E. (1987). *La semiosis social*. Barcelona: Gredisa.

Vilas, C. M. (2005). "Después del neoliberalismo. Estado y procesos políticos en América Latina". Remedios de Escalada: UNLa, 21-73.

Weber, M. (1997). Teorías de las categorías sociológicas. En: *Economía y sociedad*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Yarza de los Ríos, A.; Sosa, L. y Pérez Ramírez, B. [Coords.] (2019). *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. Buenos Aires: CLACSO

Zavala, O. y Cortés, J. (2019) "Del cuerpo monstruoso a la discapacidad como alteridad". *Revista Pasajes*, Número 8.

**SEGUNDA PARTE**  
**REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS DE ACCIÓN**

## Capítulo VIII

### EXPERIENCIAS QUE ATRAVIESAN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Silvia Dubrovsky

Carla Lanza

#### I.-Investigar las prácticas inclusivas

Desde un enfoque de trabajo etnográfico cuya fecundidad radica en documentar lo no documentado de la realidad social (Rockwell, 2009 en Sinisi y Petrelli, 2013) se requiere prestar especial atención a los significados producidos por los sujetos ya que, en buena medida, los mismos se condensan en ciertas categorías que emplean cotidianamente.

Este tipo de investigación apela a dar sentido a lo vivido más que a una mera recolección e interpretación de datos. Es una investigación que se plantea no un problema a solucionar sino como un misterio por profundizar (Contreras, Pérez de Lara, 2013).

Desde este enfoque metodológico hemos realizado observaciones, entrevistas y análisis documental. Hemos entrevistado a directivos, docentes, maestros integradores/ acompañantes personales no docentes, y adolescentes. Se han observado clases y recreos con el propósito de analizar y reflexionar sobre la vida cotidiana de la escuela.

Nuestro foco está puesto en el estudio de los discursos y las prácticas. Lo discursivo es una dimensión crucial en el establecimiento de los vínculos y de las relaciones sociales. Desde esta perspectiva teórica, se concibe el discurso como una forma de acción. Entonces, en ese sentido, analizar el discurso que circula en la sociedad es analizar una forma de acción social (Santander, 2011). Al mismo tiempo, centramos la mirada en los procesos interindividuales en el marco más amplio de los contextos interpersonales, sociales y culturales en los que las prácticas se inscriben (Elichiry, 2010). Entendemos que los estudios de corte etnográfico posibilitan un trabajo reflexivo que permite no sólo describir sino también transformar la realidad social (Rockwell, 2009).

Asimismo, entendemos que la teoría del aprendizaje situado (1991), resulta un aspecto teórico apropiado para el análisis de las prácticas en tanto se entiende que el aprendizaje proviene de la participación en prácticas culturalmente valoradas de colaboración en las cuales algo útil es producido. Resulta pertinente destacar que en general las investigaciones internacionales referidas al aprendizaje situado y las comunidades de práctica se han realizado en ambientes “no escolares”. Ejemplo de ello es la producción de Chaiklin y Lave (2001) en donde recopilan experiencias de diversas organizaciones, comunidades de trabajo, actividades familiares, entre otras (Chaiklin y Lave, 2001).

En nuestro medio los estudios de Elichiry (Elichiry at al, 2018) han puesto el énfasis en las prácticas y en particular a aquellas modalidades en las que las mismas son mediadas por aspectos interactivos en las instituciones educativas.

Desde nuestra perspectiva hemos indagado al contexto escolar desde una dimensión social e histórica intentando recuperar el sentido que los sujetos producen en torno a las prácticas que despliegan, en este caso respecto de los procesos de inclusión en una escuela secundaria.

## **II.-Apuntes vigotskianos para el análisis de las prácticas inclusivas**

La teoría socio-histórica en tanto teoría psicológica nos ofrece un marco de interpretación válido para la investigación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo. Los desarrollos vigotskianos inauguraron una perspectiva que buscaba superar los reduccionismos de la psicología tradicional, al reconocer la unidad de los procesos intelectuales y afectivos en la totalidad de la conciencia, el origen social y cultural de los procesos psicológicos superiores, y el carácter mediado de la mente y la actividad humana (Vigotski, 1930). Desde una perspectiva genética del desarrollo, Vigotski sostuvo que “las funciones psicológicas superiores son funciones intelectualizadas y volitivas al mismo tiempo (...) todo reside en el hecho de que el pensamiento y el afecto representan partes de un todo único-la conciencia humana” (Vigotski, 1935/1997b, en Del Cueto 2015).

Desde esta teoría, es posible explicar el papel del ambiente en el desarrollo del niño sólo cuando conocemos lo intrínseco e irreductible de esa relación. Esta relación, que se encuentra en permanente cambio, va configurando el modo en que tiene lugar el desarrollo. El concepto de *perezhivanie* que puede ser traducido como vivencia /experiencia expresa el modo en que las influencias del ambiente son vividas por cada sujeto. Esto implica que éstas determinarán qué tipo de influencia tendrá ese ambiente o situación en el niño (Vigotski, 1929). En los últimos años de su vida, Vigotski introduce este concepto al que considera, en función de la influencia de la lectura de los textos de Spinoza, como una categoría universal del desarrollo humano (Jornet & Roth, 2016). En términos Spinozianos podríamos decir que en *perezhivanie* las características personales y las del ambiente son dos atributos de una misma realidad. Pensamiento, acción y emoción entendidos como una unidad y no como un resultado fortuito de análisis externos. Al adoptar esta posición, Vigotski nos advierte sobre el error de considerar al ambiente como algo externo con respecto al niño, como una circunstancia del desarrollo como un agregado de condiciones objetivas que existe sin referencia al niño y que lo afecta por el mismo hecho de su existencia (Vigotski, 1998) Entonces todo lo que podemos identificar que forma parte de lo social e intersubjetivo y alternativamente formando parte de lo individual y subjetivo es en hecho parte del mismo desarrollo completo. (Jornet, Roth, 2016).

Para Vigotski (1998) el desarrollo se considera como un paulatino proceso de individuación en el que los instrumentos socio culturales son interiorizados y apropiados por el sujeto. Gracias a ellos, el sujeto dispone de los medios para construir sus relaciones con el mundo y con él mismo. Toda acción particular se constituye socialmente y recibe su significado de su ubicación en sistemas de actividad generados social e históricamente. El significado no se crea por las intenciones individuales, sino que se constituye mutuamente en las relaciones entre sistemas de actividad y personas que actúan y tiene un carácter relacional. Desde esta perspectiva, los procesos de enseñanza adquieren para la teoría socio histórica un papel central en la medida en que crean posibilidades de desarrollo. “*La enseñanza correctamente organizada conduce, tras de sí el desarrollo*” sostiene Vigotski. En este sentido, resulta preciso afirmar que las aulas de las escuelas se constituyen en un lugar posible en donde la singularidad se construye a partir de

interacciones y articulaciones de relaciones, procesos, experiencias y acuerdos sociales (Elichiry, 2009).

Bronckart (2007) habla de una microhistoria experiencial para explicar el modo en que en las aulas se produce ese encuentro entre la oferta de mediaciones formativas con la estructura de cada persona que presenta dimensiones completamente singulares. De alguna manera, el concepto vigotskiano de Zona de Desarrollo Próximo, da cuenta de las propiedades de los procesos de formación capaces de generar aprendizajes concretos.

Pero como sostiene Vigotski (1998b) en *El Papel del Ambiente*: “*no es cualquier factor en sí mismo (tomado sin referencia al niño) el que determina cómo influirá el curso futuro del desarrollo, sino los mismos factores refractados a través del prisma de la perezhivanie del niño.*”

De esta manera, para la teoría histórico-cultural, el desarrollo es entonces, un proceso dialéctico complejo que describe cómo lo social se convierte individual, pero, a su vez, ese desarrollo individual siempre es una parte de la situación social y de la relación del individuo con el medio.

### **III.-La inclusión educativa en la escuela secundaria. Una lectura del derecho a la educación**

A fines del siglo XIX se le asignó a la escuela la tarea de consolidar la unidad nacional mediante distintos procesos de homogeneización cultural. La sanción de la Ley 1420 de 1884 estableció el desarrollo la escuela pública, obligatoria, gratuita y laica, no obstante, la “igualdad” pregonada a través del libre acceso a la educación se constituyó en un mito fundacional (Puiggrós, 1991; Carli, 2003). La historia de la escolarización de las personas con discapacidad ha estado fuertemente arraigada a los modos en que, en cada momento histórico, la sociedad consideraba a las diferencias. Diversas disciplinas, como la psicopatología, la neurología, la rehabilitación, así como, también, áreas relacionadas con los diagnósticos, las clasificaciones, los diversos modelos de estimulación funcional, han construido ese campo de conocimiento que se denominó “educación especial”. De ese modo, se consideró al sujeto con discapacidad como “el sujeto de la educación especial” y la escuela especial un espacio educativo desligado del devenir de la denominada “escuela común”. Este funcionamiento en paralelo se prolongó hasta la sanción de la Ley N° 26206 de 2006 que establece la organización del sistema educativo en niveles y modalidades. A partir de ese momento, la educación especial deja de ser un subsistema para pasar a ser una modalidad transversal a todos los niveles. Podríamos decir, entonces, que es a partir de la ley mencionada que se inicia un proceso de reconceptualización del sujeto con discapacidad en tanto deja de ser considerado el sujeto de la educación especial para pasar a ser el sujeto de un único sistema educativo. Se introduce el concepto de trayectorias educativas que implica el deber del estado de garantizar el derecho a la educación para todos/as los/as alumnos/as en los espacios educativos lo menos restrictivos posibles. En diversos escritos (Dubrovsky, 2001, 2005, 2006; Dubrovsky y Lanza; 2017) hemos señalado que si bien, la promulgación de documentos nacionales e internacionales constituye un avance significativo en materia de inclusión educativa, no obstante, ese reconocimiento jurídico formal no se tradujo, necesariamente, en acciones efectivas que garantizaran su cumplimiento. Es decir, los modos y tradiciones de trabajo de las escuelas se ha mantenido.

En el caso específico de la escuela secundaria, a partir de la mencionada Ley 26.206 se establece su obligatoriedad. Según datos estadísticos elaborados por la Dirección Nacional de Investigación y Estadística de la Calidad Educativa (DINIECE- Ministerio de educación de la Nación), en los últimos años se observa un aumento significativo del número de alumnos con discapacidad que cursan su trayectoria escolar en las escuelas secundarias. Esto implica celebrar no sólo las condiciones de democratización de acceso a la educación de sectores tradicionalmente excluidos, sino que convoca también a recrear, repensar, rediseñar la escuela como dispositivo de inclusión social. De alguna manera, esto nos lleva a pensar que la escuela secundaria que fue históricamente diseñada para una elite, y con una estructura sumamente rígida ahora tiene que hacer lugar a todos los/as adolescentes y jóvenes.

En la Provincia de Buenos Aires, se sancionó la Resolución. 1664/17 que, en un intento de adecuar las normativas provinciales a la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación, establece la distinción entre los procesos de integración escolar de la inclusión educativa. Esta última se relaciona directamente con la garantía del derecho a la educación y no debe interpretarse como una nueva mirada de la educación especial. La educación inclusiva como derecho, requiere de prácticas institucionales y áulicas que promuevan el aprendizaje de todo/as, que genere amplios y variados recorridos formativos que la sostengan. Desde el modelo social de la discapacidad estas resoluciones se proponen no sólo tener presente las peculiaridades de la persona con discapacidad y sus restricciones, sino también el contexto en el que ese sujeto vive y aprende (Res. 1664/2017), es decir, la descripción de los distintos tipos de barreras que impiden su participación.

Señala Meirieu que:

“... La escuela inclusiva supone articular dos derechos educativos fundamentales: el derecho a la diferencia y el derecho a la igualdad: El derecho a la diferencia es el derecho a ser tratado según la especificidad y el derecho a la igualdad, el derecho de participar en lo colectivo...” (Meirieu, 2013).

Ahora bien ¿de qué modos tiene lugar la inclusión educativa en las escuelas que hemos recorrido? ¿cómo se conjugan el derecho a la diferencia y el derecho a la igualdad? De alguna manera, lo que nos estamos preguntando, es cómo garantizar la participación en el colectivo del aula y a su vez respetar las singularidades. Hacer lugar a lo colectivo y a lo singular constituye una de los desafíos más importantes a la hora de pensar en prácticas educativas inclusivas. Estamos convencidas de que el sentido fundamental de la escuela es producir aprendizaje y que el mismo es siempre con otros/as. El principio de inclusión educativa valora muy especialmente a la escuela como un espacio de aprendizaje con otros/as, pero ya no pensado desde la simultaneidad, es decir lo mismo y al mismo tiempo para todo/as sino desde esta relación dialéctica entre lo colectivo y lo individual.

El presente trabajo, que forma parte de un proyecto más amplio, recoge la experiencia de inclusión de un joven con discapacidad en el nivel secundario en una escuela de la Provincia de Buenos Aires.

Durante el trabajo de campo hemos podido observar diversas situaciones que de algún modo dan cuenta de las respuestas que se construyen al interior de la institución en relación al desafío de pensar la inclusión.

#### **IV.-Entre el “hacer como sí” y el “ponerse en lugar del otro”**

**“... Como si no hubiera ninguna problemática...”**

Hemos señalado que la sanción de distintas normativas fija un horizonte hacia el cual deberían establecerse las políticas educativas. La controversia se presenta respecto a cómo favorecer el derecho a la educación cuando consideramos, como hemos señalado, la escuela tradicional y su modelo sostenido en la cronología y la simultaneidad. A continuación, compartimos un fragmento de una entrevista a un preceptor y profesor de una escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires al que consultamos acerca de qué pensaba de la experiencia de integración de Lautaro, un adolescente que cursaba 4° año en la escuela secundaria:

“... Me parece que está bueno porque tienen relación como si no hubiera ninguna problemática. Ellos se relacionan normalmente con sus compañeros, pero con su maestra integradora tal vez tienen una atención que sí necesitan más personalizada que tal vez el docente no puede estar al 100% con cada alumno...” (Cristian, entrevista personal, junio de 2017).

Al respecto, podríamos pensar en lo que Jacobo (2012) ha denominado “integración excluyente” para dar cuenta de los diversos modos en los que -a través de nuestras representaciones, creencias, significaciones imaginarias y prejuicios- excluimos integrando.

Esta posición (“como si no hubiera ninguna problemática”) implica volver a ese ideal pansófico de enseñar todo a todos y correr el riesgo de borrar las diferencias. Ahora bien, en este relato aparece alguien que transforma la escena escolar. El aula ya no está habitada por un docente y 30 alumnos, sino dos docentes con dos saberes distintos, pero necesariamente complementarios. No obstante, la presencia de la maestra de apoyo a la inclusión (en adelante MAI) no asegura por sí sola la inclusión. En este caso, la concepción que circula es que ese adolescente se encuentra “incluido” cuando tiene garantizada la presencia de su MAI. Entonces ¿qué pasa cuando la inclusión se queda en el 1 a 1 (MAI -Al) y se producen prácticas de “encapsulamiento”? (Dubrovsky, S; Navarro, A; Rosembaum, Z., 2000).

Las políticas públicas en relación a la inclusión han desarrollado diferentes tipos de apoyos. Por un lado, los docentes de apoyo a la inclusión que son planta de las escuelas especiales y concurren periódicamente a trabajar en las escuelas comunes, es decir que es personal del sistema educativo. Por otro lado, se encuentran los denominados acompañantes externos, que son contratados por las familias a través de las obras sociales, es decir, que provienen del ámbito de la salud y concurren, generalmente durante todo el horario escolar, acompañando al estudiante con discapacidad en el aula. La condición para contar con este apoyo es que el estudiante haya tramitado el certificado de discapacidad. Estos profesionales, generalmente psicólogos o psicopedagogos no cumplen, en teoría, funciones pedagógicas, sin embargo y, paradójicamente son, muchas veces, la condición para el otorgamiento de la vacante en la escuela. Hablamos de esta paradoja que supone que alguien que no pertenece a la escuela es el garante de desarrollo de un denominado proyecto de inclusión. Asimismo, y como señala el preceptor, esta persona está disponible el cien por ciento del tiempo para un solo alumno.

Frente a esta situación nos preguntamos, ¿es considerado verdaderamente un alumno? ¿O será que la lógica de salud instalada en la escuela construye más bien un alumno-paciente? En el lenguaje escolar se lo menciona como “el integrado” poniendo aún más en duda su categoría de alumno de esa aula.

Si la presencia de otro adulto en el aula nos permite “hacer de cuenta que” o “como si no hubiera ninguna problemática” nos surge otra pregunta casi obligada: ¿hablar de inclusión es, entonces, trabajar para volver uniforme la diferencia? Pareciera ser que, así como en un determinado momento los estudiantes fueron considerados como los únicos depositarios del llamado “fracaso escolar” y, de este modo, responsables por sus propias condiciones de los desvíos respecto de “la norma/lo normal”, en el fragmento que presentamos es la maestra de apoyo a la inclusión la depositaria de toda responsabilidad respecto a la enseñanza y participación en un proyecto de inclusión. Reconocer el derecho a la educación no es un “hacer como sí”, sino que es darle la posibilidad a un niño/a, a un/a adolescente, a un/a adulto/a de participar de entornos colectivos que ofrezcan experiencias que conduzcan al desarrollo.

#### V.-Ponerse en lugar del otro

Desde la perspectiva de la teoría histórico-cultural que constituye uno de los pilares teóricos de nuestro trabajo, es posible sostener que la participación en proyectos colectivos conduce a modos específicos de aprendizaje y desarrollo. Pero, también Vigotski nos advierte respecto a que no toda experiencia colectiva tiene efectos en el desarrollo. En un apartado anterior expusimos que el concepto de experiencia (*perezhivanie*) permite afirmar la relación indisoluble entre el sujeto y su ambiente, así como de las relaciones afectivas y cognitivas que este sujeto manifiesta en una situación social de desarrollo determinada. En esta noción se expresa el vínculo entre las condiciones de vida del individuo, en una etapa vital dada, y sus particularidades psicológicas, lo que condiciona la dinámica del desarrollo psíquico. Refiere a la combinación de los procesos internos y las condiciones externas que condicionan la dinámica del desarrollo (Bozhovich, 1976:93). La situación social de desarrollo determina “las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de su personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente de desarrollo, la posibilidad de que lo social se convierta en individual.” (Vigotski, 2006). De modo que podríamos afirmar que toda existencia social del niño se encuentra de alguna manera determinada, regulada por la situación social del desarrollo. Y, al mismo tiempo, su conciencia individual transforma su relación con el medio.

Es por eso que, así como sucede con muchos de los conceptos presentados por Vigotski, (y a veces no suficientemente desarrollados) encontramos en *perezhivanie* y en el concepto de situación social de desarrollo, un aporte conceptual sumamente fecundo para el análisis y la interpretación de los procesos de inclusión educativa de jóvenes con discapacidad en la escuela secundaria. Esta perspectiva, abona la postura que analiza el éxito o no de un proyecto inclusivo no por las condiciones de un/a alumno/a sino por las condiciones de escolarización, la propuesta pedagógica que se oferta en el aula.

En otro momento, la docente de geografía de Lautaro nos relata:

“... un día en la clase fui y dije que me sentía triste porque creía que no podía desarrollarme como docente, que sentía que la sociedad estaba cada vez más violenta, que me costaba enseñar en una sociedad tan violenta. Y él, que supuestamente no reconoce las emociones del otro, me dijo 'uy no profe, triste usted no' (...) Lo hablaba con la profesora integradora y es mucho, es mucha alegría que nos da porque no solamente él pudo sociabilizarse, sino que él pudo ponerse en lugar del

otro. Y creo, no lo sé, pero supuestamente en teoría no lo podrían hacer...” (Lorena, entrevista personal, abril de 2017).

Preguntamos luego a la docente cómo pensaba que este adolescente había logrado “ponerse en lugar del otro”, al respecto nos respondía:

“... Esto se logra porque los chicos están con otros chicos. Es el mejor ejemplo para decir que nosotros vivimos en sociedad y aprendemos de los otros. Aprendemos del ejemplo de los demás y él viendo lo que hacen los demás aprende, construye, crece. Es la mejor manera de que se desarrolle...” (Lorena, entrevista personal, abril de 2017).

Lautaro, que “supuestamente -por tener un diagnóstico de autismo- no podía ponerse “en lugar del otro” no sólo reconoce y pareciera apenarse por el malestar de la docente, sino que es reconocido por ella como alumno en situación de interacción con otros. Un alumno que estando junto a “los demás” en palabras de esta docente “*aprende, construye, crece*”.

Desde nuestra perspectiva teórica, la experiencia de Lautaro está atravesada por el discurso de su docente, por su lugar reconocido dentro del grupo, es decir, muestra la riqueza y potencia del medio ambiente social/entorno como fuente del desarrollo.

#### ***Perezhivanie desde la voz de un protagonista (Lautaro, 4to año de secundaria)***

***“... Si no vengo a la escuela no me levanto...”***

“... Para venir acá me tengo que cambiar prolijo y tengo que ordenar. Antes no sabía ordenar mis cosas, las cosas de las materias..., Me gusta cuando viene Marcela (MAI) porque ella me explica la tarea y le explica a los profesores la tarea que voy a hacer... Me junta varias materias, entonces hago cosas de historia que también son de lengua...” (Lautaro, estudiante de 4° año Escuela Secundaria, entrevista personal, mayo de 2017).

Históricamente, las voces de los estudiantes con discapacidad han sido las grandes ausentes a la hora de pensar y diseñar las propuestas de integración e inclusión. Paradojas de las normativas que han excluido sistemáticamente de la escena a sus protagonistas. Es recién a partir del concepto de trayectorias escolares - que en nuestro país encuentra arraigo en la Ley de Educación Nacional del año 2006- y de la resolución 174 del Consejo Federal de Educación, cuando se comienzan a tomar en consideración las voces de aquellos destinatarios de las políticas públicas educativas. En esta línea es que Maddonni (2014) propone comprender el sentido que tanto estudiantes como docentes le asignan a la experiencia escolar, ya que ésta no puede examinarse al margen de sus interpretaciones. Al respecto, ubica los aportes de Scott (2001) para explicar que no son los sujetos los que tienen la experiencia, sino que se constituyen por medio de ésta.

La voz de los estudiantes en relación a la inclusión educativa ha sido estudiada por autores como Fielding (2011). El autor plantea que en distintas instancias de la escuela se han desarrollado estrategias de participación de los estudiantes, sin embargo, no existe gran acuerdo respecto del significado de la voz de los mismos. En primer lugar, es de destacar que existe un número relativamente

pequeño de estudios de la voz del alumnado enfocado a las necesidades de los jóvenes en el campo de educación especial. Los trabajos han mostrado cierto desinterés en la consideración de la voz de los jóvenes con discapacidad. El autor señala que no existe un intento de reconocer y entender los silencios y las ausencias que contribuyen a lo que Jean Rudduck denominaba “la acústica” de la escuela (Rudduck, 2006). Desde el punto de vista ideológico, se produce la desestimación de ciertos alumnos como menos merecedores de atención y respeto que la mayoría de sus semejantes.

Es por este motivo que destacamos el lugar que, en nuestro proyecto de investigación otorgamos a la voz de los estudiantes como principales protagonistas, como partícipes centrales de la experiencia de inclusión.

Lautaro, en su relato, ubica que hay algo del orden de lo escolar que marcó ciertas pautas en su vida y reconoce un saber aprendido, una docente-la maestra integradora- que le explica a él y a sus profesores otros modos de hacer.

En este “juntar cosas” Lautaro da cuenta del trabajo que realiza su docente integrando distintas áreas de conocimiento permitiendo trabajar contenidos por ejemplo del área de Lengua con textos de Historia favoreciendo así el abordaje de las diferentes asignaturas pero, fundamentalmente promoviendo la comprensión. Si bien esta es tan sólo una experiencia, consideramos valioso a los fines de la transmisión, ubicar el sentido que la misma adquiere para este adolescente en esta situación social de desarrollo. La experiencia analizada nos invita a considerar que en el diseño de los proyectos inclusivos no sólo se deberían contemplar los aspectos cognitivos del desarrollo y la lógica de las disciplinas que se enseñan en la escuela si no que sostenemos que la apuesta es pensar en la unidad de los procesos cognitivos y afectivos (*perezhivanie*) y a partir de allí diseñar propuestas de enseñanza que creen verdaderas posibilidades de desarrollo. En este sentido, resulta fundamental y urgente otorgar y considerar la voz de los protagonistas en tanto sujetos de derecho.

## **VI.-Conclusiones**

Estos relatos presentados en el marco de un modelo de análisis teórico tienen como propósito aportar elementos para diseñar prácticas de enseñanza que puedan contribuir a mejorar, repensar, construir los proyectos de inclusión educativa y, de este modo, garantizar el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes y, en especial de los niños/as y jóvenes en situación de discapacidad.

La cotidianeidad de las aulas nos ha mostrado algunas claves para avanzar en ese sentido. En primer lugar, asumir el desafío de diseñar e implementar prácticas de enseñanza que articulen tanto el derecho a la igualdad como el derecho a la diferencia. Es decir, garantizar la participación de todos/as mediante el diseño de dispositivos de acompañamiento que, más que generar circuitos de trabajo “en paralelo”, tejan una trama que enlace la participación colectiva con el reconocimiento de las singularidades.

En segundo lugar, nuestro trabajo de investigación permitió aportar en la tarea de presentar algunos de los múltiples caminos posibles de atravesar la experiencia educativa. Pudimos tomar contacto con la palabra de los protagonistas fundamentales del proceso. Pudimos, a partir de ese acercamiento abordar las diversas variables que se ponen en juego al implementar un proyecto de inclusión. Los diversos actores involucrados, sus diferentes recorridos formativos y sus aspectos personales tanto ideológicos como subjetivos permiten analizar que no toda experiencia educativa tomada por sí misma, independientemente de los sujetos

desde una perspectiva situada tiene efectos en el nivel de desarrollo de cualquier estudiante.

De esta manera, podemos afirmar: que es necesario el trabajo sostenido con los y las docentes, sea cual fuere el rol que les toque ocupar dentro del aula y que la inclusión educativa no se funda en propuestas universales y multiplicables de un aula a otra.

Es desde aquí entonces que consideramos necesario renovar la apuesta y promover cambios en el entramado escolar para abordar las tensiones que atraviesan el aula, deconstruir formatos y discursos, y diseñar variadas formas de enseñanza para diversos modos de ser, estar y aprender en la escuela.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Carli, S. (2003). Educación pública: historias y promesas. *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo ¿existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Del Cueto, J. (2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky. *Perspectivas en Psicología*, Vol.12, N° 1. 29-35.

Dubrovsky, S. Navarro, A; Rosenbaum, Z. (2001). Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común. Dirección de Investigaciones. Secretaría de Educación. GCBA.

Dubrovsky, S. (comp.) (2005). *La integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Dubrovsky, S. (2006). La búsqueda de respuestas posibles de la teoría socio-histórica. de Vigotski a las nuevas preguntas de la educación especial actual. *Espacios en Blanco*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Nro. 16, 187-210.

Dubrovsky, S; Lanza, C. (2017). "La educación como derecho y las prácticas de enseñanza como garantía. Reflexiones desde un proyecto de investigación", en: *Actas del IV Seminario Nacional de la Red ESTRADO. La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI*.

Elichiry, N. (2009). Escuela y aprendizaje. Trabajos de psicología educacional. Buenos Aires: Manantial.

Jornet, A. & Roth, W. (2016). Perezhivanie—A Monist Concept for a Monist Theory. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 353-355. DOI: 10.1080/10749039.2016.1199703.

Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1) 31-61.

Meirieu, P. (2013). "La escuela ya no se ve como una institución capaz de reencarnar el bien común". Entrevista de Luciana Vázquez a Philippe Meirieu. *La Nación*. Recuperado el 30 de mayo de 2020

de: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/philippe-meirieu-la-escuela-ya-no-se-ve-como-una-institucion-capaz-de-reencarnar-el-bien-com-nid1636530/>

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.

Puiggrós, A. (1991). *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Gedisa.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta moebio*. 41, 207-224. Recuperado el 20 de mayo de 2020 de [www.moebio.uchile.cl/41/santander.html](http://www.moebio.uchile.cl/41/santander.html)

Sinisi, L.; Petrelli, L. (2013). Entre permanecer en el jardín y el primerito: sentidos y prácticas de la educación infantil. *Revista del IICE*. 33.

Veresov, N. & Fler, M. (2016). Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development. *Mind, Culture and Activity*, 23(4). 1-11. DOI: 10.1080/10749039.2016.1186198.

Vigotski, L. (1997). "Fundamentos de defectología", en: *Obras Escogidas - V*. Madrid: Visor (Trabajo original publicado en 1929).

Vigotski, L. (1997b). "El problema del retraso mental", en: *Obras Escogidas - V*. (249-273). Madrid. Visor. (Trabajo original publicado en 1935).

Vigotski, L. (1998). *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Edición en G. Blanck. Buenos Aires: Almagesto.

Vigotski, L. (1998b). "El papel del ambiente en el desarrollo del niño", en: *La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Almagesto.

#### **Normativa consultada**

Ley de Educación Nacional N° 26206. Año 2006.

Resolución N° 311/16, Consejo Federal de Educación. República Argentina.

Resolución N° 1664/2017. Dirección General de Escuelas, Provincia de Buenos Aires. República Argentina.

## Capítulo IX

### RELATO DE UNA EXPERIENCIA: OTRAS MIRADAS QUE ABORDEN EL PROBLEMA DEL FRACASO ESCOLAR. CONFIGURACIONES DE APOYO VIABLES

Gabriela Alejandra Toledo

#### I.-Introducción

Un tema conflictivo abordado en los espacios de formación en el campo profesional de las y los Licenciadas/os en Ciencias de la Educación es el denominado “fracaso escolar masivo”.

Desde la cátedra de Psicología Educacional de la Facultad de Filosofía y Letras UBA se propuso desarrollar un trabajo de profundización teórica respecto a lo abordado en la asignatura, acerca de las perspectivas psicoeducativas referidas al tema, privilegiando los enfoques llamados “interaccionistas fuertes” o “giros constructivista y situacional” (Castorina y Baquero, 2004; Baquero, 2013) y en particular, los Enfoques Situacionales (Terigi, 2009; Baquero, R. 2016).

Paralelamente, se realizó un cruce entre dichas posturas teóricas y lo vivenciado en algunas aulas de la escuela No 15 “República Argentina” del DE No 13, del Barrio Samoré en Villa Lugano, CABA.

El presente escrito intenta recuperar a modo de relato de una experiencia los encuentros que propiciaron interesantes formas de comprensión por parte de las y los futuros Licenciados en Ciencias de la Educación, de los espacios de la práctica docente que pueden resultar innovadores en sus respuestas para atender a las llamadas dificultades de aprendizaje.

La búsqueda de estrategias o dispositivos, formales o no, propios de las escuelas para la “detección, diagnóstico y toma de decisiones” sobre las y los estudiantes en dificultad (de la Vega, 2009), llevaron a conocer los modos de trabajo de la escuela del barrio de Lugano, antes mencionada.

El tema fue abordado mediante lectura y discusiones teóricas, entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes, junto a observaciones de distintos momentos de clase. Para finalizar se propone la construcción de una producción escrita que pueda sistematizar y dar cuenta del recorrido de formación realizado.

Los trayectos formativos, denominados Créditos de Trabajo de campo y de investigación, fueron pensados dentro del plan de estudios de las y los Licenciados en Ciencias de la Educación<sup>35</sup>, como tiempos y espacios dedicados a la aproximación a los diversos ámbitos, situaciones, contextos y prácticas educativas, en la formación en investigación y la intervención profesional. Fue nuestra modesta intención, el propiciar una actividad que recupere los sentidos del aprendizaje del ejercicio profesional, y no simplemente una tarea de acreditación de una instancia curricular. Es por ello que recuperamos los momentos “conflictivos” de discusión animada al

---

<sup>35</sup> Título a obtener: Licenciado/a en Ciencias de la Educación. Plan de estudios (aprobado por Resolución (CS) 2479/07)

realizar una lectura de lo observado y escuchado con respecto al aula del nivel primario, desde un lugar de involucramiento por parte de las y los estudiantes universitarios, que pudieron cuestionar y cuestionarse, conceptos que organizan la compleja práctica cotidiana de la escuela, particularmente, la referida a las llamadas dificultades de aprendizaje, o el “mal nombrado” fracaso escolar masivo.

## **II.-Algunas pistas teóricas para observar: estamos dentro de la escuela**

Tanto en la aproximación teórica como en los registros del trabajo de campo, pudieron observarse características distintivas y generales del espacio de lo escolar: la enseñanza se desarrolla en situaciones colectivas, con grupos numerosos de niños y niñas a cargo de un adulto; se respeta una secuencia y gradualidad que obliga una escolaridad prolongada con interdependencias entre los contenidos que se abordan; una organización de los tiempos y espacios que rigen la vida institucional; una simultaneidad, no solo vista en la enseñanza frontal del/a maestro/a delante de un grupo de estudiantes, sino en un aprendizaje que ocurre “simultáneamente” en “todos/as” los y las alumnos/as, a un mismo tiempo, ritmo y en todas las áreas de conocimiento por igual (Baquero y Narodowski, 1994; Trilla, 2001; Baquero, 2001).

En este escenario, queda propuesta e impuesta a los estudiantes, una cierta “normalización” en la resolución de lo cotidiano de lo escolar, ante la que se toparan inevitablemente las singularidades personales.

Cuanto más variada es la gama de diversidades del estudiantado que en la institución escolar se alberga, tanto más evidentes se harán los patrones de la normalización, y más numeroso será el grupo de alumnos que puedan “ejemplificar”, encarnar las situaciones del llamado fracaso escolar.

Las formas escolares de clasificación que se derivan de las características arriba enunciadas, funcionan en numerosas ocasiones como operadores prácticos que organizan el actuar dentro de la institución. Son categorías prácticas que ordenan los discursos y las acciones institucionales; se plasman en adjetivos como “el alumno que no puede”, “el que nunca termina”, “al que no le da la cabeza”, “el duro”, “el que no llega”, entre otros.

Estos etiquetamientos, dan cuenta de posibles miradas reduccionistas y naturalizadas sobre la subjetividad, particularmente sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje. Tales miradas, suelen interpretar las razones del fracaso bajo la hipótesis de “déficits” que portarían los sujetos, haciendo, falazmente, abstracción de las particularidades de los escenarios escolares donde el fracaso escolar se produce, donde se construye (Lus, 1995; Baquero, 2016).

Las posibilidades de aprender no pueden definirse por las solas capacidades de un sujeto, sino que deben ser situadas en las prácticas educativas en las que éste se encuentre implicado.

Pensar en prácticas escolares alternativas implica posicionarse intencionalmente en revisar los modos naturalizados de ver aquellas que son cotidianas; replantearse la concepción de escuela o de aula, como contextos naturales del aprender, donde si un/a estudiante fracasa en sus aprendizajes, algo debe estar alterado en su naturaleza, en su capacidad de aprender, o su posibilidad de ser educada/o, es decir, en su educabilidad. Implica estar atentos a las complejas relaciones existentes entre el aprendiz y la práctica cultural específica de la que participa, en este caso, la escolar (Baquero, 2016; Toledo, 2016).

### **III.-Habitamos la escuela y somos en ella. Los procesos de subjetivación que facilitan “otros modos” de transitarla**

Abordar el tema del fracaso escolar desde un enfoque psicoeducativo, invita a poner la mirada en el problema de la definición de unidades de análisis para la explicación del desarrollo y aprendizaje de los sujetos. Una unidad de análisis es un recorte, siempre teórico, a partir de un marco referencial, que se realiza sobre un proceso o cuestión a explicar. Implica una selección de componentes en virtud de las hipótesis de la teoría que se sostenga, que guardarán entre sí un modo de relación “sistémica”, justificando su denominación como “unidad”.

Posicionándonos en la Psicología Genética de Jean Piaget (Piaget, 1964; 1986); encontramos a la acción como unidad de análisis que nos permite comprender los procesos de construcción de conocimiento. Esta concepción de acción implica interacción, por lo que bien se ha divulgado como “interacción S-O (sujeto-objeto)” a la unidad de análisis requerida (Baquero, 2013, Castorina, 2012).

A partir de los aportes realizados por este “giro constructivista” es posible observar explicaciones acerca del aprender (o no aprender) que exceden los límites del individuo/estudiante, ya que la construcción del conocimiento es explicada en el espacio de la interacción recíproca de Sujeto y Objeto; relación imposible de reducir al sujeto en tanto individuo. De este modo, se derriban las tesis simplistas que intentan explicar el no aprender por déficits que portaría el/la alumno/a. Son argumentos reduccionistas, ya que de la complejidad de componentes que dan cuenta de la situación, se privilegian exageradamente aquellos que tienen que ver con los supuestos atributos del individuo/estudiante, dejando en segundo, último, o ningún plano a lo característico del contexto y del objeto de conocimiento, en nuestro caso, ambos escolar o educativo.

Al variar la unidad de análisis para comprender y explicar el tema a abordar, no sólo cambia la posibilidad explicativa sino que pueden idearse nuevas formas para la intervención en el aula y en la institución. El no aprender puede, por ejemplo, derivar de la distancia entre los conocimientos previos que posee el/la estudiante y la novedad del objeto a conocer, o de la manera en el mismo es presentado al sujeto, etc.

Desde otros enfoques teóricos, como los Socio Culturales (Baquero, 2013), vinculados en su origen a la obra de Lev Vigotsky, se proponen unidades de análisis variadas, que buscan atrapar con mayor detalle la dinámica de las prácticas culturales, como lo es la escolar, donde se producen cambios en el desarrollo, aprendizaje y conocimiento de los sujetos implicados.

Por ejemplo, puede afirmarse que cierto núcleo común de las unidades de análisis propuestas por diversos autores pone el foco en la actividad intersubjetiva semióticamente mediada. Plantean una suerte de giro desde las posiciones que buscan reductivamente en el individuo/alumno/a las causas de su propio fracaso, hacia posiciones que intentan abordar las complejas relaciones entre sujeto y situación. En nuestro caso esta situación es la escolar, con su formato y régimen de trabajo particular y con la producción de posiciones subjetivas de alumno/a/infante.

Son innumerables los aspectos que pueden incidir en la explicación del aprender o no aprender, siendo la singularidad de los sujetos una variable más, en el entramado de la situación.

A partir de un enfoque que cambia la unidad de análisis para acercarse al llamado problema del fracaso escolar, es posible encontrar propuestas de enseñanza/aprendizaje que resultan alternativas a las dadas por los espacios

escolares habituales, y que faciliten un aprendizaje significativo para las y los estudiantes.

La significatividad buscada, excede la relevancia extramuros de los contenidos escolares, o la posibilidad de asimilar éstos a las estructuras cognitivas o conocimientos previos de los estudiantes; se vincula fuertemente con la posibilidad de crear sentido al “hacer” dentro del espacio de lo escolar. De este modo, el aprendizaje o el desarrollo se entienden como variaciones en las formas de participación —de ser parte—y de comprensión que los sujetos posean de la situación que habitan, en nuestro caso, la escuela (Baquero, 2004).

#### **IV.-Configuraciones de aula que facilitan el aprendizaje**

Si la escuela proporciona condiciones pedagógicas y del entorno adecuadas, todas y todos los estudiantes pueden aprender. En consecuencia, no hay razón para limitar o reducir la apuesta pedagógica, ni contemplar a priori, recorridos escolares por fuera de la escuela de educación común.

La escuela única - que no quiere decir uniforme, sino común - para todas las diversidades, es el proyecto que pretende la educación inclusiva.

Son las estrategias de enseñanza y las variables del entorno las que se modificarán, posicionándonos desde una unidad de análisis sistémica, para favorecer aprendizajes significativos en las y los estudiantes.

En la actualidad, los Diseños Curriculares perfilan contenidos comunes a todos los y las estudiantes. El adjetivo “común” hace referencia a que todo el estudiantado debe abordar los mismos temas disciplinares; lo que no significa que estos sean aprendidos de un mismo modo y en igual tiempo por todos.

Entendemos que trabajar desde el paradigma de la educación inclusiva supone reducir, o desaparecer si fuese posible, las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, junto a su correspondiente evaluación y acreditación, poniendo especial atención en aquellos estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad o desfavorecidos, posibles sujetos del llamado fracaso escolar (Toledo, 2016). Es un proceso, una búsqueda permanente del mejor modo de dar respuesta a la diversidad que habita el espacio del aula y la escuela; una transformación estructural de la institución educativa, actitudinal, metodológica y material.

Pensar y actuar desde el paradigma de la inclusión significa que los espacios educativos se comprometan a realizar un análisis crítico acerca de aquello que es necesario mejorar para facilitar el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado en la escuela y en su entorno.

Al referirnos a educación inclusiva, nos ocupamos del término “Barreras para el Aprendizaje y la Participación”, adoptado en el Index for Inclusion (Ainscow y Booth, 2000) para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier estudiante en relación con el aprendizaje. Las mismas surgen de la interacción entre las y los estudiantes y sus contextos, es decir, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas; pueden impedir el acceso a las escuelas o limitar la participación dentro de ellas. Son fundamentalmente culturales, y se manifiestan en aspectos legales o normativos, arquitectónicos, de acceso a bienes culturales por falta de apoyos, como la ausencia de medios y lenguajes alternativos de comunicación, tecnológicos, etc. (Ainscow y Booth, 2000).

La modificación en las estrategias pedagógicas suele denominarse adaptaciones curriculares, o configuraciones didácticas. Son aquellas estrategias y recursos educativos adicionales o no, que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los estudiantes que se encuentran con dificultades en el aprendizaje. Consisten en la selección, elaboración y construcción de propuestas que enriquezcan y diversifiquen al currículum común para el/la alumno/a, o grupos de alumnos, en instituciones comunes o de la modalidad de educación especial, teniendo en cuenta las prioridades pedagógicas establecidas en los proyectos educativos institucionales y de aula (MCEN, 1999). Podemos identificar tres tipos principales de adaptaciones:

- De acceso: que facilitan el abordaje al currículum, mediante recursos materiales específicos o modificaciones en las condiciones de interacción con los elementos del mismo.
- Curriculares propiamente dichas: que modifican uno o varios de los elementos de la planificación, gestión y evaluación curricular, tomando como base el Diseño Curricular de cada provincia y CABA, y los aprendizajes para la acreditación que en estos se especifican.
- De contexto: que actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula, la institución y la comunidad.

Estas adaptaciones curriculares, toman como guía los principios enunciados en el Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2008), que son:

- Principio I: Proporcionar múltiples medios de representación (el “¿qué?” del aprendizaje).
- Principio II: Proporcionar múltiples medios de expresión (el “¿cómo?” del aprendizaje).
- Principio III: Proporcionar múltiples medios de compromiso (el “¿por qué?” del aprendizaje).

#### **V.-De la experiencia recuperada**

Dadas las características propias de la institución escuela, y la circulación del tema del fracaso escolar como problema en lo cotidiano, invitamos a los/as estudiantes que cursaron nuestro proyecto de Trabajo de Campo, a buscar y observar propuestas psicoeducativas, formales y/o no, que configuren espacios que permitan generar una experiencia, nuevos sentidos, que permitan habitar la escuela, mediante el encuentro y no mera reunión (Baquero, 2004; Greco y Nicastro, 2012).

Así fue que se aproximaron a la escuela No 15 “República Argentina” del Distrito Escolar No 13., para conocer su dinámica.

Nos proponemos entonces en este apartado, recuperar algunos aspectos que hacen a la experiencia analizada, una práctica considerada por sus actores como más acertada que la propuesta articulada sobre el dispositivo escolar tradicional, cuya organización institucional es estandarizada. Procura enfocarse en la práctica situada de aprendizaje, poniendo en tensión aspectos y reglas de la forma de lo escolar.

A modo de ejemplo, iremos recorriendo “fragmentos de imágenes” construidas a partir de los distintos registros a los que pudieron tener acceso el grupo de alumnas y alumnos universitarios.

Tomemos un momento de la hora del área de Matemática; en principio, puede

observarse una disposición física del aula similar a la tradicional, con las mesas organizadas en filas, orientadas hacia el frente del salón, indicado por la presencia del escritorio del docente y el pizarrón sobre la pared. Aun en ese formato, niñas y niños se encuentran en movimiento, circulando entre los bancos, dialogando en grupos o parejas, con un notable fervor, no solo en sus palabras sino también en sus gestos.

La actividad analizada se enmarca en la resolución de una situación problemática, que busca del niño o niña, no solamente un resultado correcto, sino su justificación y una propuesta argumentativa que convenza al resto de sus compañeros/as de clase que se ha optado por la mejor forma de solución. Hay que resolver y convencer.

Se han modificado elementos de la planificación curricular para lograr trabajar los contenidos escolares, al igual que se modificaron los modos de acceso a los mismos. Mientras un grupo de alumnos/as se encuentra discutiendo frente al pizarrón, utilizando en toda su extensión, tiza en mano, con cálculos, flechas y cifras redondeadas, otros grupos o parejas, se encuentran en distintos rincones del aula, escribiendo en los cuadernos, en papeles borradores, anotadores pequeños, calculando ayudados por sus propios dedos y los del “compañero” que “los presta” si es necesario.

El clima del aula muestra discusiones vehementes, con tonos de voz y gestualidades que intentan convencer de los distintos modos de llegar a la solución. No queda muy claro si hay una o varias soluciones.

Puede observarse que la argumentación no es solo un contenido a aprender, sino una herramienta de comunicación, necesaria para compartir con otros y otros, lo que cada uno sabe y piensa, junto con su por qué. La palabra “organizada” en una gramática y sintaxis, más su enunciación, resultan emancipadoras al decir de Meirieu (2013), cobran su sentido particular, en la discusión dentro de ese espacio de lo escolar, se torna un saber deseable, no solo acreditable.

Dentro del escenario del aula organizada para esta actividad, el docente observa; los roles se redefinen. Hay un hacer que no es liderado por el adulto; es un momento donde son las y los niños quienes eligen. Hay posibilidad de escoger los recursos, los modos y los tiempos para la resolución de la tarea. En esta “foto instantánea” construida mediante los registros de las alumnas, puede suponerse que el docente no tiene la razón por ocupar ese lugar y poseer un diploma. En momentos posteriores a la actividad referida, el maestro es reconocido por su grupo de alumnos, porque “sabe explicar, sabe hacer entender”.

Puede advertirse que esta reorganización de roles dentro del aula, es viable gracias a un agrupamiento de las y los estudiantes, que es diferente al trabajo escolar tradicional, donde cada niño o niña resuelve en soledad las tareas planteadas.

Recuperando nuestra unidad de análisis, la presencia del instrumento semiótico como es el habla, la discusión, argumentación entre pares, tiene relación con el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes, en la medida que la comprendamos dentro del sistema de la práctica cultural específica, en este caso, la escolar; no es posible escindir el instrumento semiótico, del sujeto y su práctica de uso, la actividad escolar.

Otro de los aspectos que se encuentra modificado es la temporalidad con que se aborda el contenido curricular. Atendiendo a la unidad de análisis escogida, al trabajar desde actividades que conforman “proyectos de aula”, nos detenemos en

observar que los tiempos de interacción entre niñas y niños y con las herramientas semióticas puestas en juego, se extienden. La propuesta de trabajo busca que, aun en un “contexto ruidoso”, haya tiempo para el pensamiento y la formulación de hipótesis. La actividad es vivida, enunciada, conversada; tiene las características del encuentro con el otro. Hay posibilidad de reconocimiento, de la mirada y la escucha del otro.

A partir de esta intervención en los modos y tiempos escolares, es posible que se favorezca la colaboración y el aprendizaje entre pares, y del grupo de estudiantes con el docente, buscando un enriquecimiento recíproco de quienes logran compartir lo que tienen y lo que saben.

Como hemos señalado en otro sitio (Toledo, 2016) la diversidad es la norma, no la excepción, en cualquier lugar donde hay personas reunidas, incluyendo los espacios escolares; consecuentemente cuando los diseños curriculares están ideados para alcanzar los requerimientos de la media general- excluyendo los de aquellos estudiantes con diferentes habilidades, estilos de aprendizaje, formación, e incluso preferencias-, fallan en proporcionar a todos, oportunidades justas e iguales de aprendizaje, dando lugar a la aparición del perfil del/la alumno/a que fracasará.

Volviendo a la experiencia áulica que nos convoca, puede observarse que la organización de esta actividad, explícitamente o no, responde en alguna medida a dos de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje; propone y posibilita a los niños y niñas, diferentes medios de expresión de su aprendizaje, puesto que cada estudiante aborda las tareas y demuestra su dominio de manera muy distinta. Algunos logran expresarse correctamente y resolver la situación por escrito, pero no con la misma facilidad si lo resuelven oralmente, y viceversa. Algunos emplean la notación matemática pertinente, y otros prefieren los gráficos o dibujos.

Además, es posible identificar diferentes modos de implicación con la tarea, sentidos particulares, que los niños y las niñas comparten al momento de describir dicha actividad como interesante, valiosa.

## **VI.-Aspectos en discusión**

A partir de los encuentros finales del Trabajo de Campo, el grupo de alumnos deja planteados algunos cuestionamientos en relación a lo observado.

Si bien la propuesta analizada permite observar concepciones acerca de las dificultades en el aprender, que atiende a las complejas relaciones entre el/la alumno/a y la escuela, sin poner el acento en lo “fallado” del niño, queda pendiente por conocer, cuáles son las estrategias y modos que conjugan una evaluación del proceso de aprendizaje de los sujetos, con los tiempos y modos de acreditación de los mismos, respondiendo a las exigencias institucionales, no solo de la escuela, sino de ámbitos o instancias superiores de la organización escolar.

Otro de los puntos a discutir es la vinculación y continuidad de esta mirada sobre los aprendizajes escolares, sobre la concepción de sujeto que aprende, una vez finalizado el recorrido escolar que corresponde al nivel primario, propio de esta escuela.Cuál puede ser el destino de estos estudiantes al ingresar al nivel secundario, con otra modalidad de trabajo, planteado entonces por varios docentes en simultáneo, a cargo de diferentes disciplinas académicas. Surge como pregunta, si no se reedita el “fantasma” de la etiqueta del fracasado escolar, ante la discontinuidad o ruptura en los modos de trabajo de la institución media.

## VII.-Conclusión

A partir de lo expuesto, se desprende que espacios como los propuestos desde los Créditos de Trabajo de campo son valiosos en sí mismo, por permitir una aproximación al actuar profesional de los/as futuros/as Licenciados/as en Ciencias de la Educación, con el acompañamiento de pares, junto a docentes. Son tiempos de reflexión e involucramiento que habilitan una mirada en perspectiva, donde es posible arriesgar ideas, preguntar, discutir, equivocarse, contando con la “red” del tiempo de formación.

En lo que respecta al problema trabajado, el llamado fracaso escolar y sus modos de abordaje desde un enfoque psicoeducativo, recuperamos algunas ideas, que no por conocidas pierden interés.

La diversidad en el aula es un hecho y la singularidad es un valor. La dificultad está en encontrar el cómo trabajar por un proyecto respetuoso de ambas variables, que responda a la equidad y resulte igualador de oportunidades (que no es lo mismo que uniformador) desde la realidad de lo diverso. La tarea no es sencilla, y no es posible ni ético de traducirla en un repertorio de recetas a aplicar o replicar.

Revisar las unidades de análisis con las cuales comprender el aprender, o el no aprender, en el espacio de lo escolar, nos permiten cuestionar los etiquetamientos y modificar las propuestas de la tarea educativa, de modo de lograr aprendizajes ciertamente significativos.

Al decir de Baquero (2004), cuando el aprendizaje o el desarrollo son tratados como maneras de describir componentes de procesos de cambio o novedad, inherentes a la multiplicidad de actividades humanas, aquellos cambios constatables en el plano de los *individuos se revelan como efectos de su participación en vínculos específicos, mediados semióticamente, que involucran vivencial y plenamente a los sujetos*<sup>36</sup>. Lo que se transmite en una experiencia educativa genuina no radica meramente en la posibilidad de asimilar un conjunto de saberes disponibles en la cultura, sino en la posibilidad de participar de modo creciente y diverso en las prácticas que la cultura propone y recrea.

En relación a los sentidos que ordenan lo cotidiano de la propuesta escolar analizada, puede observarse que la escuela, como campo de posibilidad, desborda las intenciones o prescripciones educativas históricas, y se sitúa en el terreno de la experiencia educativa, del uso que hacen de ella los distintos actores escolares (Duschatzky, 1999).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. & Booth, T. (2000). *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia?, *Revista IICE* Año III, 6, 61-67.

Baquero, R. (2004). “Sobre la experiencia de lo educativo y la experiencia de lo escolar”, en: Diker, G y Frigerio, G (comps). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc.

---

<sup>36</sup> la itálica es nuestra

Baquero, R. (2013). "Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas". *Polifonías. Revista de Educación*. Año 1 N° 1. 9-21.

Baquero, R. (2016). "La falacia de abstracción de la situación en los abordajes psicoeducativos", en: Abate, N. y Arué, R. *Cognición, aprendizaje y desarrollo*. Buenos Aires: Noveduc.

CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Author.

Castorina, J. A. (2012). *Psicología y Epistemología Genéticas*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vigotsky*, Buenos Aires: Amorrortu.

Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

De la Vega, E. (2009). *La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar*. Buenos Aires: Noveduc.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera, reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

Nicastro, S. y Greco, B. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.

Meirieu, P. (2013). "La opción de educar y la responsabilidad pedagógica". Conferencia realizada en octubre de 2013. Ministerio de Educación de la República Argentina. Recuperado el 20 de mayo de 2020 de <https://www.educ.ar/recursos/121626/la-opcion-de-educar-y-la-responsabilidad-pedagogica>

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1999). El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. *Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares*. Buenos Aires: MCEN. Recuperado el 20 de mayo de 2020 de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003877.pdf>

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. 50, 23-39.

Toledo, G. (2016). "Del 'estar y el ser' en la escuela, o las consecuencias subjetivantes del cumplimiento ilusorio del derecho a la educación", en *Actas del I Congreso Internacional de Victimología Homenaje al Psicólogo Profesor J. C. Domínguez Lostaló*. 5-6.

Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Grao.

## Capítulo X

### **UNA EXPERIENCIA FORMATIVA CON MAESTRAS DE APOYO A LA INCLUSIÓN: CONSTRUYENDO PROCESOS DE REFLEXIVIDAD EN TORNO A SUS PRÁCTICAS DOCENTES**

María Elizabeth Guglielmino

Cristina Pereyra

Gilda Mariel Valente

#### **I.-Introducción**

En este capítulo presentamos un proyecto de extensión desarrollado por las cátedras Psicopedagogía, Educación Especial y Práctica Profesional II del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, en el año 2017.

El Proyecto denominado “La intervención del/la maestro/a de apoyo a la inclusión: fundamentos teóricos, experiencias y prácticas escolares” tuvo como destinatarias a maestras de apoyo a la inclusión de la Ciudad de Comodoro Rivadavia.

La modalidad de trabajo desarrollada fue el Seminario-Taller, entendiéndola como una estrategia pedagógica potente en la formación permanente de los/as docentes, dado que supone una construcción metodológica participativa, particularmente fecunda integrando desarrollos teóricos con las prácticas contextualizadas. Los encuentros fueron presenciales y se brindaron algunas actividades no presenciales.

Los ejes temáticos abordados fueron: -Principios de la educación inclusiva. La integración como estrategia para la inclusión. El rol del maestro de apoyo a la inclusión en el marco de la configuración de apoyo. - La discapacidad desde el modelo social. La discapacidad y los problemas en el aprendizaje. Los diagnósticos en la infancia y los procesos de patologización. -Accesibilidad curricular, de las adaptaciones curriculares a la diversificación del currículum. Justicia curricular y la problematización acerca de lo “común”; sus implicancias en la enseñanza y la evaluación.

El interés por realizar esta propuesta de extensión universitaria con las maestras de apoyo a la inclusión, surge del intercambio entre ellas y nosotras en un proyecto extensionista denominado “Los apoyos de educación especial a los procesos de inclusión educativa” desarrollado en el año 2016. Durante esos encuentros surgieron diversas inquietudes vinculadas a la necesidad de una instancia de formación docente que profundice en temáticas relacionadas a la tarea que ellas desempeñan como maestras de apoyo a la inclusión en distintas escuelas de la ciudad y la necesidad de construir procesos institucionales y prácticas docentes que consoliden y fortalezcan el proyecto de inclusión educativa que propone la escuela.

Ante esta solicitud, pensamos que podía ser una oportunidad para generar un espacio de formación en el que las docentes construyeran procesos de reflexividad en torno a sus prácticas como maestras de apoyo a la inclusión. Durante el desarrollo de

la experiencia se posibilitó, también, un proceso de co-construcción y apropiación de conocimientos tanto por parte de las docentes como del equipo de profesoras que participamos de ese espacio.

Entendemos este contexto formativo desde los aportes de Rockwell (1995) quien nos plantea que el contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar. Conocer esa experiencia implica abordar al mismo como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente. Dicho proceso es conformado por una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas. “El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos” (Rockwell, 1995:14).

Por esto, decidimos presentar en este trabajo los procesos de reflexividad en torno a las prácticas docentes que construyeron las maestras de apoyo a la inclusión durante los encuentros del seminario-taller. Particularmente, nos interesa centrar el análisis en aquellos procesos reflexivos en relación a su práctica docente como maestras de apoyo a la inclusión, donde se ponían en juego huellas de otras prácticas y experiencias docentes, diversas formas de apropiación y de resistencia de las normativas y documentos ministeriales vinculados a la temática de la inclusión educativa, significados y sentidos diversos en torno a los procesos de enseñar y aprender, los cuales posibilitaron re-significar su propia práctica y las de otras docentes.

## **II.-Acerca de las maestras de apoyo a la inclusión**

En el Seminario-Taller participaron 30 docentes, algunas de ellas desarrollan su trabajo como maestras de apoyo a la inclusión y otras son maestras de grupo en la sede de la escuela de educación especial, con trayectos formativos diversos y experiencias laborales heterogéneas.

También, la actividad se abrió a otras docentes de escuelas de educación especial y de educación común que se encontraban interesadas por la temática del proyecto. Así, durante los encuentros participaron maestras de nivel inicial que habían tenido la experiencia como docentes de aula en procesos de inclusión educativa de niños y niñas con “diagnósticos médicos” y con “necesidades educativas derivadas de la discapacidad”.

Las maestras de apoyo a la inclusión son docentes que concurren de lunes a jueves a las escuelas de educación común de los distintos niveles inicial, primaria y secundaria. Cada una de ellas trabaja con una o dos escuelas durante la semana y suelen tener entre seis y once alumnos/as por institución. Los días viernes asisten a la escuela de educación especial (sede) donde participan de un espacio institucional de trabajo docente en el que comparten e intercambian acerca de lo vivido durante la semana en las escuelas de educación común. Durante el desarrollo del Seminario-Taller este espacio de los días viernes ha sido muy valorado por parte de las maestras de apoyo a la inclusión, manifestando su preocupación debido a una decisión a nivel ministerial de interrumpir su frecuencia semanal por encuentros cada 15 días.

En Comodoro Rivadavia las primeras prácticas docentes vinculadas a la “integración educativa” de niños y niñas con “dificultades de aprendizaje” y “discapacidad”, estuvieron relacionadas con prácticas institucionales y docentes que

se venían desarrollando por las escuelas de educación especial a principios de los noventa. En estos contextos las/os maestras/os de las escuelas de educación especial comenzaron a concurrir a las escuelas de educación común a desenvolver sus prácticas docentes como maestras/os integradoras/os, ingresando a las aulas para “acompañar” a los/as niños/as que estaban incluidos en los proyectos de “integración educativa” y para “orientar” a las/os docentes de educación común que estaban a “cargo” de dichos niños/as en las escuelas de educación común.

Actualmente desde las normativas ministeriales nacionales y provinciales<sup>37</sup> las maestras de apoyo a la inclusión intervienen en las escuelas de educación común “orientando a las mejoras de las condiciones de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas que presentan necesidades educativas derivadas de una discapacidad” y a su vez forman parte, de las “configuraciones de apoyo” entendiendo por “apoyos” a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para “detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria”<sup>38</sup>.

Partimos de entender a la práctica docente como el trabajo que las/os maestras/os desarrollan cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales que, si bien se definen fundamentalmente por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa (Achilli, 1986). Este aporte nos permite plantear que las maestras de apoyo a la inclusión no sólo construyen su práctica cotidiana en una interrelación con las maestras de educación común, los niños/as y el conocimiento escolar, sino que también a partir de las actividades y las estrategias que desarrollan adentro y fuera del aula. A su vez, éstas están atravesadas por las condiciones materiales e institucionales de las escuelas en las que trabajan (Rockwell y Mercado, 1988) y por las significaciones y sentidos que esos condicionantes adquieren en la conciencia de las maestras. Condicionantes, acción y representación o saber del maestro configuran la red de interrelaciones interpretables como unidad y particularidad en la que se expresa la generalidad (Achilli, 1986:6).

A partir de los intercambios realizados durante el desarrollo del Seminario-Taller pudimos conocer que las/os maestras de apoyo a la inclusión construyen sus prácticas docentes en inter-relaciones con diversos sujetos en el marco de los denominados procesos de “inclusión” educativa. De esta manera, estas docentes construyen cotidianamente interacciones entre diferentes sujetos sociales, entre ellos, niños, niñas y jóvenes, maestras/os de educación común, “equipos directivos” de la escuela común y de la escuela especial, docentes de otros espacios curriculares- educación física, música, profesionales de la salud: fonoaudiólogos/as, psicopedagogos/as, psicólogos/as pertenecientes a los equipos interdisciplinarios de educación especial, profesionales de la salud que acompañan los “tratamientos” privados de los niños y las niñas en situación de “incluidos/as” en las escuelas de educación común, los grupos familiares, acompañante terapéuticos y pedagógicos, entre otros.

Por esto, consideramos importante compartir esta experiencia formativa con docentes que despliegan su trabajo como maestras de apoyo a la inclusión, dado que en los actuales contextos socio-educativos sus prácticas son problematizadas y

---

<sup>37</sup>Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional, Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006 y Ley Provincial de Educación VIII N° 91, Chubut, Argentina. 2010.

<sup>38</sup>Argentina, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2009). Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1. Buenos Aires: Coordinación Nacional de Educación Especial.

tensionadas por las políticas que apelan a la “inclusión” educativa, por las condiciones materiales de las escuelas por las que transitan, por las prácticas de otros/as actores escolares con los que comparten sus prácticas en la cotidianidad de las escuelas, por las condiciones del trabajo docente y por los procesos socio-políticos de profundización neoliberal y sus consecuencias socioeducativas en nuestra ciudad y país.

### **III.-Problematizando prácticas a través de una experiencia formativa**

En este marco cabe destacar que consideramos que esta experiencia educativa habilitó la configuración de un espacio pedagógico dinámico e interactivo entre los participantes, donde se tensionaron posiciones, saberes y comprensiones. Asimismo, favoreció el desarrollo de procesos reflexivos que dieron lugar a visibilizar y problematizar cuestiones naturalizadas en las prácticas cotidianas de este grupo de docentes. En términos de formación, en esta producción recuperamos al docente como práctico reflexivo porque entendemos que la posibilidad de producir cambios comprometidos deliberadamente con el enriquecimiento de sus prácticas, requiere de la reflexión. Como plantean Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2012) reflexionar es reflejar, mirarse, mirar hacia atrás, mirarse en otro o en un objeto para poder luego proyectar, necesitamos una pausa para que ocurra la toma de conciencia y la reorganización del hacer. Sin embargo, esa pausa no implica parálisis sino quiebre, ruptura con lo rutinario, lo obvio, el acostumbamiento y las expectativas de los demás. Además, no se genera espontáneamente, sino que requiere del abordaje y la construcción colectiva.

En esta perspectiva, como formadores presentamos este trabajo exploratorio, recuperando relatos, decires, de los registros (R) de los encuentros y escrituras formuladas en trabajos grupales y trabajo final individual (TF), cuya circulación en el colectivo permitió examinar diferentes situaciones presentadas por el equipo formador y por parte de los participantes, donde se privilegió el acompañamiento y la apertura para la construcción de procesos de reflexividad.

Las tensiones y problematizaciones que circularon en este espacio formativo, condujeron a las docentes a revisar y pensar sobre los límites y las posibilidades de sus intervenciones profesionales, a reflexionar sobre sus dificultades, fortalezas y puntos de apoyo en las instituciones de pertenencia.

En los registros del primer encuentro las voces de las MAI que provienen de diferentes instituciones expresan:

Nosotras vamos afuera [a las escuelas comunes] y exigimos que se nos respete, que se nos escuche, pero al interior de la misma modalidad [educación especial] no estamos organizadas. Al interior de la misma modalidad no somos inclusivas, no nos escuchamos entre nosotras, las intervenciones cambian y no tienen por qué ser las mismas, pero vos le hablas [a las supervisoras] y no te escuchan, necesitamos acordar para ver cómo vamos a intervenir en común. Yo siento que desde la modalidad no nos podemos ni mirar. R.1

Estamos como un chicle tironeadas por la estructura, por lo de arriba, no nos dejan y no nos habilitan a las posibilidades de pensar en otras intervenciones”. R1

Sentimos que a veces entre las docentes de común y de especial estamos logrando acuerdos, pero desde arriba lo obstaculizan, a veces también

son las familias las que obstaculizan el proceso educativo y no se respetan nuestras decisiones. R1

En este espacio de formación continua, intentamos articular la formación inicial y otros espacios formativos de profesionalización in situ. Se trató de movilizar un proceso que propiciará transformaciones en los modos de pensar y pensarse, de sentir, relacionarse y escuchar a otros. Estas intencionalidades no escapan a los requisitos formales, a las decisiones propias de la acción de las políticas educativas con tiempos cronológicos medibles y formalidades institucionales, donde se corre el riesgo de dejarnos indemnes, en un proceso que alude a la transformación singular de cada sujeto. En este sentido, aun cuando se comparta un mismo dispositivo y proyecto de formación, cada integrante re-significa los nuevos aprendizajes de un modo peculiar.

Entendemos que a nivel colectivo lo acontecido en este grupo, puso en escena procesos de comprensión reflexiva, en la que pudieron tomar consciencia que las decisiones en la práctica; si bien son individuales, también son resultado de un proceso social de intercambio con otros. En este marco, se puso en escena particularmente el ejercicio profesional de ser maestras de apoyo a la inclusión (MAI). Ésta es una práctica profesional que representa necesariamente un trabajo colectivo de acompañamiento y de interacción. De este modo y tal como se ha expresado inicialmente, resultó interesante contar con la participación de algunas docentes de nivel inicial (MNI) cuyos aportes enriquecieron la dinámica de trabajo planteada.

Creo que los adultos en nuestros días siempre “apresurados” caemos en esto de tener que “cumplir” con lo pedido desde los directivos y como docente creo difícil la tarea que nos toca ya que es obvio que no todos pensamos igual y es una lucha constante para poder hacer entender ciertos temas cuando “no se habla el mismo idioma”. MNI R4

La falta de tiempo no ayuda en lo cotidiano, esto de que no te podés encontrar, tenés que hacer todo apurado, en los recreos, en los pasillos, en el aula, ni tiempo para encontrarme con las profesoras. MAI R2

Eso es muy difícil trabajarlo en el aula cuando vas como MAI y se intenta devolver a tus compañeras que tienen la misma formación, que vos le señalas ciertas cuestiones no las pueden ver. No se banca que otro que tiene la misma formación pueda ver eso en lo que ellas no pueden reparar. Hay docentes que no se bancan que vos veas lo lindo y lo malo. MAI .4

Nuestra posición como formadores fue ocupar un lugar de mediadores, tendiendo puentes que generaron la construcción de procesos de reflexividad. Resulta de interés destacar como emergente, el intercambio de relatos acerca de sus experiencias auto referenciales y de acontecimientos institucionales que dieron lugar a la confrontación de ideas, a exteriorizar juicios críticos, a expresar sentimientos, emociones, dificultades, intervenciones profesionales que consideraron acertadas en sus contextos de referencia.

Debo decir que hay cosas que año tras año no cambian y que muchas veces termina entorpeciendo nuestro trabajo y tiene que ver con la falta de tiempos institucionales para poder, no solo ver planificaciones y actividades, sino también tiempos de encuentro en donde no todo sea tan burocrático sino más bien sea un espacio de intercambio productivo en donde podamos ir trabajando la apertura y el involucramiento de los

diferentes actores en las distintas situaciones, buscando generar cambios que beneficien a todos, especialmente a las trayectorias de los alumnos.

TF2

En los procesos formativos se destaca la importancia de poner en juego la relación con otros, que permite la relación con cada uno. La idea fue abrir un espacio formativo para promover nuevos sentidos respecto a sus prácticas docentes. La reflexión invita a la creación, al juego de ideas, a no quedarse con lo mismo, a interrogarse, a adentrar en otros significados o sentido aun no descubierto. Se trata de un proceso recursivo que irrumpe ante lo lineal y previsible, para la apertura de nuevos sentidos. Marta Souto (2016:76).

Compartir experiencias. Nosotros también somos profesionales. Poder tener una mirada del otro que nos devuelva que lo que estamos haciendo está bien. R5

El poder de la palabra del docente, porque a veces nos sentimos allá abajo y es importante que alguien que nosotras vemos del otro lado, valore nuestra palabra. R5

Me fortaleció en mi práctica, que no voy por el camino equivocado. R5

Tengo que reconocer que muchas veces me he ido del taller cuestionando mi propia práctica, mis decisiones... tal vez en un primer instante me invadía un sentimiento de arrepentimiento y de dudas, pero luego volvía sobre mis prácticas, lo pensaba, analizaba las posibilidades, la situación real, lo consultaba y hablaba con colegas... y finalmente debo decir que esto está bueno, el encontrar un espacio en el que te “obligues” sin darte cuenta a replantearte muchas cosas, y de esto se trata, de poder ir y venir en esto... poder tener este tipo de intercambio que te genere estas cosas, que son las que en definitiva te hacen crecer...y ver de otra manera las mismas cosas. Finalmente quiero agradecer la posibilidad de formar parte de este espacio, para mí fue muy rico. TF2

Cabe hacer la salvedad, de que la noción de práctica docente suele quedar representada desde el “hacer” como actividad de lo real y visible. Sin embargo, Cristina Davini (2015:24) considera que esta visión restringida de las prácticas, oculta que no hay hacer sin pensar y que las prácticas son resultado de los sujetos que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo. Es decir, acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones, es el resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales. No podemos desconocer que aún persisten posiciones que circunscriben la práctica al desarrollo de habilidades operativas y técnicas, de tradición reduccionista, que somete al docente a lo normado a lo prescripto, donde se prioriza un listado de competencias, que intentan borrar lo imprevisible y lo contingente.

El sistema educativo persigue como único interés entregar estadísticas, los estudiantes ya no son estudiantes y los docentes no son docentes, se transforman en algoritmos que al final del papel y a la mirada de “algunos” demuestran “fehacientemente” la eficiencia de las políticas educativas. TF1

Desde un comienzo tuve muchas dudas sobre, si en mi práctica habitual llevaba a cabo las estrategias correctas o suficientes para los alumnos y eso fue lo que me gusto, replantearme como profesaba mi práctica docente cotidianamente, viendo lo bueno y malo, ser crítica y consciente

de lo que se hace diariamente y no hacerlo mecánicamente. TF1

De este modo, si lo formativo es pensado como un trayecto de construcción de la propia subjetividad no se pueden invisibilizar las tradiciones, la historia, donde persiste la tendencia a que los sujetos se enfrenten cotidianamente con lo homogéneo, lo unificante, que se inscribe en lo dado. Esta cuestión representa una fuerza socializadora que unifica, “naturaliza” en cada época, lugar, institución y grupo determinadas prácticas conformistas, donde queda obturada la capacidad de los sujetos de poner en práctica sus propios conocimientos profesionales o lo que Terigi (2012) denomina el saber propio de los docentes como grupo profesional. Por ello, en la dinámica del dispositivo planteado las consignas formuladas atendieron a generar rupturas con lo naturalizado y buscaron interpelar el saber que sostiene las prácticas de estas docentes. Esta perspectiva implica pensar-se con otros en el devenir como sujeto de la formación, donde se brinden oportunidades para la transformación.

Como educadores tenemos la responsabilidad de revisar constantemente los caminos que vamos recorriendo, para no recaer en la comodidad reproductivista, naturalizando cada acción sin antes analizarla. Debemos tejer diversos puentes para hacer frente a la desidia que circula libremente y se reproduce inconscientemente. TF1

Entonces, para poner en práctica una intervención compartida será necesario tener presente y comprender que no existe una única manera ni una fórmula de crear una propuesta diversificada, sino que existen multiplicidad de situaciones y factores a tener en cuenta y cómo estas propuestas diversificadas terminan beneficiando a todo el grupo. TF5

En algunas participantes del grupo el reencuentro, a través del tiempo, de experiencias compartidas en la formación inicial con integrantes del equipo formador, dio lugar a confrontar finalidades políticas del pasado y del presente, discontinuidades y continuidades en las prácticas que se compartieron como experiencias significativas, donde la perdurabilidad de posiciones críticas sobre las prácticas trabajadas en la formación inicial se reactivó ante la potente naturalización de lo cotidiano.

Me estoy encontrando de vuelta, hace un par de años yo apostaba a una mirada integral y me doy cuenta que ya estaba del otro lado. Así me siento ahora. Me había perdido. Siento que retomé lo que siempre creí. R5

Muchas veces se observa que se “naturalizan” algunos decires y/o accionares, que al repetirse a diario sin una intervención crítica y constructiva se van sistematizando en los diferentes sujetos. TF1

Un análisis posible de estos fragmentos nos remite a los aportes de Zeichner (1981) quien explica la necesaria adaptación a la estructura escolar que produce el contacto progresivo con sus prácticas y, por ende, el débil impacto que la formación inicial posee frente a la fuerza de la biografía escolar previa y los procesos de socialización laboral en las escuelas. Esta fuerza conservadora del contexto escolar nos exige considerar que las escuelas constituyen, también, instituciones formadoras de docentes y, como tales, moldean las formas de percibir, pensar y actuar.

Valoramos que la formación ponga en juego una dinámica que habilite la manifestación de procesos de evocación y la exteriorización de situaciones sobre prácticas vivenciadas porque, como pudimos comprobar, las interpelaciones trascendían a quien narraba alcanzando al grupo y habilitando diferentes

perspectivas de análisis entre los participantes.

Estos debates dan cuenta de un proceso que no queda en la superficie, en la acumulación de información, en la copia de formas, sino que busca, prepara, cultiva en el sujeto individual y grupal, nuevas relaciones con el mundo, con los otros y consigo mismo (Souto, 2016). Resulta de interés puntualizar que, en lo trabajado, nos ubicamos en la reflexión en la acción y sobre la acción, donde se pone en juego la temporalidad del “a posteriori” y lo que acontece en el espacio formativo. Según la autora mencionada, esta perspectiva fomenta la deliberación del saber práctico. Sin embargo, la reflexión no es ajena al conocimiento, forma parte de una trama donde lo teórico y/o lo práctico y/o lo erudito y/o lo experiencial conduce a la producción de ideas, favorece la inteligibilidad de lo que se reflexiona dando lugar a novedosas conceptualizaciones y comprensiones del contexto donde el docente desarrolla su profesión.

En el dispositivo presentado en cada encuentro, tuvimos en cuenta la dimensión epistemológica, como camino necesario para la comprensión de los aportes teóricos que nos brindan diferentes autores. Esta exigencia de rigurosidad académica en el tratamiento de todo proceso reflexivo implica trascender el sentido común del hacer en las prácticas. Es decir, se tendieron “puentes cognitivos” a través de diferentes consignas para dar lugar a múltiples entradas de conocimiento, sentimientos, percepciones y creencias, emociones y concepciones.

En estos procesos reflexivos las docentes expresan:

Estoy conmocionada con los materiales que nos dieron. R3

A nosotras (MAI) nos piden que les demos recursos y métodos “especiales” y nos cuesta hacerles entender que en el profesorado nos dieron la misma psicología y didáctica. R3

En este encuentro me ayudaron a encontrarme con mi “yo profesional” para seguir trabajando sobre él, haciendo hincapié en cómo debemos defender el niño, más allá de un diagnóstico, ese que traen adjunto a su legajo y vida. R4.

#### **IV.-Conclusiones**

Para finalizar, la vida transcurre en lo inmediato, pero lo desborda, el pasado le da envoltura y lo que vendrá proyección M. Souto (2016), por ello para finalizar consideramos importante reflexionar sobre el eje que transversaliza este trabajo, y es precisamente el Derecho a la Educación.

Retomando algunos escritos, advertimos que previamente a la aprobación de nuestra actual Ley Nacional de Educación 26.206, el Consejo Federal de Cultura y Educación en el año 2006 formuló un Documento para el Debate. Creemos oportuno recuperar algunas puntualizaciones de aquella interesante discusión, para seguir reflexionando como educadores y ciudadanos al pensar en la formación docente, adherimos a la convicción de que “la educación es imprescindible para construir condiciones de igualdad”, asimismo “garantizar el derecho a la educación es hacerlo efectivo para toda la población”.

Nuestra democracia ha sufrido y sufre vaivenes con costos muy elevados para la ciudadanía. En el Siglo XXI como ciudadanos de una de las regiones más desiguales del mundo enfrentamos complejos desafíos, el fenómeno de la globalización y las políticas neoliberales derivadas del mismo, impactan profundamente poniendo

actualmente en jaque los derechos humanos y las posibilidades de inclusión educativa.

Sostenemos justamente que la educación, al ser ante todo una política pública por excelencia y “donde el saber y los conocimientos se saben públicos” (Cullen 1997:50), es el ámbito imprescindible para de-construir y construir críticamente las condiciones de desigualdad e igualdad educativa, la formación docente inicial y continua resultan claves en este sentido. El trabajo de las docentes de apoyo a la inclusión (MAI), representa, a nuestro criterio, un aporte sustancial para fortalecer las condiciones de accesibilidad e inclusión educativa.

Nuestra reflexión en esta experiencia nos permitió a quienes la coordinamos, valorar la importancia de diseñar acciones y dispositivos de formación destinados a docentes, que los reposicionen como agentes legítimos de la transmisión cultural y productores de saber pedagógico (Alliaud, 2017:62). Se registran expresiones del último encuentro: “Me llevo tiempo enriquecido, nuevos saberes, acompañamiento, una nueva mirada”, “Me llevo que entre colegas se construye, es posible ver cosas que en soledad no surgen”, “Me llevo el reencuentro con saberes que se encontraban latentes, otros nuevos y nuevos interrogantes”, “Me llevo mucho aprendizaje, muchas respuestas y principalmente la mirada de otras personas”.

Nos preguntamos: ¿Qué sucede con las políticas de Estado respecto a la formación? ¿Qué puede aportar la formación (inicial y continua) para preparar docentes fortalecidos en sus prácticas? ¿Qué intereses se ponen en juego? ¿La educación inclusiva, eslogan o realidad?

Es fundamental hacer todos los esfuerzos posibles y comprometerse con la plena inclusión, lo que supone aceptar a “estos alumnos” como miembros valiosos y de pleno derecho a una educación de calidad. Aunque difícilmente el docente verá las posibilidades y capacidades, de cada sujeto, sin antes haberse preparado y trabajado personalmente él mismo las actitudes de respeto, confianza y empatía. TF5

En síntesis, el Derecho a la Educación incluye a las y los docentes y su derecho a formarse en el marco de las políticas públicas. El lugar de la Universidad Pública y sus fortalezas como tal, resulta convocante para seguir produciendo conocimientos y procesos formativos críticos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario, 1-16.

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2012). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Caffarelli, C., Errobidart, A., Gamberini, G., Pasquariello, S., Porta, M., Sosa, R. y otros. (2008). *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XX Editores.

Caride, J. C. (coord.). (2009). *Los derechos humanos en la educación y la cultura. Del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens.

Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Revista Perspectivas*, 2 (2), 467 - 482. Disponible en <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10468/10008>

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). "La práctica docente y la formación de maestros". *Revista Investigación en la Escuela*, (4), 65-78.

Rockwell, E. (1995) "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en Rockwell, E. (coord.) *La Escuela Cotidiana*. (13-54 pp.). Fondo de Cultura económica. México.

Sanjurjo, L. (Coord.). (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Souto, M. (2016). *Los pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.

Terigi, F. (2013). "Documento Básico: Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación", en: Terigi, F. *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. (7-49 pp.). Buenos Aires: Santillana.

Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

## Documentos

Proyecto de Extensión: "La intervención del/la maestro/a de apoyo a la inclusión: fundamentos teóricos, experiencias y prácticas escolares". (2017) Cátedras responsables Psicopedagogía, Educación Especial y Práctica Profesional II del Profesorado y Licenciatura. Carrera Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Proyecto de Extensión: “Los apoyos de educación especial a los procesos de inclusión educativa” 2016. Responsable: Responsable: Unidad Ejecutora Proyecto de Investigación “Los recursos de “apoyo” a alumnos/as. Dispositivos alternativos para la inclusión educativa en las escuelas comunes”. Directora: Gladis Diaz. Co-Directora: Claudia Coicaud. FHCS. UNPSJB

Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Documento para el debate. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación. 2006.

## Capítulo XI

### TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y DISCAPACIDAD EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES. DE “LA” DIFERENCIA A UN NOSOTROS DE LA ALTERIDAD EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Natalia Schönfeld

#### I.-Alma: de la experiencia singular a una política de inclusión educativa

Es sorprendente que desde la ironía de la diferencia del otro es quien nos convoca a transformar los modos en que hacemos escuela. Paradojas que producen prácticas en las que el “otro” -en algún momento es el primero que nos enseña a mirarnos- es el otro del nosotros que nos convoca a transitar *micro situaciones de alteridades* que tejen formas de lo escolar ya no para desandar. En este sentido, las trayectorias pueden definirse como estrategias de inclusión como “el camino”, al decir de Sandra Nicastro (2012), que está en constante movimiento y no tiene como finalidad modelizar al estudiante ni reproducir mecánicamente pautas sino comprender la situacionalidad del camino que se recorre. Detenerme en la situacionalidad y la escucha, percibir nociones, miedos e incertidumbres que atraviesan a las/os actores institucionales en este nuevo escenario que es la escuela secundaria, es una de las estrategias que quiero compartir para interpelar con otros lo no evidente de las formas de hacer escuela.

Zambullirnos a la experiencia es no ahogarse en lo inesperado de la escuela, es producir escuelas más justas e inclusivas. La experiencia desde sí misma, tiene la intención de compartir con otros “de producir un pensamiento de la educación” (Larrosa,2006). Esta experiencia conjuga a múltiples actores y prácticas de alteridad, la protagonista es Alma, una joven estudiante de la escuela secundaria, quien nos adentró a lo extraño de nuestras propias extrañezas.

En cada recorrido, diferentes actores institucionales, sociales y particularmente familiares apostaron a la inclusión. En palabras de Sandra Nicastro (2012), este camino está en constante movimiento y no tiene como finalidad modelizar al estudiante ni reproducir mecánicamente pautas sino comprender la situacionalidad que se recorre.

Detenerme en esta situacionalidad fue una de las estrategias para poder incluirme como profesora en Educación Especial, percibir el miedo, las incertidumbres frente a la producción de lo extraño para otros fue la apuesta para andar este nuevo escenario; la escuela secundaria.

Como docente y a su vez formadora de docentes, el encuentro con equipos de asesoría pedagógicas, tutoras, equipos de gestión escolar y docentes del primer año fueron la llave para pensar y diseñar conjuntamente la trayectoria de Alma.

Hacer efectiva la inclusión como política educativa implicó reconocer nuestra condición de igualdad como sujetos humanos en donde incluyo mi yo en la experiencia de un nosotros que no es reductible a mí.

#### II.-La búsqueda de otras palabras, el pasaje a nombrarnos...

En este escrito aun no referí a la pregunta que me acompañó gran parte de mis encuentros con docentes. Cada encuentro se fundaba desde: “¿...pero, qué tiene?”. Responder al “qué tiene” implicaba nombrar un diagnóstico cuando el *tener* para el otro era lo necesario. Esa respuesta operaba como tranquilizadora de su propia relación con otras/os, donde muchas veces recaía en miradas que toleran, soportan y niegan matizadas en algunas situaciones por miradas que escuchan, transitan lo desconocido y dejan bisagras para encontrar nuevas palabras.

Alma es diagnosticada en 2002 con “Trastorno Generalizado del Desarrollo con síntomas del Espectro Autista” a los 6 años de edad, la incertidumbre del “que es” la llevaron por otros diagnósticos en los que fue medicada. Ante la búsqueda de respuestas que no solo partan de un diagnóstico médico, su familia apostó a la escolaridad; al encuentro de un lugar/escuela que la incluya por quién es y no por lo que tiene. Alma participó de múltiples terapias sobre las cuales su familia muchas veces tuvo que saber hacerse escuchar, interpretar y conocer que es lo que quiere, disfruta, y le interesa.

Comienza el jardín a los tres años y en 2003 cursa la sala de cinco en una escuela primaria, el equipo y la familia resuelven ese año que realice nuevamente el jardín. En el 2005 concurre por un año al Servicio Domiciliario Hospitalario<sup>39</sup>, y en el 2006 - concurre a una escuela integral privada confesional.

Es importante contextualizar que en estos años Alma transitó sus primeros caminos por múltiples escuelas que se definían entre lo “especial” y lo “común” y a su vez por un diagnóstico sobre el cual su familia intentaba entender.

La Educación Especial, desde la sanción de la Ley Federal de educación en Argentina (1993) era pensada como un régimen del sistema educativo que se ocupaba de las necesidades educativas especiales de los niños y niñas desde la premisa “atención de la diversidad”. Discursos educativos que remarcaban la diferencia a partir de supuestas prácticas de integración en pleno auge del neoliberalismo. Si bien hoy persisten en los discursos prácticas que enmascaran u ocultan las diferencias a partir de esta mirada ilusoria de la “atención a la diversidad”, la Ley de Educación Nacional (2006), trajo aparejada la reivindicación de la inclusión como política de estado, y la amplitud de derechos que no solo se reducen al sujeto con discapacidad.

Ya en el 2007 vuelve a la primera escuela a la que había concurrido, para comenzar el primer grado. Allí permanece hasta 2008 y culmina su escolaridad primaria en la segunda escuela primaria pública a la que concurrió. En 2012 con 17 años termina la escolaridad primaria. Hoy nos sorprendería la edad con la que Alma culmina sus estudios primarios, en ese momento no era una pregunta que nos realizábamos, nos enfocábamos en percibir los gustos y deseos de Ana. Dar lugar a comprender con otras/os la trayectoria escolar es una de las funciones que desde la educación especial tenemos que forjar colectivamente.

Actualmente los alcances respecto de la regularización y el seguimiento de los procesos inclusivos en el marco de las normativas de la provincia de Entre Ríos, nos permiten pensar en trayectorias educativas integrales más justas en términos de inclusión. Focalizar en el recorrido y no en el rendimiento para interpretar los matices sobre los que cada joven transita la escuela desde un deseo de estar allí. Dejarnos atravesar por otras formas de habitar y estar en el mundo es otro de los desafíos que nos convoca como trabajadoras/es de la educación.

---

<sup>39</sup> En ese momento el servicio dependía de la Educación Especial en la provincia de Entre Ríos, Argentina.

Es su camino por la escuela primaria, prioricé actividades grupales tanto con las/os docentes como con sus pares. Focalicé en el debate de temas que inquietaban - de eso que poco se habla en la escuela pero que sucede - discapacidad, diferencias, miedos, deseos, otredades. Con docentes y equipos interdisciplinarios trabajamos en la interpretación de la normativa respecto de los modos de abordar la trayectoria, es decir crear estrategias institucionales que materialicen nuevos derechos.

La anticipación de las actividades y la articulación con la acompañante pedagógica que trabaja en la casa, permitió que Alma realice las actividades con mayor autonomía. El trabajo con la docente en la elaboración de las propuestas didácticas, permitió construir un grupo donde cada niño/a era reconocido en sus propias singularidades de aprendizajes. Al finalizar el año 2011, Alma acreditó todas las áreas de la educación primaria.

### **III.-Habilitar nuevas formas de estar... La escuela secundaria lo desconocido**

Lo des-conocido estaba presente en volver a transitar una nueva escuela, el desafío de comenzar la secundaria y volver a disputar las matrices de un formato escolar tradicional graduado y estandarizado. En algún punto inaugurábamos algo del orden de lo extraño, lo conocido - desconocido, Alma participó en la elección de la escuela y encontró en ella un nuevo lugar, habitarlo conllevó poder volver a escuchar miedos, y expectativas de diferentes actores institucionales. En esta escuela ya había un recorrido de trabajo en la inclusión de jóvenes con discapacidad y su ingreso fue percibido desde una bienvenida, desde la hospitalidad de quienes recibe.

La escucha como acto fundamental en ese primer pasaje fue la búsqueda de iniciar este trayecto con otras/os, en este caso con las maestras de primer año compartíamos un mismo lenguaje: conocer la escuela primaria.

Infinidad de itinerarios recorridos en los que la preocupación del tener se fue diluyendo. No es magia, ni producto de recetas sino del arduo trabajo colectivo que como equipo de tutorías realizamos en la escuela al abordar las representaciones sociales sobre los jóvenes entre ellos, algunos jóvenes que por escapar a los parámetros de normalidad escolarizada eran revisados meticulosamente en sus formas de hacer lugar en la escuela.

Alma nos enseñó a ampliar los horizontes en la escuela en donde la preocupación de las/os docentes por “si se aburre acá, no ves que camina sola en el patio” “...y le hará bien esta escuela (otra) viste que es muy grande para ella”.

La integración en este sentido fue un momento en el que muchas veces Alma era quien debía adaptarse a la escuela. Trabajar el temor de su fracaso por el solo hecho de estar ahí fue una tarea constante en que ese temor las trascendía no para empoderarse, sí para habilitar y pensar otras prácticas pedagógicas. Esta bisagra entre la apertura de crear nuevas formas de enseñar y el cierre en la reproducción del *no lugar*, fue el encuentro de nuevas palabras para reinventar otras formas de lo escolar.

“La” diferencia en este sentido es la paradoja de este escrito que nos invita a mirarnos a nosotros mismos, nos coloca en el espejo de lo que somos. Escuchar a Alma fue algo así como la llave de un nuevo camino, de nuevas singularidades que tejen lo colectivo.

En esa trama no podemos negar que hay resistencias que refieren “¿por qué ahora estos chicos pasan de año si no tienen problemas? ellos no son integrados”. Es

en este momento donde comenzamos a transitar el segundo pasaje de la integración a la inclusión como una práctica de reconocimiento político de la diferencia.

Las trayectorias escolares como estrategia pedagógica son una posición política por lo tanto no son reductibles a ser pensadas solo para los/as jóvenes con discapacidad, el trabajo desde de las trayectorias nos posiciona hoy en nuevos desafíos; pensar en las prácticas de enseñanza y las formas organizacionales de la escuela secundaria.

En ese pasaje, la inclusión como política educativa nos compromete a revisar las formas tradicionales de hacer escuela y cuestionar la búsqueda desesperada de lo normal. Otros caminos son habitados cuando inauguramos micro situaciones de alteridad al decir de un profesor: “ella nos dejó a todos escuchando, yo te tengo que decir que no le regalé la nota, Alma defendió el tema hasta mucho mejor que algunos de sus compañeros” (refiere a un examen de defensa oral).

Diseñar estrategias pedagógicas para las/los estudiantes, desde una relación comprometida con el saber, nos coloca en la aventura de construir itinerarios escolares plurales y flexibles en el marco del proyecto institucional que apuesta a la inclusión de jóvenes con discapacidad en la escuela secundaria.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barnes, C. (1998). “Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental”, en: Barton, L. (Comp.). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.

Nicastro, S., Greco, M. B. (2012). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.

Skliar, C. (1998). Repensando la educación especial. Entrevista con Violeta Guyot. M. I. Divito (Comp.). *Debates Actuales en Educación Especial*, San Luis, año III, n. 13, 19-38. Recuperado el 20 de mayo de 2020 de: [http://www.fts.uner.edu.ar/discapacidad/epist\\_educ\\_esp.htm](http://www.fts.uner.edu.ar/discapacidad/epist_educ_esp.htm)

Skliar, C. (2005). “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad”. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XVH, N.º 41, 11-22. Recuperado el 20 de mayo de 2020 de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024/5431>

Stolkiner, A. L. (2013). “¿Qué es escuchar a un niño?”, en: Dueñas, G., Kahansky, E. y Silver, R. *La patologización de la infancia (III) Problemas e intervenciones en las aulas*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

## Capítulo XII

### **EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL, PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DEL ÚLTIMO AÑO DE LA ESCUELA DE MODALIDAD ESPECIAL. ADAPTACIÓN DE UN DISPOSITIVO DE ESI DISEÑADO PARA ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO**

Eduardo Gosende

Fernando Ezequiel Sánchez

Silvina Recabarren

#### **I.-Introducción**

El proyecto de extensión de la Universidad Nacional de Quilmes denominado ¡De sexo sí se habla!” realiza, desde 2010, talleres de Educación Sexual Integral (ESI) en establecimientos educativos de la Región Escolar 4 de la Provincia de Buenos Aires, la cual engloba a los municipios de Berazategui, Florencio Varela y Quilmes. Estos talleres consisten en 3 encuentros con un mismo grupo de estudiantes adolescentes que tienen aproximadamente 15 años y pertenecen a uno, dos o más cursos. En ellos se abordan los 5 ejes conceptuales de la ESI establecidos por la Ley 26.150: 1. Reconocer las perspectivas de género, 2. Valorar la afectividad, 3. Cuidar el cuerpo y la salud, 4. Respetar la diversidad sexual, y 5. Ejercer nuestros derechos (sexuales y reproductivos).

Si bien la mencionada ley rige desde el año 2006, a más de una década de su sanción sólo una minoría de los estudiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y el Gran Buenos Aires (GBA) accede al derecho a la educación sexual integral (Clarín, 18/03/2018). Su incumplimiento se debería a factores tales como las dificultades, los prejuicios, el rechazo y la vergüenza que se generan sobre estudiantes y docentes al abordar el tema y cierto temor que persiste en las autoridades escolares a enfrentar algún reclamo por parte de las familias, más allá del carácter obligatorio de tales contenidos.

Por consiguiente, la labor del Proyecto de Extensión ¡De sexo sí se habla!, al actuar como un puente entre la Universidad -espacio socialmente legitimado de producción y circulación de saberes- y los estudiantes del nivel medio es fundamental para que estos últimos puedan acceder a sus derechos en materia de género, sexualidad, salud, reproducción, seguridad, etc. (Gosende et al, (s.f.) y 2016; Scialabba y Pagano, 2014). Sin embargo, dado el carácter limitado de los recursos con los que cuenta el proyecto, el alcance de nuestra práctica es reducido y prioriza aquellas escuelas que sufren un mayor grado de vulnerabilidad, de acuerdo a las pautas que nos fija la Jefatura de la Región Educativa 4 cuando, junto a la misma, diseñamos los talleres a realizar a lo largo de cada año.

El sistema educativo argentino está construido por niveles y modalidades. El nivel inicial, el nivel primario, nivel secundario y nivel superior. Existen diferentes modalidades que atraviesan a los niveles tales como la modalidad de educación especial, adultos, psicología, artística. Los estudiantes de escuelas de la modalidad especial presentan mayor riesgo de sufrir situaciones de violencia sexual (Ferreira, 2008:110 y Verdugo et al, 2002); se encuentran en una situación de mayor

vulnerabilidad que sus coetáneos dado que la precariedad económica y social se conjuga a la discapacidad (Martínez Ríos, 2013:12) y sufren la imposición social de un mandato de silencio sobre su sexualidad, puesto que prevalece una representación social de ellos como niños (Verdugo et al, 2002:125).

A pesar de esta preocupante situación, hasta el año 2017 nuestro Proyecto no había actuado en estas escuelas. La falta de recursos humanos capacitados en pedagogía especial ha sido la principal razón de esta postergación. Con la incorporación de Silvina Recabarren, una docente de la modalidad de Educación Especial (EE) a nuestro proyecto, y frente a la demanda de la Jefatura Regional 4, pudimos desarrollar por primera vez la experiencia de realizar talleres de ESI en una escuela de EE del Distrito Escolar Quilmes.

Para diseñar esta primera incursión en la modalidad especial, las y los talleristas nos preguntamos: ¿Será posible utilizar el mismo dispositivo que fuera concebido para adolescentes de 15 años de escuelas secundarias? ¿Será necesario adaptar todos los contenidos y materiales acorde a las necesidades educativas derivadas de la discapacidad del grupo? ¿O deberíamos utilizar ejercitaciones, videos, dinámicas y otros materiales pensados para el nivel primario? ¿Será conveniente reducir los contenidos, la duración de los talleres?

En el presente trabajo nos proponemos reconstruir dicha experiencia a partir los interrogantes y las dificultades que surgieron, las decisiones y soluciones que se plantearon o improvisaron, como así también los principales resultados obtenidos y la comparación de indicadores de las actividades implementadas con los resultados que habitualmente obtenemos en las escuelas de nivel secundario donde aplicamos nuestro dispositivo. Para ello, a continuación, proponemos la descripción del establecimiento educativo y el grupo con el que trabajamos, la metodología que utilizamos y las actividades realizadas en cada uno de los tres encuentros del taller.

## **II.-Escuela y población escolar**

La Escuela de Educación Especial seleccionada para esta primera experiencia se encuentra en el centro de Quilmes, provincia de Buenos Aires, en la región del GBA. Dada su ubicación, recibe estudiantes de todo el distrito e, inclusive, de distritos vecinos. Cuenta para ello con unidades de transporte escolar, cuya disponibilidad en las escuelas públicas de esta modalidad es atípica, según nos refirieron los docentes. Así, la escuela acoge estudiantes con una gran dispersión territorial y diversas situaciones de vulnerabilidad económica y social.

El interés de las autoridades del establecimiento por desarrollar talleres de ESI, manifestado desde el primer encuentro con el equipo directivo en una reunión convocada por la inspección regional, supuso un mayor acompañamiento institucional que el de escuelas de niveles. Esto nos permitió contar con algunas pautas para la toma de decisiones pedagógicas al contar con información de cómo se trabajaba en la escuela y cómo podríamos diseñar el taller.

Por caso, al consultar si se había abordado la Educación Sexual Integral en alguna materia o por el desarrollo puntual de alguno de sus contenidos específicos se nos respondió que se habían trabajado contenidos de “educación sexual tradicional” ante tres determinadas situaciones: 1) Debido a la aparición de la menarca en algunas estudiantes, se decidió impartir charlas sobre el sistema reproductor femenino y el ciclo menstrual. Además, las estudiantes realizaron entrenamientos en la colocación de productos higiénicos, en los que embebieron artículos tales como toallas higiénicas y tampones vaginales en ténpera de color rojo, para familiarizarse

con su funcionamiento. 2) Con los estudiantes varones se había conversado sobre la masturbación. Esos diálogos habían surgido ante situaciones íntimas en el contexto áulico y también frente a heridas que los estudiantes se provocaban a causa de una fricción excesiva durante la masturbación. En estas charlas se había reconocido la importancia de la auto estimulación para la obtención del placer autoerótico, aunque dejando en claro que ésta siempre se debía practicar en un contexto de privacidad y de cuidado del cuerpo. 3) El equipo docente abordó elementos de ESI para la prevención de situaciones de abuso sexual en las y los estudiantes. Con el fin de evitarlas, se entrenaba a las y los estudiantes sobre cómo reaccionar en el caso de ser abordados por un desconocido o, por ejemplo, ser tocados sin su consentimiento.

En conclusión, la educación sexual que habían recibido los estudiantes previamente a nuestra llegada se podría caracterizar por responder a aquellos aspectos más genitales, reproductivos y vinculados al propio acto sexual. También, por el uso de una didáctica del entrenamiento pues la discapacidad intelectual supone una afectación de los mecanismos de memorización y abstracción, y tal didáctica, a través de la aplicación y repetición inmediata de lo aprendido, permite una internalización de las habilidades y/o conocimientos adquiridos.

Entonces, nuestro taller debía ser pensado para abordar aquellas áreas más “integrales” de la educación sexual que aún no habían sido cubiertas. En especial las vinculadas al género, identidades, respeto de la diversidad, estereotipos; la importancia de lo afectivo; una concepción amplia de sexualidad que vaya más allá de lo genital; los diferentes métodos anticonceptivos, su selección y su correcta utilización; las infecciones de transmisión sexual; la maternidad y paternidad responsables; la detección y la prevención de la violencia de género; etc.

Por último, debido a nuestra falta de experiencia en procesos de ESI en la modalidad de Educación Especial y al interés que tenía la escuela en trabajar con el grupo de estudiantes más próximos a finalizar su trayectoria educativa escolar, se acordó trabajar con estudiantes del Centro de Formación Integral (CFI)<sup>40</sup>. De este modo, se desarrollaron los encuentros con este grupo de entre 15 y 20 estudiantes de aproximadamente 15 años de edad, durante el turno tarde de tres días jueves, en los meses de septiembre y octubre de 2017.

### **III.-Metodología del taller**

El dispositivo de talleres que utilizamos en el Proyecto ¡De sexo sí se habla! supone la realización de tres encuentros con los estudiantes, en los cuales se presentan diferentes materiales audiovisuales y escritos, para ser analizados y elaborados en subgrupos, para finalmente presentar las conclusiones y discusiones en un espacio de plenario, frente a todos los estudiantes del taller. El dispositivo elaborado para el nivel medio adscribe a la metodología del aula-taller, que favorece la participación, la expresión de las ideas previas de los adolescentes, así como su reflexión, comparación y crítica.

Ahora bien, en escuelas de Educación Especial donde los estudiantes presentan un nivel descendido del juicio crítico y las lógicas de participación requieren el incentivo y el impulso de parte del docente, se hace necesaria una primera adaptación. En este caso los estudiantes necesitan de la participación de coordinadores del taller y de docentes de la escuela como guías facilitadores en las

---

<sup>40</sup> El CFI es un espacio pedagógico cuyo propósito consiste en preparar a las y los estudiantes de la EE para un futuro trabajo y/o la prosecución de sus estudios.

actividades de lecto-escritura para expresarse y participar. Además, si bien la práctica pedagógica del aula taller asume que los estudiantes se formulen preguntas y dudas sobre los distintos temas y debatan intensamente, en este caso somos los coordinadores y docentes quienes ocupamos el rol de orientadores y motivadores de los debates. Por esta razón asistimos tres coordinadores del Proyecto ¡De sexo Sí se Habla! (los autores de este artículo), Eduardo, que es director del proyecto, Fernando, que es Becario del proyecto, y Silvina, Integrante del proyecto especializada en Educación Especial. A este equipo de coordinadores se sumaron dos de las docentes habituales de los estudiantes, otros docentes de talleres, todos coordinando y todos auxiliando a los estudiantes para trabajar con los materiales escritos, a dar sus respuestas grupales, verbales y escritas.

Tal como se lo pedimos a los estudiantes de nivel secundario, para el tercer y último encuentro de los talleres, los grupos debieron preparar un material que debía ser ilustrativo de uno de los temas que abordamos en los talleres, el cual está destinado a sus compañeros del curso, comunidad educativa, pero también a otras escuelas. Todos los materiales que presentan todos los subgrupos de todas las escuelas compiten en un concurso anual convocado por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Quilmes junto a la Jefatura Regional de Escuelas, el cual otorga premios para cuatro categorías (afiches, historietas, canciones y videos). Estas producciones revelan cómo los estudiantes se apropian de los conocimientos y la experiencia vivenciada en el taller (Pagano y Scialabba, 2014).

#### **IV.-Primer Encuentro**

Del primer encuentro participaron 17 estudiantes de dos cursos, así como 2 profesoras con competencias en Irregularidades Mentales (IM), quienes se encargaban del trayecto pedagógico de estos estudiantes en la escuela. El aula donde realizamos el taller no era la habitual que usaban estos dos cursos, sino la más próxima a la dirección. El espacio se nos presentó como reducido, pero apropiado. La decoración del salón con guirnaldas nos hizo suponer que era un espacio utilizado por estudiantes de menor edad.

Como primera actividad presentamos al espacio del taller, a los coordinadores, y al propio proyecto ¡De sexo sí se habla! Luego mencionamos cuáles serían nuestros objetivos en ese encuentro y en los posteriores. En esta primera ocasión abordamos los siguientes tópicos de la ESI: 1) Relaciones y Estereotipos de género. 2) Mitos y creencias sobre la sexualidad y 3) Iniciación sexual.

Dos videos sirvieron para romper el hielo. Por un lado, “ESI para charlar en familia”<sup>41</sup> de 2011. Por otro, uno producido por el Programa Nacional de ESI en 2017 titulado “Salud sexual y reproductiva desde la mirada de las/os adolescentes”<sup>42</sup>. En estos videos se abordan temas como el desarrollo corporal, la menstruación, los métodos anticonceptivos, los embarazos (adolescentes), la violencia de género, la diversidad en las preferencias sexuales, la iniciación sexual y, por consiguiente, se exhiben de manera breve los temas que se van a tratar a lo largo de los tres encuentros.

Algunos tópicos como la menstruación, el desarrollo corporal y las relaciones sexuales son tabú y, por lo tanto, suscitaban cierto alboroto entre los estudiantes, en el primero de los videos aparecieron palabras tales como “pito”, “pochola” y

---

<sup>41</sup> Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=DN6drIpDyf0> consultado el 02/02/2020.

<sup>42</sup> Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=QVvcDITwqBk> consultado el 02/02/2020.

“vulva”. Ante la risa de la clase por la mención de estos términos se les pidió a los estudiantes que nombraran en voz alta todas aquellas palabras que conocieran como sinónimos de pene y vagina hasta que ya dejaran de suscitar tamaña algarabía.

Luego, iniciamos los temas del día con la exhibición del video “Masculinidades”<sup>43</sup>. Debido a la densidad conceptual del material surgieron dificultades para entender todo lo presentado en el video. Por lo tanto, se debió volver a exhibir. Y en la segunda exhibición, se lo fragmentó en tantas partes como temas a abordar. Por ejemplo, “lo que se espera de una mujer”, “los roles tradicionales de un varón”, “las consecuencias para los hombres de vivir según una masculinidad tradicional”, etc.

A continuación, dispusimos al curso en sub-grupos de 2; 3 y hasta 4 estudiantes con la intención de optimizar el completamiento de una encuesta en la cual se listan en filas 46 indicadores (ejemplo: “lavar los platos”, “dirigir”, “cambiar la rueda de un auto”, “violencia”), los cuales hay que asignar a tres categorías organizadas por columnas, según los encuestados lo entiendan como características vinculadas a “mujeres”, “varones” o “ambos” (Encuesta disponible en <http://desexosisehabla.blog.unq.edu.ar/?p=89>). En esta actividad se evidenció que al menos el 75% de la clase aún no había logrado la lecto-escritura. Si bien se buscó que los grupos estuvieran integrados por al menos un lector, también se constató que estos se encontraban en diferentes niveles parciales de alfabetización, por lo cual igualmente requerían de una guía adulta para avanzar y completar la actividad, así como un significativo tiempo para realizarla.

De este modo, la actividad en cuestión puso en relieve nuevos desafíos para la implementación del dispositivo. Mientras la toma de la encuesta requiere de 10 a 15 minutos en los estudiantes de secundaria, en esta escuela -con coordinadores y docentes guiando cada grupo- conllevó más de media hora. A su vez, emergieron dificultades en el llenado de la grilla: por cada una de las filas había que marcar con una cruz la categoría elegida. Ahora bien, al menos 3 de los 6 grupos constituidos o salteaban filas o marcaban las distintas cruces para una categoría en el primer casillero de la columna. Esto se resolvió con todos los subgrupos intervinientes al recomendar el uso de una regla que fuera arrastrada al avanzar de categoría. Por último, los estudiantes mostraron signos de fatiga y la mitad de los grupos abandonó la actividad luego del vigésimo noveno indicador. Es decir, cuando todavía faltaba responder a más de un tercio de los mismos.

Por otro lado, en sus respuestas se observó una notoria predominancia de los estereotipos tradicionales de género. Incluso, luego de haber problematizado el video de “masculinidades”. Categorías como “fortaleza” (83,3%), “valentía” (66,7%), “proteger” (66,7%), “violencia” (66,7%), “cambiar la rueda de un auto” (66,7%), “sostén económico” (50%), “dirigir” (50%), “iniciativa” (50%), “infidelidad” (33,3%), “deportes” (33,3%) fueron atribuidos a los varones. En contraparte, las mujeres fueron vinculadas a “timidez” (66,7%), “pechos” (66,7%), “lavar la ropa” (66,7%), “suavidad” (50%), “ternura” (50%), “cambios de humor” (50%), “belleza física” (50%), “tristeza” (50%), “cocinar” (33,3%) y “cambiar pañales” (33,3%). Dichos indicadores superaron -por entre un 10% y un 40%- los valores que recibieron en escuelas de otros niveles.

Podemos afirmar la validez de los resultados por razones tanto cualitativas como cuantitativas. El factor cualitativo que nos permite inferir la validez de los resultados consiste en que tanto durante el llenado como tras la puesta en común de

---

<sup>43</sup> Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=begCSfdUiPE> consultado el 02/02/2020.

las respuestas los estudiantes -con el apoyo de docentes y coordinadores- pudieron justificar las elecciones que habían hecho. El factor cuantitativo, por su parte, refiere a que los valores de los indicadores que no suelen marcar diferencias de género: “peinarse”, “divertirse”, “obediencia”, “sabiduría”, “honestidad”, etc., aparecen como coincidentes con los que obtuvieron los estudiantes de las escuelas secundarias. Consideramos que ambos resultados están mostrando buenos niveles de validez (cualitativo) y de confiabilidad (cuantitativo) de los resultados obtenidos en este cuestionario.

Tras esta actividad los estudiantes demandaron un receso en la actividad y se dispuso un recreo. A continuación, se expuso sobre el tema de mitos de la sexualidad con un video del programa de ESI del Canal Encuentro<sup>44</sup>. Este material nos muestra falsas creencias afincadas en prejuicios y tradiciones, como aquellas que sentencian que quien se masturba tiene pelos en las manos o pierde la razón. Seguidamente, se procedió a clasificar como “Mito” o “Realidad” una serie de situaciones presentadas en una hoja impresa<sup>45</sup>. Para ello, se implementaron los mismos mecanismos de guía que se habían concebido para el llenado de la encuesta. Los resultados de esta actividad fueron similares a los de escuelas secundarias donde el ejercicio fue aplicado.

Como actividad final, mientras a los estudiantes se les servía la merienda, se proyectó el video en stop-motion “Sexteens”<sup>46</sup> parte de la campaña “Cortos que animan” promovida por la Fundación Huésped en 2006. Dicha animación ilustra, a través de los casos de tres chicas, posibles consecuencias de la iniciación sexual a partir de la decisión o no de cuidarse y la manera de hacerlo.

Lo realizado en este encuentro nos dejó como conocimiento la conveniencia de reducir la cantidad de texto en las actividades y videos que se suministran. Asimismo, la necesidad y utilidad de efectuar adaptaciones pedagógicas y adaptar el lenguaje de los recursos utilizados. Del mismo modo, la conveniencia de pausar futuras proyecciones para explicar y/o problematizar algunas cuestiones en particular. El procesamiento de las actividades ejecutadas en el taller, permitió romper con nuestro prejuicio de que podía haber grandes diferencias en el desarrollo del taller en esta escuela respecto de escuelas de otros niveles.

## **V.-Segundo Encuentro**

Del segundo encuentro participaron 20 estudiantes. Además de una de las profesoras IM que ya nos había acompañado en el primer encuentro, se sumaron dos profesores talleristas, quienes se encargan de la formación Pre-Profesional. Se cambió el aula por la biblioteca, de mayor tamaño y sin decoraciones disruptivas. En esta ocasión abordamos los siguientes tópicos de la ESI: 1. Sexualidad y Genitalidad, 2. Métodos anticonceptivos y Anticoncepción Hormonal de Emergencia (la “píldora del día después”), 3. Infecciones de Transmisión Sexual y Sida y 4. Diversidad de Género.

Comenzamos con un repaso de lo que visto en el encuentro anterior. Ya que se sumaron estudiantes que habían estado ausentes, volvimos a visualizar el video

---

<sup>44</sup> “Mitosis sobre sexualidad” disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=\\_t-ARPQUWyE](https://www.youtube.com/watch?v=_t-ARPQUWyE) consultado el 03/03/2020.

<sup>45</sup> La misma puede consultarse en el Blog oficial del proyecto de extensión De sexo si se habla!, disponible en <http://desexosisehabla.blog.unq.edu.ar/?p=141>

<sup>46</sup> Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=xels6Gih9Wk> consultado el 03/02/2020.

“Sexteens”, haciendo interrupciones ante cada posibilidad de iniciación sexual que plantearon las 3 chicas que lo protagonizan. Luego, como en la escuela se había trabajado de manera previa con los temas de sexualidad y genitalidad, decidimos que los mismos no se abordaron en profundidad, sino que con participación de docentes y estudiantes se reconstruyó el proceso de fecundación y gestación. Una vez recordado este proceso, nos introdujimos en la anticoncepción a través de dos imágenes que enseñaban los distintos métodos anticonceptivos.

Seguidamente, se proyectó un video español del canal de YouTube “Sexperimentando”<sup>47</sup> que instruye sobre el correcto uso del preservativo masculino. Este video contiene una serie de pasos que enseñan su correcto uso. En vista de las recomendaciones didácticas que nos había sugerido la escuela, se le dio un preservativo a cada uno de las y los estudiantes para que ellos pudieran repetir, de manera individual, la adecuada colocación. Esta actividad se implementó realizando pausas en el video paso tras paso, a fin de lograr una mejor internalización del conocimiento teórico-visual. En las escuelas secundarias el video se exhibe in extenso y la repetición de los pasos se realiza de manera oral. Luego de la concreción de los pasos, los estudiantes volvieron a practicar la colocación de preservativos. Incluso, se hizo una demostración de la importancia de usar lubricantes para evitar lesiones a partir de la fricción con el látex.

A continuación, reproducimos un video de la ONG “Asociación para la Prevención de Embarazos no Deseados”<sup>48</sup> de Bolivia sobre la Píldora Anticonceptiva de Emergencia y otro infográfico mexicano sobre síntomas generales que se pueden presentar en las infecciones de transmisión sexual (ITS)<sup>49</sup>. Aquí puntualizamos en especial cuáles son los síntomas que deben alertarnos para consultar al médico en caso de una presunta ITS. Se pidió a las y los estudiantes que nos contaran las distintas manifestaciones corporales que se nombraron. Se descartaron materiales audiovisuales que diferencian las ITS dado su alto contenido conceptual, lo cual hubiera dificultado la adquisición de los conocimientos.

Finalizando este taller abordamos la diversidad sexual y de género a partir de una publicidad argentina de Fernet Cinzano<sup>50</sup> que expone estereotipos de homosexualidad masculina y a partir de un corto de animación llamado “In a heartbeat” (“En un latido del corazón”<sup>51</sup>). El corto muestra el caso de un chico que se enamora de un compañero de escuela, a quien no se anima a acercarse por vergüenza y temor a la mirada de los otros. Mientras el primer video provoca la risa y permite a las y los estudiantes manifestar que conocían aquellas características atribuidas a la homosexualidad masculina, con el segundo los estudiantes -la mayoría de los varones- expresaron su rechazo a la homosexualidad. Aunque no hubo episodios de violencia verbal, sí se reprodujeron actitudes machistas y gestos de desagrado, aunque morigerados por una tendencia mayoritaria a expresar opiniones sobre lo “lindo” y “tierno” que resultó el video.

Por último, se debatieron las expresiones de homofobia con el grupo. Si bien la clase evidenció signos de tolerancia, un estudiante continuó expresando su rechazo al afirmar que no estaba bien que alguien fuera gay. La actividad concluyó

---

<sup>47</sup> Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=5Jpru0WreE4> consultado el 04/02/2020.

<sup>48</sup> Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=vj1Ff4nUgfU> consultado el 02/04/2020.

<sup>49</sup> “Qué son las ITS?” disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Jt8YyYDuLXI> consultado el 05/03/2020.

<sup>50</sup> “Uno de cada diez es gay” disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=MGd\\_moTzJI8](https://www.youtube.com/watch?v=MGd_moTzJI8) consultado el 05/03/2020.

<sup>51</sup> Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=2REkk9SCRn0> 05/03/2020.

con el fin del horario de clases y con esta última cuestión latente. Sin embargo, por lo que nos refirieron los docentes del curso, más allá de los esfuerzos de la escuela, las y los estudiantes arrastran prejuicios prevalecientes en su entorno familiar que el trabajo educativo escolar no consigue revertir. En el caso del alumno que se opusiera con mayor vehemencia a la homosexualidad, antecedentes de violencia de género en su hogar explicarían el machismo en su conducta.

### **VI.-Tercer Encuentro**

En la última sesión participaron 15 estudiantes, la profesora IM que había estado presente en los dos encuentros anteriores y una profesora tallerista. Se volvió a cambiar el aula, esta vez por una de proporciones reducidas en las que sólo había dispuesta una mesa en el centro del salón de clases.

Comenzamos la actividad con la exposición y el análisis de las producciones de los estudiantes acompañados por sus docentes. La clase preparó dos materiales: uno grafo plástico colectivo y otro tridimensional (con uso de plastilina) realizado por un subgrupo de estudiantes mujeres. En el primero se sintetizaron 3 grandes recomendaciones para el cuidado de sí y de los otros en el contexto de una relación afectivo/sexual. Se apeló al uso de imágenes, emojis, colores y palabras.

El segundo consistió en una maqueta diseñada junto a docentes del área de matemática que representaba, a escala real, cómo iba variando el tamaño de un feto durante las primeras 20 semanas de gestación. Había cuatro pequeñas esculturas, una de una semana de gestación, otras de 4 semanas, otra de 8 semanas y otra de 20 semanas de gestación. Es decir, todas representando al feto durante el tiempo en el que se podría interrumpir la gestación.

Tras la felicitación por el trabajo realizado procedimos a abordar los siguientes tópicos de la ESI: 1. Acoso a través de redes sociales, 2. Trata de personas, 3. Violencia en el noviazgo y 4. Maternidad y Paternidad responsable. A pesar del limitado acceso que aparentemente tienen las y los estudiantes a las redes sociales, nos mencionaron casos de acoso virtual por parte de adultos desconocidos. Por esta razón hicimos énfasis en videos vinculados al grooming y al mal uso de las redes sociales. Ambos desarrollados por la productora mexicana “Pantallas Amigas”. Ellos fueron “Adicciones a las redes sociales”<sup>52</sup> y “Sextorsión”<sup>53</sup>. Dichos cortos animados presentan las distintas formas de exponer nuestra intimidad en las redes sociales y proponen modos de prevenir situaciones de vulnerabilidad y de actuar, en el caso de que nuestra integridad se haya visto lesionada.

Con respecto a trata de personas y violencia de género, como suponen un mayor nivel de abstracción, se pusieron en común con las y los estudiantes los saberes previos a modo de construir definiciones. Luego se propuso el spot “Violencia en el noviazgo” realizado por estudiantes de nivel secundario de la provincia de Santiago del Estero. Este audiovisual muestra los diferentes tipos de violencia de género que se pueden ejercer en una relación de pareja. Al igual que en el taller previo, se pausó el video ante cada expresión distinta de violencia (física, verbal, celos, extorsión económica, etc.), a la espera de que los estudiantes identificaran y reconocieran el componente violento.

---

<sup>52</sup> Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=jKfYC6-3p5U> consultado el 06/03/2020.

<sup>53</sup> Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=H\\_v0v70WFaA](https://www.youtube.com/watch?v=H_v0v70WFaA) consultado el 06/03/2020.

Como última proyección exhibimos el video colombiano “Guía Pedagógica Amor Propio - Derechos Sexuales y Reproductivos para Adolescentes y Jóvenes”<sup>54</sup> con el cual se continuó utilizando la metodología de pausar para explicar la trama y problematizarla ya que cuenta el caso de una pareja de jóvenes que deciden tener relaciones sexuales e imaginan qué pasaría de no utilizar métodos anticonceptivos. Puesto que el video reviste de cierta complejidad argumental, tanto coordinadores como docentes generamos diferentes preguntas con el fin de que los y las estudiantes apreciaran hipótesis acerca de las diferentes resoluciones del video.

Finalmente, compartimos con los estudiantes la merienda, un espacio que ya en el primer taller se había mostrado como alentador para que ellos tomaran la palabra. En esta situación se les pidió su opinión sobre los talleres realizados, la cual fue positiva. Los docentes también expresaron su agrado por el trabajo en la escuela. Los jóvenes nos ofrecieron chocolates y materiales grafo-plásticos realizados por ellos a modo de agradecimiento y nosotros entregamos el dispositivo del taller en formato papel a las docentes y digitalizado a una profesora tallerista quien se comprometió a socializarlo con la comunidad educativa.

## **V.-Conclusiones**

Los tres talleristas del Proyecto, el equipo docente, el equipo directivo, las y los estudiantes y las familias consideramos muy satisfactoria la actividad realizada en la institución educativa de la modalidad de Educación especial de Quilmes. El interés de la escuela y sus docentes, el apoyo demostrado en la elección de aquellos espacios más apropiados para el desarrollo de nuestra actividad (con todas las restricciones de infraestructura que deben afrontar las escuelas especiales, marginadas dentro del universo escolar) y el acompañamiento a las y los estudiantes en la realización de los trabajos finales explican el éxito de la iniciativa.

Como mayores aportes debemos destacar que las y los estudiantes del CFI pudieron trabajar con un dispositivo pensado para Escuelas Secundarias Orientadas con adaptaciones de lenguaje, curriculares y pedagógicas. Si bien el dispositivo requirió de ajustes, aquellos no implicaron mayores dificultades en su desarrollo. Entre las configuraciones de apoyo podemos enumerar: la lectura de los textos en los materiales utilizados, el pausado de los videos para explicar y/o problematizar alguna noción o situación particular, la construcción (conjunta) de aquello que en los videos ocurría, la asistencia en el llenado de encuestas o actividades escritas, así como una extensión horaria mayor (todo el turno tarde, en lugar de uno o dos módulos), la simplificación de aquellos contenidos específicos con alto contenido conceptual como la especificidad de cada ITS (Infección de Transmisión Sexual).

Destacamos el reconocimiento y la confianza que depositó en nosotros la dirección de esta escuela, el apoyo y el acompañamiento de las y los docentes, especialmente de la docente IM que participó no sólo de los tres encuentros, sino también con el acompañamiento del trabajo de los chicos en las producciones preparadas para el tercer encuentro. Los materiales elaborados muestran que el tipo de conocimiento que más ayuda y más capacita a los y las estudiantes es el conocimiento teórico práctico, que se oferta poniendo en práctica en la clase, interactuando entre docentes, compañeros. La utilización de recursos concretos fue

---

54

Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=V\\_hBwqyCxBw&list=PLdbdJSuZ7XKfr4INMyji3KF3KLFQUMPbW](https://www.youtube.com/watch?v=V_hBwqyCxBw&list=PLdbdJSuZ7XKfr4INMyji3KF3KLFQUMPbW) consultado el 06/03/2020.

un facilitador en la internalización de los conocimientos adquiridos, socializados y creados colectivamente.

Los diferentes estilos y niveles de lecto-escritura de las y los estudiantes implicaron realizar las diferentes configuraciones de apoyo antes mencionadas, por tal motivo el despliegue del taller habitual que realizamos en las escuelas de nivel se vio modificado. Los estudiantes utilizaron los recursos ofertados para la escritura. Asimismo, no presentaron inconvenientes en la utilización de diferentes tipos de materiales audiovisuales (spots de campañas oficiales, videos de youtubers, cortos en stop motion, animaciones o infográficos). Tampoco supusieron un obstáculo ni el uso de diferentes registros de habla (formales e informales) ni el empleo de diferentes acentos o modismos (en el presente trabajo hemos mencionado el origen de los materiales para dar cuenta de la variedad de los contenidos propuestos) en los videos utilizados. Y, por otro lado, se mostraron interesados y comprometidos en la realización de materiales que permitieran aplicar lo visto a lo largo de los encuentros.

Concluimos que, con los estudiantes de escuelas de modalidad especial, se puede utilizar exitosamente el dispositivo utilizado en escuelas de nivel secundario siempre que se realicen las configuraciones de apoyo necesarias arriba mencionadas para la modalidad. Para ello sería conveniente que los docentes de cada curso obtuvieran el material previamente, no sólo para ayudar a los coordinadores durante la concreción del taller, sino también, para familiarizar a las y los estudiantes con los contenidos que se exhibirán, respetando las necesidades educativas derivadas de la discapacidad de cada estudiante, y con la posibilidad de replicar la experiencia frente a nuevos grupos.

#### **Materiales utilizados en los talleres**

Asociación Civil Gendes. [Gendes AC]. (14 de julio de 2016). Mi futuro es hoy - Masculinidades. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=begCSfdUiPE>

Asociación Para la Prevención de Embarazos No Deseados (Apprende) Bolivia [Expresión de Amor]. (31 de marzo de 2011). Píldora Anticonceptiva de Emergencia (PAE). [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=vj1Ff4nUgfU>

Canal Encuentro. Educación Sexual Integral. [Carlos Linus]. (3 de julio de 2014). Mitos o creencias erróneas. [Archivo de video]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_t-ARPQUWyE](https://www.youtube.com/watch?v=_t-ARPQUWyE)

Cómo le hago México [Cómolehago mx]. (26 de noviembre de 2015). ¿Qué son las ITS? [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Jt8YyYDuLXI>

David, B. y Bravo, E. [In a Heartbeat Animated Short Film]. In a Heartbeat. (31 de julio de 2017). [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=2REkk9SCRn0>

Fernet Cinzano. [kkfed]. (3 de octubre de 2007). Uno de cada diez hombres es gay [Archivo de video]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=MGd\\_moTzJI8](https://www.youtube.com/watch?v=MGd_moTzJI8)

Fundación Huésped. [Fundación Huésped]. (24 de mayo de 2007). Cortos que animan - Sexteens. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=xels6Gih9Wk>

Malnero, N. [Sexperimentando con Nayara Malnero]. (19 de octubre de 2011). Cómo colocar un preservativo / cómo ponerse un condón. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5Jpru0WreE4>

Ministerio de Educación. [prograrmaesi]. (11 de mayo de 2011). Educación Sexual Integral, para charlar en familia. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=DN6drIpDyf0>

Ministerio de Educación. Programa Nacional de ESI. [Programa Educación Sexual Integral]. (12 de agosto de 2017). Salud sexual y reproductiva desde la mirada de las/os adolescentes. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=QVvcDITwqBk>

Pantallas Amigas. [jose visbal]. (30 de agosto de 2013). Adicciones a las redes sociales. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=jKfYC6-3p5U>

Pantallas Amigas. [PantallasAmigas]. (28 de noviembre de 2012). Sextorsión, una forma de violencia sexual digital. [Archivo de video]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=H\\_v0v70WfaA](https://www.youtube.com/watch?v=H_v0v70WfaA)

Proyecto de Extensión De Sexo sí se Habla. (10 de enero de 2018). Encuesta Roles de Género. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://desexosisehabla.blog.unq.edu.ar/?p=89>

Proyecto de Extensión De Sexo sí se Habla. (07 de enero de 2018). Mitos de la Sexualidad (encuesta). [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://desexosisehabla.blog.unq.edu.ar/?p=141>

Secretaría Distrital de Salud (Bogotá) y Fondo de Población de las Naciones Unidas. [Politécnico Grancolombiano]. Guía Pedagógica Amor Propio - Camila y Sebastián (20 de septiembre de 2012). [Archivo de video]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=V\\_hBwqyCxBw&list=PLdbdJSuZ7XKfr4INMyji3KF3KLFQUMpBw](https://www.youtube.com/watch?v=V_hBwqyCxBw&list=PLdbdJSuZ7XKfr4INMyji3KF3KLFQUMpBw)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argentina. Ministerio de Educación. (2011). *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral*. Programa Nacional de ESI. Recuperado el 10 de abril de 2020 de: [https://www.argentina.gov.ar/sites/default/files/lineamientos\\_0.pdf](https://www.argentina.gov.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf)

Ferreira, W.B. (2008). Vulnerabilidad a la violencia sexual en el contexto de la escuela inclusiva: reflexión sobre la invisibilidad de la persona con discapacidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2 (1), 109-128.

Gosende, E., Pagano, M., Scarímbolo, G. y Ferreyra, M. (2016). ¡Mucho cuidado con la ESI! Experiencias de capacitación docente en Nivel Inicial. *Revista Novedades Educativas*, 28 (309), 30-36.

Gosende, E., Scarímbolo, G. y Ferreyra, M. (en prensa). "El desafío de ofrecer vínculos de cuidado en talleres para adolescentes de Escuela Secundaria", en:

Chardon, M.C. (Comp.). *Instituciones y sujetos del cuidado*. Buenos Aires: Ed. La Crujía.

Larrosa, J. (2001). "Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión", en Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.

Martínez Ríos, B. (2013). Pobreza, discapacidad y derechos humanos. *Revista Española de Discapacidad*, 1 (1), 9-32.

Meresman, S. (2013). *Es parte de la vida: material de apoyo sobre educación sexual integral y discapacidad para compartir en familia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Pagano, M. y Scialabba, R. (junio de 2014). De sexo sí se habla, una experiencia que deja huellas al andar: Análisis discursivo de afiches diseñados y elaborados por adolescentes en talleres de Educación Sexual y Género. *III Jornadas de Iniciación a la Investigación Interdisciplinaria en Ciencias Sociales*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Roffo, J. (2018). Sólo dos de cada diez alumnos reciben en el aula educación sexual de manera habitual. Recuperado el 10 de abril de 2020 de: [https://www.clarin.com/sociedad/solo-alumnos-reciben-aula-educacion-sexual-manera-habitual\\_0\\_H1Y1kOdFG.html](https://www.clarin.com/sociedad/solo-alumnos-reciben-aula-educacion-sexual-manera-habitual_0_H1Y1kOdFG.html)

Verdugo, M. A., Alcedo, M. A., Bermejo, B. y Aguado, A. L. (2002). El abuso sexual en personas con discapacidad intelectual. *Revista Psicothema*, 14 (Supl. 1), 124-129.

Wainerman, C.; Di Virgilio, M. y Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.

### Capítulo XIII

## REFLEXIONES ACERCA DE LOS MODOS DE ABORDAR LA/S DIFERENCIA/S EN LA ESCUELA. PUNTUACIONES DE UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

Alejandra Casarejos

### I.-Introducción

Lo que aquí me interesa mostrar es esa relación entre *la diferencia* y *el acontecimiento* que tiene lugar en el cotidiano escolar. Diversas han sido las versiones y propuestas sobre la *diferencia* para trabajar en la escuela: reeducar, trabajar con grupos diferenciados, integración para normalizar, tolerancia a la diferencia y actualmente 'incluir'; término que está en debate dado que muchas veces se termina normalizando la diferencia desde lugares de poder con una lógica de otredad, anulando la heterogeneidad y los derechos de mayorías y minorías.

Esta diferencia no se circunscribe en la escuela solo a las llamadas discapacidades del ámbito de la educación especial en articulación con la escuela convencional. Tampoco en la llamada multiculturalidad -polémica que requiere un debate hacia una perspectiva de interculturalidad- en relación a niñas, niños y jóvenes inmigrantes de países vecinos.

Esta diferencia es constitutiva de todas y todos. Se encuentra en el núcleo de la institución escuela, alcanzando a los/as sujetos independientes de su rol, a los aprendizajes y enseñanzas, a las familias, a los grupos heterogéneos áulicos. Se trata de un proceso sin fin y renovación permanente.

En el presente trabajo propongo compartir algunos interrogantes y reflexiones teóricas atentas a lo ya explicitado, de la mano de fragmentos de entrevistas realizadas en el marco de una investigación con sede en la Universidad Nacional de Quilmes entre los años 2014/16<sup>55</sup>. El propósito de la misma fue explorar las representaciones sociales en juego entre docentes e integrantes de Equipos de orientación escolar (en adelante EOE) alrededor de dos prácticas: la de orientación y la de intervención institucional en escuelas primarias de distintas localidades que forman parte del Partido de La Matanza en el conurbano bonaerense. Dicho objetivo se sostuvo en el entendido por un lado, de que existe cierta ambigüedad y desconocimiento en el alcance de los conceptos que engloban a estas prácticas y por otro lado, de que ambas prácticas se encuentran en relación directa con la tramitación de los problemas y nuevas demandas al interior del dispositivo escolar; al mismo tiempo, la investigación permitió conocer las condiciones actuales sobre las que el cambio desde un paradigma tradicional (derivacionista, trabajo fragmentado) a uno de corte institucional se postula.

En este capítulo consideré sólo un aspecto del proceso de hallazgos durante el estudio y es el que tiene que ver con las categorías de *diferencia* y *acontecimiento* en trama con los datos del trabajo de campo.

---

<sup>55</sup> "Representaciones Sociales de Prácticas de Docentes y Equipos de Orientación Escolar en Escuelas Primarias del Partido de La Matanza". Disponible en: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/979>

Reivindicar a la diferencia como potencia de lo nuevo, plantea la posibilidad para el *acontecimiento*, más o menos opaco al que asistimos de manera cotidiana en la escuela, pero al que al mismo tiempo nos resistimos sin saber, invisibilizándolo desde las distintas fórmulas discursivas.

En las sociedades post-disciplinarias (Deleuze: 2006) lo diferente es tratado a partir de una modalidad de exclusión que no pasa principalmente por el encierro bajo el disciplinamiento sino por la segregación.

Para Zerbino (2008), tanto la tolerancia como el éxito, enmascaran esta práctica de segregación al interior de las escuelas. Observamos al menos dos planos en que lo diferente tiene lugar en la escuela y que se pudo rastrear en las entrevistas que formaron parte del estudio.

- *Lo diferente* expresado en los trayectos y formaciones que hacen a los saberes, disciplinas, conocimientos, posicionamientos, de docentes y equipos de orientación al interior de las escuelas.

- Muy vinculado a lo anterior, *lo diferente* de las miradas de docentes y equipos de orientación escolar (EOE) con efecto en sus prácticas.

Es frecuente observar prácticas de tolerancia como un modo de borrar y/o naturalizar las diferencias; no descalificando, no clasificando o estigmatizando (propio de una sociedad que disciplina) sino, tolerándola, es decir dándole un lugar, pero cerrando la posibilidad de ‘hacerla hablar’. Niños/as destinatarios/as de estas prácticas sucumben a trayectos de difícil sostenimiento encontrando muchas veces una ‘salida’ en el abandono de la escuela en el corto o mediano plazo. Bajo ese proceso se produce algo que entiendo como un borramiento y/o naturalización de las diferencias. Es frecuente escuchar que hay ciertos/as niños/as que asisten a clases pero que no se sabe mucho de ellos y ellas; por ejemplo, no se sabe si están alfabetizados o no. También ocurre que, si bien se les conoce, decimos que “el niño no aprende, pero es buenito” (esto también se escucha en referencia a grupos). La primera situación refiere a una práctica de borramiento de la diferencia porque al no ser problematizado institucionalmente y de manera activa, pierde su efecto en tanto diferencia; se borra o invisibiliza. La segunda resulta una práctica de naturalización en tanto atribuimos a causas naturales los hechos sociales (las prácticas educativas son prácticas sociales).

Para Zerbino éste sería el signo de la época: se produce una segregación; esto es, una separación, pero todos ‘bajo el mismo techo institucional’ con una modalidad y un discurso que se propone la inclusión desde una perspectiva de derechos. A diferencia de la exclusión, la segregación opera bajo un discurso favorable a la diversidad y a la inclusión. Convive con prácticas que no excluyen, tal y como: matricular a niños/as y adolescentes indocumentados, o recibir ingresos al sistema educativo con alto promedio de ‘sobre edad’, o visitar a familias con alta tasa de ‘ausentismo’ de alguno/a de sus miembros.

Por todo ello prefiero hablar de segregación. El efecto de esta ‘separación bajo el mismo techo’ basado en la tolerancia, no es exclusión pura y clara; su ambigüedad confunde la delimitación de las responsabilidades que se juegan en el sostenimiento de las trayectorias escolares.

Si bien Zerbino no refiere en sus textos cómo el parámetro de éxito en las prácticas educativas tiene efectos de segregación, el éxito, remite al concepto de mérito (éxito/fracaso) y de meritocracia persistente hoy en las evaluaciones. Aunque el discurso oficial, que aparece en la normativa, favorece la evaluación del proceso y el acompañamiento de trayectorias en donde lo que importa es evaluar al sujeto

contextualizado con el objetivo de que se imponga la equidad en los aprendizajes, aún conviven perspectivas que continúan reiterando posicionamientos descontextualizados e individualizantes, como aquellos que enuncian frases como “las familias no acompañan/no se esfuerzan”, “no estoy preparada para trabajar con chicos con este diagnóstico”, y otras por el estilo.

Este criterio de análisis que pone más énfasis en la importancia del esfuerzo individual/familiar, más que en los múltiples factores que entran en juego en todo fenómeno educativo, es habitual en muchos/as docentes y en integrantes de equipos de orientación escolar, quienes, por ello, se desencantan cuando sus prácticas tradicionales no provocan el movimiento esperado<sup>56</sup>.

## **II.-La Diferencia**

Si las instituciones educativas son interpeladas por situaciones no previstas por los sistemas educativos tradicionales homogeneizantes - normalizantes de la modernidad, es que poco se ha avanzado en transformar aquel núcleo duro; se han inventado variantes de lo mismo que resultan eufemismos de lo homogéneo. Para una transformación de ese estado de cosas, se trataría de indagar ya no en variantes similares en sus efectos al par homogéneo-normalizado como han sido la tolerancia, y por qué no, la inclusión, e intentar con su opuesto radical, la diferencia, posicionada desde otro lugar.

En el simulacro la diferencia remite siempre a la misma de manera cíclica.

En la Dialéctica de Hegel, se niega la diferencia al incorporarla en la construcción de la identidad.

En el marco de lo que se puede identificar como ‘filosofía de la diferencia’ se encuentran desarrollos desplegados en la segunda mitad del siglo XX por un grupo de pensadores principalmente franceses como Deleuze, Derrida y Lyotard.

Deleuze rompe con la filosofía tradicional en tanto renuncia a la racionalidad moderna por desconfiar de la metafísica, del poder de la razón humana y sus grandes relatos. Somos actores de esta época; de transición, entre los restos de modernidad que se visualizan en concepciones y prácticas y una contemporaneidad que intenta dar respuesta a aquello para lo cual el paradigma anterior ha sido insuficiente.

En su libro “Diferencia y repetición” (2002)<sup>57</sup> Deleuze desarrolla un sentido distinto del hegeliano para referirse al fenómeno de la diferencia:

“la diferencia y la repetición ocuparon el lugar de lo idéntico y de lo negativo, de la identidad y de la contradicción. Pues la diferencia no implica lo negativo, y no admite ser llevada hasta la contradicción más que en la medida en que se continúe subordinándola a lo idéntico. El primado de la identidad, cualquiera sea la forma en que ésta sea concebida, define el mundo de la representación. Pero el pensamiento moderno nace del fracaso de la representación, de la pérdida de las identidades...” (p.15)

En este párrafo, Deleuze condensa lo que será su tesis por desarrollar. Su alusión en pasado a lo idéntico y lo negativo es polemizando con las tesis hegelianas.

---

<sup>56</sup> En los hechos, las investigaciones sobre movilidad social indican que los criterios de esfuerzo y habilidad, criterios supuestamente neutros, favorecen a los hijos de los que ya son privilegiados de algún modo.

<sup>57</sup> Tomo el año de la traducción al español que es el idioma en el cual leo el texto.

En la lógica de Hegel, una cosa es ella misma y no es ella, porque en realidad toda cosa cambia y se transforma ella misma en otra cosa. Deleuze se opone a esa concepción de lo idéntico justamente por entender que la idea de representación entró en crisis. La crisis de la representación tiene que ver con la caída de la teoría del conocimiento en donde la mente es capaz de reflejar la realidad al modo de un espejo. En esta crisis, se cuestiona la idea de que los objetos existan fuera de nuestra mente y que puedan ser representados por un concepto de manera precisa y verdadera.

Esta crisis da paso en la modernidad a la idea del simulacro, bajo la cual “las identidades sólo son simuladas, producidas como un ‘efecto’ óptico, por un juego más profundo que es el de la diferencia y la repetición” (p.15). El simulacro dice las identidades solo son simuladas. La consecuencia de ello es que “las diferencias entonces remiten ya a una diferencia y las repeticiones remiten ya a una repetición” (p.16). Se trata de una historia cíclica en donde nada es que no haya sido ya (pensamientos, ideas, sentimientos). Si el simulacro sostiene esa identidad simulada, Deleuze plantea que no hay identidad en el sentido de aquello verdadero que existe por fuera de nosotros.

### **III.-La relación entre diferencia y repetición en Deleuze se altera**

Es en este punto en el que surge la pregunta por los efectos de esta Diferencia deleuziana (por nombrarla esquemáticamente) que no queda subsumida a una construcción identitaria, ni cíclica; y que acaso pueda abrirnos a nuevas posibilidades en el escenario escolar. Quizás nos cueste la diferencia por esta pregnancia del pensamiento moderno, de insistir con el sujeto representando la idea en donde ésta sería clara y pura, idéntica en sí misma; desde esa lógica, la diferencia se convierte también en objeto de representación quedando del lado de lo negativo, de lo que sale de la norma, de lo disfuncional, de lo incorrecto.

Por otro lado, Deleuze plantea que la diferencia no es sin la repetición.

“... distinguimos dos formas de repetición. Estas dos distinciones se eslabonan, ya que la primera no desarrolla sus consecuencias más que en la segunda” (2002:55). Se refiere a la repetición pura (del tipo de la estereotipia) y de la repetición interior (latente y simbólica). En toda estructura repetitiva coexisten esas instancias. “...la repetición interior se proyecta a través de una repetición pura que la recubre ...El interior de la repetición está siempre afectado por un orden de diferencia” (p.56).

Como se ve, no se trata de un pensamiento binario ¿de qué sirve entender la diferencia en clave deleuziana?

Por lo pronto, al no tratarse de la diferencia como lo negativo (objeto de representación), se está más cerca de no negar (valga la redundancia y la paradoja) aquel interior latente y simbólico de la idea cualquiera sea ella.

Al tratarse de una diferencia que habita la repetición, se sale del plano de lo negativo y lo positivo. Esto habilita a pensar, por ejemplo, en la escuela, en la potencia de lo que en apariencia permanece inmutable:

“No aprendemos nada con aquel que nos dice: “haz como yo”. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen: “haz junto conmigo”, y que, en lugar de proponernos gestos que debemos reproducir, supieron emitir signos susceptibles de desarrollarse en lo heterogéneo... Cuando el cuerpo... anuda el principio de una repetición que ya no es la de lo

Mismo, sino que comprende lo Otro, que comprende la diferencia, de un gesto al otro, y que transporta esta diferencia en el espacio repetitivo así constituido. Aprender es, en efecto, constituir este espacio del encuentro por medio de signos en el que los puntos relevantes se entrelazan los unos con los otros, y donde la repetición se forma al mismo tiempo que se disfraza.” (2002: p.52-53)

Deleuze, en su pregunta por el acto de aprender (y de enseñar), advierte que lo Mismo se ve alterado en su encuentro con lo Otro. Comprender lo Otro implica comprender la diferencia.

El encuentro entre sujetos, cuando no propone la reproducción de gestos (al modo de un robot o similar) abre al campo de lo heterogéneo, aun cuando éste ocurra en un espacio repetitivo. Las llamadas rutinas escolares, marcadas por tiempos y espacios establecidos, forman parte de ese espacio de repetición. Hablar del cotidiano escolar contiene a ese espacio de repetición. Sin embargo, reitero: se trata de una repetición que al mismo tiempo que se forma, se disfraza.

### III.-Diferencia y acontecimiento

Resulta interesante poner en diálogo la filosofía de la diferencia y la idea del acontecimiento por considerar que las instituciones educativas son interpeladas por situaciones no previstas por los sistemas educativos tradicionales homogeneizantes -normalizantes de la modernidad, los cuales generan que, prácticas conocidas, dejen de dar respuesta a problemáticas que irrumpen como novedad. En este sentido, no se trata de insistir en variantes similares que mantengan el problema sino, en aportar con otra lógica: aquella que reivindica a la diferencia como potencia de lo nuevo, que plantea un impasse en donde el acontecimiento puede tener lugar.

Desde ese posicionamiento, resultan de interés algunos desarrollos de Lewkowicz. En su libro *Pensar sin Estado* (2006), este historiador, pone a trabajar los conceptos de trauma, acontecimiento y catástrofe en tanto igual punto de partida, pero diverso modo de relacionarse con lo nuevo.

El autor retoma uno de los momentos de construcción del concepto de acontecimiento de la mano de Michel de Certeau a propósito de los hechos ocurridos alrededor del ‘Mayo francés’ (1995)<sup>58</sup>.

Lo nuevo que tiene esa cualidad de liberar, y que plantea un impasse susceptible de ser tomado o regresado a una situación anterior, lo es en el marco de una estructura, de un imposible estructural, dirá Lewkowicz.

“...Pero bien puede ocurrir que sobrevenga un término que, independientemente de su cantidad, acaso ínfima, induzca una cualidad heterogénea. El problema ya no es que no hay lugar suficiente; no hay lugar alguno. El término presentado resulta incompatible con la lógica estructural. El inasimilable exceso cualitativo indica el sitio del acontecimiento.” (2002:153).

---

<sup>58</sup> *La toma de la palabra y otros escritos políticos* se titula el texto de M. de Certeau (1995). El autor ubica a la toma de la palabra como el acontecimiento de ese momento histórico. “es la palabra prisionera la que se ha liberado” dice; liberado de una estructura que mantiene integrados o encerrados a trabajadores, estudiantes y obreros en un sistema que les fija el funcionamiento.

Nos detenemos aquí para puntuar que se está hablando de lo heterogéneo (cualidad heterogénea) en el marco de un imposible estructural. Es decir, de lo diferente en tanto esa cualidad heterogénea en el marco de una estructura, de una institución. Ese momento, ese impasse, indica el lugar del acontecimiento. Esta es la relación que interesa marcar entre *la diferencia y el acontecimiento*.

Por otra parte, vemos cierta conexión entre lo que de Certau sitúa como 'la novedad que permanece opaca' y las fuerzas de la estructura que niegan una cualidad que les resulta imposible, parafraseando a Lewkowicz.

Si lo pensamos desde el plano de la estructura de la escuela, podríamos decir que lo nuevo permanece opaco (por ejemplo, nuevas familias) hasta que se libera de maneras singulares y espontáneas planteando un impasse para la institución. Aquello que irrumpe como inesperado (a veces bajo formas de violencia), estaba para ser leído y volverlo una situación para ser habitada en los vínculos de la escuela.

Sumo a este recorrido a Alfredo Carballada<sup>59</sup>, quien a propósito de lo que él propone como 'dispositivo de intervención en lo social' dice lo siguiente: "La experiencia de la intervención, permite una visión de la práctica signada por la noción de *acontecimiento* teniendo en cuenta que éste, está en lo que sucede, nos inventa y nos espera" (2008:5).

Entendemos que pensar las prácticas tal y como lo planteado por Carballada, marcadas por el acontecimiento, nos abre a pensar desde una óptica transformadora situaciones que viven en su cotidiano las instituciones escolares

En primer lugar, no todo acontecimiento lo es por su espectacularidad; al menos no es condición. En las situaciones que podamos analizar frecuentes en el escenario escolar, lo nuevo, lo que sucede, el acontecimiento, muchas veces irrumpe en tanto no hay lugar para ello en la estructura<sup>60</sup>. Los destinos de esta irrupción tendrán que ver con las prácticas de los actores, en tanto su posibilidad de dejarse afectar por el acontecimiento. Esto es lo que en último término quiere decir Carballada cuando plantea que "el acontecimiento...nos inventa y nos espera". Parte de esta práctica se relacionará con interrogarnos (docentes y equipos) y dar visibilidad (docentes y equipos) a aquello que de otro modo cursará de modo opaco o volverá trabajosamente a reponer los esquemas previos. En relación a esto último, las prácticas de segregación mencionadas en páginas anteriores, son un resultado de que lo nuevo no ha sido motivo de interrogación en la escuela sino más bien se ha vuelto opaco aquello que en algún momento fue una oportunidad para esa estructura escolar. Me refiero por ejemplo a saber sobre un niño o niña, un/a joven, saber sobre si está o no alfabetizado/a y poder sorprendernos con ello; sólo se volverá novedoso si vemos ahí (también la institución toda) una pregunta y no una certeza.

#### **IV.-Breve aproximación sobre el estado de las prácticas**

A continuación, aparecen solo algunas voces de quienes formaron parte de la investigación de referencia.

"Con nuestras intervenciones, lo que nos pasa es que son muy lentas para materializarse ¿no? Nosotros tratamos de adelantarnos a las situaciones, entonces hacemos una orientación pensando en lo que puede llegar a

---

<sup>59</sup>Trabajador social, citado en diversos documentos oficiales en el ámbito de educación de la provincia; documentos utilizados para la investigación de referencia.

<sup>60</sup> Según el diccionario Kapelusz, irrumpir es entrar con impetuosidad. Según el mismo diccionario, impetuosidad remite a la precipitación; esto es, que una cosa se desenvuelva.

pasar. Cuando el directivo toma otra decisión que, generalmente pasa eso, es contraria, entonces se generan ciertas consecuencias y ahí, nosotros volvemos a orientar, volvemos a hacer otra orientación, pero ya no puede ser la misma porque ya sucedió lo que nosotros queríamos evitar que sucediera” (integrante EOE)<sup>61</sup>.

Pensemos en otro ‘término’ que induce a una cualidad heterogénea (Lewkowicz), pensemos en la sexualidad al interior de la escuela. Desde esta perspectiva, ese término, al mismo tiempo esa situación, constituye un impasse donde intervenir. Las instituciones escolares conviven con leyes como la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) - sancionada en el año 2006, que promueve saberes para la toma de decisiones responsables y críticas respecto de los derechos sobre el propio cuerpo y las relaciones interpersonales en niñas, niños y adolescentes-, que habilita a la expresión de lo nuevo no porque la sexualidad sea un hecho nuevo sino porque la sexualidad irrumpe como un ‘exceso cualitativo’ en la escuela (juegos sexuales en la escuela primaria, embarazos en jóvenes, elecciones sexuales del mismo sexo, identidades trans) indicando ahí el sitio del acontecimiento. No obstante, en los hechos, se niega la existencia de una cualidad heterogénea cuya afirmación les resulta estructuralmente imposible a las instituciones escolares. Resultado: una nueva ley dando marco a prácticas que siguen siendo tradicionales.

“Por ejemplo hace dos años mi compañera tenía que dar reproducción sexual (taller de ESI) y entonces trabajaba con gabinete...yo lo vi desde afuera, pero sé que intervino gabinete, dirección...ella iba comentando lo que iba haciendo, como no era mi grado... (E1-maestra-Ciudad Evita).

Luego del recorrido en la investigación, pienso a ‘lo nuevo’ como aquello que surge de lo mismo, de la repetición o lo aparentemente idéntico (Deleuze). Muchos ejemplos se pueden ver en el devenir de las familias y sus vicisitudes económicas, políticas, sociales, o en las escuelas habitadas por niños, niñas y jóvenes con filiaciones diversas que permiten reconocer que se trata de ‘las infancias’ y ‘las juventudes’ en un dispositivo escolar. El desafío es enseñar y aprender de niñas, niños y jóvenes, sujetos en constitución.

“no estoy preparada para trabajar con chicos con este diagnóstico” (E1-maestra- C. Evita);

“tengo una nena integrada... el equipo de orientación nos asesora a nosotras” (E1-maestra-San Justo);

“Yo soy profesora para enseñanza primaria, ese es mi título eso es para mí normal y estos tipos de patologías yo no las sé tratar... cuando me enseñaron psicología y... estos temas no estaban. Se trataba del cómo un chico aprende de forma general de manera normal. Todos estos inconvenientes que hoy en día cada vez son más en el salón, nadie nos orientó” (E2-maestra-C. Evita);

“Entonces acá el equipo de orientación orienta a familias en algunas necesidades particulares que tienen en los casos de los chicos en que ellos diagnostican que tienen algún tipo de patología” (E2-maestra- San Justo);

“El año pasado se trabajó juntando a nenes de ciclo en el área de lengua y en el área de matemáticas a fin de compensar a algunos nenes que por

---

<sup>61</sup> El lector seguramente realizará su propia lectura de estos fragmentos discursivos. Un mayor análisis de mi autoría se puede ver en la investigación referenciada al principio de este escrito.

ahí tenían ciertas dificultades, entonces los dividimos de otra manera, los dividimos de acuerdo a las dificultades que presentaran. Entonces eso también fue un trabajo en conjunto” (E1-maestra-Villa Madero);

“la escuela es inclusiva, antes no sé si los mandaban a otra escuela o donde estaban todos estos niños?” (E2-maestra-Villa Madero).

Estas son solo algunas de las voces de algunas maestras e integrantes de EOE que formaron parte del trabajo de campo.

En estas representaciones lo nuevo permanece opaco (de Certau). Aquella diversidad de infancias no puede ser vista sino sólo a condición de ser adjetivadas ¿qué podemos aprender de ellas?

Quizás aprendiendo de esos niños y niñas, dejando las certezas en suspenso, pueda instalarse la dificultad en quienes enseñamos (y no en los/as niños/as) ocupando ese impasse, para que eso que llamamos proceso se haga efectivo, se libere, tenga lugar en la estructura escolar.

En el trabajo con las entrevistas, aparecen algunas voces disidentes:

“Como ser en la escuela primaria necesitamos una escuela que pueda incluir a los pibes, que les pueda enseñar... Se nota que la crisis es otro tipo de crisis, comparando con el 2001 acá en ese momento los chicos venían a clase sin comer... Pero vienen sin una referencia de un adulto, vienen sin saber contar muchas veces. Como ser hacer un conteo oral, no saben contar una historia. Esta situación para que la escuela pueda salvarla es bastante complicada. También en la escuela secundaria me parece que habría que reestructurarla totalmente. Tiene que ser una escuela interesante para los pibes. Tendría que ser una escuela donde las materias se den en forma de taller. A mí me parece que no les está sirviendo porque cada día aprenden menos. No porque no tengan capacidad. Aprenden menos en relación a la propuesta que uno les da. Se están dando propuestas que a ellos les pasa por el costado.” (E1-integrante EOE-Ramos Mejía)

El acontecimiento es la invención de otros esquemas frente a ese impasse (Lewkowicz, 2006: 154). Otras entrevistadas, en su mayoría integrantes de Equipos de orientación, dan cuenta de un malestar vinculado a la irrupción del ‘emergente’:

“Tendría que ser orientación escolar, pero terminamos haciendo un montón de otras cosas. La tarea específica tendría que ser orientar a los directivos, orientar a los maestros, a los profesores, a la comunidad y trabajar en el área taller sistemático, que nos atraviesa ... ¿no? pero bueno, el emergente es tan grande que todo el tiempo estamos sorteando entre el paradigma de gabinete y el de equipo de orientación escolar.” (E1-integrante EOE V. Madero);

“en realidad no queremos ser nada parecido a lo que era el antiguo gabinete, pero a veces con el emergente que se nos presenta terminamos -más allá de que no queremos-...con otro tipo de mirada...” (E2-integrante EOE-V. Madero);

“en el trabajo cotidiano, el emergente hace que uno se corra muchas veces del trabajo este de poder orientar.” (E1-integrante EOE-C. Evita);

“...por ahí ante tanta demanda pasa que estamos trabajando con una situación puntual con algún nene y viene una demanda que vos decís:

bueno vamos complicados y corre por ahí la mirada en esa situación, que no quiere decir que después no retomemos, pero primero tenemos que intervenir en una situación complicada, heavy” (E2-integrante EOE-C. Evita).

El regreso a situaciones anteriores, o la vuelta a esquemas previos en el marco de la institución trae aparejado este problema que afecta a la práctica en la que se debaten hoy equipos de orientación escolar.

### V.-Propósitos

En este trabajo, he interrogado ‘desde la teoría’ aquellos fragmentos discursivos sobre prácticas que ponen en el tapete novedades que permanecen opacas en su cualidad heterogénea y aquellas que anuncian la irrupción bajo la forma del emergente que produce malestar.

Las innovaciones que se anuncian en el orden de algunas representaciones sociales en un sector de entrevistadas (equipos de orientación) muestran la tensión en la que se debaten las prácticas al interior de algunas escuelas primarias de un partido del conurbano.

He querido dejar en claro que, para llevar adelante esta política del acontecimiento y un tipo de práctica de intervención institucional, es menester ubicar a la diferencia como aquella potencia de movimiento; lugar que históricamente le ha estado vedado.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carballeda, A. (2008) La intervención en lo social y las problemáticas sociales complejas: los escenarios actuales del trabajo social. *Revista Margen* 48, edición digital.

Casarejos, A. (2018). *Representaciones Sociales de Prácticas de Docentes y Equipos de Orientación Escolar en Escuelas Primarias del Partido de La Matanza*. [Tesis de Maestría]. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

De Certau, M. (1995). “Tomar la palabra”, en: *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. (39-48 pp.). México: Universidad Iberoamericana.

Deleuze, G. (1999). “Post-Scriptum sobre las sociedades de control”, en: *Conversaciones, 1972-1990*. (277-281 pp.). Valencia: Pre-Textos.

Deleuze, G. (2002). Prefacio e Introducción, en: *Diferencia y repetición*. (15-58 pp.). Buenos Aires: Amorrortu.

Lewkowicz, I. (2006). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.

Zerbino, M. (2008). Intervenciones en situaciones de alta complejidad. Portal de la Inclusión, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado el 2 de junio de 2012 de: [http://porlainclusionmercosur.educ.ar/mat\\_educativos/zerbino.pdf](http://porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/zerbino.pdf)

## Capítulo XIV

### UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO CON ESTUDIANTES SORDOS Y SORDAS EN LA UNIVERSIDAD

Mirta Gladis Rivera

Patricia Medina

Aníbal Ernesto Benítez

#### I.-Introducción

La definición de discapacidad resulta central en nuestra área y en nuestro quehacer diario, pero indudablemente no tiene las mismas significaciones para todos los actores involucrados en el tema. En esta línea de análisis, resulta adecuado revisar las definiciones elaboradas por el equipo de discapacidad de la facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) en lo referido a plantear la discapacidad en torno a dos ejes: la diferencia y la diversidad.

Según la perspectiva desarrollada en el artículo *La construcción del discapacitado como otro. Entre la diferencia de lo que falta y la diversidad de lo que abunda* (Almeida, E. et al. 2002),

“La discapacidad como diferencia rememora la noción matemática de la resta, de aquello que le falta al Otro, para ser como Uno Mismo [...]” y “La diferencia del discapacitado, con respecto a los no discapacitados, es la expresión que refiere a *aquello que podría haber tenido y no tiene*, ya sea porque nunca lo tuvo -el que nació discapacitado- o porque lo perdió - a la vez que adquirió la discapacidad-. La discapacidad se define entonces *a partir de la carencia, de la falta, de la diferencia [...]*”.

En cuanto a la definición de discapacidad entendida como diversidad, el equipo de Trabajo Social de la UNER, sostiene que “no enfatiza la falta, sino la variación en los distintos modos de ser, en la profusión de lo distinto, por lo que de algún modo *todos somos discapacitados*”. Este punto de vista sigue poniendo el eje en las propias “discapacidades” y no en las capacidades de las personas.

El equipo de trabajo del Departamento de Orientación Estudiantil de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, ubicada en el partido de Florencio Varela de la Provincia de Buenos Aires, siempre ha entendido la discapacidad como diversidad, reconociendo las diferencias individuales de todos los seres humanos, pero apuntando a las capacidades, lo que implica necesariamente un cambio en la metodología de enseñanza y un fuerte aporte a los recursos imprescindibles para que todos los estudiantes alcancen el mayor grado de su capacidad posible.

Con esta perspectiva que se sostiene desde los inicios de la institución, se ha registrado año a año el aumento del número de alumnos y alumnas con distintas discapacidades, lo que de alguna forma indica que la universidad es un lugar de referencia en lo que a inclusión se refiere para la comunidad de Florencio Varela y las localidades próximas. En este sentido, el ingreso de estudiantes con discapacidad experimentó un crecimiento notable en el año 2017 (ver tablas 1 y 2). Estos datos

dieron origen a la organización y creación de estrategias de trabajo específicas en el marco de un esfuerzo mancomunado de toda la comunidad institucional.

*Tabla 1*

<b>Año</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>
2011	2
2012	4
2013	6
2014	6
2015	7
2016	3
2017	20
<b>Total</b>	<b>48</b>

*Tabla 2*

<b>Discapacidad</b>	<b>Porcentaje de estudiantes</b>
Visual	24%
Auditiva	21%
Motriz	31%
Psico-social	24%

---

En este mismo año se produjo el ingreso de cinco estudiantes sordos y dos hipoacúsicos (en años anteriores habían ingresado dos estudiantes con esta discapacidad, que cursaban con las intérpretes en LSA en el aula), hecho que nos impulsó a reformular el trabajo que se venía haciendo hasta entonces para lograr los objetivos que permitieran alcanzar una inclusión genuina.

Este artículo presenta la descripción de la experiencia llevada a cabo por el Departamento de Orientación Educativa (DOE) durante el año 2017 con los estudiantes sordos de la Universidad. Se realizará un breve recorrido por la organización general del dispositivo de inclusión, el rol de cada uno de los integrantes que conforman el dispositivo y, finalmente, se presentarán algunos aspectos vinculados con la experiencia de la materia Taller Complementario de Lengua (TCL), dependiente del Instituto de Estudios Iniciales de la Universidad.

## **II.-Organización general del dispositivo**

Reconocemos que existe una discusión teórica entre oralistas<sup>62</sup> y gestualistas<sup>63</sup> pero, aunque entendemos que los argumentos de ambas miradas son válidos, profundizar en las características de cada uno de los posicionamientos no es objeto de este trabajo. En cambio, creemos pertinente focalizarlo en la inclusión de estudiantes sordos en los estudios superiores teniendo en cuenta que, por muchos años, salvo contadas excepciones, no llegaban al nivel superior, sino que solamente transitaban la educación media con la disociación entre la “escuela común” y “la especial” en contratrurno. Era una integración muy relativa, porque finalmente su verdadera identificación se daba en la escuela para sordos.

Cuando se abre (aunque nunca estuvo cerrada) la posibilidad del ingreso a la universidad, emergen los problemas que hoy se nos presentan y que requieren de importantes replanteos en el sistema de educación superior.

Desde el Área de Discapacidad se planificó un abordaje en tres etapas cronológicas, que se fueron cumpliendo, teniendo claro que el final de una etapa no implica el cierre, sino la suma de la siguiente:

### **1ª Etapa**

1. Capacitación docente.
2. Coordinación con las intérpretes.
3. Formación de un equipo de trabajo con las/los coordinadores de materia y docentes a cargo para acompañamiento, seguimiento y evaluación que permitiera hacer los ajustes necesarios.

### **2ª Etapa**

Incorporación a través del programa PODÉS (Políticas de Discapacidad para Estudiantes universitarios) de dos docentes integradores, uno en Matemática y otro en Lengua, quienes pertenecen al Instituto de Estudios Iniciales de UNAJ.

### **3ª Etapa**

1. Capacitación a docentes y coordinadores de materia en LSA ya más avanzada, haciendo foco en la gramática.
2. Ampliación del equipo de seguimiento con la docente integradora, quien a su vez realiza, además del seguimiento de los y las estudiantes, la articulación con las intérpretes en LSA.

Las etapas de organización del trabajo apuntaron a la creación de un dispositivo cuyo objetivo es fortalecer la integración y guiar el recorrido de los y las estudiantes tanto en el aspecto específico de cada disciplina como en la resolución de problemáticas administrativas. También este dispositivo permite el acompañamiento a los estudiantes en diversas actividades y recorridos de los espacios que hacen a la vida universitaria en su conjunto.

Esta tarea de inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva en el ámbito académico requiere de un trabajo articulado y sincronizado entre el Área de Discapacidad, la coordinación académica de las diferentes carreras: docentes de las

---

<sup>62</sup> Método Auditivo-Oral (Oralismo).

<sup>63</sup> Se refiere al uso de la Lengua de señas con la cual se comunican miembros de la comunidad de personas sordas.

materias, docentes integradores y las intérpretes de lengua de señas que se fueron incorporando en las diferentes etapas de creación del dispositivo.

La figura del docente integrador en el ámbito de la Universidad Nacional Arturo Jauretche surge como un recurso humano destinado a articular la tarea de todos los participantes del proyecto institucional (docentes, estudiantes, tutores, entre otros) con el objetivo de posibilitar la inserción de los alumnos y alumnas en el ámbito académico.

Una de las actividades de las y los docentes integradores de Lengua y Matemática es el acompañamiento pedagógico a estudiantes que lo requieran durante sus trayectos académicos y, en el caso de los alumnos con discapacidad auditiva, esta función se vincula con las necesidades específicas de cada uno de ellos. El docente integrador de cada disciplina, por lo tanto, realiza un diagnóstico de las dificultades en términos específicos de la materia de su competencia y focaliza su trabajo en ellas.

Los y las docentes integradores trabajan, además, con las y los alumnos en forma individual y grupal. Los resultados se observan en forma inmediata. Así, por ejemplo, las y los estudiantes lograron aprobar el Taller Complementario de Matemáticas (TCM) - materia que cursan quienes no logran aprobar la materia en el Curso de Preparación Universitaria (CPU) destinado a ingresantes a la Universidad- y comenzar en el segundo cuatrimestre Matemáticas del ciclo inicial.

La predisposición de docentes de las materias para formular estrategias de enseñanza novedosas representa un aspecto central en el proceso de inclusión de estudiantes sordos en el ámbito universitario. En ese sentido, la coordinación del Área de Discapacidad y los docentes integradores intervienen activamente con el objetivo de disipar los temores e inseguridades que pueden surgir en el cuerpo de profesores.

El profesor, además del dictado de la clase, informa al docente integrador y a la coordinación de la materia acerca del desempeño de los alumnos y las alumnas, a la vez que aporta su mirada pedagógica.

A las y los integrantes del dispositivo antes mencionado se suma la participación de la intérprete de lengua de señas que actúa como un puente comunicativo entre el docente y estudiantes. Dado que la lengua construye cultura, su actividad se entiende no solamente como un trabajo de decodificación, sino de interpretación activa, que requiere de constantes acuerdos con las cátedras acerca de aquello que se debe comunicar en una lengua cuyo sistema difiere del español, idioma en que se dictan las clases.

Por último, los alumnos y alumnas deben cursar juntos, es decir en un grupo, aunque no es lo más adecuado, ya que tienden a funcionar de manera cerrada y aislada, y a ser identificados como iguales por parte de los docentes. No obstante, esta estrategia fue necesaria debido a la falta de fondos para la contratación de más intérpretes.

### **III.-El funcionamiento del dispositivo en la materia Taller Complementario de Lengua**

Taller Complementario de Lengua (TCL) es una materia que cursan los estudiantes que no lograron aprobar la materia Lengua del Curso de Preparación Universitaria (CPU), primera instancia de formación para ingresantes a la Universidad, cuyo objetivo es brindar un acercamiento a la lectura y escritura

académicas y recuperar saberes sobre diversos aspectos de la lengua como normativa gráfica, coherencia y cohesión textual y sintaxis oracional, en su aspecto práctico.

Dentro de este marco, el Taller Complementario de Lengua, a través de la coordinación del área y docentes de la cátedra, contribuye a la elaboración de estrategias de enseñanza de manera articulada para estudiantes con discapacidad auditiva.

Durante la cursada de la materia se observaron avances significativos de las y los estudiantes en aspectos tales como la identificación de paratextos, uso de mayúsculas y puntos, diferenciación entre sustantivo, adjetivo y verbo, aproximación a la jerarquización de información, aunque no suficientes para la aprobación del examen final.

La Lengua de Señas, como cualquier otro sistema lingüístico, posee sus particularidades que la diferencian fuertemente del español. Entre ellas, se pueden destacar el carácter gesto-visual, la interpretación del mensaje en contexto, además de una sintaxis y una morfología específica (ubicación del verbo hacia el final de la oración, inexistencia de flexiones verbales, la no necesidad de utilización de artículos, y abundancia de sobreentendidos contextualizados en género y número). Estas características propias de la Lengua de Señas se presentan, tal como se ha observado en la práctica de la materia, en las producciones escritas por las y los estudiantes en lengua española. Así, es habitual encontrar en los escritos relevados oraciones en las que se sustituye el verbo conjugado por el infinitivo (“Los polacos usar plantas medicinales”); la ausencia del uso de artículos (“Usuario encontrar clave”) y la falta de concordancia entre sustantivo y sus modificadores (“La día es maravillosa”).

Otra de las problemáticas que han sido relevadas durante el período de diagnóstico del Taller Complementario de Lengua del segundo semestre de 2017 está relacionada con el léxico. Esta cuestión constituye un verdadero desafío tanto para estudiantes oyentes como sordos, dado que el discurso académico posee un repertorio de palabras con usos específicos que muchas veces no forma parte de los conocimientos previos de quienes ingresan a la universidad.

Frente a este tipo de dificultades -que no son las únicas-, la materia de Taller Complementario de Lengua elaboró una serie de guías teórico-prácticas partiendo de la base de que la adquisición de una segunda lengua requiere de una reflexión metalingüística con respecto al idioma que se aprende y, por otro lado, de una sistematización que permita al estudiante apropiarse de él en el uso cotidiano.

Estas guías se insertan en la cursada regular de forma complementaria, como un material auxiliar que se suma a la propuesta didáctica del TCL y que las y los estudiantes completan en su domicilio para una posterior corrección del docente.

Para la elaboración de este material de estudio se decidió partir de saberes previos que, en mayor o menor medida, las y los estudiantes de la materia poseen con respecto a la gramática española, desde la perspectiva de la reelaboración escolar de la teoría estructuralista de la lengua.

La utilización de estos conocimientos previos con respecto a la lengua permite superar el escollo que representaría someter a las y los estudiantes a una nueva mirada teórica en el estudio del lenguaje. Por otra parte, la extensa tradición que presenta el estructuralismo aplicado en la enseñanza de la lengua española en Argentina promovió la producción de múltiples materiales de trabajo todavía hoy operativos.

A partir de los presupuestos enunciados anteriormente y del marco teórico adoptado, la propuesta didáctica de las guías de trabajo complementarias de TCL se plantea como objetivo central que las y los estudiantes superen algunas dificultades en la elaboración de construcciones y oraciones, básicamente relacionadas con la concordancia, el uso de tiempos verbales y el uso de artículos y preposiciones. Para lograr este objetivo, estas guías se diseñaron a partir de algunos parámetros que buscan simplificar el proceso de aprendizaje:

- Utilización de palabras de uso cotidiano en las actividades.
- Utilización de mayúsculas, letras de mayor tamaño y subrayado para los sufijos y desinencias verbales.
- Utilización de oraciones breves y, por lo general, con un ordenamiento sintáctico canónico (sujeto, verbo, objeto y circunstanciales).
- Conceptos gramaticales simplificados, explicados en oraciones breves y con ejemplos simples.

Con respecto al tipo de actividades que se propone en estas guías, la materia ha optado por aquellas que se orientan a la reflexión sobre el uso de la lengua española y la sistematización de los contenidos que se desarrollan. Por eso, en algunas de ellas se les solicita a las y los estudiantes, por ejemplo, que reconozcan categorías gramaticales, tales como género y número, desinencias verbales, etc., mientras que en otras se les ofrece una serie de palabras a las que les deben agregar modificadores, teniendo en cuenta la relación de concordancia.

Estas actividades se presentan, por lo general, como reiterativas, con el objetivo de lograr la sistematización de los contenidos. Si bien la práctica de la memorización a partir de la repetición representa una estrategia didáctica que no goza de gran prestigio, se considera que puede resultar útil, al menos en esta instancia, para desarticular algunas de las dificultades habituales, como la ausencia de uso de artículos o de desinencias verbales en los textos escritos.

La propuesta descrita está sometida a constante revisión y reformulación. Hasta el momento se han podido observar algunos resultados alentadores y algunos aspectos que deben ser reexaminados para las guías de estudio futuras.

En relación con los resultados positivos, cabe destacar la operatividad del material de estudio para introducir a los y las estudiantes a la reflexión metalingüística, cuestión que se materializa en sus producciones escritas. En ese sentido, las dificultades sistemáticas que presentaban los textos de los estudiantes en aspectos como la concordancia entre sustantivo y adjetivo, paulatinamente desaparecen. Además, frente al señalamiento del error, los y las estudiantes son capaces de reelaborar aquello que escribieron siguiendo las convenciones de la lengua española.

Otra de las cuestiones que resulta rescatable es el compromiso en el cumplimiento de la entrega de estas guías. Desde la perspectiva de estos estudiantes, con ellas pueden acercarse a cuestiones de Lengua que antes desconocían o directamente no comprendían.

Con respecto a las desventajas, resulta claro que esta propuesta constituye un material en desarrollo, diferente al del Taller Complementario de Lengua y que no lo reemplaza. Las exigencias del TCL están orientadas a la comprensión textual y a la escritura de textos de mayor complejidad y, en ese sentido, las guías de estudio

adicionales constituyen un primer paso de muchos para lograr alcanzar los objetivos de la materia. Los tiempos necesarios para el aprendizaje de estas nociones básicas del español y para realizar el pasaje de oraciones a textos de baja complejidad y, más tarde, a los de mediana complejidad son muy diferentes a los que ofrece la materia, ya que posee una carga horaria de dos horas semanales.

La propuesta de Taller Complementario de Lengua se articula también con el trabajo de la docente integradora, que realiza un monitoreo permanente que consiste en la comunicación con el docente de TCL, para obtener información sobre el desarrollo de las clases de cada semana, y en función de ellos, organizar clases de 45 minutos, en las que los estudiantes revisan los contenidos de la materia.

Este trabajo conjunto ha permitido también observar avances, que van desde la entrega de actividades solicitadas a entrar en la estructura sintáctica y la composición morfológica. Los estudiantes asumen la necesidad de consultar el diccionario para poder realizar breves reformulaciones o bien, comprender lo que están leyendo.

La docente integradora de Lengua, además, ha puesto en juego diversas estrategias didácticas dentro del dispositivo tales como preparación de material complementario y específico para el abordaje de temas imprescindibles de la escritura de textos breves. Dichas prácticas permiten la identificación y/ o producción de los elementos paratextuales adecuados al texto leído, la producción de textos breves a partir del paratexto trabajado, la ampliación de datos en textos incompletos, el ordenamiento de secuencias narrativas y explicativas de textos, entre otras. Todas las propuestas tenían estrecha relación con los contenidos abordados en TCL.

#### **IV.-Conclusión**

Como cierre de esta primera aproximación al trabajo de la Universidad Nacional Arturo Jauretche con estudiantes sordos, es posible sintetizar algunos de los lineamientos que formulamos en nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje a través del dispositivo creado a tal fin.

Por un lado, la articulación del equipo de trabajo resulta esencial para ejecutar las estrategias desplegadas. En ese sentido, la figura del docente integrador, junto con la dirección del Departamento de Orientación Estudiantil, es responsable de materializar esa articulación a través del contacto directo con estudiantes, personal no docente, docentes y coordinadores de materias y de la planificación de actividades vinculadas con la elaboración de estrategias de integración estudiantil y de enseñanza y aprendizaje orientadas a estudiantes sordos.

Por otra parte, docentes y coordinadores de materia elaboran material de trabajo específico para estudiantes e informan al DOE sobre avances y dificultades en las respectivas materias y recurren a la intérprete de Lengua de Señas argentina que siempre debe estar presente en el aula. Se espera, por otra parte, que los estudiantes sordos se integren a la clase en iguales condiciones que el resto de los alumnos.

Con respecto a la enseñanza de la lengua, esta primera aproximación indica que las dificultades observadas no dependen necesariamente de si el estudiante es sordo u oyente, sino de su historia educativa particular; sin embargo, la condición bilingüe de los estudiantes con discapacidad auditiva constituye un factor primordial que se tiene en cuenta para delimitar algunas estrategias de enseñanza, de lo que se

desprende la complejidad que enfrentamos en la enseñanza de la escritura de textos académicos. Comprendemos también el proceso que atraviesan las y los estudiantes para lograr el manejo y comprensión de la lectura y especialmente de la escritura en español.

Para finalizar, el dispositivo y las estrategias de trabajo descriptos de manera sumaria en el presente artículo están sometidos a constante análisis, evaluación y reconsideración en función de los resultados obtenidos. Consideramos que el registro de los avances y retrocesos observados desde la implementación del dispositivo constituye un insumo indispensable para futuros ajustes de las estrategias implementadas.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, E.; Angelino, A.; Fernández, E., Kipen, E.; Lipschitz, A.; Spandillero, A. y Vallejos, (2002). “La construcción del discapacitado como otro. Entre la diferencia de lo que falta y la diversidad de lo que abunda”. Recuperado el 7 de marzo de 2020 de: [http://www.fts.uner.edu.ar/discapacidad/discap\\_2008/articulos/La%20construccion%20del%20discapacitado%20como%20otro.pdf](http://www.fts.uner.edu.ar/discapacidad/discap_2008/articulos/La%20construccion%20del%20discapacitado%20como%20otro.pdf)

Carlino, P. (2005). *Leer, escribir y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Chiroleu, A. (1998). “Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias”. *Revista Pensamiento Universitario*. Año 6. Núm. 7.

Díaz, E. (2005). *El sujeto sordo en el lenguaje, consideraciones sobre el bilingüismo*. Buenos Aires: Rojo Editores.

Giammatteo, H. y Albano, H. (2009). *Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires: Biblos.

Marín, M. (2008). *Una gramática para todos*. Buenos Aires: Voz Activa.

## Capítulo XV

### EL DEVENIR DE UN PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE Y EL DERECHO A APRENDER DE LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Diaz Gladis  
Coicaud Claudia<sup>64</sup>

#### I.-Introducción

La Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) impulsa la inclusión educativa a través de normativas que intentan regular las prácticas escolares. Sin embargo, consideramos que la retórica inclusiva colisiona con ciertas condiciones materiales y simbólicas - producto de la lógica neoliberal que penetra la vida cotidiana de las escuelas - que no posibilitan los cambios necesarios para evitar la exclusión.

Estas prescripciones estatales no se traducen linealmente en las concepciones docentes y prácticas socioeducativas. Las posibilidades de producir rupturas en las mismas no se rigen por las regulaciones que imponen las políticas educativas. Ya que se encuentran con una compleja red social y una dinámica cultural que las antecede, las recibe, las reformula, las aplaza a través de instancias de mediación subjetivas e institucionales (Rockwell 2007).

En este sentido, entendemos que la inclusión educativa es un proceso, que tiende a combatir la exclusión del currículum común y de la vida cotidiana de la escuela de cualquier estudiante. Su propósito es eliminar las barreras de distinta naturaleza que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación, prestando particular atención a aquellos sujetos más vulnerables.

Concebimos que la inclusión educativa interpela la posición epistemológica y ética de los educadores, en tanto requiere quebrar con conocimientos del sentido común y con prácticas naturalizadas. Se trata de construir una posición teórica y una posición ética que reconozca los Derechos Humanos como principio fundante de las prácticas, que sustente la igualdad como punto de partida y la diferencia como valor.

Como cátedras universitarias<sup>65</sup> venimos trabajando en tareas de extensión e investigación vinculadas a las prácticas de acompañamiento en los procesos de inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad, en el marco de la relación educación común- educación especial. El trabajo de campo en las escuelas y el intercambio con educadores en diferentes acciones de formación nos muestran que aún no se han realizado las rupturas necesarias en los sentidos y prácticas que la

---

<sup>64</sup> La Lic. Claudia Coicaud - coautora de la Ponencia presentada en el III Simposio del Observatorio de la Discapacidad de la UNQ, realizado en junio de 2018, dejó de existir en septiembre del mismo año. Sus ideas y compromiso con la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad siguen viviendo en este artículo en el que se entran las experiencias y escrituras compartidas por más de 30 años.

<sup>65</sup> Se trata de las Cátedras Psicopedagogía, Educación Especial y Práctica Profesional II de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia, Chubut. Durante el año 2017 desarrollamos el Programa de Extensión referido dirigido por la Lic. Gladis Diaz.

inclusión educativa implica desde un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico. En la heterogeneidad de la experiencia escolar cotidiana se interpreta a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad desde las concepciones y prácticas disponibles.

En este trabajo presentamos algunas reflexiones y líneas de análisis construidas a partir del desarrollo del proyecto de extensión “La intervención del/la maestro/a de apoyo a la inclusión: fundamentos teóricos, experiencias y prácticas escolares” (Resol. C.D.F.HC.S. 303/17). Los destinatarios iniciales fueron maestros y maestras de apoyo a la inclusión (en adelante M.A.I.) de una Escuela de Educación Especial, quienes tienen formación en dicha modalidad. Cabe señalar que las M.A.I trabajan en las escuelas comunes acompañando la trayectoria escolar de alumnos y alumnas en situación de discapacidad, de acuerdo a la normativa vigente a nivel nacional y jurisdiccional. Participaron de los encuentros treinta maestras.

El programa de extensión constituyó una propuesta de formación docente que propició la reflexión acerca de las prácticas en un contexto que prefigura determinadas condiciones de trabajo.

La metodología seminario-taller propició la configuración de un espacio para la reflexión crítica sobre los supuestos y aportes teóricos que sustentan la tarea docente, en la articulación entre la teoría y la práctica, entre saberes y prácticas y los procesos de formación.

Los ejes temáticos que se abordaron durante los encuentros se refirieron a los principios de la educación inclusiva y el “rol” del maestro de apoyo a la inclusión, la discapacidad desde el modelo social, problemas en el aprendizaje y los procesos de patologización, la enseñanza, la accesibilidad y justicia curricular y los apoyos en la relación educación común - educación especial.

En el devenir del proceso formativo las producciones y reflexiones de las educadoras avanzaron en la problematización de sus prácticas y de las concepciones que las sustentan. Se inauguraron interrogantes que movilizaron dicha problematización: ¿las intervenciones de las maestras de educación especial en la escuela común, contribuyen a la inclusión?, ¿cómo producir una ruptura con la lógica homogénea y con las concepciones docentes que las sostienen y producen?, ¿las barreras para el aprendizaje y la participación escolar se encuentran en los sujetos?, ¿de las adecuaciones curriculares a la diversificación curricular? ¿el/la maestro/a de educación especial es el que enseña al estudiante con discapacidad?

Este proceso devino en visibilizar prácticas y concepciones naturalizadas que producen exclusión de los aprendizajes a los que cada alumno y alumna tiene derecho, con efectos en su desarrollo y la producción de subjetividad.

## **II.-Acerca del aprender y la propuesta de formación para educadores**

Correr la mirada de los lugares comunes para discutir los marcos epistemológicos que sustentan las prácticas docentes inauguró un tiempo y un espacio no sólo para repensar la vida cotidiana de la escuela sino también la formación docente. Pensamos a los educadores y educadoras como sujetos que aprenden (Alliaud, 1998) en el intercambio con los otros, participando de las prácticas en las escuelas, tensándolas con la teoría, compartiendo sus narraciones, en la construcción de nuevos saberes.

Concebimos al aprender como un proceso de construcción y apropiación de saberes que se produce en la actividad intersubjetiva mediada por instrumentos

semióticos y regulada por formas culturales específicas de organización de la actividad (Werstch 1988; Baquero, 2008). El aprender es en situación y es ésta la que posibilita nuevas formas de comprensión y de participación o no lo hace (Elichiry, 2009). La singularidad de los sujetos se comprende en las situaciones educativas que la constituyen. No se restringe lo subjetivo a lo situacional, pero no se puede explicar lo subjetivo y lo situacional sin un modelo que contemple su reciprocidad (Baquero, 2003).

Esta perspectiva sustentada en un marco epistémico relacional que supera el reduccionismo del marco epistémico de la escisión cartesiana (Castorina, 2007) permite también comprender a la discapacidad como una producción social, como una situación que se construye cotidianamente en la red de relaciones sociales, en la interacción social. Entonces, la discapacidad no es una condición del sujeto a curar, a completar o reparar, es una construcción relacional entre una persona que presenta una determinada situación vital con una sociedad que presenta diversas barreras que impiden su participación plena y efectiva en ella, en igualdad de condiciones con los demás. De este modo pretendemos superar los tradicionales enfoques netamente biologicistas, visibilizando las relaciones de poder que producen desigualdad y exclusión.

Los/as educadores/as han construido saberes y prácticas acerca del aprender, el enseñar, la escuela, etc. en las experiencias formativas de su propia trayectoria escolar como estudiantes, en el trabajo como enseñantes y en la formación docente inicial y continua. Intentamos comprender a estos saberes plurales y diversos en el modo en que se integran en las tareas docentes, como se incorporan, producen, utilizan, y transforman en el trabajo cotidiano (Tardif, 2004).

Recuperamos la concepción de formación como un itinerario que recorren los/as docentes mientras transitan diferentes experiencias en contexto e interactúan con diversos saberes y personas. Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado deseado y perseguido, realizado a través de situaciones que se ofrecen o que uno mismo procura (Ferry, 1990).

El programa de extensión universitaria propuso situaciones de formación que se definieron con la intención de generar un proceso que permita a los/as educadores reflexionar sobre su práctica de enseñanza, problematizarla, así como resolver situaciones de trabajo en el marco de políticas de inclusión educativa y de determinadas condiciones de trabajo docente. Una propuesta de formación profesional que intentó promover tiempos y dispositivos que posibiliten la integración y movilización de los saberes en la acción (Perrenoud, 2001).

Un tiempo prolongado de trabajo con la modalidad de seminario taller permitió la recursividad para construir interrogantes sobre la propia práctica y hacer visibles los significados que se le atribuyen a las mismas. El análisis de lo cotidiano posibilitó comprender la naturaleza de los procesos constitutivos de la práctica docente y al mismo tiempo articular estos procesos con los fenómenos sociales más amplios que ocurren en un determinado tiempo histórico (Rockwell y Mercado, 1988).

Se tornó relevante el proceso de interacción social, el aprender con otros, en un mundo de relaciones e intercambios que en el tiempo permitió la reconstrucción crítica de la propia experiencia - individual y colectiva- poniendo en tensión las situaciones, los sujetos en la misma, sus prácticas y los supuestos implicados, para “dejar de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica y convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente sus propias teorías” (Edelstein, 2002 p.482).

Los diferentes momentos del proceso constituyeron encuentros de formación que permitieron un paréntesis para pensar, para comprender las trayectorias de las docentes participantes en el interjuego del tiempo -pasado, presente y futuro- para pensarlas en relación con los dispositivos y ofrecer situaciones que permitieran construir un tipo de relación con el saber y determinados aprendizajes (Nicastro y Greco, 2009), en definitiva, un espacio que permita pensar con otros y pensar a otros.

Pensar con otros contribuyó para el despliegue de contenidos de pensamientos - emociones, recuerdos, concepciones que aluden a las experiencias de las educadoras- adquiriendo sentidos al ser comunicados y comprendidos por sí mismo y por el grupo de trabajo. En aquellos momentos en los que se develaron las propias concepciones se movilizó el reconocimiento del propio pensamiento como heredero de otro que lo precede, ya que se trata de sujetos que ponen en juego sus propios saberes e intereses, sujetos particulares cuya historia personal y profesional se enlaza con la historia social (Rockwell y Mercado, 1988).

Seguidamente presentamos algunos hitos temáticos del devenir de la experiencia formativa a través de interrogantes que se fueron construyendo en el proceso de problematización de las prácticas heterogéneas y saberes vinculados a la enseñanza a estudiantes en situación de discapacidad.

### **III.- ¿Realmente estamos haciendo inclusión?**

En los primeros encuentros abordamos las concepciones de las educadoras acerca de la inclusión educativa. Emergieron significados diversos que pregnaron el relato de experiencias y las contradicciones que expusieron los procesos de apropiación singulares de los supuestos y las normativas de las políticas de inclusión educativa y las condiciones de trabajo docente. Los procesos reflexivos fueron orientados desde el reconocimiento de la vigencia de los procesos de exclusión educativa y de condiciones contextuales de desigualdad y fragmentación social.

Las educadoras al referirse a la exclusión educativa de los estudiantes con discapacidad hicieron alusión de modo recurrente a un “estar afuera de”, “en soledad”, “un estar, pero afuera”, “rechazo y discriminación”, “violencia” en relación a los estudiantes en situación de discapacidad y a ellas mismas como maestras de educación especial que trabajan en las escuelas comunes.

En estos primeros momentos fue significativo que no se hiciera referencia a los aprendizajes que los estudiantes construyen, o no, en la experiencia escolar, tampoco aludieron al currículum (en sus múltiples acepciones), ni a los procesos de enseñanza como prácticas situadas. Esto quizás como expresión de la invisibilidad de la exclusión a los aprendizajes como exclusión educativa.

Sin embargo, al poner palabra a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la escuela, las maestras expresaron que son reconocidos como “los integrados”, “la matrícula espontánea”, remarcando su presencia en la escuela común. Surge la concepción de inclusión asociada a la presencia de todos los niños, niñas y jóvenes en la escuela orientando las primeras reflexiones de las participantes.

Castell (2004) aporta al análisis planteando que esta situación les permite estar presentes en la comunidad escolar, pero que al mismo tiempo puede privarlos de ciertos derechos y de la participación plena en determinadas actividades sociales. Tal como puede ocurrir si los/as docentes no pueden vislumbrar que la inclusión educativa es más que estar presente, que está comprometida con garantizar el

derecho al aprendizaje a todos y todas, que se produce en el seno de los procesos de enseñanza.

La deliberación sobre la exclusión de los niños/as y jóvenes en situación de discapacidad de los aprendizajes a los que tienen derecho permitió a las educadoras comenzar a reflexionar sobre la persistencia de las desigualdades educativas, aun cuando existen dispositivos para eliminarlas como los que ellas encarnan.

La recursividad sostenida en el pensamiento con otros y sobre otros, posibilitó la emergencia de la pregunta que sonó fuerte en la voz de una maestra de apoyo a la inclusión durante los primeros encuentros *¿“realmente, estamos haciendo inclusión?”*. Interrogante que transversalizó el proceso formativo en relación a las definiciones institucionales y a las prácticas pedagógicas que desarrollan las M.A.I. en las escuelas, al respecto manifestaron: “somos un chicle”, “nos cambian las tareas” “nos desbordan las tareas administrativas” “todos las M.A.I. trabajamos de manera diferentes”.

Enunciados que desde los significados de las maestras se sostenían en las condiciones del trabajo docente, en el encuentro y/o desencuentro con las maestras de escuelas comunes, y de escuelas especiales, pero que hasta el final del proceso no logró anclarse con las prácticas de “apoyo” y las decisiones acerca de la enseñanza.

En la última etapa del proceso de formación otra maestra en su producción escrita acerca de la tensión exclusión - inclusión reflexionaba:

“Muchas veces veo a mis alumnos en la escuela especial y pienso qué hubiese sido de ellos si la escuela común a la que asistieron hubiese trabajado en equipo con otros profesionales, si se hubiesen centrado en las necesidades de cada uno y no pretender enseñar a todos lo mismo y al mismo tiempo y el que no responde a lo que se espera para su edad y grado se va quedando. ¿Qué se les ofreció? ¿Cuáles fueron las intervenciones pedagógicas para obtener avances?” (M.A.I. 5)

#### **IV.- ¿Cómo producir una ruptura en las concepciones docentes?**

Concebimos a la escuela como un dispositivo de la modernidad que materializa un proyecto cultural y político que se impone a los estudiantes a través de un régimen de trabajo regulado por el formato escolar. Las formas escolares naturalizadas constituyen condiciones específicas para la producción del aprender, del no aprender y de posiciones subjetivas que comprometen la autonomía de los sujetos (Baquero 2014).

Las formas escolares son identificadas como determinantes duros (Baquero y Terigi 1996) del aprendizaje escolar o como la propia gramática que define una estructura básica y reglas que operan de modo inconsciente al tiempo que describen y prescriben las prácticas escolares (Tyack y Cuban, 2001). La simultaneidad, la organización graduada, la distribución del tiempo y del espacio, el agrupamiento de los estudiantes según edad, el ordenamiento de los saberes en materias, la acreditación de lo que se aprende mediante certificaciones institucionales, entre otras, son formas naturalizadas que tienen efectos simbólicos en quienes transitan por la escuela

El formato escolar sustenta la ficción de la homogeneidad de los sujetos -de su desarrollo y su aprender- y de la enseñanza, configurando parámetros de “normalidad” respecto a los modos y tiempos de los aprendizajes escolares por parte de los sujetos en posición de alumnos y alumnas.

Asimismo, las formas escolares son el contexto del proceso de socio-génesis de las concepciones de sentido común<sup>66</sup> de los educadores, en el cual lo social y lo individual son mutuamente interdependientes, en tanto se trata de fenómenos socio-culturales institucionalizados (Marková, 1996).

En los primeros tiempos del proceso formativo, al narrar sus experiencias la mayoría de las docentes manifestaron concepciones de sentido común que definían las expectativas sobre las posibilidades de aprender de los estudiantes en situación de discapacidad:

“La escuela se aboca a lo social, les importa que el chico se socialice, no les importa que adquieran contenidos” (M.A.I. 8)

“Es un alumno con sobreedad y por más que uno sea un bastón no logra los aprendizajes, llegan a la escuela especial demasiado tarde con frustración” (M.A.I. 12)

“Los chicos no sólo necesitan que se les enseñe sino también que se los contenga desde lo afectivo, desde el alimento, la escucha permanente, lo que te implica una intervención constante” (M.A.I.4)

“Es necesario conocer sobre esa discapacidad, que es lo que puede aprender, hasta dónde puede con su diagnóstico, saber si va a aprender los contenidos de su grado” (M.A.I.19)

“El alumno tiene un retraso y está muy desfasado para el grado que cursa” (M.A.I.23)

Estos decires expresan concepciones configuradas en las formas escolares que se constituyen como barreras que no permiten pensar la singularidad de los/las estudiantes y de los procesos educativos. Concepciones reduccionistas fundadas en el modelo médico patológico individual que se nutrió del conocimiento psicológico caracterizado por una atención y una metodología individualista y de la escisión (Castorina, 2007), que ubican al niño o niña en el lugar de la falta, quien tiene ciertas carencias específicas que le son propias y por eso no puede aprender lo que la escuela le propone en sus formas y tiempos prescriptos.

Desde este posicionamiento, se esperan logros de aprendizajes escolares homogéneos que concuerden con el desarrollo del niño o niña esperable según su edad, sin tener en cuenta la complejidad de los procesos de aprendizaje. Se concibe al desarrollo de modo teleológico, universal y de curso único, como si estuviera direccionado naturalmente hacia el currículo escolar. Se desconoce que los tiempos y la dirección del mismo es contingente, por lo cual es inherentemente diverso en tanto es un complejo proceso que compromete aspectos biológicos y culturales, subjetivos e intersubjetivos, internos y externos, inescindibles entre sí (Baquero, 2014).

En este sentido, la discapacidad es concebida por las educadoras como un déficit, como efecto del discurso médico que se ha impuesto en las prácticas escolares desde sus orígenes, constituyendo concepciones de sentido común y

---

<sup>66</sup> Son conocimientos socialmente elaborados y compartidos, se construyen a partir de las experiencias, las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que se reciben y transmiten a través de la tradición, la formación y la comunicación social (Jodelet, 1986). Son construcciones simbólicas que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad, en tanto sistemas de significaciones que permiten interpretar los acontecimientos y las relaciones sociales y que se ponen a disposición en la experiencia cotidiana (Moscovici, 1993, 2003; Jodelet, 2006).

expectativas negativas en relación a lo que el o la estudiante podrá aprender y hacer en la cotidianidad del aula. Estas concepciones sitúan al sujeto en un lugar diferente, donde su situación escolar y sus aprendizajes parecen ser pronosticables. La discapacidad tiene una connotación negativa, se naturaliza que un alumno o alumna con discapacidad no puede aprender.

En los encuentros sucesivos abordamos la idea de que la discapacidad no es homologable con los problemas para aprender, dado que no todos/as los/as niños/as con una discapacidad tienen problemas en el aprendizaje, atendiendo a que ciertas restricciones biológicas iniciales abren algunas posibilidades y cierran otras. Y lo biológico constituye sólo una de las dimensiones que constituyen la complejidad del aprender (Filidoro, 2008).

La estrategia de análisis de casos permitió establecer relaciones con sus propias experiencias y reflexionar críticamente sobre sus concepciones:

“No todos los niños con el mismo diagnóstico tienen los mismos problemas de aprendizaje” (M.A.I.5)

“Cuando hay un alumno con discapacidad, la escuela común pide el recurso de M.A.I., antes de conocerlo, antes de saber si tiene dificultades para aprender” (M.A.I.11)

“Que tenga una discapacidad no implica que tenga problemas de aprendizaje y que tenga problemas de aprendizaje no significa la necesidad de un diagnóstico o una discapacidad, pero eso es muy difícil de que en la escuela lo vean” (M.A.I.20)

“Las dificultades de un niño para aprender no siempre tienen que ver con su diagnóstico, con una discapacidad, no implica problema de aprendizaje, sino que quizás la dificultad tiene que ver con otras cuestiones por ejemplo las estrategias que el docente se propone, la familia” (M.A.I.)

El análisis de las propias concepciones -en tanto construcciones socio-históricas que se entranan con las propias experiencias escolares- y su confrontación con otras concepciones teóricas sostenidas en referentes de la práctica de otros, habilitó procesos de reflexión crítica sobre las propias prácticas y las condiciones en las que se desarrollan. De este modo fueron construyéndose otros modos de concebir la relación discapacidad - problemas para aprender; y la enseñanza como objeto de análisis y reflexión comenzó a aparecer en el discurso de las maestras de modo espontáneo.

En los trabajos finales pudieron dar cuenta de un cambio en la mirada y expectativas respecto de los estudiantes con discapacidad, cuando expresan:

“Es importante considerar al alumno discapacitado como un sujeto, un sujeto que aprende y como tal, debemos tener en cuenta no sólo su desarrollo cognitivo sino también su subjetividad, su contexto. La escuela debe poder creer en este niño y en su posibilidad de aprender, ya que lo que le devolvamos, lo que percibe de nosotros va a influir en su forma de apropiarse de los contenidos, en su forma de verse a sí mismo” (M.A.I.2)

“Porque de eso se trata que podamos ver las posibilidades del niño sin anteponer todo lo negativo que puedan llegar a atribuirle a partir de su diagnóstico” (M.A.I.)

### **V.- Las barreras para el aprendizaje y la participación ¿en los estudiantes o en las condiciones de enseñanza?**

En tiempos de políticas de inclusión educativa, los textos, documentos y normativas introducen una retórica que se instala en el discurso de las/los agentes educativos despojada de las concepciones que la sustentan. En los encuentros trabajamos los modos particulares y heterogéneos de significar ciertos enunciados, considerando que se trata de sentidos construidos por las docentes desde los saberes disponibles y desde sus experiencias particulares y locales.

Resonaron fuertemente en los encuentros referencias a las prescripciones respecto de los proyectos pedagógicos para la inclusión (PPI) para estudiantes con discapacidad (Resolución C.F.E. N° 311/16). Ante la propuesta de intercambio de ideas sobre las barreras para el aprendizaje y la participación y recuperando sus experiencias de elaborar los PPI, se produjo un silencio inicial que expresó las tensiones que genera la imposición de ciertas prescripciones.

El espacio de análisis colectivo, en un clima de confianza, habilitó la expresión de los sentidos genuinos y diversos que admitía contradicciones y diferencias, en la voz de las docentes:

“Una barrera es cuando se recibe matrícula espontánea y después se tienen más de dos alumnos con necesidades educativas especiales”  
(Maestra común 5)

“Tener en un grupo de alumnos, uno que puede y otro que no puede”  
(M.A.I.8)

“La indiferencia de las familias ante las dificultades de sus hijos”  
(M.A.I.7)

“Las dificultades de F para trabajar en el plano gráfico y sostener la atención” (M.A.I.10)

“El trastorno en el lenguaje que obtura sus posibilidades de aprender a leer y escribir” (M.A.I.3)

Se identificaron las barreras para el aprendizaje y la participación en los estudiantes, en sus características y en las posibilidades de aprender lo que la escuela propone, en sus diferencias y también en la relación familia - escuela. Se expresan concepciones disponibles del sentido común fuertemente enraizadas en la ficción de la homogeneidad y en la falacia de la abstracción de la situación (Baquero 2016).

Ofrecimos a las educadoras producciones de colegas (informes diagnósticos y narraciones) para analizar el modo en que la ficción de la homogeneidad escolar se traduce en las expectativas acerca de una población homogénea en virtud de la edad cronológica y parámetros de desarrollo universales como condición para el aprendizaje escolar y que se (re)presenta en la “misma” propuesta pedagógica para todos y todas.

Una vez más, salieron a la luz concepciones acerca del desarrollo y del aprender sustentadas en el marco epistémico de la escisión cartesiana caracterizado por la dualidad y el reduccionismo (Castorina, 2007), se identifican las barreras para aprender centradas en las características de los individuos, abstraídos de las situaciones escolares en las que las mismas emergen. Aún, cuando las docentes trasladaron la mirada a la familia, se continuó haciendo foco en el estudiante, al

tiempo que las condiciones en las que se aprende en la escuela no son puestas en cuestión.

Sin embargo, como expresión de la heterogeneidad de los procesos de apropiación, otro grupo de maestras expresó otro modo de entender las barreras para el aprender:

“Quizás las barreras son de nosotras, no estamos preparadas, es importante estar predispuesto para trabajar de otra manera” (Maestra común 2)

“Muchas veces las barreras son los tiempos en los que se espera que los chicos aprendan los contenidos del grado, que no siempre son los tiempos de los chicos” (M.A.I.14)

En este caso, se trata de miradas descentradas del alumno al pensar las barreras para el aprendizaje y la participación, interpelando la situación signada por la monocronía propia del cronosistema escolar (Terigi, 2004) y en sus posibilidades de promover la participación y el aprendizaje cuando se trata de alumnos en situación de discapacidad.

Las mediaciones que ofrecimos intentaron contextualizar la categoría “barreras para el aprendizaje y la participación” en el marco de una concepción de discapacidad desde el modelo social y como una expresión didáctica de lo enunciado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) que plantea la identificación y eliminación de las barreras con que se enfrentan las mismas en el ejercicio de sus derechos al aprendizaje y a la educación.

Posicionados en un marco epistémico relacional profundizamos sobre las implicancias de concebir a los sujetos y a las situaciones como inescindibles (Baquero, 2016) para comprender el desarrollo diverso de los sujetos y el aprendizaje en contextos educativos heterogéneos.

El recorrido de las educadoras que acompañamos fue develando concepciones naturalizadas acerca del desarrollo y del aprendizaje, de las formas escolares y de la enseñanza que la existencia y la imposición de las normativas para la inclusión educativa no han logrado desnaturalizar.

Cuando se instaló la pregunta acerca de si las barreras para el aprendizaje y la participación se encuentran en los estudiantes o en las situaciones educativas y problematizaron estas concepciones sustancialistas, el proceso formativo de las educadoras pudo centrarse en la enseñanza.

De este modo las docentes en sus producciones finales se plantearon:

“Las intervenciones que realizás como M.A.I. son identificar las barreras que se puedan presentar dentro o fuera del aula, para superarlas y poder promover la enseñanza diversificada superarlas ayudando a que logre el proceso de inclusión” (M.A.I.2)

“Muchas de esas barreras son puestas por el sistema y por nosotros, los adultos. Lo importante es poder trabajar con ellas y con aquellas personas que tal vez no las ven como tales, para que puedan ir modificando sus miradas, porque trabajando con ellas es cómo podemos producir pequeños cambios” (M.A.I.7)

“Estas barreras sociales, actitudinales, comunicaciones, y didácticas generan etiquetas y estigmatizan al alumno con discapacidad. Deberíamos

atender a la diversidad áulica, y a la posibilidad de oportunidades iguales para todos, buscando una equidad en los aprendizajes” (M.A.I.12)

#### **VI.- ¿De las adecuaciones curriculares a la diversificación curricular?**

Centrarse en las situaciones educativas con la intención de transformarlas en experiencias formativas más inclusivas supone poner en cuestión la enseñanza homogénea y su correlato de un currículum único que no se altera para garantizar el derecho a los aprendizajes de todos y todas.

Avanzado el proceso de formación, en los intercambios plenarios se hizo presente la referencia de las educadoras a la permanencia obstinada de situaciones de enseñanza homogéneas y a las dificultades que las M.A.I. encuentran para hacer más accesible el currículo a los y las estudiantes en situación de discapacidad:

“La elaboración de adecuaciones curriculares y de acceso según las necesidades educativas especiales del alumno, se realizan si están de acuerdo los docentes en introducir algunos cambios” (M.A.I.5)

“No existe la enseñanza diversificada, se preparan las mismas actividades para todos, se espera que todos aprendan de la misma manera” (M.A.I.7)

“Es necesario flexibilizar las propuestas pedagógicas. Sin embargo, al maestro de nivel inicial hoy, le molesta pensar en las propuestas diversificadas” (M.A.I.13)

“Las adaptaciones curriculares las hago sola, porque la maestra no colabora, no comparten las planificaciones” (M.A.I.16)

Nuevamente en las palabras de las M.A.I. se visibilizan concepciones que constituyen una didáctica ordinaria o del sentido común (Camilloni, 2007) que sustentan las prácticas de los y las docentes de educación común. Creencias que asumen un carácter natural, en tanto que no se revisan y operan como normas más que como explicaciones al momento de sostener la ficción de la homogeneidad.

Se propusieron situaciones didácticas que habilitan problematizar que aprender lo mismo, de la misma manera y en los mismos tiempos, no es sinónimo de inclusión y tampoco es lo común (Terigi, 2008). Se profundizó la idea que la inclusión educativa significa el acceso a los aprendizajes a los que cada uno en su singularidad, tiene derecho, lo cual requiere que el currículum prescripto -en tanto corriente principal del currículum- debe ser revisado y reconstruido para que incluya las necesidades, los intereses y las perspectivas de todos y todas.

De este modo, el quiebre de la ficción de la homogeneidad de los y las estudiantes y del currículum como constitutiva del trabajo escolar, resulta ineludible; sólo un currículum diversificado sería un currículum inclusivo que responda a las diferencias de los alumnos y alumnas. Es la base cultural compartida, que no tiene que ser todo el currículum que se ofrece a los alumnos y las alumnas ni exactamente igual para todos y todas, debe ayudar a la igualdad de oportunidades y posibilidades, es abierto a la participación en la definición de sus contenidos y prácticas y es una forma de potenciar la profesionalidad de los docentes.

Asimismo, surgieron en el discurso de las maestras las “adecuaciones curriculares”, dando cuenta del modo en que la diversificación del currículum queda atrapada, desde el sentido común de las docentes, con la idea de propuestas curriculares “especiales” y/o de individualización de la enseñanza.

“nosotras realizamos las adecuaciones curriculares para el alumno, a veces sin ayuda de la maestra del grado” (M.A.I.2)

“si el alumno tiene diagnóstico las adecuaciones curriculares la hace la maestra especial, que tiene formación específica” (maestra común 3)

Problematizamos con las educadoras las adecuaciones curriculares en tanto que en su intento de ofrecer una propuesta de enseñanza ajustada a las “necesidades educativas especiales” de los estudiantes, se constituyen en una propuesta paralela produciendo fragmentación y mayor desigualdad educativa. Al mismo tiempo se analizó que no producen una revisión profunda, ni una interpelación al currículum hegemónico vigente (O’Connell, 2006). Razón por la cual las adecuaciones curriculares configuran experiencias educativas que no garantizan inclusión e igualdad educativa.

Se propuso abordar la concepción de la enseñanza como ayuda pedagógica ajustada (Onrubia, 1999) que implica el ajuste de la ayuda al proceso singular de construcción y apropiación de cada estudiante, en tanto se conecta con su modalidad de aprendizaje, sus procesos cognitivos y esquemas de conocimientos, para movilizarlos, activarlos y reestructurarlos. Provoca desafíos y retos abordables y no debe sustituir la actividad mental constructiva del estudiante, ni ocupar su lugar. Es una enseñanza diversificada que ofrece apoyos y soportes variados, instrumentos intelectuales y emocionales que le posibiliten al alumno/a superar esas exigencias.

Ajustar la acción pedagógica a las diferencias en el aprender no significa renunciar a enseñar los instrumentos más importantes de la cultura, ni abandonar los objetivos esenciales en el marco de los fines educativos del currículum (Perrenoud, 2007).

En la dinámica del seminario taller les solicitamos a las docentes elaborar en pequeños grupos una propuesta de enseñanza diversificada, la actividad resultó un desafío y posibilitó recuperar de modo crítico sus prácticas cotidianas. Las producciones fueron heterogéneas en relación a producir algún quiebre con sus prácticas de apoyo a la inclusión, resultando llamativo que la mayoría de las M.A.I. decidieran trabajar sobre una propuesta de enseñanza para un grupo de alumnos/as de escuela especial. La puesta en común en el plenario, puso en evidencia las dudas que provoca pensar variaciones en la enseñanza y en el currículum y los altos montos de inseguridades, que no siempre facilitan el cambio en las propias prácticas y la de otros. Algunas de sus reflexiones:

“No sabemos si está bien (...) proponemos varias actividades para un mismo contenido, pero no sabemos cómo los chicos responderían” (Maestra común 3).

“En la escuela especial siempre trabajamos con un currículum diversificado, en el mismo grupo abordamos el currículum de maternales, de jardín de infantes, porque las diferencias son grandes entre los alumnos” (M.A.I.12)

“Nosotras empezamos con la planificación de S. cambiamos algunas actividades, pero no terminamos” (M.A.I.)

Entendemos que diversificar la enseñanza y el currículum impone a los profesionales docentes el reto de despojarse de las huellas de prácticas curriculares anteriores sesgadas por concepciones vinculadas a un currículum único, uniforme para la escuela común, un currículum paralelo de educación especial con sus marcas

reeducativas y rehabilitadoras o un currículum individual adaptado para los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales.

Al mismo tiempo, los educadores para responder a las diferencias en el aprender de los alumnos/as, se encuentran inmersos en la tensión polarizada entre un currículum único y un currículum diversificado y atrapados en la lógica del formato escolar, muchas veces sin poder visibilizar tal tensión para problematizarla.

En lo sucesivo se abordaron algunas implicancias didácticas de la diversificación de la enseñanza y del currículum, para “actuar de modo que cada alumno y alumna se encuentre, lo más frecuentemente que se pueda, con situaciones de aprendizajes productivas para él” (Perrenoud 1996 en Perrenoud, 2007, p.9). Se sostiene que la escuela debe transmitir a todos/as la cultura común, pero ¿qué pasa con la idea de diversificar al máximo la enseñanza? El desafío es que todos/as los/as alumnos/as tengan acceso a condiciones pedagógicas que garanticen la apropiación real de esta cultura.

Ante estas definiciones dos preguntas fueron consolidándose en los plenarios: ¿De qué modo la singularidad de un alumno/a puede movilizar la diversificación curricular que beneficia a todos? y ¿Cuál es el límite de la diversificación curricular?

El currículum supone confiar en las posibilidades de aprender de todos/as los/as alumnos/as y enfrentarlos a situaciones de aprendizaje y diferenciar en este contexto, sin agrupar por niveles o ritmos, conformando grupos de necesidades o de proyectos. Se intenta reemplazar aquellas experiencias de individualización de la enseñanza pedagógica en una organización pedagógica inalterada (como son las adecuaciones curriculares individualizadas), por una propuesta pedagógica diversificada que cuestiona la relación pedagógica, los agrupamientos y su funcionamiento, la distancia cultural, el sentido del trabajo escolar y de los contenidos que se aprenden.

La diversificación de la enseñanza y del currículum adquiere sentido en el marco de la justicia curricular (O’Connell, 2006) que refiere al acceso de todos/as a los aprendizajes a los que tienen derecho, en un marco de justicia, de igualdad y de inclusión. Implica superar la escisión que existe entre la política, preocupada de la expansión cuantitativa de quienes reciben educación, y otros ámbitos como los foros de la teoría curricular, de la didáctica y de la psicología del aprendizaje que se ocupan del contenido del currículum, para propiciar la igualdad educativa.

En las producciones finales las reflexiones de las docentes exponían algunos cambios en su posición como profesionales de la educación comprometidos con el acceso de todos los estudiantes a los aprendizajes en la escuela:

“Es necesario elaborar propuestas diversificadas y eso supone pensar diversas maneras de presentar un tema, propiciar varios elementos, buscar la manera más adecuada de evaluar sus procesos, y no por el contrario evaluaciones que dejan afuera la subjetividad, el contexto escolar” (M.A.I.16)

“Aprendí que no solo se trata de evaluar las condiciones del alumno para aprender, sino de considerar las posibilidades de escolarización que le ofrecemos y las condiciones de enseñanza que desplegamos” (Maestra común 5)

“Debemos ayudar para facilitar recursos, estrategias, no soluciones médicas o dictámenes de diagnósticos, somos las que flexibilizamos el currículum, donde el alumno debe aprender de diferentes maneras y no

de forma estática, rígida. Como docentes al preguntarnos ¿a quién debemos enseñar? Es importante repetir una y otra vez a todos” (M.A.I.16)

“Más que estar preparados para poder enseñarle a un niño con discapacidad hay que estar disponibles y ser responsables” (Maestra común 6).

“Para promover la enseñanza diversificada debemos cambiar nuestras concepciones de currículum, aprendizaje, alumno, escuela. Es importante considerar al alumno como un sujeto, sujeto que aprende y como tal debemos tener en cuenta no sólo su desarrollo cognitivo sino también su subjetividad, su contexto” (Maestra común)

“Como educadoras tenemos la responsabilidad de revisar constantemente los caminos que vamos recorriendo, para no recaer en la comodidad reproduccionista, naturalizando cada acción sin antes analizarla. Debemos tejer diversos puentes para hacer frente a la desidia que circula libremente y se reproduce in-conscientemente” (M.A.I.8)

### **VII.- ¿El maestro de educación especial es el que enseña al estudiante con discapacidad?**

Las M.A.I. son profesoras de educación especial que dependen administrativamente de las escuelas de Educación Especial, pero desarrollan su trabajo en las escuelas comunes. Según la normativa sus tareas son de orientación y asesoramiento para acompañar las trayectorias de los estudiantes en situación de discapacidad en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Se reconoce su rol como complementario al de las maestras de escuela común, y entre sus tareas se encuentran: orientar las mejoras de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, realizar apoyo a la institución educativa, al docente y a la familia. Asimismo, se deja expreso que sus intervenciones deben sostener la autoridad pedagógica del docente de aula de la escuela de origen del estudiante, en un trabajo conjunto que contribuya a diseñar propuestas de enseñanza que posibiliten el aprendizaje de todos/as (Circular técnica 01/16 D.G.E.E.yD.H, Ministerio de Educación del Chubut).

Sin embargo, la dinámica de las culturas escolares designa prácticas y expectativas diversas en relación a la intervención de las MAI que las participantes fueron exponiendo:

“Nos seguimos encontrando con la frase ‘ahí está tu alumno’ cuando llegamos a la escuela” (M.A.I.2)

“La escuela común no se hace cargo, sentimos una discriminación hacia nuestros alumnos” (M.A.I.6)

“Cuando entramos al aula, escuchamos ahí llego tu seño, esas prácticas están naturalizadas” (M.A.I.16)

“Nosotras les llevamos las actividades, los recursos y trabajamos con el nene, pero los días que no vamos no trabaja, no le dan lo que nosotras les dejamos” (M.A.I.5)

Situación que demandó abordar herramientas conceptuales para comprender la construcción histórica de la infancia “anormal” (Álvarez Uria, 1996) vinculada a la emergencia de la escuela especial. Cuando los estudiantes no se ajustan a las

demandas y expectativas del dispositivo escolar, se determina que necesitan de un maestro de la educación especial, un “especialista” con un saber, con métodos de enseñanza correctivos, terapéuticos y de curación para la disminución o eliminación de las anomalías para el logro de adaptación escolar y social.

En un primer tiempo las docentes reconocieron estas prácticas como naturalizadas, que nadie cuestiona y pudieron significarlas como prácticas excluyentes. Sin embargo, fue en un segundo momento cuando pudieron advertir que ellas también quedan capturadas en la trama de concepciones no conscientes que llevan a naturalizar que los estudiantes con discapacidad son “*sus alumnos/as*”, cuando responden en sus diferentes intervenciones a las expectativas de los docentes de educación común. Entrampamiento que no las habilita correr la mirada del sujeto a las situaciones de enseñanza en la cotidianidad de sus prácticas.

Se les propuso analizar y debatir registros de situaciones educativas en las que el apoyo de un maestro de educación especial se concreta como una delegación de la enseñanza y una segregación simbólica y material de estudiantes con discapacidad. Se reflexionó sobre la construcción de un proceso de colaboración y corresponsabilidad para garantizar los principios de igualdad y equidad a los estudiantes.

Dar centralidad a la enseñanza, supone concebir al trabajo de las M.A.I. como “sistemas de apoyo, de acompañamiento al aprendizaje” (Aizencang Arrue, Bendersky, y Maddonni, 2015, Maddonni, 2014), en tanto un tejido construido por diversos actores para configurar una trama de sostén que supere las formas de apoyos desarticulados y fragmentados que hoy existen en las instituciones y para reorganizarse en un sistema más abarcativo que interpele la ficción de la homogeneidad y las experiencias de aprendizaje en la escuela en su conjunto (Aizencang, Arrue, Bendersky y Maddonni, 2015). Estas prácticas reclaman concebir al aprendizaje como situado, no solamente como un proceso individual, razón por la cual el apoyo o acompañamiento se orienta a trabajar con otros, con situaciones singulares para las que no se tienen respuestas a priori. Situaciones que demandan su problematización, ya que, si se requiere apoyo, no estarían garantizando procesos de participación y apropiación de modo tal que todos/as puedan aprender en la escuela.

### **VIII.- Conclusiones**

Presentamos el proceso reflexivo de deconstrucción y construcción de saberes y prácticas docentes que devino del desarrollo de un proyecto de extensión universitaria y que entendemos ha promovido experiencias formativas singulares en las docentes participantes en el sentido que los procesos de inclusión educativa demandan. Hemos centrando el análisis y la problematización en relación a la continuidad del modelo médico hegemónico del déficit y en las formas escolares como productoras de barreras para el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Asimismo, realizamos el apoyo a los procesos de enseñanza en la intervención de las maestras de educación especial en las escuelas comunes, como estrategia necesaria para que el derecho a aprender se concrete.

El trabajo de reflexión y análisis personal y grupal acontecido permitió develar la heterogeneidad y contradicciones de las prácticas educativas, que se constituyen en la apropiación diversa que se construye cotidianamente en la escuela de las definiciones normativas surgidas de las políticas de inclusión educativa. Las dificultades de producir rupturas con los saberes del sentido común acerca del aprender y lo escolar manifiestas en la re-significación particular de las concepciones enunciadas en normativas escolares, se pueden explicar atendiendo a los procesos de

apropiación por parte de los sujetos, que son los que dan existencia real a las prácticas escolares (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Sostener la ficción de homogeneidad supuso durante mucho tiempo una propuesta educativa representada por un único modelo al que todos y todas debían adaptarse y quien no lo hacía quedaba excluido. Consideramos necesario superar el modelo de sistemas paralelos, por un lado, la escuela especial que se ocupa de la educación de los estudiantes con dificultades para aprender, con discapacidad y por otro, la escuela común organizada para una “normalidad”, y que produce al mismo tiempo “anormalidad”. Y en este sentido, consideramos oportuno promover procesos instituyentes que produzcan el desprendimiento de “procesos de inclusión educativa” como proyectos casi exclusivos de los profesionales de la educación especial.

La importancia de reflexionar sobre las prácticas cotidianas permitió revisar los argumentos respecto del “estar preparados” para trabajar con sujetos en situación de discapacidad, interpelar el lugar del especialista y la necesidad de un trabajo colaborativo para situar el saber pedagógico didáctico como fundante al momento de diseñar la enseñanza.

Asimismo, permitió comprender la relevancia de desnaturalizar las prácticas educativas definidas por las formas escolares normalizadoras, para pensar las barreras para el aprendizaje y reflexionar sobre las concepciones de sentido común respecto del desarrollo y el aprendizaje de los alumnos/as fundadas en una matriz evolutiva y sustancialista.

La pregunta construida respecto si los maestros de apoyo a la inclusión promueven inclusión educativa, permitió dar cuenta de los sentidos diversos que la misma asume y que muchas prácticas “inclusivas” pueden ser excluyentes.

Pensamos la enseñanza diversificada como un modo de ajustar la ayuda pedagógica a los modos singulares de aprender de los estudiantes que exige dispositivos pedagógicos que contemplen la diversidad como condición humana, de lo contrario se corre el riesgo de ubicar al estudiante como un “individuo auxiliado” (Baquero, 2006-2013) por la actividad intersubjetiva/pedagógica cuando no se lo comprende como un sujeto que se apropia de una práctica cultural específica y compleja, participando activamente en ellas.

Sostenemos que las prácticas de apoyo de la educación especial debieran centrarse en la trama intersubjetiva que sostiene la oferta de instrumentos culturales potentes para el desarrollo y formación de los estudiantes (Gómez y Valdez, 2016), al tiempo que produzcan rupturas con las prácticas excluyentes de los dispositivos institucionales, flexibilizando las formas de organización escolar homogéneas, posibilitando prácticas de enseñanza diversificadas.

La propuesta de formación docente desarrollada se sustenta en una posición que entiende a las prácticas escolares como contextualizadas, lo cual nos permite comprender que el mundo cotidiano de la escuela está penetrado por la lógica neoliberal, no solo en las condiciones precarizadas del trabajo docente, sino también en la destrucción de lo colectivo (Achilli, 2010). Situación que fue objeto de análisis e intervención al tomar las decisiones organizativas y didácticas que orientaron la propuesta formativa -que lejos de responsabilizar a los y las docentes por los procesos de exclusión escolar- intentó fortalecerlos y fortalecerlas para afrontar los desafíos contradictorios de estos tiempos.

En definitiva, intentamos promover un espacio que contribuya a la construcción de prácticas docentes desde un posicionamiento ético y epistemológico

que los habilite a luchar contra la exclusión de los aprendizajes escolares de aquellos más vulnerables.

Por último, compartimos algunas reflexiones de las docentes participantes que dan cuenta del movimiento que supuso la experiencia formativa en la interpelación de sus propias prácticas:

“Como educadores tenemos la responsabilidad de revisar constantemente los caminos que vamos recorriendo, para no recaer en la comodidad reproductivista, naturalizando cada acción sin antes analizarla. Debemos tejer diversos puentes para hacer frente a la desidia que circula libremente y se reproduce in/conscientemente” (M.A.I.2).

“Me ayudaron a encontrarme con mi “yo profesional” para seguir trabajando sobre él, haciendo hincapié en cómo debemos defender el niño, más allá de un diagnóstico, ese que traen adjunto a su legajo y vida” (M.A.I.7).

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.

Aizencang, N., Arrue, C., Bendersky, B.; Maddonni, P. (2015). Pensar el aprendizaje en tanto situado: ¿qué se entiende por acompañamientos al aprendizaje escolar? *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. Recuperado el 16 de agosto de 2016 de <https://www.aacademica.org/000-015/416>

Álvarez Uría, F. (1996). “La configuración del campo de la infancia anormal. De la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial”, en: Franklyn, B. (Comp.) *La interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. (91-124 pp.). Barcelona: Pomares.

Alliaud, A. (1998). “El maestro que aprende”, en: AAVV, *Ensayos y Experiencias Vol. 23*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Alzamora, S. y Campagno, L. (2006). Entrevista a la Dra. Denise Jodelet. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*. Vol IV N°4. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de la Pampa, 157-175. Recuperado el 11 de abril de 2020 de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n04a08alzamora.pdf>

Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 16, 123-151. Recuperado el 11 de abril de 2020 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3845/38453979800>

Baquero, R. (2008). “De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas”, en: Baquero, R., Pérez, A., y Toscano, A. *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar* (pp. 15-31). Argentina: Homo Sapiens.

Baquero, R. (2013). Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas. *Revista Polifonías*, Año 1 N° 1, 9-

21. Recuperado el 11 de abril de 2020 de <https://docplayer.es/80147795-Polifonias-revista-de-educacion.html>

Baquero, R. (2014) Notas sobre el aprendizaje escolar. *Seminario Latinoamericano La escuela hoy: claves para una educación diversa y humana*. Recuperado el 26 de agosto de 2016 de <http://www.idep.edu.co/?q=content/notas-sobre-el-aprendizaje-escolar-%E2%80%93ricardo-baquero>

Baquero, R. (2016) “La falacia de la abstracción de la situación en los abordajes psicoeducativos”, en: Abate, N., Arrue, R. (Comp.) *Cognición y aprendizaje. Variaciones de la psicología educacional*. (53-76 pp.). Buenos Aires: Noveduc.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Revista Apuntes*. Buenos Aires: UTE/ CTERA.

Camilloni, A. (2007). “Los profesores y el saber didáctico”, en: Camilloni, A. (Comp.) *El saber didáctico*. (41-59 pp.), Buenos Aires: Paidós.

Castell, R. (2004). “Encuadre de la exclusión” en: Karsz, S. *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. (55-86 pp.) Barcelona: Gedisa.

Castorina, J.A. (2007). “Las condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación” en: Aisenson D., Castorina A., Elichiry N., Schlemenson S. (Comps). *Aprendizajes sujetos y escenarios* (17-40) Buenos Aires: Noveduc.

O’Connell, R. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 6, No. 2, (9-18 pp.). Recuperado el 11 de abril de 2020 de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160202.pdf>

Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Revista Florianópolis*, Vol. 20, Núm. 2, (467-482 pp.) Recuperado el 11 de abril de 2020 de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10468/10008>

Elichiry, N. (Comp.) (2009). *Inclusión Educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educacional*. Buenos Aires: Manantial.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México: Paidós.

Filidoro, N. (2000). La relación entre discapacidad y problemas en el aprendizaje no tiene carácter de necesidad. *Revista Actualidad Psicológica*, Año XXXIII, N° 362, (22-25 pp.).

Jodelet, D. (1986). “La representación social: Fenómenos, Concepto y Teoría”, en: Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (469-494 pp.). Barcelona: Paidós

Lourau, R. (2007). *Análisis Institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Markova, I. (1996). “En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales”, en: Paez Rovira, D. y Blanco, A., *La teoría sociocultural y la Psicología social actual*. (166-182 pp.). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Moscovici, S. (1993). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre Trayectorias*. Santa Fe: Homo Sapiens.

Perrenoud, Ph. (2007). *Pedagogía Diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.

Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, número 16, 175-212. Recuperado el 7 de abril de 2020 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585007>

Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la escuela* 4, 65-78. Recuperado el 11 de abril de 2020 de [www.investigacionenlaescuela.es/articulos/4/R4\\_8.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/4/R4_8.pdf).

Terigi F. (2004). “La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender”, en: Frigerio G. y Diker G. (Coords.) *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Noveduc.

Terigi, F. (2008). “Lo mismo no es lo común” en G. Frigerio y G. Diker (Comps) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid; España: Narcea.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós.

#### **Documentos consultados**

Argentina. Consejo Federal de Educación. Resolución 79/09 Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo Argentino.

Argentina. Ley de Educación Nacional 26.206.

Ministerio de Educación del Chubut. Circular técnica 01/16 D.G.E.EyD.H.

Argentina. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 311/16.

## Capítulo XVI

### UN ABORDAJE DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Griselda Leguizamón Muíño

Virginia López

#### **I.-Introducción: las carreras de Profesorados universitarios y la formación para la enseñanza inclusiva**

Nos desempeñamos como profesoras en el espacio de las Prácticas de Enseñanza y Residencia Docente en las Carreras de Profesorados de la Universidad Nacional de Quilmes.

A mediados del 2008, la Universidad Nacional de Quilmes realizó la apertura de estas nuevas carreras de formación de profesores en Comunicación Social, Educación y Ciencias Sociales para los niveles Secundario y Superior.

Las carreras se estructuran desde una propuesta que promueve la formación de profesores que contempla fundamentalmente a los contenidos como a los contextos de actuación y a las prácticas de enseñanza, pero también a las formas de aprendizaje de los estudiantes, para poder enfrentar los desafíos que presenta la educación en el nuevo siglo.

Entendemos a los profesores en formación como intelectuales que ejercerán un rol ético y político esencial en la construcción de una nueva trama social. Por esta razón creemos que es elemental que su formación se asiente en bases teóricas alejadas de una visión racional y tecnocrática de la educación. Apuntamos a que conozcan perspectivas pedagógicas que rompan con visiones naturalizadas relativas a una inclusión estudiantil en las aulas que se valoriza por la simple aceptación de los otros, los diferentes, para convivir mezclados con los que pueden educarse, sin considerar las formas y condiciones que asume esa inclusión mantenida por prácticas de enseñanza reproductivistas que obstaculizan la transformación socioeducativa. (Barros, 2009)

Para continuar con esta línea de pensamiento, comenzamos a indagar: ¿En qué instancias formales de las Carreras se aborda la participación de alumnos con discapacidades? ¿Cuándo aprenden cuestiones básicas relacionadas con didácticas específicas? ¿Qué espacios de formación ofrecen las Carreras de Profesorados para conocer cómo se organizan y desarrollan proyectos mediante el trabajo en equipo con otros colegas con formación específica en la Modalidad de Educación Especial?

Al examinar las trayectorias que los practicantes habían realizado en sus carreras de profesorados universitarios encontramos algunos espacios curriculares que abordaban problemáticas relacionadas con la inclusión educativa y el tratamiento de la diversidad. Observamos también que estas asignaturas son electivas y posibilitan la profundización y actualización de la formación en consonancia con las políticas educativas actuales.

De hecho, a partir del cambio de Planes (2013) se han incorporado nuevos Cursos Electivos de formación específica, por ejemplo: Pedagogía especial,

Pedagogía social, Pedagogías, identidades y diferencias, cuyos contenidos y propuestas teóricas promueven la preocupación sobre la alteridad y las diferencias como componentes claves a tener en cuenta en la preparación pedagógica y didáctica de la enseñanza.

Sin embargo, no encontramos ninguna asignatura específica destinada al abordaje práctico de la participación de estudiantes con discapacidades en las aulas, ni al trabajo en colaboración con otros profesionales y/o profesores de la modalidad de educación especial (profesores de ciegos o disminuidos visuales; de lenguas de señas para sordos; de estudiantes con autismo o trastornos emocionales severos, entre otros).

Basándonos en estos datos, manifestamos que la generación de estos espacios curriculares constituye un desafío relevante para la construcción de articulaciones didácticas y la formación para el trabajo en equipos de enseñanza interdisciplinarios en el campo de la práctica.

## **II.-Relatos de Experiencias que ocurrieron en el espacio de las Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente**

El objetivo principal de este trabajo consiste en compartir las reflexiones de los alumnos que cursan Prácticas de la Enseñanza y residencia docente de los Profesorados de la Universidad Nacional de Quilmes acerca de sus prácticas educativas, en principio en la escuela secundaria, con el propósito de profundizar la comprensión de lo que ocurre dentro y fuera de las aulas respecto a la enseñanza y al aprendizaje.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que pensar la escuela secundaria nos invita a pensar en el estudiante como sujeto de derechos y comprender a la educación como un derecho que da derechos, y que es siempre un quehacer político. (Freire, 2004)

En concordancia, cualquier institución educativa del mencionado nivel se encuentra abierta a la diversidad cultural y social de todos sus estudiantes, en tanto sujetos activos al derecho a la educación. Concomitantemente, el ejercicio de la docencia, desde hace ya tiempo, ha dejado de ser considerado especialmente como transmisor de conocimientos para ser entendido cada vez más, como promotor de condiciones de aprendizaje y de entornos de convivencia.

La propuesta curricular<sup>67</sup> de los Profesorados de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) manifiesta que: se sustenta en construcciones epistemológicas y metodológicas que reflejan el avance sostenido del campo pedagógico y didáctico y del aporte de distintas disciplinas sociales, así como en la configuración y desarrollo que asumen las prácticas profesionales en diferentes contextos sociales, culturales e institucionales. Por otra parte, el proceso formativo reclama el diálogo fecundo impregnado de valores, experiencias, conocimientos y prácticas que posibiliten la comprensión de las situaciones problemáticas propias de la especificidad del campo de intervención en diferentes contextos sociales, culturales e institucionales.

---

<sup>67</sup> Puede consultarse en el sitio oficial de la universidad:  
<http://www.unq.edu.ar/secciones/8-carreras/>

### **III.-Charlas y talleres sobre la enseñanza inclusiva**

Dentro del marco curricular recién expuesto y en alusión específica al proceso de intervención de los practicantes en los actuales contextos sociales, culturales e institucionales, es que decidimos organizar charlas sobre *Educación y Discapacidad* en el espacio curricular de las Prácticas de enseñanza y residencia docente.

Estas charlas fueron desarrolladas por docentes de la escuela especial 507 "Louis Braille" de Quilmes. El eje central fue la participación de estudiantes con discapacidad en la escuela secundaria planteando, entre otras cuestiones, el uso de las TIC como estrategia de enseñanza.

La propuesta de estas charlas era brindar herramientas a los profesores en formación<sup>68</sup> para planificar y efectuar sus futuras clases considerando la población estudiantil que habita la escuela de hoy, caracterizada por la heterogeneidad de sus estudiantes, en el marco de las leyes y normativas vigentes.

En referencia a esta característica, Anijovich (2009) denomina aulas heterogéneas a la noción pedagógica que permite la implementación de un nuevo paradigma basado en la diversidad y la integración. En consecuencia, la enseñanza implica la consideración a la diversidad desde el momento en que se comienza a planificar, y moviliza a la creación de un clima contenedor en el que todos los alumnos, cualesquiera sean sus condiciones personales, sociales o culturales, resulten valorados en sus diferencias y que éstas sean vistas como oportunidades de crecimiento y enriquecimiento para los grupos de estudiantes y profesores, no como problemas a resolver.

Para lograr este funcionamiento promotor de aprendizajes en las aulas, se considera la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (174/12, 155/11) que especifican la promoción de condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para asegurar el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad.

De esta manera, fueron establecidas por las leyes y normativas, las condiciones pedagógicas para que todos los estudiantes pudieran asistir a la escuela secundaria y aprender, cumplimentando la educación obligatoria a fin de garantizar la igualdad de oportunidades.

Resaltamos que para la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) tanto en el artículo 11, inciso n, como en el artículo 16, la inclusión implica tanto la transformación de las condiciones y funcionamiento de la escuela común como de la participación de todo su capital humano y desde esta perspectiva implica las adaptaciones sustancialmente necesarias en su estructura, funcionamiento y propuestas pedagógicas para la concreción de aprendizajes significativos para todos los alumnos, basada en la heterogeneidad.

Las cuestiones que se priorizaron en estas charlas trataron sobre el trabajo de las profesoras de educación especial en diálogo con el profesor de escuela común. Se centraron en analizar distintas posibilidades para organizar espacialmente el aula y brindar estrategias didácticas adecuadas a las situaciones personales de los estudiantes con discapacidades, por ejemplo, el rol del profesor de ciegos y la preparación de material didáctico en las aulas y el uso de celulares para personas ciegas o disminuidos visuales.

---

<sup>68</sup> Utilizamos como sinónimos en este relato la frase: profesores en formación y la palabra practicantes.

En segundo lugar, se desarrolló una jornada con la División de Salud y Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes en la que se presentó para su lectura y posterior análisis y discusión: la Guía de Buenas Prácticas para la Atención de Personas con Discapacidad en la Universidad. Este material describe, a partir de la Ley Nacional de Educación Superior 25.573 (2008) la creación y utilización de materiales educativos digitales accesibles y recomienda actuaciones y prácticas para estudiantes con discapacidades suministrando algunas estrategias posibles de apoyo académico en el referido nivel de estudio.

A partir de los encuentros organizados, se busca fomentar en los practicantes una mirada crítica que promueva la utilización autónoma de estrategias y herramientas didácticas para generar cambios en las prácticas educativas que atiendan los diferentes modos de aprendizaje de los estudiantes en las aulas -tanto en el nivel medio como superior, como así también en la educación no formal- tal cual lo demanda el Taller de Prácticas y Residencia docente para su aprobación y más aún, su futuro como responsables educativos.

Las intervenciones educativas de los practicantes, planeadas sobre esta base y puestas en práctica en las clases, son analizadas en sintonía con el pensamiento de Schön (1992) quien propuso el concepto de reflexión posterior a la acción. Mediante la reflexión posterior a sus prácticas de enseñanza, los practicantes aprenden a partir del análisis e interpretación de su propia actividad docente ya realizada. En la misma línea, Paulo Freire (2004) sostiene y afirma que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción” (p. 12).

Al finalizar estos encuentros los practicantes refieren, en sus relatos de experiencias, que la gran responsabilidad de educar invita a los docentes de hoy a priorizar no solo el contenido y el método, sino también, la forma, los vínculos, la interacción, el diálogo, la apertura hacia nuevos y distintos saberes, incluso, en algunos casos, desconocidos por ellos.

Presentamos a continuación, un testimonio narrativo realizado por DR, practicante del Profesorado de Comunicación Social de la cohorte 2016, reflexión que se documentó luego de uno de los encuentros que venimos desarrollando:

Lo primero tiene que ver con la representación que se hace generalmente de la gente discapacitada en general y ciega en particular. Las profesoras traían el ejemplo de las novelas y los personajes femeninos y sus peripecias, lo cual es cierto; pero ese entretenimiento popular es, usualmente (aunque hay excepciones), de baja calidad artística, por lo que no resulta esperable un tratamiento que se aparte demasiado del más crudo sentido común. El tema, pensaba yo, es lo que sucede en las creaciones "sofisticadas". Por ejemplo, en *Madame Bovary*, el ciego es el símbolo de la desgracia, no es siquiera una persona en sí misma. (...) Pero bueno, *Madame Bovary* es una obra maestra por su estética, no por la profundidad de sus personajes o por su sensibilidad social. Supongo que hoy puede ser tan discutida en ese sentido como una novela de la tarde. Pero también las profesoras hablaban de tratamientos mucho menos encasillados de la ceguera y de lo que genera en una personalidad determinada, como el caso de *Perfume de Mujer*, tanto con Al Pacino como con Gassman. En ese sentido, calculo que los ejemplos son muchos más. El primero es Tiresias, el ciego vidente, en el mismo sentido que ayer lo proponía la profesora. De ese, imagino, vienen todas las representaciones siguientes; desde la más famosa, Edipo, cuya ceguera voluntaria es causada por la revelación del propio Tiresias, hasta las del

Ensayo sobre la ceguera o los del Informe sobre ciegos, pasando por otras, como la del personaje de Gloucester, en Rey Lear. Debe haber muchas más seguro, y habría que ver también en cuáles de estas la ceguera no está tomada como castigo infernal, como privación máxima.

Pero también están los ciegos reales, como Borges (que a su vez es otro famoso personaje literario ciego, el de El nombre de la Rosa), que tomaron, no sin una enorme y necesaria dosis de estoicismo y consecuente humor, a su ceguera como particularidad más que como discapacidad y la hicieron objeto recurrente de su obra. Acá paso una famosísima conferencia de Borges en la que habla de su propia ceguera y de la de otros ilustres: Homero, Milton, Joyce. [copia links varios] Copio también el extraordinario poema Elogio de la sombra:

La vejez (tal es el nombre que los otros le dan)  
puede ser el tiempo de nuestra dicha.  
El animal ha muerto o casi ha muerto.  
Quedan el hombre y su alma.  
Vivo entre formas luminosas y vagas  
que no son aún la tiniebla.  
Buenos Aires,  
que antes se desgarraba en arrabales  
hacia la llanura incesante,  
ha vuelto a ser la Recoleta, el Retiro,  
las borrosas calles del Once  
y las precarias casas viejas  
que aún llamamos el Sur.  
Siempre en mi vida fueron demasiadas las cosas;  
Demócrito de Abdera se arrancó los ojos para pensar;  
el tiempo ha sido mi Demócrito.  
Esta penumbra es lenta y no duele;  
fluye por un manso declive  
y se parece a la eternidad.  
Mis amigos no tienen cara,  
las mujeres son lo que fueron hace ya tantos años,  
las esquinas pueden ser otras,  
no hay letras en las páginas de los libros.  
Todo esto debería atemorizarme,  
pero es una dulzura, un regreso.  
De las generaciones de los textos que hay en la tierra  
sólo habré leído unos pocos,  
los que sigo leyendo en la memoria,  
leyendo y transformando.  
Del Sur, del Este, del Oeste, del Norte,  
convergen los caminos que me han traído  
a mi secreto centro.  
Esos caminos fueron ecos y pasos,  
mujeres, hombres, agonías, resurrecciones,  
días y noches,  
entresueños y sueños,  
cada ínfimo instante del ayer  
y de los ayeres del mundo,  
la firme espada del danés y la luna del persa,

los actos de los muertos,  
el compartido amor, las palabras,  
Emerson y la nieve y tantas cosas.  
Ahora puedo olvidarlas. Llego a mi centro,  
a mi álgebra y mi clave,  
a mi espejo.  
Pronto sabré quién soy.

Y finalmente comparto un pensamiento sobre otra de las cosas que se dijeron en la charla, que es esto de las formas eufemísticas, sutiles, de discriminación. Hubo una, con respecto a la ceguera, muy recurrente hace un par de semanas<sup>69</sup> (...):

Está todo bien con el chico este, N, con su historia de vida y con su vocación, pero lo que me parece es que se lo pone ahí para hacer de "cieguito". Él es ciego y toca la guitarra; superó su invalidez. Pero es justamente ese recuerdo constante de su superación, eso mismo que pareciera absolverlo de su carga, lo que lo humilla. Esa emoción fingida, hipócrita, asquerosa, exagerada, del programa de televisión, es la actuación que limpia la conciencia del que discrimina. ¿O se conmueven porque toca bien? Escúchenlo sin verlo. Sin conocerlo. Erra [sic], a mi parecer, un treinta por ciento de las notas en la guitarra, no sigue un ritmo sostenido y desafina cuando canta. Pero es el "cieguito" y hay que conmoverse porque si no ensalzamos su historia de superación personal somos el frío e inhumano espectáculo. Entonces llevamos a cabo la farsa y quedamos bien ante el público, que lava su culpa a través del show.

Por otro lado, tenemos el caso de Stevie Wonder Glastonbury<sup>70</sup>:

A este nunca lo pensaron con ternura como el "cieguito". La industria discográfica no lo tomó por su historia de superación. Al igual que a Ray Charles, el público no lo adoptó por compasión. La genialidad obligó a tomarlo en serio, porque ya superó al discriminador, que no puede sentir misericordia por alguien que es superior a él. Recién entonces, cuando el discapacitado se vuelve superior en cualquier aspecto, se lo estandariza, se ignora su componente diferencial, defectuoso. Tiene que superar a la media que, de otro modo, lo acoge lastimosamente. Cuando escuchamos a Beethoven no pensamos en su historia de lucha, eso aparece después en nuestra consideración, como un plus magnífico que construye la divinidad de la obra.

En este caso hay, además, otro componente, que es el político. Lo que las docentes decían respecto a la sexualidad en las personas discapacitadas también se aplica, creo, a lo político. Living for the City, como otras tantas canciones de Wonder, trata de luchas sociales, de la vida de la raza negra en el llamado "sur profundo" de los Estados Unidos (la primera línea dice "a boy is born in hard time Mississippi", de ahí se desprende todo lo demás). Entonces, a lo extraordinario de la música se

---

<sup>69</sup> El músico ciego que deslumbra a lo Messi con su guitarra. Disponible en [https://www.clarin.com/sociedad/Nahuel\\_Pennisi-musico\\_ciego-folclore-Messi-ONU\\_0\\_rJNIFu25vXL.html](https://www.clarin.com/sociedad/Nahuel_Pennisi-musico_ciego-folclore-Messi-ONU_0_rJNIFu25vXL.html)

<sup>70</sup> Stevie Wonder Glastonbury 2010 Living for the city en <https://www.youtube.com/watch?v=mWQuwKFN7pg>

le agrega el componente de crónica social, pronunciado por alguien directamente implicado, por su color de piel, en esas cuestiones. ¿Dónde quedó el "cieguito"? Sí, claro, Stevie Wonder además es ciego. Sin esa característica, no hay duda que su arte hubiera sido diferente. Pero el arte prevalece, viene primero, entonces las causas personales de esa creación son tan importantes como tangenciales. No hay chance de fingir solemnidad frente a lo que creó la música que nos voló el cráneo, desafiándonos.

Eso es, básicamente, lo que pensé mientras escuchaba la charla. Como dijeron también las profesoras, se avanza muy lentamente en estos temas. La sociedad es, supongo, cada vez un poco más inclusiva, en un sentido real, no ficticio, esbozado demagógicamente por algún poder. Los problemas, igual, continúan siempre. (...)

Como profesoras de Prácticas, la lectura de este extenso y rico relato nos provocó variadas reflexiones, pero la principal fue reconocer que, debido a las anteriores legislaciones educativas, los estudiantes del nivel secundario no tenían prácticamente oportunidad de compartir sus clases con compañeros con discapacidades ya que estos últimos no podían concurrir a la escuela común, sino que solían asistir a escuelas especiales. Esta situación se reflejaba claramente en las palabras de nuestro estudiante al referirse a las *representaciones* y no a personas con discapacidad que hubiera conocido en su paso por el nivel secundario.

En esta misma línea, podemos leer e interpretar el testimonio de MS, otro practicante:

Reconozco que estaba muy nerviosa, situación por la que no pasé cuando realicé mis prácticas en secundaria, siendo sincera, no me sentí del todo cómoda. Mi nerviosismo se notó sobre todo en el comienzo, cuando me presenté. El hecho de que el profesor me pidiera hacer un corte antes de empezar, me ayudó a relajarme un poco. Cuando volvieron del corte, utilizando como recurso un Powerpoint, mostré diversos ejemplos de Ciberactivismo para luego poder construir colectivamente una definición y caracterización del mismo. En este sentido, debo decir que la clase se desarrolló tal como lo planifiqué en mi diagramación. Por otra parte, considero que fallé en varias cuestiones. La primera de ellas fue no tener en cuenta que en el aula había una persona ciega, por los nervios, omití esto ya que, en clases anteriores, hablando con mi pareja pedagógica, señalamos la importancia de describir las imágenes que mostráramos. Recién me di cuenta de mi error, cuando me pidió si le podía describir el logo internacional del movimiento Ni una menos.

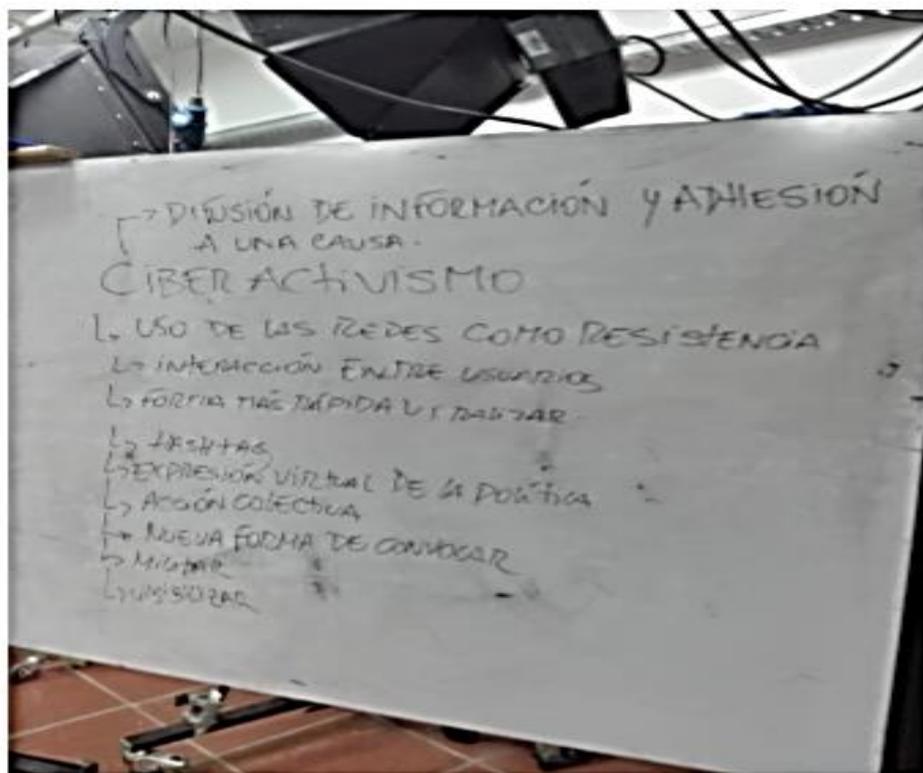
Sus palabras nos alertaron acerca de la importancia de extender y sostener la sensibilización de los practicantes hacia los estudiantes con discapacidades como alumnos probables y reales que estaban ya incluidos en sus clases y a partir de este hecho, insistir en que pensarán y planificarán diversas estrategias de enseñanza a implementar en los grupos-clase, tal como la lectura de imágenes que el practicante señala u otras básicas como la que aparece retratada en la co-observación que realizó este practicante de una clase dada por su pareja pedagógica:

A continuación, la practicante comenzó su clase, les preguntó a algunos estudiantes si estaban cómodos en los lugares en los que estaban ubicados para poder ver la presentación que se haría en la pantalla.

Posteriormente, retomando el tema trabajado la clase anterior, introduce los contenidos como parte de lo que surge en las nuevas pantallas.

Destacamos la sencillez de la pregunta realizada por el practicante acerca de la comodidad del lugar para poder ver la pantalla, pero a la vez realzamos su importancia ya que los estudiantes universitarios con disminución visual o ciegos, muchas veces prefieren guardar silencio sobre su discapacidad y esto produce que no puedan participar de los recursos preparados para la enseñanza. Al preguntar, invita a los estudiantes a contar su situación y si obtiene respuestas que pongan al descubierto alguna discapacidad visual, el practicante puede echar mano a otras estrategias que le permitan al estudiante apropiarse de los contenidos por otra vía de acceso distinta a la visual:

En relación al Nivel superior, el mayor desafío con el que me enfrenté fue el hecho de que en el curso participara un estudiante ciego. Si bien, durante las observaciones advertí que debería describir las imágenes, cuando llegó el momento, no me di cuenta y no lo hice hasta que el estudiante me pidió que le describiera la imagen. A partir de ese momento, tuve más en cuenta su situación y traté de que la clase fuera más dialogada.



*Descripción de la imagen: Sobre una pizarra se encuentra escrito “Difusión de información y adhesión a una causa. Ciberactivismo. Uso de las redes como resistencia, interacción entre usuarios, forma rápida de viralizar, hashtag, expresión virtual de la política, acción colectiva, nueva forma de convocar, militar, visibilizar”.*

#### **IV.-Experiencia con materiales accesibles**

Con la idea de seguir profundizando en el cumplimiento del derecho a la educación, la inclusión educativa y el tratamiento de la diversidad en el marco de la materia antes mencionada, decidimos, como docentes, participar en una prueba piloto para que los practicantes trabajaran en la creación y utilización de materiales educativos digitales accesibles a fin de garantizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes con disminución visual o ciegos.

Este proyecto apuntaba a facilitar el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes universitarios con distintas discapacidades visuales. El mismo se desarrolló en sintonía con la Ley Nacional de Educación Superior 25573 (2008) que, además de recomendar la utilización de dicho material, encomienda el suministro de algunas estrategias posibles de apoyo académico en el referido nivel de estudio.

Desde el área de Salud y Discapacidad junto con la Biblioteca de la Universidad “Laura Manzo” se diseñó un programa piloto en el que los estudiantes de los Profesorados de la Universidad Nacional de Quilmes que estuvieran cursando “Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente”, pudieran trabajar en la adaptación de bibliografía y producción de textos accesibles. Estas acciones del profesorado en formación garantizaban el acceso de los estudiantes con discapacidad visual a los recursos de información necesarios para apoyar el proceso de enseñanza.

En principio, consideramos que los profesorados tienen como reto definir y desarrollar una propuesta que promueva la formación de profesionales para enfrentar los desafíos que presenta la educación en el nuevo siglo, pensada en aulas heterogéneas.

Los requisitos para participar de esta experiencia tomaron en cuenta que los estudiantes se encontraran desarrollando sus prácticas en el nivel medio o superior, teniendo presente que, para implementarlas, podrían necesitar este tipo de materiales.

Además, contaron con la posibilidad de participación y formación en un taller específico al que debían asistir, en los días y horarios acordados con el personal de la Biblioteca y la profesora de prácticas. En dichas instancias, recibieron una capacitación sobre la producción de textos accesibles para personas con discapacidad visual y se les encomendaron los textos que se requerían adaptar.

Los estudiantes que participaron de esta experiencia, requirieron aproximadamente veinte (20) horas para realizar la adaptación de cada texto. También contaban con elementos tecnológicos y conocimientos acerca de su utilización, los que les permitieron continuar alguna de estas acciones desde su casa.

Dicha labor tuvo asesoramiento constante y control de cada texto durante el proceso de adaptación. Una vez finalizados, fueron examinados minuciosamente por parte de la encargada del servicio Biblioteca Accesible (BIBAQ) para poder luego, ser subidos al Repositorio de Materiales Didácticos de la Universidad.

El propósito del proyecto piloto (hoy, proyecto de extensión) es fomentar en los practicantes una mirada crítica que promueva la creación y utilización autónoma de estrategias y herramientas didácticas, para generar cambios en las prácticas educativas que atiendan los diferentes modos de aprendizaje de los estudiantes en las aulas -tanto en el nivel medio como superior, como así también en la educación no formal- tal cual lo demanda el Taller de Prácticas y Residencia docente para su aprobación y más aún, su futuro como educadores responsables.

En este punto, resulta oportuno y enriquecedor brindar testimonios de los estudiantes participantes:

Considero que el proyecto para generar materiales accesibles es un avance de gran relevancia para generar inclusión educativa. En el caso de la Universidad, el facilitar la bibliografía para aquellas personas que necesitan la adaptación, es una manera de garantizar el derecho al acceso a la educación superior.

La experiencia de haber sido parte del proyecto, es conmovedora. Considero que al ser estudiantes que tenemos formación técnica de manejo de los soportes y programas necesarios para la generación de los materiales accesibles, es más sencillo participar del mismo. Es fundamental el poder ser parte de un sistema colectivo que brinda a otros/as estudiantes herramientas y facilidades para continuar sus estudios.

La actividad está ligada a mi formación como docente, porque a través de la práctica pude comprender la necesidad de pensar que en las instituciones podemos enfrentarnos a grupos heterogéneos con diversas necesidades. A partir de esta práctica incorporé también herramientas técnicas para poder facilitar la bibliografía a personas no videntes, que puede sucedernos en cualquier aula”

Esta experiencia me hizo reflexionar sobre el derecho a la educación superior. Por más que esté establecido en la ley, muchas veces, el acceso a las universidades se encuentra restringido por otros aspectos que no son el económico. A través de este proyecto, pude participar del desarrollo de una herramienta que busca garantizar la inclusión de las personas no videntes o con la visión disminuida.

Para finalizar, podemos mencionar que el resultado de dicha experiencia piloto se transformó en un proyecto de extensión denominado “*Multiplicadores de Accesibilidad Comunicacional y Académica. Materiales accesibles para diferentes niveles educativos*”, obteniendo de esta manera un sello institucional a nuestro inicial propósito de contribuir a la formación de profesores por una educación para todos; una formación inicial de docentes que en este caso, contribuyen a hacer realidad la inclusión educativa colaborando en la producción de materiales de estudio extensibles a todas las carreras de la Universidad y a la Biblioteca digital, materiales que funcionan como fuente fundamental de acceso a la cultura; materiales que conforman una herramienta indispensable para el desarrollo intelectual y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual.

## **V.-Conclusión**

La lectura de este relato nos presenta una visión particular, como todas las otras visiones, acerca de las representaciones de los practicantes sobre el encuentro con personas con discapacidades (visuales, mentales, intelectuales, auditivas, físicas). Reflexiones que surgen a partir de las temáticas tratadas en las charlas y jornadas, que los incitan a pensar dimensiones no solo sociales sino culturales, políticas, ideológicas, éticas. Pensamientos de segundo orden, que les servirán como punto de partida para estructurar la enseñanza en las aulas actuales.

Como profesoras del espacio de las prácticas docentes consideramos prioritaria la concreción de este tipo de encuentros posibilitadores de instancias

donde se puedan debatir, estructurar y desplegar propuestas de enseñanza situadas realizadas en equipos de profesionales interdisciplinarios, con estudiantes con discapacidades que cursen efectivamente en una institución educativa de educación común.

Por el momento, sentimos que los encuentros puntuales organizados y vividos nos sirvieron a todos para descubrir puntos de ruptura que necesitan de la construcción conjunta de nuevas acciones por parte de los profesores, nuevas experiencias educativas con otros, que nos permitan garantizar el derecho a una educación inclusiva, teniendo presente que la misma alcanza a todos los sujetos y a todos los niveles, es decir, que comprende también a los estudiantes que están en situación de discapacidad e intentan finalizar la educación secundaria obligatoria o seguir estudios superiores.

Finalmente, en conformidad con la nueva Resolución 1664/17 GDEBA - DGCyE para la Educación Inclusiva en la Provincia de Buenos Aires, afirmamos que las acciones necesarias para brindar una educación inclusiva necesitan ser pensadas y construidas por todos los actores del sistema educativo desde dentro de las instituciones escolares y desde las instituciones de formación docente. Sabemos que esta dimensión micropolítica de decisión y acción es muy importante, sin embargo, no es suficiente para instalar y promover buenas prácticas de educación inclusiva. Creemos entonces, que resulta imprescindible armar un marco más amplio de trabajo en articulación con otro tipo de organizaciones (de Salud, de Justicia, de Familia y Minoridad, por ejemplo) y redes (Defensorías, Fiscalías, Intendencias, entre otras) las que a través de acuerdos conformen una trama mayor de contención y corresponsabilidad que aseguren la permanencia y mejora de estas prácticas inclusivas.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguaded-Gómez, J. I. (2010). La formación en grados y posgrados para la alfabetización mediática. *Revista Comunicar*. 35, 7-8.

Anijovich, R. & Mora S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Barros, M. E. (2009). *Politizar o re-politizar la educación*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

Durán, D. y Giné, C (s/f). “La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad”. *VI Seminario Científico*. SAID, 2008. Recuperado el 4 de abril de 2020 en: <https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/07/DOC2-formacion-profesorado-educacion-inclusiva-1.pdf>

Freire, P. (2004). *Pedagogía da autonomia*, Sao Paulo: Paz e Terra SA.

Necchi, S. (2014). “Introducción”, en: Necchi, S; Suter, M; Gaviglio, A. (Comp.). *Personas con discapacidad: su abordaje desde miradas convergentes*. (13-26pp.). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

### **Normativa consultada**

Argentina. Consejo Federal de Educación. *Resoluciones* 174/12, 155/11, y 102/10. Recuperado el 4 de abril de 2020 de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/consejofederaleducacion/documentos/resoluciones>

Argentina. Ley de Educación Nacional 26.206. Recuperado el 3 de abril de 2020 de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Argentina. Modificatoria de Ley Nacional de Educación Superior 25573. Recuperado el 3 de abril de 2020 de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=73892>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Resolución* 1664/17. Recuperado el 3 de abril de 2020 de: [http://abc.gov.ar/diegep/sites/default/files/resolucion\\_resfc\\_2017\\_1664\\_e\\_gdeba\\_dgcye.pdf](http://abc.gov.ar/diegep/sites/default/files/resolucion_resfc_2017_1664_e_gdeba_dgcye.pdf)

ONU. *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado el 3 de abril de 2020 de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>



## **SOBRE LOS Y LAS AUTORAS**

### **María Alfonsina Angelino**

Activista académica en el campo de las disidencias, la discapacidad, los activismos feministas y las políticas públicas. Magister en Trabajo Social, Especialista en Metodología de la Investigación Científica y Licenciada en Trabajo Social. Doctoranda en Estudios de Género, Universidad Nacional de Córdoba.

Docente ordinaria en el grado en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) en asignaturas del área de la investigación social, en las carreras de Trabajo Social y Ciencia Política. Docente en distintas experiencias de posgrado (maestría y especialización) en diferentes lugares del país y de la región y actualmente docente en la Maestría de Trabajo Social de la UNER y la Especialización en Políticas de Infancia, Adolescencia y Familia de la UNER. Directora y Co-directora de Programas de Extensión Universitaria y Proyectos de Investigación en la misma universidad. Actualmente el PID Feminismos y estudios críticos en discapacidad. Diálogos subalternos e interseccionalidad. Coordinadora Académica de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Argentina- Español y Tecnicatura Universitaria en Lengua de Señas Argentina de la Facultad de Trabajo Social, UNER, desde 2013 y continua. Coordinadora de Proyectos de Redes Interuniversitarias en colaboración con equipos de Argentina, Colombia y Uruguay. Entre sus publicaciones se destacan el libro *Mujeres intensamente habitadas, ética del cuidado y discapacidad*; compiladora de *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*; coordinadora y autora de *Discapacidad e Ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*.

Contacto: [alfonsinaangelino@gmail.com](mailto:alfonsinaangelino@gmail.com)

### **Natalia Barrozo**

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNSa). Diplomada en Discapacidad como categoría social y política (UBA). Especialista en Estudios Sociales de la Discapacidad (UCA). Doctoranda en Ciencias de la Educación (UNLP) y Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Instituto de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH). Docente de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta (UNSa). Integrante de la Comisión de Inclusión de Personas con Discapacidad (CIPeD-UNSa) y del Grupo de Trabajo de Estudios Críticos en Discapacidad del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Contacto: [nathy.barrozo@gmail.com](mailto:nathy.barrozo@gmail.com)

### **Liza María Benedetti**

Activista en el campo de la discapacidad y la salud mental. Extensionista, Docente e Investigadora de la Facultad de Trabajo Social - Universidad Nacional de Entre Ríos. Licenciada en Trabajo Social (FTS-UNER), Especialista en Salud Mental (RISaM Entre Ríos). Maestranda en la Maestría en Salud Mental (FTS-UNER). Directora e integrante del Proyecto de Extensión Universitaria “La producción social de la

discapacidad. Aportes para la transformación de los significados socialmente construidos” FTS - UNER 2011 y continúa. Docente de la cátedra Teoría Antropológica. Licenciatura en Ciencia Política, Facultad de Trabajo Social, UNER. Integrante del Proyecto de Investigación “Feminismos y estudios críticos en discapacidad: diálogos subalternos e interseccionalidad” 2018-2020. Integrante del Proyecto de Investigación “Discapacidad e Ideología de la normalidad en clave biográfico narrativa” (PID 5016) 2016-2018. Facultad de Trabajo Social, UNER. Integrante del Proyecto de Investigación “Entre Representación, Reconocimiento Y Prestación: Las Asociaciones Organizadas En Torno A La Discapacidad.” (PID 5078) 2013-2016. Facultad de Trabajo Social, UNER. Coordinadora del Dispositivo “Casa de Medio Camino”. Hospital Escuela de Salud Mental, Paraná, Entre Ríos.

Contacto: [lizabenedettimochi@hotmail.com](mailto:lizabenedettimochi@hotmail.com)

### **Aníbal Ernesto Benítez**

Profesor en Castellano, Literatura y Latín (ISP Dr. Joaquín V. González) y especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO).

Se desempeñó como docente en el nivel secundario, terciario y universitario. Formó parte de grupos de autoría de manuales de enseñanza de lengua y literatura para la Educación General Básica y para talleres de lectura y escritura de nivel universitario. En la actualidad se dedica, entre otras actividades, a la coordinación y docencia en el Taller Complementario de Lengua dependiente de la cátedra de Taller de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Contacto: [e\\_abenitez@yahoo.com.ar](mailto:e_abenitez@yahoo.com.ar)

### **Yanina Boria**

Doctoranda en Lingüística, por la Universidad de Buenos Aires, Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires e Intérprete Técnico Superior de Lengua de Señas Argentina-Español por el Instituto Villasoles. Integra la Dirección de Capacitación y Promoción de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual, coordina la línea de trabajo: Accesibilidad a los medios de comunicación audiovisual, desde el año 2013. Es intérprete profesional de Lengua de Señas Argentina (LSA)- Español desde el año 2007. Ejerce la profesión de intérprete y traductora desde el año 2000. Desempeña la tarea en la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual especializándose en interpretaciones y traducciones del ámbito audiovisual y de conferencia. También se desempeña como docente de traducción e interpretación en ADAS (Asociación Civil de Artes y Señas). Forma parte de grupos de investigación de la LSA, especialmente se interesa por la gramática de las lenguas de señas, la didáctica de la traducción en lenguas de modalidad visogestual y la enseñanza de las lenguas de señas como lenguas segundas. Así mismo, es integrante desde el año 2018 del Programa de Discapacidad y Accesibilidad de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Contacto: [yanina.boria@gmail.com](mailto:yanina.boria@gmail.com)

### **Irene Alejandra Casarejos Espinoza**

Licenciada en Psicología por la Universidad de Chile con título revalidado por la Universidad de Buenos Aires. Magister en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Nacional de Quilmes. Es psicoanalista.

Ha sido docente en Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, en Institutos Superiores de Formación Docente y capacitadora por la Dirección General de Cultura y Educación. Tiene experiencia de trabajo en territorio desde la gestión y formando equipo en el afrontamiento de situaciones de alta complejidad psico-socio-educativa en las comunidades escolares y sus contextos.

Contacto: [icasarejos@uvq.edu.ar](mailto:icasarejos@uvq.edu.ar)

### **Claudia Marisa Coicaud**

Profesora en Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Licenciada en Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Licenciada en Psicopedagogía. Facultad de Filosofía Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad de Morón. Maestranda en Psicología Educativa Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Profesora Adjunta Regular en la materia PRÁCTICA PROFESIONAL II. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Miembro del equipo terapéutico Centro EIFAN. Equipo interdisciplinario para la familia y el niño. Terapeuta en el Área de Psicopedagogía y en el área de Estimulación Temprana. Docente Investigadora en temáticas referidas a la inclusión educativa, la educación especial y procesos de crianza en contextos de desigualdad. Decana y Vice Decana electa de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Ha publicado artículos referentes a la temática de la inclusión educativa, el currículo, las prácticas docentes y las intervenciones psicopedagógicas. Ha participado en reuniones científicas (Congresos, Jornadas) referidos a la temática de las prácticas docentes, la educación especial, la inclusión educativa entre otros. Coordinadora y capacitadora de seminarios, cursos y talleres de formación docente continúa en relación a las prácticas docentes, a la integración e inclusión educativa, el aprendizaje y los problemas en el aprender, entre otros temas. Ha participado en actividades de extensión y asistencia técnica en instituciones de salud, educación y comunitarias.

### **Paula Mara Danel**

Dra. En Trabajo Social (UNLP 2016) Magíster en Trabajo Social (UNLP, 2007), Especialista en Epistemologías del Sur, Clacso (2019). Diplomada Superior en Gerencia Social y Políticas de Discapacidad (Flacso Chile y OEA, 2012) Diplomada Superior en Pedagogías de las Diferencias (Flacso, 2015). Diplomada en Filosofía de la liberación (UNJU, 2017). Licenciada en Trabajo Social (UNLP, 2000).

Investigadora Adjunta del CONICET, con lugar de trabajo en el IETSyS de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. Profesora Titular Interina Cátedra prácticas educativas con perspectivas de inclusión, de la carrera Profesorado en Trabajo social. (UNLP). Miembro fundadora de la Red Latinoamericana de Docentes

Universitarios y Profesionales de Trabajo Social en el Campo Gerontológico - RedGETS, en el período 2018 a 2020 integrante del equipo de coordinación latinoamericana. Miembro del Grupo de Trabajo Estudios Críticos en Discapacidad del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (2016 a 2019). Desde 2019 integra el Equipo de Coordinación del mismo. Se desempeñó como Directora de Vinculación con los/as Graduados/as de la Facultad (2014 a 2018). Y desde abril 2018 es Prosecretaria de Investigación y Posgrado de la misma Facultad. Amplia producción académica.

Contacto: [danelpaula@hotmail.com](mailto:danelpaula@hotmail.com)

### **Gladis Noemí Díaz**

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Licenciada en Psicopedagogía. Facultad de Filosofía Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad de Morón. Maestranda en Psicología Educacional Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Postgrado en Psicopedagogía Clínica y en Abordaje Interdisciplinario de los Problemas en el Desarrollo

Docente Investigadora Regular de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (F.H.C.S.) de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (U.N.P.S.J.B.). Profesora Adjunta Regular de la Cátedra PSICOPEDAGOGÍA y de la Cátedra PRÁCTICA PROFESIONAL II de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la U.N.P.S.J.B. Profesora en Institutos Superiores de Formación Docente en los Profesorados de Educación Inicial, Educación Especial y Educación Primaria en el campo de las Práctica Profesional Docente.

Directora de Proyectos de Investigación de F.H.C.S. Secretaría de Ciencia y Técnica U.N.P.S.J.B. referidos a los problemas en el aprender, los procesos de inclusión educativa y las relaciones entre educación común y especial. Coordinadora Académica de la Especialización Estudios Psicológicos del enseñar y aprender en contextos escolares. Secretaria de Investigación y Posgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. U.N.P.S.J.B. Coordinadora de Proyectos de Extensión Universitaria vinculados a la formación docente en temáticas referidas a la inclusión educativa, las prácticas docentes, el campo psicoeducativo y la educación especial. Miembro del Equipo Interdisciplinario de Orientación y Asesoramiento de Educación Especial, área psicopedagógica, dependiente de la Supervisión de Educación Especial Región VI. Ministerio de Cultura y Educación Provincia del Chubut.

Autora y coautora de artículos publicados en revistas científicas referidos a la inclusión educativa, al campo psicoeducativo y la educación especial. Coordinadora y organizadora de eventos científicos vinculados al campo psicoeducativo y la educación especial.

Contacto: [diazgladisn@gmail.com](mailto:diazgladisn@gmail.com)

### **Nora Díaz**

Magister en Lenguajes e Interculturalidad (Facultad de Lenguas, UNC). Profesora de Nivel Medio y Superior en inglés (Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam). Profesora de Italiano (Instituto Nacional Superior del Profesorado Joaquín V. González).

Se ha desempeñado en distintos cargos en las materias Dicción, Preliminares de Lengua Inglesa, Fonética Inglesa III y Lengua Inglesa II del Profesorado y Licenciaturas en inglés, Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam). Desde el año 2014, es profesora titular regular de Lengua Inglesa II. Desde el año 2015, es Profesora Adjunta en las asignaturas Idioma Italiano I y II de la Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam). Su labor docente se enfoca en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel superior, el desarrollo de macro y micro habilidades relacionadas con la producción escrita y oral. También enseña italiano en relación con la habilidad de comprensión de textos. Profesora a cargo del dictado del taller “Las Personas con discapacidad en el Cine”, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Resolución CD N° 548/19 (noviembre - diciembre 2019). Coordinadora de la Muestra Fotográfica “Discapacidad y Deporte”, proyecto seleccionado en el marco del Programa de Apoyo y Fomento a las Actividades Culturales de la UNLPam (Resolución CS N° 373/16 (Agosto - septiembre 2017)).

Investiga sobre interculturalidad y alteridad, focalizando su tarea sobre la alteridad representada en las personas con discapacidad, la valoración de la cultura latinoamericana y la concientización sobre la penetración hegemónica y normativa de países de habla inglesa a través de los contenidos de la bibliografía para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Investigadora miembro del equipo de investigación en el proyecto “La autonomía a través del diseño de materiales alternativos”, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, cuya directora es la doctora Silvia Siderac (marzo 2013 - diciembre 2019). Investigadora miembro del equipo de investigación en el proyecto “Lenguas minoritarias y lenguas minorizadas: panorama de la diversidad lingüística en América”, Instituto de Lingüística, Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam), dirigido por la doctora Alejandra Regúnaga, acreditado por Resolución N ° 259-CD-18 (noviembre 2019 - Actualidad). Expositora en diversas jornadas de investigación relacionadas con la enseñanza de las lenguas extranjeras, sobre lengua, cultura e identidad, sobre diversidad, integración y cultura, y sobre modos de abordaje de la discapacidad en ciencias sociales.

Cursos de posgrado relacionados con la representación de las identidades culturales británicas en literatura y en los medios, sobre derechos humanos y emancipación, sobre la adquisición de una segunda lengua, sobre la enseñanza de lectura y escritura en la educación superior, y sobre la lingüística en relación con la comunidad sorda.

Contacto: [noradiazinglesitaliano@gmail.com](mailto:noradiazinglesitaliano@gmail.com)

### **Silvia Dubrovsky**

Mg. en Psicología Educacional (UBA). Lic. en Ciencias de la Educación (U.B.A). Prof. adjunta Cátedra Teoría Socio-Histórica, Aprendizaje y Educación. Departamento de Ciencias de la Educación (UBA). Docente de posgrado en Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Coordinadora del postítulo: Actualización Académica en Educación Inclusiva. Instituto de Educación Física. General Pico. Provincia de La Pampa.

Contacto: [silviadubrovsky@gmail.com](mailto:silviadubrovsky@gmail.com)

### **Carolina Ferrante**

Se desempeña como Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) desde el 2016. Su sede actual de

trabajo es el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes desde noviembre del 2016. Es Dra. en Ciencias Sociales y Lic. en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Desde el 2007 se especializa en los estudios críticos en la discapacidad. En su tesis doctoral (2007-2011), bajo el financiamiento del CONICET, indagó tópicos asociados al deporte adaptado y el cuerpo discapacitado. Fue docente por 9 años en el Instituto de Ciencias de la Rehabilitación y el Movimiento de la Universidad Nacional de San Martín. En sus proyectos posdoctorales, con el apoyo del CONICET (2012-2014) y posteriormente del Programa FONDECYT (2014-2016) de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile y el patrocinio de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica del Norte, analizó las prácticas de mendicidad de las personas con discapacidad en la Ciudad de Buenos Aires y la región de Antofagasta. Es autora del libro *Renguear el estigma. Cuerpo, deporte y discapacidad (Buenos Aires 1950-2010)*, Buenos Aires, Ed. Biblos, publicado en el 2014, como así también de numerosos artículos en revistas internacionales. Actualmente investiga el tema deporte para Sordos y luchas por el reconocimiento en Argentina (1953-2018).

Contacto: [caferrante@gmail.com](mailto:caferrante@gmail.com)

### **Eduardo Gosende**

Es Licenciado en Psicología, UBA; MPhil en Sociología, Goldsmiths College, Universidad de Londres. Psicoanalista de APA (Asociación Psicoanalítica Argentina). Profesor Asociado Regular de Psicología Social de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Profesor Adjunto de Psicología Social en UBA, Profesor Titular en UCES de Psicología Social y Psicología Sistémica. Investigador en Género, Masculinidad; Educación Sexual; Psicoanálisis; Psicología Social y Metodología de la Investigación Psicosocial. Cuenta con publicaciones de Libros, Capítulos y Artículos científicos referidos a las temáticas arriba enunciadas. Director del Proyecto de Extensión “¡De sexo sí se habla!” y del Proyecto de Investigación “Cuidado de sí y cuidado del otro en Educación Sexual Integral”, ambos de UNQ, en los cuales trabaja sobre Educación Sexual Integral y Género, Adolescencia, Cuidado y Educación en escuelas secundarias. Docente en Carreras de Posgrado de UNQ, UBA, UB, UCES, Maimónides, CAECE. Capacitador del Programa ESI (Educación Sexual Integral) del Ministerio de Educación de Nación y de la Dirección de Psicología de la Provincia de Buenos Aires.

Contacto: [eegosende@yahoo.com.ar](mailto:eegosende@yahoo.com.ar)

### **María Elizabeth Guglielmino**

Profesora en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Magister en Educación Superior. Tesis: El profesorado y la inclusión de la diversidad en la cultura escolar. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Master del Programa de Maestría. Educación Inclusiva Construyendo una Escuela sin Exclusiones. Universidad Internacional de Andalucía. Doctoranda del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Tesis en curso: La configuración de prácticas entre la Educación Común y la Educación Secundaria. Tensiones, dilemas y producción de sentidos. Argentina. Perfeccionamiento en el exterior a través de la obtención de Becas y Pasantías en las Universidades de Málaga y la Coruña. Docente Concursada categoría Asociado: Cátedra de Educación Especial, Carrera Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) y en la Práctica I, Carrera Profesorado en Educación

Primaria, Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Docencia de Posgrado en el Programa de Formación Docente Continuada de la Dirección General de Servicios Académicos y en el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Universitaria de la Facultad de Ciencias Naturales en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. En la Universidad Nacional mencionada se destaca su desempeño como: Profesora de la Especialización en Docencia Universitaria en el Marco del Programa de Formación desarrollado por Servicios Académicos (Aprobación CONEAU) y Profesora de la Especialización en Estudios Psicológicos de la Enseñanza y el Aprendizaje en Contextos Escolares. De la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. (Aprobación CONEAU). Directora de Investigaciones en la Universidad Nacional de la Patagonia y Co-directora de Investigación en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Coordinación de Programas de Extensión: Discapacidad y Derechos Humanos. Universidad Nacional de la Patagonia Austral y se destacan otros trabajos de Extensión concretados en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco vinculados a la Educación Especial y a la Educación Inclusiva. Ha participado como representante de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en la Comisión: Universidad Accesible. En la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Miembro Titular de la Red Universitaria de Educación Especial de Universidades Nacionales (RUEDES). Integrante del Comité Editorial de la Revista de RUEDES. Publicaciones y trabajo científicos difundidos a nivel Nacional e Internacional, en Universidades Nacionales: COMAHUE, UNSAM, UNCU, UNQUI, UNSL, UNMPL, entre otras, y a nivel internacional Universidad Pedagógica Nacional de San Luis de Potosí (México), Universidad del Atlántico en Barranquilla (Colombia), Universidad de Guanajuato (México), Universidad Nacional Pedagógica (Colombia). Dirección de Tesis de Grado y Posgrado, en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Contacto: [guglielminoelizabeth@gmail.com](mailto:guglielminoelizabeth@gmail.com)

### **Carla Lanza**

Maestranda en Psicología Educacional (U.B.A.) Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (U.B.A.). Lic. en Psicopedagogía (U.M) Auxiliar docente de las cátedras Teorías Psicológicas y Análisis Sistemático de las Dificultades de Aprendizaje (U.B.A). Docente de Pedagogía y Educación Temprana en el ISFD N° 1. Psicopedagoga en Hospital Vecinal de Gerli. Miembro del Equipo Educación y Psicopedagogía, CIDAC, SEUBE, FFYL-UBA.

Contacto: [carla.lanza1984@gmail.com](mailto:carla.lanza1984@gmail.com)

### **María Eugenia Martins**

Licenciada en Antropología y a la espera de defensa de Tesis del Doctorado de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la UNLP. Docente Investigadora de la Facultad de Trabajo Social con lugar de trabajo en el IETSyS (FTS - UNLP). Trabaja temas asociados al campo de la educación, discapacidad, antropología médica y antropología del cuerpo. Es Jefa de Trabajos Prácticos Interina de la cátedra de Perspectivas Antropológicas para la intervención social (FTS- UNLP) y Jefa de Trabajos Prácticos del Área Educativa y Difusión Científica del Museo de la UNLP, especializándose en Educación en Museos. Es Coordinadora del Módulo de Antropología del Curso Introductorio de la FCNyM- UNLP. Ha dictado diversos Cursos de Capacitación para Docentes de Nivel Primario y Secundario. Actualmente participa en Proyectos de Investigación del IETSyS de FTS y de la FCNyM ambas de UNLP.

Autora de artículos publicados en libros y revistas, presentó numerosas ponencias en encuentros y jornadas académicas.

Contacto: [memartinsmlp@gmail.com](mailto:memartinsmlp@gmail.com)

### **Griselda Leguizamón Muño**

Doctoranda en Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas (Universidad Nacional de Quilmes), Magister en Ciencias Sociales y Humanidades con Mención en Evaluación e Investigación Educativa (Universidad Nacional de Quilmes). Especialista en Docencia en Entornos Virtuales (Universidad Nacional de Quilmes). Licenciada y Profesora en Educación (Universidad Nacional de Quilmes). Profesora para la Enseñanza Primaria. Profesora de Inglés. Diplomada en Posgrado en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO). Diplomada en Posgrado en Constructivismo y Educación (FLACSO). Diploma de Posgrado en Pedagogía de las Diferencias (FLACSO).

Diploma de Posgrado en Conflictividad social, escolar y nuevas violencias. (Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior-Unidad Asociada al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET).

Ha participado en diferentes instancias de formación y capacitación a nivel nacional y presentado ponencias en Congresos internacionales y publicaciones. Se desempeña como Profesora en el espacio de Prácticas de la Enseñanza de la Carrera de Profesorados (Universidad Nacional de Quilmes) y como Coordinadora de Evaluación en la Secretaría de Educación Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes.

Contacto: [grisvln@gmail.com](mailto:grisvln@gmail.com)

### **Virginia López**

Maestranda en Educación (Universidad Nacional de Quilmes) Profesora y Licenciada en Comunicación Social (Universidad Nacional de Quilmes). Maestría en Ciencias Políticas (Universidad Nacional de General San Martín - IDAES, adeuda tesis). Diploma internacional "La formación de docentes. La práctica en base a nuevos paradigmas". Universidad Latina de América, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad de San Buenaventura de Cali. México-Argentina- Colombia. Es Profesora del Ciclo introductorio de la Universidad Nacional de Quilmes de Comprensión y Producción de Textos. Dictó clases en otras universidades (UAI, UP, UNDAV) y en otras modalidades. Integrante de varios programas y proyectos de extensión e investigación. Se desempeña como Profesora en el espacio de Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente de la Carrera de Profesorados (Universidad Nacional de Quilmes). Ha participado en las 1eras Jornadas sobre procesos Comunicacionales y Prácticas Culturales en la Universidad Nacional de Quilmes, y presentado ponencias en Congresos y publicaciones. Participó como capacitadora del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP).

Contacto: [virginia.lopez@unq.edu.ar](mailto:virginia.lopez@unq.edu.ar)

### **Patricia Fabiana Medina**

Licenciada en la Enseñanza de la Lengua (CAECE), Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO), especialista en

Docencia Universitaria (UNCUYO), especialista en Alfabetización Inicial (INFOD) y Máster Internacional para Profesores de Lengua y Cultura Españolas (Universidad Pontificia de Salamanca y Fidescu). Actualmente cursa la Maestría en Lingüística (UNLP).

Ha transitado en sus funciones como maestra en nivel primario, profesora de nivel secundario, terciario y universitario. Además, ha dictado cursos de capacitación a docentes y directivos de nivel primario. Actualmente se desempeña en tareas docentes y de correctora de textos en los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica N° 83, 50, 104 y 100; en la Universidades Nacionales Arturo Jauretche y de Lomas de Zamora. Ha escrito cursos a distancia sobre Prácticas del Lenguaje, ha trabajado en colaboración para la elaboración de manuales para nivel primario y secundario y ha escrito artículos para revistas especializadas en educación. También es codirectora de Dorotea en línea, revista de didáctica de la literatura infantil y juvenil.

Contacto: [gaviotadora@gmail.com](mailto:gaviotadora@gmail.com)

### **Romina Paolino**

Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Integrante de la Dirección de Análisis, Investigación y Monitoreo de la Defensoría del Público. Participó en los procesos de redacción de las Recomendaciones para el tratamiento respetuoso y responsable de la discapacidad en los medios audiovisuales y de la Guía para el tratamiento mediático responsable de la Salud Mental, realizadas por el organismo. Integra el equipo que elabora los informes de análisis sobre las coberturas audiovisuales vinculadas a temáticas de discapacidad, salud mental y consumos problemáticos que las audiencias de radio y televisión denuncian ante el organismo.

Contacto: [romina\\_paolino@yahoo.com.ar](mailto:romina_paolino@yahoo.com.ar)

### **Cristina Pereyra**

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de la Patagonia. Doctora en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Título de la tesis: “Escuelas y maestras/os de apoyo a la inclusión. Un estudio en un Centro de Servicios Alternativos y Complementarios”. Becaria Post-Doctoral CONICET-CIT Golfo San Jorge. Auxiliar de Primera Regular cátedra de Educación Especial. Licenciatura y profesorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia. Profesora Adjunta cátedra Eje de Investigación III. Licenciatura y profesorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia. Dirección de Tesis de Grado. Licenciatura y profesorado en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia. Investigadora Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia relacionada a temáticas: procesos de inclusión y exclusión educativa, prácticas docentes de apoyo a la inclusión, acompañantes terapéuticos y políticas socio-educativas. Experiencia Docente en Institutos de Formación Docente en el Profesorado de Educación Especial e Inicial. Asignaturas: Práctica Profesional e Investigación Educativa. Consejera Titular del Departamento de Ciencias de la Educación. Claustro Auxiliares. Facultad

de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia. Participación como expositora en Congresos, Jornadas y Simposios nacionales e internacionales vinculados a temáticas: Antropología y Etnografía Educativa, Discapacidad, Educación Especial, Investigación Educativa, entre otras. Publicación en revistas de universidad nacionales: UNCU, UBA, UNP, COMAHUE, UNC, entre otras. Integrante del Grupo de Trabajo “Estudios Críticos en Discapacidad” y Grupo de Trabajo “Educación y Vida en Común”. (CLACSO).

Contacto: [pereyra.cristina@gmail.com](mailto:pereyra.cristina@gmail.com)

### **Andrea Verónica Pérez**

Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO), Magíster en Gestión Educativa (UDESA), Licenciada en Educación (UNQ) y Especialista en Sistemas Interactivos de Comunicación (UNED). Actualmente se desempeña como docente investigadora (UNQ-CONICET) y dirige el Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes. Integra la Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES) y el Grupo de Trabajo de CLACSO sobre Estudios Críticos en Discapacidad. Actualmente se encuentra desarrollando estudios de posdoctorado en el marco del Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Contacto: [aperez@unq.edu.ar](mailto:aperez@unq.edu.ar) / [observatoriodiscapacidad@unq.edu.ar](mailto:observatoriodiscapacidad@unq.edu.ar)

### **Marcos Priolo**

Licenciado en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social - Universidad Nacional de Entre Ríos. Co-director e integrante del Proyecto de Extensión Universitaria “La producción social de la discapacidad. Aportes para la transformación de los significados socialmente construidos” de la FTS-UNER 2005 y continúa.

Activista académico en el campo de la discapacidad. Extensionista, Docente e Investigador de la Facultad de Trabajo Social - Universidad Nacional de Entre Ríos. Docente de las cátedras: Teoría Antropológica, Antropología Social, Intervención Profesional e Institucionalidad Social. Licenciatura en Trabajo Social, FTS-UNER. Docente de la cátedra Problemática Antropológica de la Educación, de las carreras Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Nivel Inicial de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales - Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAyCS - UADER).

Integrante del Proyecto de Investigación “Feminismos y estudios críticos en discapacidad: diálogos subalternos e interseccionalidad” 2018-2020. Facultad de Trabajo Social, UNER. Integrante del Proyecto de Investigación “Discapacidad e Ideología de la normalidad en clave biográfico narrativa” (PID 5016) 2016-2018. Facultad de Trabajo Social, UNER. Integrante del Proyecto de Investigación “Entre Representación, Reconocimiento Y Prestación: Las Asociaciones Organizadas en torno a la Discapacidad.” (PID 5078) 2013-2016. Facultad de Trabajo Social, UNER.

Contacto: [marcospriolo@gmail.com](mailto:marcospriolo@gmail.com)

### **Antonella Rapanelli**

Profesora y Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Doctoranda en Sociología del Instituto de Altos Estudios Sociales de la

Universidad Nacional de San Martín (IDAES-UNSAM). Miembro del Equipo de investigación del Observatorio de la Discapacidad de la (UNQ), donde participó de investigaciones y publicaciones sobre políticas públicas y experiencias pedagógicas en los niveles secundario y universitario, acceso a los servicios de comunicación, información y accesibilidad digital. Fue becaria de iniciación en la Investigación de la Secretaría de Investigación; becaria de formación en docencia e investigación del Departamento de Ciencias Sociales; y tutora en el Taller de Vida Universitaria por la Secretaría Académica (UNQ). Actualmente, se desempeña como docente del nivel medio y universitario en la materia “Pedagogía Especial” en la UNQ.

Contacto: [antorapanelli@gmail.com](mailto:antorapanelli@gmail.com)

### **Silvina Analía Recabarren**

Profesora en Educación Especial. Especialista en Políticas y Programas Socio educativos. Especialista en Educación y TICs, Tecnología de la Información y la Comunicación. Estudiante de la Licenciatura en Educación y Profesorado en Educación de UNQ. Miembra y coordinadora del Proyecto de Extensión llamado “¡De sexo sí se habla!” Universidad Nacional de Quilmes.

Contacto: [silvina-reca@hotmail.com](mailto:silvina-reca@hotmail.com)

### **Mirta Gladis Rivera**

Es Licenciada en Psicología (UBA). Especialización en el Área de Educación (Facultad de psicología - UBA). Especialista en Discapacidad y Derechos (Facultad de Derecho - UBA).

Participó en diferentes publicaciones sobre educación y discapacidad. Coordinadora de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Coordinadora del Área de Discapacidad de la Universidad Nacional Arturo Jauretche desde 2012 y continúa en la Actualidad. Representante de la Universidad en la RID (Red Interuniversitaria de Discapacidad) ante el CIN (Comisión Interuniversitaria Nacional).

Contacto: [mirtagladisrivera@gmail.com](mailto:mirtagladisrivera@gmail.com)

### **Daniela Sala**

Licenciada en Trabajo Social de la Escuela Superior de Trabajo Social; Especialista en Docencia Universitaria y Maestranda en Trabajo Social de la UNLP.

Coordinadora Académica del Profesorado en Trabajo Social de la UNLP. Profesora Adjunta de la asignatura Trabajo Social II del Ciclo de Complementación Curricular de la Lic. en Trabajo Social; Jefa de Trabajos Prácticos de la asignatura Trabajo Social III de la Lic. en Trabajo Social y JTP del Seminario Educación en Entornos Virtuales del Profesorado en Trabajo Social de la UNLP. Representante de la Facultad de Trabajo Social en la Comisión de Grado Académico de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. Docente investigadora del Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad. Miembro de la REDGETS: red de docentes y profesionales de Trabajo Social que se desempeñan en el campo gerontológico.

Autora de artículos publicados en libros y revistas, presentó numerosas ponencias en encuentros y jornadas académicas. Realizó la Residencia en Salud, fue

trabajadora social y directora técnica de un Centro de Día para personas con discapacidad y trabajó como trabajadora social en un Hogar de Sostén y Mantenimiento para Personas Mayores.

Contacto: [saladaniela@gmail.com](mailto:saladaniela@gmail.com)

### **Fernando Ezequiel Sánchez**

Licenciado en Ciencias Sociales (UNQ). Diploma en Estudios Políticos del Instituto de Estudios Políticos (IEP-Sciences Po) de Rennes, Francia. Estudiante del Profesorado en Ciencias Sociales (UNQ). Desde 2018 es asesor del Plan Nacional ENIA, de prevención del embarazo no intencional en la adolescencia, en el Barrio Itatí de Quilmes, Provincia de Buenos Aires. Becario, miembro y coordinador del Proyecto de Extensión “¡De sexo sí se habla!” y miembro del Proyecto de Investigación “Cuidado de sí y cuidado del otro en Educación Sexual Integral”. Fue colaborador y becario de la Secretaría de Extensión de la UNQ entre 2017 y 2018 en el proyecto de prevención de la trata de personas “De eso se Trata”. Además, entre 2009 y 2011 integró la organización de la sociedad civil “Jóvenes x la diversidad” que trabaja con diversidad sexual y derechos humanos en el conurbano bonaerense.

Contacto: [argfes@gmail.com](mailto:argfes@gmail.com)

### **Carina Scharagrodsky**

Es Licenciada y Profesora universitaria en Psicología. Se doctoró en Ciencias Sociales (UNLP, 2017). Tesis: “Representaciones sociales sobre discapacidad/es y trabajo: articulaciones y transformaciones. Estudio de las inclusiones laborales de personas con discapacidad en Vialidad en el marco de la política pública de empleo “SeCLaS” de la Provincia de Buenos Aires (2010-2015)”. Magister en Ciencias Sociales CEDES/FLACSO (2002). Tesis: “Políticas del Estado Provincial sobre Discapacidad en los Subsectores Público y de la Seguridad Social. Provincia de Buenos Aires. Década del ’90”. Actualmente es Directora del Proyecto de Investigación tetra anual acreditado y financiado por UNLP (2019-2022) T103. Representaciones sociales sobre “salud” y “trabajo” y sus transformaciones en estudiantes universitarios/as de la carrera de Trabajo Social (UNLP). Un estudio de cohorte de cursantes de 4to y 5to año 2020- 2021 respectivamente. Ha participado en numerosos proyectos de investigación sobre la construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas dependientes de la Facultad de Psicología (UNLP). Ha codirigido numerosos proyectos de extensión universitaria sobre Promoción de la Salud. Ejerce la docencia universitaria de grado y posgrado en las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación y Trabajo Social (UNLP) y ha sido conferencista en la Universidad de Barcelona (2019) en el marco del Master Oficial Erasmus-Mundus en Psicología del Trabajo, de las organizaciones y de los recursos humanos (European Master on Work, Organizational and Personnel Psychology (WOP-P)). Ha trabajado como Auditora Psicóloga en la Comisión de Discapacidad. Departamento de Discapacidad y Rehabilitación del Instituto de Obra Médico Asistencial (IOMA, 1997/2001) realizando relevamientos institucionales en la Provincia de Buenos Aires para el Programa de Reordenamiento Prestacional para Afiliados Discapacitados del IOMA y en el Servicio de Colocación Laboral Selectiva para Personas con discapacidad dependiente del Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires (2011-2013) en el que continúa trabajando para la Dirección Provincial de Promoción del Empleo. Ha participado de numerosos Congresos, Jornadas y Simposios de carácter nacional e

internacional, generando publicaciones y se ha capacitado en temas de Holocausto y Derechos Humanos (Jerusalén, 2019).

Contacto: [carinosky@hotmail.com](mailto:carinosky@hotmail.com)

### **Lelia Schewe**

Profesora en Educación Especial de la Universidad Nacional de Misiones. Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades con énfasis en Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Quilmes. Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Fue becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Instituto de Estudios Sociales y Humanos (IESyH). Docente investigadora del Departamento de Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Investigadora invitada del Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Integrante del Grupo de Trabajo de Estudios Críticos en Discapacidad del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Contacto: [lelia.schewe@gmail.com](mailto:lelia.schewe@gmail.com)

### **Natalia Schönfeld**

Profesora en Educación Especial. Se desempeña en la formación de grado universitario en la UADER (Universidad Autónoma de Entre Ríos), FHAYCS (Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales) en la Provincia de Entre Ríos, Argentina.

Acompañante de procesos de inclusión de niños y niñas con discapacidad en la educación Inicial y Primaria, actualmente de jóvenes en la escuela secundaria y en la educación superior. Se desempeña en la formación docente en el campo de la Investigación Educativa como Jefa de Trabajos Prácticos Ordinaria en la Cátedra Investigación Educativa I Contextos y Prácticas Educativas de los Profesorados de Formación Inicial y docente en la cátedra de Investigación Educativa III “Aula y Escuela. Espacios de aprender y enseñar”. Docente de la cátedra y seminario La producción Social de la Discapacidad en Profesorados de Educación Primaria, Inicial y Especial.

Es Consejera Superior de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) e integrante en el Programa de Ingreso Permanencia y Egreso dependiente de la Secretaria Académica de la FHAYCS. He sido parte de la Comisión Redactora del nuevo plan de estudio de Carrera del Profesorado Universitario en Educación Especial.

En el campo de la investigación forma parte en el Proyecto de Investigación y Desarrollo Acreditado, del proyecto “La escuela interpelada por las políticas públicas”. Prácticas inclusivas y trabajo docente, dirigido por la Mg. María del Rosario Badano.

Contacto: [schonfeldnatalia@gmail.com](mailto:schonfeldnatalia@gmail.com)

### **Cintia Schwamberger.**

Licenciada y Profesora de Educación Especial (UNSAM). Becaria Pos Doctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Laboratorio de

Investigación en Ciencias Humanas (LICH). Doctora en Ciencias de la Educación (UBA). Miembro del equipo de Investigación CEDESI EHU-UNSAM. Docente en la Escuela de Humanidades de la UNSAM, Jefa de trabajos prácticos, Seminario de Integración Escolar y Organización Institucional y Sociología de la Educación. Integrante del Grupo de Trabajo de Estudios Críticos en Discapacidad del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Contacto: [cintiaschwamberger@gmail.com](mailto:cintiaschwamberger@gmail.com)

### **Gabriela Alejandra Toledo**

Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA); Magíster en Informática aplicada a la Educación (UNLP) y Diplomada en Educación, imágenes y medios (FLACSO). Se desempeña como docente investigadora de la UNGS, en las asignaturas “Psicología Educacional”, “Teorías del Aprendizaje” y del “Taller de Desarrollo Profesional” de la Licenciatura en Educación. Es profesora adjunta de la cátedra de “Psicología Educacional” (FFyL-UBA); Jefa de Trabajo Prácticos de “Psicología General” (UNA) y titular del seminario de Maestría “Adaptaciones Curriculares e integración de las Personas con Necesidades Educativas Especiales”, en la Maestría en Dificultades de Aprendizaje (USAL). Es miembro del Equipo del Observatorio de la Discapacidad (UNQ).

Desde 1992 ha participado de distintos proyectos de investigación (IICE-UBA; USAL; UNQ), siendo su línea de interés temas del área psicoeducativa (aprendizaje, pensamiento, inteligencia); formación docente en la modalidad de Educación Especial; accesibilidad; tecnologías de la información y comunicación; inclusión, principalmente vinculados a las personas con discapacidad y las llamadas dificultades de aprendizaje. Actualmente integra el proyecto de investigación de UNGS dirigido por Dra. Flavia Terigi “Transiciones educativas primaria/secundaria y secundaria/superior: las prácticas de evaluación en las transiciones escolares”, y del proyecto “Discapacidad y subjetividad. Experiencias de subjetivación en la escuela que cuentan con las TIC como herramientas facilitadoras de la participación en actividades áulicas” (UNQ).

Contacto: [ga\\_toledo@hotmail.com](mailto:ga_toledo@hotmail.com)

### **Gilda Mariel Valente**

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación- Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Antecedentes docentes: En Nivel Medio y 3º ciclo de E.G.B. en diferentes instituciones desde 1990 hasta 2003. En Nivel Superior universitario y no universitario desde 1995 hasta la actualidad en Institutos de Educación Superior - IMA, 807, 802, 806 y 810- : Práctica Docente I, II y III, Práctica Profesional Docente IV y Residencia, Seminarios de Investigación I, II y III; Formación Ética y Ciudadana, Seminario Integración socio - educativa de personas con N.E.E., Institución Escolar, Derechos humanos y Educación, Didáctica de la Formación ética y ciudadana, Problemáticas contemporáneas de la educación primaria, Necesidades Educativas Especiales, Problemática socio - cultural y diversidad, Pedagogía, Procesos comunitarios e intervenciones pedagógicas, Evaluación y aprendizaje.

Contacto: [gildamariel@yahoo.com.ar](mailto:gildamariel@yahoo.com.ar)



---

Esta obra forma parte del Sello Editorial Producción de otros mundos de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en diciembre de 2021, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

---

*Esta obra, titulada “Discapacidad, prácticas e investigación: interpelando a las Ciencias Sociales”, registra experiencias colectivas de investigación, desarrolladas durante los últimos años, en torno a la discapacidad como construcción política, social, e históricamente situada.*

*La publicación se organiza en dos grandes apartados. El primero de ellos, “Epistemologías y narrativas en torno a la discapacidad” reúne trabajos que se detienen en las tensiones que existen entre Estado, derechos, políticas y discapacidad a partir de una serie de dimensiones críticas para la comprensión de esta temática – normalidad, ideología, discursos, cuerpos, biografías, identidades, representaciones sociales, procesos de desconocimiento y reconocimiento – e incorporando marcos teóricos convergentes en torno al campo de los Estudios Críticos en Discapacidad como la corriente Disability Studies, el enfoque interseccional y el pensamiento descolonial latinoamericano.*

*El segundo apartado, “Reflexiones y experiencias de acción”, presenta relatos basados en instancias de intervención en las que emergen conflictos propios de la coexistencia del modelo médico rehabilitador, instalado en algunas prácticas y tradiciones educativas, y el modelo social de la discapacidad, reafirmado normativa y teóricamente desde el paradigma de derechos humanos. Estas experiencias desde el campo pedagógico habilitan nuevos debates en torno a lo que se entiende por lo común y lo especial, la inclusión educativa, el derecho a la igualdad y a las diferencias, el “fracaso”, la patologización de la infancia, y abogan por la incorporación de perspectivas basadas en la justicia curricular, la accesibilidad, el lenguaje claro, la lectura fácil y la Educación Sexual Integral.*

*Nos interesa que estas perspectivas circulen, se intercambien y se comuniquen con otras tantas, interpelándonos y generando nuevos campos y problemas de investigación-acción.*



**EDICIONES CELEI**

**Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)**

*Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.*