

Universidad Autónoma de Entre Ríos
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Licenciatura en Psicología

*Sobre las representaciones de discapacidad en
docentes de Escuela Secundaria de la ciudad de
Paraná.*

Autora: Anabella Carolina Ciarrocca

Dirección: Marina Chaves – Federico Weissmann

Paraná, 4 de agosto de 2023



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

RIDA Repositorio Institucional
Digital Abierto



FHAyCS
Facultad de Humanidades,
Artes y Ciencias Sociales



FACULTAD DE HUMANIDADES, ARTES Y CIENCIAS SOCIALES

“Representaciones sobre Discapacidad”

Sobre las representaciones de discapacidad en docentes de Escuela Secundaria de la ciudad de Paraná.

TRABAJO INTEGRADOR FINAL DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

MODALIDAD: “Investigación de Campo”

AUTOR: Anabella Carolina Ciarrocca

DNI: 31521414

CONTACTO: anapuntin2@gmail.com – (0343) 154647694

EQUIPO DE DIRECTORES:

Dra. Marina Cháves

Mg. Federico Waissmann

LUGAR Y FECHA: Paraná, 4 de Agosto de 2023

Agradecimientos

Gracias a la vida que me sostiene en camino.

Gracias a mi familia por la transmisión del amor al conocimiento.

Gracias a mis amigos, en especial a Anto, por estar incansablemente y darme la confianza que necesitaba en cada momento.

Gracias a César, por tu cariño y aliento.

Gracias a todos los docentes que me han enseñado a lo largo de la vida y a los que me han brindado su tiempo e interés en este trabajo.

Gracias a mis directores, por el acompañamiento y el ánimo siempre cálido.

*Gracias a la educación
pública.*

Índice

Resumen.....	pág.5
I. Sobre los inicios de esta investigación.....	pág. 6
 Presentación y Justificación del Estudio: Situación Problemática.....	pág. 6
II.Marco Metodológico.....	pág. 9
 II.a. Interrogantes, Objetivos y Supuestos.....	pág. 9
 II.b. Antecedentes Teórico-Investigativos.....	pág. 9
 II.c. Precisiones Metodológicas.....	pág. 12
 II.c.1. Representación.....	pág. 13
III. Marco Teórico.....	pág. 17
 III.a. Discapacidad.....	pág. 17
 III.a.1. Modelo de Prescindencia.....	pág. 18
 III.a.2. Modelo Rehabilitador.....	pág. 19
 III.a.3. Modelo Social.....	pág. 21
 III.a.4. Modelo de la Diversidad.....	pág. 23
 III.a.5. Perspectivas Críticas.....	pág. 24
 III.b. Alteridad.....	pág. 27
 III.b.1. Perspectiva Psicoanalítica.....	pág. 28
 III.b.2. Perspectiva Filosófica.....	pág. 29
 III.b.3. Perspectiva Crítica.....	pág. 31
 III.b.4. El otro y la Escuela.....	pág. 33
 III.c. Inclusión Educativa.....	pág. 36
IV. Interlocuciones y Hallazgos.....	pág. 44
 IV.a. Hacia una reconstrucción de la trayectoria de los entrevistados.....	pág. 44
 IV.b. El otro diferente de la discapacidad.....	pág. 45
 IV.b.1. Hacia distintos parámetros.....	pág. 45
 IV.b.2. La diferencia como figura: ¿constitutiva o construida?.....	pág. 47
 IV.b.3. El temor y la angustia a lo desconocido del otro.....	pág. 51
 IV.b.4. La figura de la extranjería y el extraterrestre.....	pág. 53
 IV.c. Enseñar en la diversidad.....	pág. 56
 IV.c.1. El lugar del saber disciplinar y el diagnóstico	
 en la enseñanza.....	pág. 58
 IV.c.2. El vínculo pedagógico como lugar de lo posible.....	pág. 61
 IV.d. Aspectos de la Inclusión y sus Límites.....	pág. 64
V. Consideraciones Finales.....	pág. 69
VI. Bibliografía.....	pág. 72

VII.Anexo.....	pág.76
VII.a. Entrevista A.....	pág. 76
VII.b. Entrevista B.....	pág. 88
VII.c. EntrevistaC.....	pág. 106
VII.d. Entrevista D.....	pág. 116
VII.e. Entrevista E.....	pág.130
VII.f. Entrevista F.....	pág. 138
VII.g. Entrevista G.....	pág. 152
VII.h.Entrevista H.....	pág. 171
VII.i. Entrevista I.....	pág. 190
VII.j.Entrevista J.....	pág. 209

Resumen

El presente trabajo integrador final surge de dudas genuinas disparadas en mi trabajo como acompañante terapéutico de personas con discapacidad en edad escolar. En tanto acompañante, la observación de la dinámica entre el docente y el estudiante en el ámbito escolar permitió ver desde *in situ* problemas que surgen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con discapacidad. En este sentido, se busca realizar un trabajo de investigación en el cual se pueda reconstruir las *representaciones* sobre discapacidad que tienen los docentes que trabajan en contextos de inclusión en escuelas secundarias. La categoría *representación* es tomada como unidad de análisis transversal del trabajo y, a partir de ella, se divide el análisis en tres ejes: *discapacidad*, *alteridad* e *inclusión educativa*. La conceptualización de estas categorías se sirve del psicoanálisis, por un lado, y de la sociología, por otro, con ciertos aportes de estudios críticos. El concepto de *representaciones* se toma de los desarrollos sobre el tema de Serge Moscovici, desde una perspectiva sociológica, y de la teoría freudiana, desde una perspectiva psicoanalítica. Por otro lado, se entiende la *discapacidad* a partir del estudio de los modelos de concepción de la discapacidad llevado a cabo por Agustina Palacios, contando con los aportes de los movimientos sociales, realizados por Mike Oliver. Para definir *alteridad* tomamos al psicoanálisis a partir de Sigmund Freud, profundizando luego con los aportes de Silvia Bleichmar y Leandro de Lajonquière. En el caso de la *inclusión educativa*, nos servimos de leyes que normativizan la educación inclusiva en el país y en la provincia de Entre Ríos. Para llevar a cabo este trabajo, se elige un diseño metodológico cualitativo, que permite un acercamiento más adecuado a la subjetividad de los docentes en relación a la situación problemática elegida. Se comienza entrevistando a diez docentes de la localidad de Paraná que trabajan en escuelas secundarias públicas de la ciudad. Luego, a través de un análisis cualitativo de las entrevistas se busca hallar qué representaciones se encuentran en los testimonios docentes que refieran a los tres ejes antes mencionados. De esta forma, se reconstruyen diferentes tipos de representaciones que conviven en el interior del sistema educativo público de la ciudad de Paraná, algunas de las cuales presentan ideas contrapuestas o contradictorias.

Palabras Claves

Alteridad- Discapacidad- Inclusión Educativa

I. Sobre los Inicios de esta Investigación

Presentación y Justificación del Estudio: Situación Problemática

A lo largo de la historia de la humanidad, encontramos dos tendencias contrapuestas entre los sujetos que decidieron vivir en sociedad. Por un lado, están aquellos que se unen en comunidad y aceptan la diversidad de sujetos que en ella conviven, atenuando la no comprensión de las diferencias en pos de la paz social. Por otro lado, están los que tienden a acentuar las diferencias y a expulsar de su interior a aquellos que no coinciden con la forma, los criterios o expectativas que fueran determinados para esa sociedad en particular. En este juego de fuerzas, donde luchan ideas contrarias de aceptación del individuo, se interna nuestro trabajo final: en la convivencia con el otro, especialmente aquel *otro diferente* que se distingue de nosotros acentuadamente, ¿cómo hacemos que este sujeto extraño forme parte de nuestra sociedad?

La presente investigación se desarrolla con el interés de analizar la *inclusión educativa* respecto de los adolescentes con discapacidad, a quienes, desde una perspectiva psicoanalítica, decidimos estudiar como el *otro diferente*. La inclusión puede entenderse como una problemática que posee diversos alcances a nivel social, y por ello elegimos acotar nuestra indagación a las implicancias que tiene el tema en el ámbito de la educación, específicamente en el Nivel Secundario. Así situados, surge el interés por el lugar que ocupa el docente en los procesos de inclusión, interrogante que se origina a partir de inquietudes personales y profesionales de la práctica en territorio. Entendemos que, para los docentes, la falta de experiencia y formación para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la escuela es un tema común y presente a lo largo y ancho del país, además de ser una cuestión que se reitera en investigaciones pasadas y más recientes (Talou *et al.*, 2010; Azcárraga, Correa y Henríquez, 2013).

La elección de la Escuela Secundaria para realizar este estudio se justifica en la preponderancia de investigaciones sobre educación inclusiva en los niveles Inicial y Primario. Por lo cual, la selección del Nivel Secundario resulta significativa en tanto se despliega en un escenario con características propias que tiene a la exclusión educativa como una de sus principales marcas distintivas, sumado a la complejidad del nivel dado por la compartimentalización de la currícula en materias disciplinares por docente (Guajardo Ramos, 2009, p.19). Además, acotamos nuestra investigación a la Escuela Secundaria Pública, institución social donde se congregan adolescentes de distintos contextos, en términos sociales, culturales y económicos, conformando un escenario de relevancia para indagar acerca de la

problemática. En este sentido, la lectura de investigaciones del área (Crosso, 2010; Talou *et al.*, 2010) revelan que la *inclusión* de sujetos con discapacidad adquiere cierta visibilidad dentro de este nivel educativo. Según los datos que se obtuvieron de UNICEF en el año 2019, los niños y niñas de América Latina y el Caribe que presentan alguna discapacidad son más de ocho millones. De estos, se calcula que 7 de cada 10 no concurren a la escuela. Mientras tanto, de las cifras totales, sólo 50.000 niños y niñas con discapacidad estarían institucionalizados.

Dentro de mi experiencia personal como acompañante terapéutico de un estudiante con discapacidad pude observar y reflexionar sobre la inclusión dentro del nivel de educación secundaria. Como fruto de esta experiencia comencé a interesarme por diversas actitudes que observaba en los docentes de mi acompañado: algunos expresaban inquietud sobre la forma de comunicarse con él y de vincularse; otros docentes manifestaban desconcierto ante ciertas actitudes y comportamientos del estudiante; y, en algunos casos, se mostraban indiferentes hacia las diferencias que se presentaban en este estudiante respecto de sus pares. También hubo docentes que manifestaron resignación ante las dificultades que se presentaban en los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiante y, como contraparte, no faltaron otros tantos dispuestos a poner en marcha formas de enseñar alternativas. Por lo cual, en las actitudes de los docentes se manifestaba una posición ética y política en la forma de relacionarse con el estudiante, y en la manera de pensar la enseñanza y el aprendizaje.

Ante este panorama, decidimos estudiar específicamente el modo en que los docentes representan la discapacidad en el contexto de la educación inclusiva. Para ello, nos dedicamos a entrevistar a diferentes profesores paranaenses que trabajan en instituciones de educación secundaria con inclusión de estudiantes con discapacidad. Con esta base, buscamos reconstruir las *representaciones* que surgían del discurso docente al respecto de la discapacidad. El término *representaciones* fue tomado como unidad analítica, conceptualizado en parte desde el psicoanálisis y en parte desde la sociología, para poder cubrir diferentes aspectos que surgieran del discurso docente. Si bien la transversalidad de este trabajo está definida por las representaciones, buscamos encontrarlas bajo tres ejes: la *discapacidad*, la *alteridad* y la *inclusión educativa*. Para conceptualizarlos, nos servimos de material teórico proveniente principalmente de la psicología, la sociología y otros estudios críticos.

Nos pareció relevante también ahondar en disposiciones y normativas legales que abordan directamente el tema, para lo cual indagamos especialmente en el derecho a la educación y en las leyes que dan marco a la educación inclusiva. En este sentido, poco antes de comenzar la presente investigación, se emite la Resolución 920/19 del Consejo General de Educación, que promueve un cambio en la forma de concebir la discapacidad, con el énfasis puesto en su comprensión como una construcción social. Entendemos que el derecho a la

educación de las personas con discapacidad tiene consecuencias relevantes para toda la comunidad, ya que significa el respeto por los derechos humanos en cuanto a la dignidad y libertad inherente a toda persona, posibilita el desarrollo del potencial humano, sus aptitudes, talentos y personalidad, y promueve la libre participación en la sociedad de la persona con discapacidad. Por ello, a la luz de la noción de discapacidad que plantean las normativas, nos preguntamos: ¿genera la praxis del docente verdaderas posibilidades de acceso a todos los estudiantes? Aún más, ¿desde qué *paradigma* entiende la discapacidad el docente dentro del nivel secundario?

II. Marco Metodológico

II.a. Interrogantes, Objetivos y Supuestos

Planteo Inicial

¿Cuáles son las representaciones de docentes de Escuela Secundaria de la ciudad de Paraná acerca de la discapacidad en contextos de inclusión escolar?

Objetivo General

Describir las representaciones de docentes de Escuela Secundaria de la ciudad de Paraná acerca de la discapacidad en contextos de inclusión en escuelas comunes.

Objetivos Específicos

- Indagar las representaciones sobre la alteridad que poseen los docentes.
- Examinar las diversas representaciones de los docentes de Escuela Secundaria sobre discapacidad.
- Caracterizar el entramado de los procesos de inclusión en los docentes de Escuela Secundaria

Supuestos del Trabajo

Los docentes poseen un lugar central en la práctica educativa y las representaciones que construyen sobre la discapacidad están en relación con su experiencia personal, su formación y la posición subjetiva que asuman en relación a ella, produciendo los modos en que se entrama la inclusión en la Escuela Secundaria.

II.b. Antecedentes Teórico-Investigativos

A continuación, expondremos un corpus de cinco trabajos que resultan antecedentes fundamentales en el ámbito actual de la investigación en inclusión educativa. Estos textos nos interpelaron a la hora de desarrollar el presente trabajo y permitieron generar nuevos conocimientos e interrogantes.

En primer lugar, nos encontramos con *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*, de Alejandro Rodríguez-Martin (2017), compilación de investigaciones en torno a la inclusión educativa desarrollada por la Universidad de Oviedo. En el Eje 3 de este libro se expone una serie de problematizaciones acerca de las trayectorias escolares de jóvenes y adolescentes con discapacidad en el Nivel Secundario de Argentina. Este apartado describe los

con discapacidad que transitan la educación secundaria. Además, se analizan las relaciones entre las concepciones de los agentes escolares que participan y toman decisiones sobre los procesos de escolarización y las condiciones materiales e institucionales de las escuelas. Del análisis de datos se concluye que, a partir de las políticas educativas y la normativa existente sobre inclusión y discapacidad en el Nivel Secundario y su obligatoriedad, las instituciones y sus actores están atravesando un momento de transición donde conviven prácticas que son inclusivas y, al mismo tiempo, segregacionistas.

En segundo lugar, nos encontramos con la tesis de Daniela Benedetti (2018), *Representaciones sobre Discapacidad. Algunas puntualizaciones de las representaciones sobre discapacidad en maestras y auxiliares que trabajan con 'niños integrados' en los Jardines Maternales Municipales de la ciudad de Paraná*. Este trabajo, destinado a la obtención del título de grado de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de Paraná, Entre Ríos, está orientado a reconstruir las representaciones sobre discapacidad de maestras jardineras y auxiliares que tienen a su cargo niños integrados. Consideramos relevante este estudio como antecedente de nuestro trabajo ya que revela la coexistencia de distintas representaciones sobre discapacidad asociadas a distintos paradigmas y la prevalencia de determinados imaginarios sociales a la hora de pensar la discapacidad.

Entre las representaciones más relevantes se encuentran aquellas relacionadas con la idea de enfermedad-salud y el discurso médico-biologicista, que tiene como objetivo rehabilitar al enfermo. Por otro lado, también aparece una discapacidad negada que trata a los niños desde el —todos son iguales— y la idea de discapacidad asociada a lo que asombra, da miedo y desconcierta. Además, se exponen representaciones ligadas a la idea de niño con capacidad, sujeto de derecho, perspectiva asociada al paradigma social de la discapacidad. Por otra parte, la —integración— de niños con discapacidad se relaciona con el entorno social a partir de dos paradigmas: el de —prescindencia—, que liga la discapacidad a un imaginario de miedo y rechazo; y el —social—, ligado a un imaginario de aceptación. En este sentido, la integración se plantea como proceso ligado a la socialización del niño integrado, un interés que recae solo en él, desligado de su entorno. En contraste, aparecen situaciones que dan cuenta de un proceso de cambio hacia el paradigma de la inclusión, donde la integración aparece ligada con la inclusión de la diferencia y el alumno aparece realizando las mismas actividades que los demás, prestándose atención a las necesidades de todos.

Otro antecedente tenido en cuenta es el artículo *Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes* (2010), realizado por los profesores universitarios Carmen L. Talou, Sonia L. Borzi, María José Sánchez Vázquez et al. La riqueza de los aportes

la variedad de escenarios y actores que son relevados, los cuales priorizan la importancia de la formación en la temática de la inclusión y la discapacidad. Además, se considera la formación como una herramienta para lograr cambios en la práctica profesional de los docentes en la escuela de hoy.

El objetivo final de la investigación se dirigió a obtener información relevante que permita colaborar en el diseño de estrategias destinadas a propiciar las condiciones para un aprendizaje escolar cooperativo, colaborativo, que contemple la problemática de la diversidad. Se tomó como unidad de análisis a miembros de Institutos de Formación Docente y de Equipos de Orientación Escolar que se desempeñan en escuelas destinadas a niños con necesidades educativas derivadas de discapacidades. Los resultados de la investigación concluyen que el docente, como actor primordial en la implementación de las prácticas de inclusión, posee una formación de grado y continua, de ejercicio, que no se adecua a los cambios sociales, políticos y culturales actuales. Las capacitaciones en la temática posibilitarían una reflexión sobre la propia práctica profesional acerca de criterios adecuados y explícitos.

También seleccionamos como antecedente relevante un artículo del Doctor en Derecho Carlos Parra Dussan titulado *Educación inclusiva: un modelo de educación para todos* (2010). Este texto indaga en el impacto en la educación que ha tenido la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Para nuestro trabajo es importante este artículo en tanto analiza las normativas en relación a la educación inclusiva y su relación con las distintas formas de concebir la discapacidad desde los modelos de educación que se desarrollaron a través de la historia, hasta la configuración actual de la inclusión educativa.

Primeramente, Parra Dussan revisa las concepciones antiguas que concebían la discapacidad como un castigo divino, por el cual la persona discapacitada era vista como un ser deficiente que debía ser excluido de la sociedad y le era denegada la educación. Con la obligatoriedad de la educación elemental, surge la educación especial como respuesta a las dificultades de aprendizaje de los nuevos integrantes del sistema. En 1960, en distintos países, se empezó a proponer un principio de normalización que pretendía que las personas con discapacidad lleven una vida semejante a las demás personas de la sociedad. En 1978, el informe Warnock produjo cambios importantes en la educación especial ya que proponía las bases de la integración escolar y social, imponiendo el nuevo concepto de Necesidades Educativas Especiales (NNE) por sobre las categorizaciones de —minusvalías— todavía vigentes. Con este concepto se quería resaltar las particularidades de cada persona, aceptándola tal cual es, y la promoción del desarrollo de las capacidades, con el fin de acrecentar la autoestima y la autonomía personal de las personas con discapacidad. En la actualidad se ha producido un

limitaciones que ha demostrado la experiencia de integración en el ámbito escolar. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad presenta un reto importante a la educación incorporando el derecho a la educación inclusiva.

Por último, seleccionamos como antecedente *Integración escolar de adolescentes con discapacidad en el ámbito de Educación Formal de la ciudad de Santa Elena* (2015), tesis de grado de la psicóloga Cecilia Daniela Berón. En esta tesis se explora la situación actual de los procesos de integración de adolescentes con discapacidad que se dan en los espacios de educación formal en la ciudad de Santa Elena, Entre Ríos. Este aporte es relevante para el presente trabajo porque investiga también las significaciones sobre discapacidad en docentes de Nivel Secundario, significaciones que están influenciadas por las decisiones pedagógicas que realizan los docentes respecto a los estudiantes que tienen alguna discapacidad.

Berón plantea el papel fundamental de los docentes en el proceso de integración escolar, no sólo por su rol específico sino porque reciben la mayor responsabilidad al realizar esta tarea sin las configuraciones de apoyo correspondientes. La investigación revela que, si bien los docentes y equipos técnicos tienen una idea clara sobre el derecho a la integración y a la inclusión, las prácticas llevadas adelante están alejadas de las normativas vigentes. Además, en las instituciones analizadas se daría una —ficción de integración‖ resultante de la falta de una comprensión integral de la realidad de las personas con discapacidad, lo que da por resultado propuestas educativas pobres. Según los testimonios recogidos en este trabajo, las —integraciones‖ son sinónimo de inserción en el sistema y no de una integración escolar que permita la inclusión.

El recorrido por estos antecedentes crea una vista general del panorama de la discapacidad vista desde las escuelas y los docentes en la actualidad, fundamentalmente en espacios de Entre Ríos, lugar que tiene especial importancia en nuestro trabajo. Las investigaciones aquí presentadas aparecen en función de orientar al lector por el espacio de trabajo que se quiso abarcar en este trabajo final integrador y, además, para mostrar los blancos o lugares en falta a la hora de pensar la discapacidad como tema de estudio.

II.c. Precisiones Metodológicas

Esta investigación trata de describir las representaciones de los docentes respecto de la discapacidad y por ello adoptamos un diseño metodológico cualitativo, que permite un acercamiento más adecuado a la subjetividad de los docentes en relación a la situación problemática elegida. Entendemos que —la investigación cualitativa recupera la condición de sujetos de la investigación‖ (González Rey, 2006, p.111), es decir, da importancia a la

cuenta la intencionalidad de los informantes en relación a su participación en esta investigación y la producción de sentido a través de sus expresiones. Además, como investigadora asumo una posición activa a través de la reflexión y decisión continua en relación a los diferentes momentos que conforman el proceso de investigación (2006).

En correlación con el diseño cualitativo, se consideró describir las representaciones de la discapacidad ya que esta categoría posee aportes teóricos que remiten a los aspectos psicológicos, sociales y singulares de los entrevistados, lo cual enriquece sus contribuciones para la exposición del discurso de los docentes. A continuación, se puntualizan la concepción teórica sobre la que se construye la categoría de representación.

II.c.1. Representación

Para hablar sobre las *representaciones*, Serge Moscovici (1979) parte de los aportes sobre el tema teorizados por Emile Durkheim y, a partir de ellos, considera que en la sociedad prevalece un pensamiento organizado que es transmitido a los individuos, el cual está expresado en normas, valores, creencias y mitos. Las *representaciones sociales* son parte de estas producciones humanas que nos permiten el conocimiento del mundo concreto. De esta manera, Moscovici explica que las *representaciones* son sistemas con una lógica y lenguaje particular, una estructura que involucra valores y conceptos, configurando una forma de discurso propio. No se trata, por lo tanto, ni de opiniones sobre algo o alguien, sino que se consideran —teorías‖ de las —ciencias colectivas‖ particulares (de un grupo), con el fin de interpretar y construir lo real. Moscovici afirma que son entidades casi tangibles que se materializan a través de una palabra, un gesto o un encuentro, habitando las relaciones sociales, los intercambios comunicacionales y la producción de los objetos que consumimos. En este sentido, las representaciones son resultado de la práctica social, y de la sustancia simbólica que impregna dicha práctica.

La persona en su vida cotidiana explica las distintas actividades que realiza a través de nociones de sentido común, considerado éste como un tipo de conocimiento que deriva de las interpretaciones que las personas realizan de su mundo inmediato empleando los saberes e instrumentos que tiene disponible, inmersos en un escenario social del que forman parte (Piña, Cuevas, 2004). Por esto, el conocimiento que se desprende de las representaciones nos permite acceder a un saber de sentido común, diferenciándose del saber científico y abstracto, construido desde las experiencias, las vivencias diarias, las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento transmitidos por la cultura.

representaciones. Denise Jodelet plantea, en la misma línea que Moscovici, que la representación involucra aspectos de orden social y otros de orden individual (Banchs, 2000). En su aspecto social, la representación se constituye en relación con la alteridad, con los otros, circula en contextos particulares dentro de una estructura social y asumen funciones sociales de construcción de la realidad. En su carácter individual, las representaciones adquieren formas particulares en cada subjetividad manifestando identidades, afectos, intereses y proyectos singulares, reflejando la complejidad comprendida en la vida social. Precisamente, lo que interesa a esta investigación son las formas que asume la sustancia simbólica en la subjetividad de los docentes, adquiriendo modos particulares de representar y actuar sobre sus prácticas educativas.

A partir de los aportes de la teoría psicoanalítica, Sigmund Freud contribuye en ahondar en los aspectos subjetivos de la teoría de las representaciones y desarrolla su propio concepto a medida que elabora su teoría sobre la formación del Aparato Psíquico. En el desarrollo del proceso que constituye al sujeto, el autor da un lugar preponderante a una instancia constitutiva que tiene influencia en las representaciones, es el Inconsciente. En *Interpretación de los sueños* (1991) presenta por primera vez el esquema que conceptualiza las tópicas del aparato psíquico: Inconsciente, Preconsciente y Consciente. En cada una de ellas, las percepciones se trasponen en signos llamados *huellas mnémicas*, las cuales producen modalidades distintas de inscripción del material psíquico, ya que cada una posee una legalidad específica en su transcripción. De esta manera, Freud explica que en primer lugar se produce una percepción de la cual algo queda transcrito y sólo sabemos de lo percibido a partir de las evidencias que quedan transcritas en el psiquismo. Esta diferencia entre la percepción y lo transcrito de ella es lo que da lugar a la representación.

Freud comprende la representación (*vorstellung*) en relación estrecha con la idea de transposición (*entstellung*) dado que lo representado no significa un acceso directo a la realidad objetiva sino que supone la mutación de una cosa por otra (Yacuzzi, 2017). En su carta N°52 a Wilhelm Flieβ, Freud (1986) explica que esta mutación consiste en distintas instancias de inscripción registradas a través de signos en el aparato psíquico. De tal manera, desde la primera transcripción en el aparato psíquico, lo percibido se inscribe transponiéndose a través de la inclusión de otros elementos, a los que se asocia por simultaneidad. Estas huellas no son susceptibles de consciencia. En una segunda instancia, se produce una retranscripción de las huellas, lo cual implica una nueva modificación a nivel asociativo y de contenido, produciendo inscripciones a nivel inconsciente. Las mismas se rigen por legalidades causales y son inasequibles a la conciencia. En una tercera retranscripción, a nivel preconsciente, la

1986).

Así, la forma en que concibe la teoría freudiana la representación está asociada al lugar que da a las distintas instancias del psiquismo, por lo que Freud (1992) expresa que —El fin primero y más inmediato del examen de realidad {de objetividad} no es, por tanto, hallar en la percepción objetiva {real} un objeto que corresponda a lo representado, sino reencontrarlo, convencerse de que todavía está ahí (p. 255). Esto se debe a que se considera que las representaciones no tienen su origen en la actualidad sino que refieren a repeticiones de percepciones ya inscriptas en el psiquismo, que se vuelven presentes.

Al ser las representaciones, en primer lugar, material de característica inconsciente, la teoría freudiana plantea que las mismas deben asociarse a representaciones preconscientes, ser sobreinvertidas por estas, para constituirse en material asequible a la conciencia. Freud (1992) denomina a la representación consciente con el nombre de *representación-objeto*, la cual se compone por la asociación de una *representación-cosa*, perteneciente al Inconsciente, y una *representación-palabra*, ubicada en el Preconsciente. Yacuzzi (2017) se refiere a las legalidades que identifican a cada una, en el caso de la *representación-palabra* no puede ni carecer ni recibir nuevos componentes una vez constituida ya que esto implicaría alterar decisivamente su estructura. Por otro lado, la *representación-objeto* es un todo abierto que permite en su estructura, inacabada, la posibilidad de incluir y ligar nuevos componentes, sin por ello alterar su organización. Una *representación-cosa*, que pertenece a una estructura abierta, de libre asociación con elementos distintos, de forma dinámica, al entrar en asociación con una *representación-palabra* comienza a ordenarse en una estructura cerrada y estable, construyendo significados. De esta manera, las representaciones permiten dar orden y significar la realidad exterior. En otras ocasiones, las representaciones pueden ser tratadas por el sujeto como una *representación-cosa*, a través de síntomas neuróticos, sueños y formaciones del inconsciente, donde la representación se vuelve abstracta, ya que su imagen visual o sonora no adquiere un orden dentro del sistema preconsciente (Sauval, 2007).

Para explicar estas manifestaciones del inconsciente, Freud teoriza sobre el mecanismo de la represión y su implicancia en las representaciones. En primer lugar, se refiere a una *represión primordial*, que es la primera fase de la represión en la que a la agencia representante psíquica de la pulsión (representación) se le deniega el paso a la conciencia. Tanto la representación como la pulsión ligada a la misma permanecen inmutables en el inconsciente. Hay una segunda instancia de la represión que se presenta cuando pensamientos externos entran en relación con lo reprimido primeramente. Pueden llegar hasta la conciencia retoños de lo

reprimido y utilizando el mecanismo de la desfiguración (Freud, 1992).

En relación a la histeria, Freud ejemplifica el mecanismo de la represión donde

la excitación esforzada por una vía falsa (hacia la inervación corporal) consigue de tiempo en tiempo volver hasta la representación de la que fue desasida, y entonces constriñe a la persona a su procesamiento asociativo o a su trámite en ataques histéricos (1991, p.51).

Este proceso puede explicarse a través de la concepción del tiempo que sostiene la teoría freudiana, donde situaciones pasadas pueden tener nuevo sentido si se ponen en relación con vivencias nuevas. De esta manera, se plantea que nuevas representaciones pueden entrar en asociación con aquellas reprimidas con anterioridad, produciendo nuevos enlaces y, por lo tanto, nuevas significaciones de ese material reprimido.

Como mencionamos anteriormente, las nuevas asociaciones con representaciones reprimidas pueden tener otros destinos. La represión puede actuar de forma individual, produciendo variaciones en la desfiguración que da a cada retoño de lo reprimido un destino particular (Freud, 1992). Uno de esos destinos es la formación de síntoma, también la técnica que produce el chiste, como una forma en que se cancela temporalmente la acción de la represión, permitiendo la manifestación de lo inconsciente. De la misma manera sucede en la formación del sueño, ya que el estado del dormir baja las barreras de la represión. En otras palabras, puede pensarse que la representación se organiza a través de un proceso de complejización donde en el camino siempre queda algo retenido, indócil a la traducción y es esta esencia de la misma que constituye un problema de estructura, que hace que genere una imagen distorsiva y una articulación simbólica distinta en cada traducción (Yacuzzi, 2017).

Muchas son siempre las teorías que puede uno elegir para desarrollar un análisis o para justificar la prevalencia de ciertas hipótesis en un trabajo de campo. A la hora de elaborar un recorte teórico para indagar sobre las representaciones de discapacidad en docentes, pensamos primeramente en tres ejes sobre los cuales estarían planteadas esas representaciones. En primer lugar, tomamos textos que refirieran a la *discapacidad* en sí misma, entendida como el punto de partida del cual se desprenden nuestras indagaciones. En segundo lugar, nos referimos a la *alteridad* vista desde distintas perspectivas que nos permiten justificar la hipótesis de las personas con discapacidad entendidas como *otro diferente*. En tercer lugar, nos servimos de fuentes que hablan sobre *inclusión educativa*, especialmente aquellas de corte legal, a modo de complemento de la concepción de otredad en la escuela secundaria. A través de este encuadre teórico logramos que la perspectiva psicoanalítica, transversal en todo este trabajo, pudiera entrecruzarse con las áreas de la Educación y lo Social, fundamentando el análisis de las representaciones de los docentes en el ámbito de la educación secundaria.

III.a. Discapacidad

La discapacidad constituye un campo multidimensional complejo, atravesado por diversos discursos y teorías que han caracterizado a las formas de nombrar y conceptualizar a la alteridad deficiente en el tiempo. (Cenacchi, 2018, p. 65)

Existen múltiples maneras de abordar y de entender la discapacidad. Ese entramado de teorías, representaciones y construcciones sociales nos sumerge en una comunidad donde habitan, muchas veces, ideas contrapuestas o anticuadas sobre el sujeto discapacitado. En este apartado presentaremos los principales modelos de tratamiento de la discapacidad a través del tiempo que hoy en día coexisten en distintos ámbitos, en mayor o menor medida, más allá de que el modelo social ha intentado tener una perspectiva superadora (Palacios, 2008).

Presentaremos los diferentes modelos de concepción de la discapacidad explicados por la Doctora en Derecho Agustina Palacios (2008), complementando este material con la mirada sociológica que plantea Mike Oliver (1998), aspirando a presentar un recorrido histórico sobre los discursos que han pensado la discapacidad. Ampliaremos esto con los aportes que agrega en este análisis la presentación de María Andrea Cenacchi (2018). Este recorrido teórico nos permite reunir los aportes necesarios para entender la conceptualización de la categoría *discapacidad*.

El *modelo de prescindencia* entiende la discapacidad a partir de dos presupuestos esenciales: en primer lugar, que la causa de la discapacidad tiene un origen religioso; en segundo lugar, que la persona con discapacidad es un ser innecesario para la sociedad. Este modelo considera que las personas con discapacidad no tienen nada que ofrecer a la comunidad. En este sentido, se piensa que es una vida indigna y desgraciada, que no merece la pena ser vivida y que resulta una carga para la sociedad. En esta línea, a partir del *presupuesto de innecesidad*, que caracteriza a los sujetos con discapacidad, se plantearon dos direcciones en distintos momentos histórico-sociales. En un primer momento, principalmente en la Antigüedad Clásica, se implementaron políticas eugenésicas y, en un segundo momento, se propició un tratamiento basado en la marginación social.

En la antigüedad se recurría al infanticidio desde el momento del nacimiento. Esta práctica se daba principalmente por razones religiosas ya que, tanto en el mundo griego como en el romano, se creía que la deformidad en un recién nacido significaba un castigo divino. Sin embargo, según lo expresado por la autora, prevalecen razones utilitarias y económicas en el tratamiento eugenésico de la discapacidad. Ello se ve en la ausencia de datos sobre persecución o reprimendas sociales para aquellas familias que criaran a un recién nacido defectuoso.

Según los estudios de Palacios (2008), en la Edad Media la situación de las personas con discapacidad fue cambiando; ya no eran eliminadas al nacer sino que ocupaban un lugar específico en la organización social y económica del contexto medieval, junto con pobres y mendigos, quienes formaban el grupo de los marginados. Estos constituían una parte fundamental en el orden social de la Edad Media ya que eran considerados resultado de la ley natural y divina que permitía a los ricos ejercer la caridad cristiana. De esta forma, el cristianismo influyó en el trato humanitario hacia las personas con discapacidad. Si bien la caridad permitió la subsistencia de las personas discapacitadas a través de la práctica de la mendicidad, esta actitud implicaba la subestimación y el menosprecio hacia el grupo.

El cristianismo también propició el miedo hacia las personas con discapacidad por considerarlas objeto de brujerías o bien un castigo enviado por Dios. En este sentido, en el otro extremo del amor y la compasión de la religión cristiana, la misma llevó a cabo prácticas crueles hacia las personas con discapacidad. Este es el origen de la persecución y el temor hacia los defectuosos, acusándolos de posesión diabólica y de ser la fuente de contagio de las grandes pestes de la época.

En conclusión, nos encontramos con una influencia doble, y en sentidos contrarios, del cristianismo sobre el tratamiento de la discapacidad. Por un lado, es una corriente de compasión

experimentan una discapacidad (Palacios, 2008).

III.a.2. Modelo Rehabilitador

Se abordará, a continuación, una concepción sobre discapacidad cuyo alcance perdura hoy en día. Desde este modelo, la discapacidad no es considerada un castigo divino, pero sí existe la creencia de que las personas con discapacidad son seres anormales y que, por esa razón, están obligadas a normalizarse para poder vivir en sociedad.

El *modelo rehabilitador* posee antecedentes que provienen del mundo moderno, pero su consolidación se produce recién en los inicios del siglo XX, después de la Primera Guerra Mundial. En este contexto, los heridos de guerra comenzaron a identificarse con las personas discapacitadas y —la discapacidad comenzó a ser vista como una insuficiencia, una deficiencia a ser erradicada (Palacios, 2008, p. 69). En consecuencia, comenzó a gestarse una necesidad de reparación y reintegración de los soldados heridos y los discapacitados por accidentes laborales. La idea consistía en que los heridos pudieran recuperarse y reinsertarse socialmente. Mientras tanto, la Segunda Guerra Mundial conllevó otros cambios, como el surgimiento del movimiento médico y los aportes de la Psicología en relación a la rehabilitación. Es decir, la rehabilitación de las personas con discapacidad se amplió, abarcando no sólo cuestiones físicas sino también aspectos psico-sociales.

Con respecto a la noción que el modelo rehabilitador tiene sobre las personas con discapacidad, Palacios analiza la definición que aparece en la Ley de Integración social de los Minusválidos (1982), correspondiente al Derecho español. El artículo de la ley es muy esclarecedor:

A los efectos de la presente Ley se entenderá por minusválido toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se hallen disminuidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales. (Ley 13, art. 7 inc. 1)

Según la autora, esta definición destaca aspectos centrales en la forma de pensar a los sujetos con discapacidad desde la rehabilitación. La ley entiende que la discapacidad proviene de la persona o de su deficiencia, sin causa externa o de orden social. Estas deficiencias impiden realizar actividades consideradas —normales o estándar y por ello la persona resulta limitada o impedida para participar en sociedad de manera plena (2008, p. 81).

En función del carácter médico-científico que considera a la discapacidad una enfermedad que debe ser tratada, la rehabilitación se lograría a través de diversas herramientas

especial, y los tratamientos médicos y aplicación de avances científicos (Palacios, 2008, p.81). La medicina impulsó el estudio y desarrollo de distintos métodos de prevención y tratamientos de rehabilitación. Gracias a ello, hoy en día, la mayor parte de los niños y niñas que nacen con diversidades funcionales sobreviven o tienen más probabilidades de supervivencia. La educación especial, por su parte, es una de las modalidades principales de rehabilitación. Surgió entre los siglos XVIII y XIX, pero se implementó ampliamente a principios del siglo XX, a partir del compromiso que empezaron a tomar los distintos gobiernos en esta problemática.

La institucionalización, tomada como herramienta de rehabilitación, tiene como objetivo ayudar, educar y corregir; y surge en correspondencia con los postulados médicos que conciben a la discapacidad como una enfermedad que debe ser curada en instituciones preparadas para tal fin. En relación con el papel de las instituciones, el sociólogo inglés Mike Oliver plantea una perspectiva más amplia respecto a su función. El autor postula que el internamiento de las personas con discapacidad fue la solución que encontró el Estado ante el problema social generado por la existencia de personas que no tenían la capacidad para insertarse en el mercado laboral (1998, p.44). Por su parte, Palacios afirma que la institucionalización es una nueva forma de —ocultar la diversidad funcional (2008, p. 92) dado que la persona discapacitada resulta alienada por la institución, por lo que si bien no se aniquila la discapacidad sí se intenta hacerla desaparecer.

Desde la sociología, Mike Oliver (1998) sostiene que esta disciplina por mucho tiempo no abordó la temática de la discapacidad por considerarla una cuestión médica e individual, que debía ser propia del terreno de la psicología y la medicina. Pero los sociólogos que abordaron la discapacidad tampoco cuestionaron la preponderancia de la mirada medicalizante e individualizadora. Desde esta impronta, Oliver hace especial hincapié en las contribuciones de la teoría interaccionista de Parsons, que analiza la conducta del —papel del enfermo, considerando la insuficiencia en un lugar de igualdad con la enfermedad. Esta perspectiva entiende al —enfermo como privado de toda capacidad física y psicológica, por lo que queda exceptuado de toda responsabilidad social hasta recuperar su condición de salud (1998). En el caso del —impedido, la situación es más compleja ya que se considera que su situación de enfermedad no va a cambiar. Por esto, el que posee una insuficiencia es quien no tiene expectativas de recuperación y debe aceptar una vida indigna, dependiendo de los tratamientos médicos. De esta manera, la rehabilitación se convierte en el medio que le permitiría al impedido desarrollar al máximo todas sus capacidades quedando bajo su responsabilidad llegar a adquirir cierta —normalidad para la vida en sociedad.

considerada como una *tragedia personal* de carácter fortuito. Según plantea Oliver, esta teoría de la tragedia personal no es sinónimo de una comprensión universal de la discapacidad, sino el resultado de adjudicar el impedimento en una causa propia de la persona. Desde este punto de vista, las intervenciones terapéuticas y estrategias políticas están orientadas a propiciar la aceptación o adaptación de la discapacidad (1998).

Según Palacios (2008), la mirada preponderantemente médica que sostiene el modelo rehabilitador se expresa en el papel relevante que se le adjudica al *diagnóstico clínico* en la comprensión de la discapacidad. En este contexto, es importante el rol que asumen los médicos y/o los terapeutas, quienes tienen el poder necesario para decidir no sólo sobre el tratamiento de las personas con discapacidad, sino también sobre su forma de vida. En este sentido, su función excede el rol profesional propiamente dicho, convirtiéndose en una especie de consejero de vida. Más allá de los alcances del tratamiento y del trabajo profesional, este abordaje resulta parcial, ya que deja por fuera otros aspectos de la discapacidad.

En resumen, el modelo rehabilitador plantea la *integración social* como objetivo a lograr a través de estrategias de asimilación (Palacios, 2008). Con ello se persigue la voluntad de ser idéntico a los demás, eliminando la diferencia. Esta concepción de integración no busca la igualdad sino lo idéntico. Por su parte, Oliver (1998) cuestiona el carácter individual en la forma de concebir la integración, omitiendo los aspectos estructurales. Así, se trata de que las personas asuman la responsabilidad de capacitarse ellas mismas para integrarse a la sociedad, una sociedad que plantea unas leyes de juego basadas en la competencia y el individualismo, donde las personas con discapacidad corren con desventaja. Además, el modelo rehabilitador tiene como objetivo la integración social de las personas con discapacidad a través de la imitación de la vida de las personas consideradas —capaces‖ o —normales‖. Este modelo piensa en la posibilidad de permitirle una vida —normal‖ a las personas con discapacidad y, de ese modo, reafirma y refuerza la dualidad normalidad/anormalidad (Palacios, 2008).

III.a.3. Modelo Social

El *modelo social* es considerado como el más reciente en su teorización y divulgación dentro de la teoría sociológica sobre la discapacidad. Este modelo tiene sus inicios a finales de la década del sesenta del siglo XX, principalmente en Estados Unidos e Inglaterra. A partir de ese momento, los presupuestos sobre discapacidad sostenidos por el modelo rehabilitador comenzaron a ser cuestionados y rechazados por movimientos activistas y organizaciones constituidos por personas con discapacidad (Palacios, 2008).

restringen o impiden a las personas con una deficiencia vivir una vida en sociedad. En esta noción, se entiende a la deficiencia como aquella limitación en un órgano o función del cuerpo o de la mente, el cual no funciona o lo hace distinto de la mayoría. A partir de este modelo, la persona no debe rehabilitarse de una condición biológica con el acompañamiento de profesionales, sino que la solución para la discapacidad es hacer cambios en la sociedad.

Existen dos presupuestos que constituyen las bases del modelo social. En primera instancia, las causas de la discapacidad no se encuentran en las limitaciones individuales, sino en las limitaciones que posee la sociedad para otorgar los servicios pertinentes a las personas con discapacidad y para satisfacer las necesidades de esta población dentro de la organización social. El segundo presupuesto señala la convicción sobre la importancia del aporte de las personas con discapacidad a la comunidad (Palacios, 2008). En este sentido, se destaca la importancia de los *Principios Fundamentales de la Discapacidad*, que expresan un conjunto de ideas redactadas por la Unión de Personas con Discapacidades Físicas contra la Segregación (UPIAS).

Los principios desarrollados por la UPIAS postulan, en primer lugar, la diferenciación entre deficiencia y discapacidad. Por otro lado, el rechazo a la institucionalización y la segregación, devolviéndole a las personas con discapacidad el control sobre sus propias vidas. Por último, la promoción de la defensa de los derechos humanos de esta población a través de nuevas normativas. Estos Principios Fundamentales plasmados por la UPIAS permiten el comienzo del modelo social, principalmente desde la distinción entre deficiencia y discapacidad, dado que esta última es entendida como una forma de opresión social (Palacios, 2008). A partir de los presupuestos de este modelo también se constituyó un movimiento de desinstitucionalización que promueve la salida de las personas con discapacidad de las instituciones, para vivir en la comunidad a la que pertenecen. Los motivos radican en que se concibe que la institucionalización quebranta los derechos humanos básicos de la persona institucionalizada.

Si bien la escuela es también una institución, el modelo social no la desestima sino que la reconsidera. Desde este modelo, la educación debe ser inclusiva, por lo que la apelación a una educación especial (propia del modelo rehabilitador) es concebida como último recurso. En este contexto, la educación inclusiva sostiene que un mismo currículum ordinario puede dar respuesta a todos los alumnos, mediante una adaptación en función de las necesidades educativas de cada niño, evitando excluirlo del grupo.

transición en el proceso de producción de la discapacidad, donde se pasa de una perspectiva médica e individualista a otro u otros nuevos modos de entender la naturaleza, las causas y la experiencia de la discapacidad (Oliver, 1998). Los aportes teóricos de la economía política materialista son una de las influencias hacia una nueva forma de concebir la discapacidad, porque sugieren que ésta es un fenómeno producido por las fuerzas económicas y sociales, producto de las necesidades y la naturaleza del mercado en el contexto del capitalismo. De esta manera, hay una transformación social desde una sociedad capitalista que genera exclusión y luego busca la integración, a una sociedad en que inicialmente nadie quede excluido (Oliver, 1998). En este sentido, no se trata de que capacitados y discapacitados se formen para lograr una integración sino de socavar el *minusvalidismo institucional*.

Como se ha dicho inicialmente, el modelo social es fruto de reclamos y demandas sociales que lograron alcanzar el aval del Derecho. En un primer momento, durante la vigencia del modelo rehabilitador, eran consideradas medidas de asistencia y seguridad social, en relación a la incapacitación y la tutela. A partir de los aportes del modelo social, el Derecho propone como herramienta a los Derechos Humanos, los cuales poseen varios puntos de encuentro en sus valores fundantes.

En conclusión, el modelo social defiende la inclusión de las personas con discapacidad. Con ello, se diferencia del modelo rehabilitador en el que se buscaba recuperar o tapar la diferencia de la que era poseedora la persona discapacitada. Esta caracterización diferencial, en términos negativos, de las personas con discapacidad es la que lleva al modelo rehabilitador a querer borrar, eliminar u ocultar las diferencias. En cambio, desde el modelo social, se busca la valoración de la diferencia como parte de la diversidad humana. Finalmente, no es menor apuntar que la descripción y el análisis del modelo social provienen principalmente de sus fundamentos teóricos, ya que aún no se visualizan plenamente sus efectos en la realidad y sus presupuestos constituyen aún un ideal a alcanzar (Palacios, 2008).

III.a.4. Modelo de la Diversidad

El *modelo de la diversidad* aparece con el surgimiento de la disciplina Estudios sobre Discapacidad (*Disability Studies*) para dar cuestionamiento al modelo médico tradicional. Tuvo sus inicios en España a finales de 2006 con la idea de promover una denominación apropiada al pensamiento crítico sobre la discapacidad. Este nuevo modelo impulsa el cambio del término discapacidad o deficiencia por el de —diversidad funcional en su afán de reivindicar la dignidad de las personas por sobre la importancia de la idea de capacidad. Esta nueva denominación

otros.

La diversidad funcional es un concepto amplio que refiere específicamente a las personas con alguna limitación en relación a una normalidad establecida, abocándose a un determinado colectivo. En este sentido, se aparta en su referencia de la categoría de déficit. La propuesta de una diversidad funcional pretende extender una particularidad a todos los seres humanos, ya que —en mayor o menor grado, las diferencias culturales, etarias, preferencias cognitivas, gustos, situaciones circunstanciales, etc., hacen que sea posible pensar de manera extrema, en tantas diversidades funcionales como seres humanos (Cenacchi, 2018, p. 74).

III.a.5. Perspectivas Críticas

Las perspectivas críticas constituyen un nuevo campo de estudios denominado Estudios Críticos en Discapacidad (*Critical Disability Studies, CDS*), formado por un grupo de investigaciones basadas en la experiencia de personas con discapacidad. Los CDS son considerados una crítica hacia el modelo social ya que afirman que éste plantea una serie de contradicciones en sus postulados, dado que más allá de constituir un gran avance en el ámbito legal, no consiguieron cambiar las formas institucionalizadas de discriminación en nuestra sociedad.

Son varios los argumentos que presentan los CDS para justificar la crisis del modelo social. Uno de ellos es la crítica a la concepción binaria discapacidad/deficiencia, que plantea una dualidad entre la discapacidad (barrera de orden social) y la deficiencia (límite de orden fisiológico), creando una escisión innecesaria entre lo físico y lo social. La separación entre discapacidad y deficiencia en el modelo social se basa en el pensamiento moderno occidental, que está estructurado en función de los binarismos de cuerpo/alma, real/ ideal, naturaleza/cultura, etc.

Otro argumento que presentan los CDS es la crítica a la concepción del cuerpo proveniente del Modelo Social Materialista. Se plantea que el modelo social y el modelo médico entienden al cuerpo desde una perspectiva limitada al aspecto físico y biológico, reflejado en la noción de deficiencia. Los estudios críticos abordan al cuerpo desde una perspectiva más compleja, refiriéndose a la corporeidad, una construcción móvil y contingente que no responde a un carácter fijo y natural, sino que tiene un carácter discursivo, constituido por actos y postulados que lo anteceden. Esta concepción de la corporeidad cuestiona el abandono que el modelo social ha hecho del cuerpo, considerándolo un lugar exclusivamente material y neutro, desvinculado de la existencia social (Cenacchi, 2018). De esta manera, los estudios críticos afirman la relevancia del cuerpo y la historia propia recurriendo a la experiencia que las

experiencia de la discapacidad está constituida por una mezcla de sus aspectos corporales y sociales, que no son excluyentes. Tanto la eliminación de las barreras sociales como los tratamientos médicos adecuados son elementos necesarios para comprender la discapacidad, aunque no son suficientes.

En relación a la experiencia de las personas con discapacidad, los estudios críticos cuestionan la formación de una identidad política común y fija como lo es la idea de —personas con discapacidad‖ promovida por el modelo social materialista. Esta identidad ayudó al colectivo a conquistar sus derechos, su dignidad y beneficios en su forma de vida, sin embargo, es cuestionada por diversas teorías de la identidad que plantean que la denominación —persona con discapacidad‖ no es una identidad estática y definitiva. Por el contrario, está atravesada por diversas variables dependientes que interactúan, como etnia, género, sexo, entre otras, con las cuales se puede identificar.

Además, la identidad colectiva de las personas con discapacidad se convierte en otro modo de producir la separación nosotros-los otros/ellos, propiciando las estructuras opresivas. En este sentido, se siguen sosteniendo los supuestos del modelo médico con el fin de medir y distinguir la deficiencia y resolver la pertenencia, o no, a tal identidad. Por esto, Cenacchi (2018) plantea que los CDS proponen borrar la separación entre nosotros-los otros/ellos, planteando que las limitaciones del cuerpo son lo —normal‖; es decir, una experiencia que tendremos todos, aunque de forma diferente y singular. De esta manera, la deficiencia se convierte en lo común y la normalidad en una fantasía.

Más allá de los cuestionamientos de los estudios críticos, actualmente existen otras teorizaciones que argumentan una posición crítica ante el concepto de deficiencia. En primer lugar, se hace referencia a la separación entre las categorías de *déficit* y *discapacidad*, ya que el modelo social considera que la discapacidad es resultado de barreras sociales, distanciándose de una causalidad física y biológica. Sin embargo, ambas categorías son efecto de la hegemonía del discurso de la normalidad. Es decir, —el déficit es producto de un largo proceso de naturalización de representaciones del cuerpo —completo, perfecto—, proceso que sólo es posible como efecto ideológico de la ideología de la normalidad‖ (Angelino, 2009, p.33). Este efecto ideológico se produce al borrar el contexto social, histórico y político del surgimiento de este discurso, creador de lo —normal‖ y lo —anormal‖ o deficiente. De esta manera, los modelos de la discapacidad, incluso el modelo social, naturalizan al déficit concediéndole un carácter biológico e inmodificable.

performativos sobre cómo debe ser nuestro cuerpo, como usarlo y por prácticas que producen tales efectos (p.84). Por lo cual, discapacidad y deficiencia constituyen un binarismo donde no existen la una sin la otra, donde la discapacidad está corporizada y la deficiencia es una construcción cultural, política y social.

Por otro lado, dentro de las perspectivas críticas actuales también se encuentran los Estudios Culturales, Poscoloniales, Decoloniales y Subalternos y de las Epistemologías del Sur, que cuestionan la concepción de la persona con discapacidad como *alteridad deficiente*. La figura del discapacitado, construido por un discurso dominante, moderno y eurocentrista, es posicionado en un lugar inferior a causa de su deficiencia corporal, cognitiva o comportamental, y es discapacitado por la mirada negativa de la sociedad ante esta condición (Cenacchi, 2018).

En relación a la *alteridad deficiente*, Carlos Skliar (2015) considera que los problemas no son los sordos, los deficientes mentales, los ciegos, etc., sino la existencia de una identidad homogénea que ha sido inventada. Fruto de esta invención todo lo que la contradice se ha convertido en negativo, en una alteridad deficiente. Además, en el proceso de fabricación del sujeto se produce una colonización de la alteridad. De esta manera, el otro es producido como una totalidad homogénea y estable, representado y caracterizado principalmente por el discurso médico. En este sentido, la deficiencia se constituye en —la raíz del significado identitario, la fuente única de caracterización- biológica- de esos otros (p.128).

A partir de los Estudios Decoloniales y de las Epistemologías del Sur surgieron los Estudios Críticos Globales en Discapacidad (CGDS), que plantean nuevos argumentos críticos en relación a la producción de la *alteridad deficiente*, cuestionando la desigualdad y la discriminación que sufren las minorías, los marginados y silenciados, a los que denominan con el término Sur Global. Estos estudios adjudican la causa de la desigualdad y discriminación a la concepción de alteridad deficiente y a la producción de la misma bajo un enfoque eurocentrista. Los CGDS no reflejan las experiencias de las minorías sino los intereses del sistema de producción capitalista de quienes denominan el Norte Global. De esta manera, los CGDS proponen desestimar los supuestos dominantes sobre la deficiencia, provenientes de concepciones anglosajonas y metropolitanas del Norte Global, e intentar recuperar la perspectiva de los grupos excluidos, considerando sus contextos culturales, sus experiencias y problemáticas.

En ese sentido, Alexander Yarza de los Ríos et. al (2019) refiere que más allá que el mundo anglosajón ha sido el representante principal en cuanto a los Estudios Sobre Discapacidad (*Desability Studies*) tanto en lo académico, como en lo político y lo social; la

epistémicas y geopolíticas. Hacia 1967, en el Norte Global, crecieron las demarcaciones producidas en las identidades de los sujetos propiciadas por la ideología de la normalidad. Las clasificaciones de los sujetos se configuran con mayor especificidad a través de la utilización de tests que miden el grado de retardo en los casos de deficiencias intelectuales. Sin embargo, en América Latina no imperaba este pensamiento positivista y moderno sino que primaba la lógica de las pedagogías emancipadoras. En consecuencia, los autores refieren como hipótesis de trabajo la presencia de huellas de una perspectiva crítica no patologizante sobre la discapacidad en América Latina antes de la proclamación de la concepción social enmarcada en la UPIAS, que sentó las bases del modelo social. Así, el pensamiento crítico sobre discapacidad en latinoamérica sería independiente a su propagación en Inglaterra y Estados Unidos, teniendo un contexto específico de aparición en cada región.

Por otro lado, los autores ponen en cuestión la actitud acrítica con que se ha asumido en América Latina y el Caribe el contenido legal que se enuncia en la Convención de los derechos de las personas con discapacidad. Y proponen poner en tensión sus enunciados cuestionando su autodefinición como —perspectiva de derecho—. Desde el pensamiento crítico latinoamericano la definición de discapacidad que plantea la Convención establece un paralelismo entre la producción de discapacidad y la deficiencia, asegurando una continuidad entre una y otra. De esta manera, se podría pensar en una reproducción de la ideología de la normalidad. A su vez, se cuestiona la aceptación de un cambio de paradigma a partir de la Convención, ya que sus postulados legales no aseguran cambios a nivel real, en la vida diaria de las personas con discapacidad (Yarza de los Ríos et. al, 2019). En conclusión, la naturalización de los postulados de la Convención en las organizaciones civiles de América Latina como sinónimo de lucha social, invisibiliza a su vez la persistencia de la ideología de la normalidad, reforzando la colonización de las miradas hegemónicas en nuestra región.

III.b. Alteridad

Vamos a construir este concepto desde aportes tomados de distintas perspectivas teóricas. Para lo cual nos referiremos al Psicoanálisis, a partir de Sigmund Freud, profundizando luego con los aportes de Silvia Bleichmar y Leandro de Lajonquiére. Por otro lado, se presentará la mirada del campo de la Filosofía mediante el aporte teórico de Georges Canguilhem y Michael Foucault. Y, desde otra perspectiva, tomaremos los Estudios Críticos sobre Discapacidad, desde las contribuciones de Carlos Skliar, Ana Rosato y María Alfonsina Angelino. Cada uno de los autores nombrados contribuyen con sus aportes a la construcción de argumentos teóricos para pensar y reflexionar acerca de la discapacidad entendida como una otredad.

En primer lugar, tomamos los señalamientos que Sigmund Freud (1919) hace al respecto de la alteridad en el texto denominado *Lo Ominoso*. Freud aborda los efectos que genera el encuentro con lo distinto y lo desconocido y a eso lo denomina —lo ominoso—, entendiendo este término como lo contrario a lo estéticamente bello, aquello de lo cual —no hay duda de que pertenece al orden de lo terrorífico, de lo que excita angustia y horror...‖ (1919, p.219). Si bien Freud considera que *lo ominoso* corresponde a un sentimiento de angustia, se propone ahondar en la especificidad que posee el concepto a través de la indagación sobre el significado de lo ominoso en distintos idiomas, y en las fuentes productoras de ese sentimiento tanto sea personas, cosas, vivencias, impresiones. Con sus pesquisas, logra encontrar en todas un dato en común: coinciden en que lo ominoso es aquello nuevo y desconocido que se vuelve terrorífico en tanto que —se remonta a lo consabido de antiguo, a lo familiar desde hace largo tiempo‖ (p.220). No obstante, no todo lo novedoso y desconocido resulta ominoso. En particular, se trata de aquello que posee un nexo con vivencias del pasado que, por otro lado, buscaron ser olvidadas. Según Freud (1919), estas vivencias estaban destinadas a permanecer en lo secreto, en la oscuridad, evitando salir a la luz.

Otro elemento implicado en la vivencia de lo ominoso es su relación con lo *infantil*, más específicamente con creencias ya superadas, como son: la omnipotencia de pensamiento, la superstición y el animismo. Cuando estas vivencias infantiles, que fueron consideradas reales y objetivas en otro tiempo y ahora se encuentran superadas, se vivencian en la actualidad, *se vuelven ominosas*. Al referirse a superadas, Freud (1919) entiende que el hombre adulto cancela la creencia de la realidad de estas representaciones infantiles; sin embargo, estas creencias primitivas no han muerto, ahora pertenecen a una *realidad psíquica*. Por este motivo, el autor señala que siguen influyendo en las experiencias posteriores cuando una situación específica las trae a la *actualidad* (p. 247). Es menester recordar que lo ominoso se produce en un hecho actual que aparece de forma *imprevista* (Labaronnie, 2007).

Lo ominoso se hace presente cuando en el psiquismo se borra la barrera entre la fantasía y la realidad, asumiendo el símbolo el pleno significado de lo simbolizado, apareciendo como *real* aquello tenido por fantástico (Freud, 1919). Es decir que lo ominoso se experimenta cuando en la percepción objetiva de los objetos no se produce un encuentro con una representación de los mismos sino un encuentro directo con una realidad material. Las consideraciones de Freud (1919) respecto a lo ominoso afirman que éste se presenta en el trato con lo diferente y desconocido, con aquello que se nos impone y no podemos comprender. Podemos extrapolar esta idea a una comprensión del —otro diferente‖ que se experimenta como lo difícil de pensar, decir, o de poner palabras, presentándose como un límite en lo simbólico. Desde la perspectiva

concibe como una realidad inmodificable, o irreversible.

III.b.2. Perspectiva Filosófica

El filósofo francés Georges Canguilhem, en *Lo normal y lo patológico* (1971), reflexiona sobre la explicación biológica que fundamenta las categorías de *normal* y *anormal*, donde lo *normal* es explicado como aquello que es parte del orden natural y también fisiológico presente en un organismo mientras que la *anormalidad* se presenta como el desvío de ese orden. En este sentido, el autor cuestiona la definición que afirma que lo normal es producido por una armonía entre las influencias externas e internas del organismo y que son los desequilibrios en este sistema los que producen la anormalidad. Canguilhem asevera que esta definición carece de criterios precisos y científicos que especifiquen lo que se entiende por un organismo normal. El carácter natural, equilibrado y armónico de lo normal es considerado por el autor una prescripción a seguir, un imperativo moral más que un enunciado científico, y argumenta que el supuesto carácter natural de lo normal lo posiciona en un lugar de superioridad, respecto de lo patológico, constituyéndose en una norma. De esta manera, el —otro diferente‖ sería considerado por Canguilhem como el anormal, el que está fuera de la norma. Por su parte, Michel Foucault continúa los estudios críticos de Canguilhem, pero también considera que la norma es un lugar de exigencia y dominio que se ejerce en los escenarios en que se aplica. Además, aludiendo a su capacidad para ejercer el poder, la norma responde a un carácter político y no a una ley natural.

En *Los anormales* (2007), Foucault teoriza acerca del desarrollo de un poder de gobierno sobre los hombres posibilitado por el despliegue y organización de un *aparato disciplinario* que funciona a través de las instituciones sociales. El ejercicio del poder disciplinario se cristaliza en *efectos de normalización* sobre los sujetos en el ámbito de la educación, la medicina, la industria, etc. De todo ello, tomaremos el caso particular de la Psiquiatría y los efectos de poder producidos a través de ella en el siglo XVIII. En la modernidad, el desarrollo del poder disciplinar de la Psiquiatría se vio reflejado en los cambios producidos en sus propios fundamentos, lo que tuvo repercusiones en la forma de concebir a los sujetos. En este sentido, los cambios producidos en el interior de la Psiquiatría se deben a que comienza a dejar de lado el estudio del proceso patológico, la búsqueda de la causa que produce la enfermedad mental, la cual le daba su sustento como ciencia, para dirigirse hacia otro tipo de objetos. De ahí en más, el saber psiquiátrico empieza a ocuparse de comportamientos y gestos inscriptos de forma permanente en la estructura del individuo. Se dirige específicamente a un estado constitutivo, congénito, que se expresa a través de dismorfías físicas y aberraciones de la conducta. (2007, p. 276).

patológico, sino que representa una especie de déficit, un desequilibrio funcional. Entonces, —lo primero, lo esencial, el núcleo mismo del estado en cuestión, es la insuficiencia, el defecto, la interrupción del desarrollo (Foucault, 2007, pp.276). La categoría de *estado*, al considerar una continuidad entre la infancia y la adultez, le permitió a la Psiquiatría la generalización de sus implicancias mediante el lugar central que otorgó a la infancia, allí se podían establecer primeramente las conductas disfuncionales que luego se expresaban en la adultez. En la *infancia* ubicó la Psiquiatría el fundamento de su saber y su poder y le permitió constituirse en jueza de las conductas, generalizando su control hacia la totalidad de la vida. Su criterio consistía en pesquisar las huellas de infantilismo en la adultez, —la emergencia de un instinto que en sí mismo no es enfermo, que en sí mismo es sano, pero que es anormal ver aparecer aquí y ahora, tan pronto o tan tarde, y con tan poco control (Foucault, 2007, pp.284). Desde mediados del siglo XIX, la psiquiatría comenzó a ocuparse de las conductas normales y anormales, dejando a un lado su objeto principal, el cual le había dado el carácter de medicina mental, y con ello los efectos de poder como ciencia. A partir de las ideas de Foucault, podemos construir una idea del —otro diferente como una invención producida en un momento histórico en el que la Psiquiatría cambia su funcionamiento y el objeto al que se dirige, para constituirse en la ciencia de los normales y los anormales.

Como dijimos anteriormente, la producción del saber disciplinar de la Psiquiatría generó los efectos de un poder de normalización que trajo aparejados un *principio de calificación* y un *principio de corrección*. Según Foucault, la función de estos principios era la normalización de los sujetos y no su exclusión o rechazo (2007, pp. 57). La red de saberes y poderes que dieron lugar al individuo anormal en el siglo XIX se fueron plasmando a través del tiempo alrededor de distintas figuras que representan la alteridad. Foucault rescata tres personajes: el monstruo, el incorregible y el masturbador.

Carlos Skliar (2015) hace referencia a la figura del monstruo y del incorregible puntualizando que la formación de ambas figuras se circunscribe al despliegue de un saber y un poder que se articulan. La figura del anormal reúne primeramente a la figura del monstruo humano, aquel que surge como contraposición a las leyes de la naturaleza y las leyes de la sociedad. Para Foucault (2007) el monstruo es el prototipo de las pequeñas diferencias que revela que detrás de cada desviación e irregularidad existe algo monstruoso. Alrededor de este personaje se desarrollan distintos saberes y técnicas jurídico-médicas que buscan suprimir, corregir o curar estas anomalías a través de instituciones, cuidados médicos o acciones de piedad. A través del tiempo, se ha concebido de distinta forma la figura del monstruo, por ejemplo: en la Edad Media era representado por la mezcla de reino animal y humano, de sexos,

en el Renacimiento, se le dio prioridad a la representación de los hermanos siameses como figura ambigua; en la Edad Clásica se hace referencia al hermafrodita como manifestación de lo monstruoso.

Skliar (2015) resalta al otro de los personajes que representan la anomalía: el individuo a corregir. Este surge en el entorno familiar y en relación con otras instituciones como la escuela, el barrio, la iglesia y la policía, que se articulan a la familia. El individuo a corregir es una figura más regular que el personaje del monstruo y se manifiesta cuando las técnicas de domesticación circunscritas al ámbito familiar no tuvieron éxito en la corrección de ciertas conductas por lo que se recurre a —intervenciones específicas, una tecnología de la corrección, de la recuperación y, en síntesis, de la normalización (p.140). Esta figura expresa una tensión entre lo corregible y lo incorregible propiciando un despliegue de diversas instituciones que tienen como fin recuperar al individuo anormal.

La historización que realiza Foucault sobre el surgimiento del anormal marca a la vez el comienzo de un tipo de poder que lo sustenta y refuerza. En este sentido, Skliar (2015) afirma que en la época clásica se gesta un poder distinto al tradicional. Es decir, desde la Edad Media el poder se basaba en la represión y la exclusión, pero ahora el poder ha cambiado su funcionamiento hacia un mecanismo que incluye de forma rigurosa y analítica cada individualidad, y utiliza como sustento la invención y acumulación de saber.

III.b.3. Perspectiva Crítica

Desde la pedagogía, Carlos Skliar propone pensar que la concepción que poseemos sobre la alteridad se circunscribe a una *historia de surgimiento*, por lo que refiere que el discurso sobre el *otro* como —diferente se puede comprender cuando visibilizamos —los procesos históricos, culturales, sociales y económicos que regulan y controlan el modo a través del cual son pensados e inventados los cuerpos, las mentes, el lenguaje, la sexualidad de los otros (2015, p. 126). Skliar considera que poner como objeto de análisis de la alteridad al propio individuo es una equivocación ya que el origen del discurso que lo denomina y define como *otro* tiene su fundamento en una retórica cultural. La comprensión de la alteridad no estaría centrada en la persona que presenta alguna deficiencia física o mental porque esta concepción de un *otro deficiente* plantea una identidad basada exclusivamente en criterios biológicos.

La ideología de la medicalización produjo sujetos narrados, juzgados y pensados en base a los binomios de normalidad/ anormalidad, de racionalidad/ irracionalidad y de completud/ incompletud. En este sentido, la alteridad es producida como anormalidad. En

consecuencia, Skliar propone descentrar la mirada puesta en la alteridad deficiente para dudar y poner en discusión las representaciones de —lo normal, lo habitual, lo considerado natural en un

tiempo y espacio determinado. Y luego afirma que —el problema es que la normalidad y el cuerpo normal han sido contruidos para, al mismo tiempo, crear el problema del otro deficiente (2015, pp.135)

El autor enmarca el surgimiento de la palabra —normal en la modernidad, a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX. También en este momento, junto a la construcción de la concepción de *lo normal* se comienza a configurar un proceso de invención de lo *anormal*, de una *alteridad deficiente*, ambos pertenecientes a un contexto de cambios históricos como son el auge de la industrialización y el desarrollo de prácticas y discursos sobre la nacionalidad, la raza, el género, la criminalidad y la orientación sexual. Un aporte importante al establecimiento de la noción de lo normal, y de la norma conjuntamente, fue el concepto de *hombre medio*, desarrollado por el estadístico Adolphe Quetelet, quién proporcionó un sustento científico a la noción de lo normal a través de la estadística. La fuerza que trajo esta contribución permitió la generalización y el alcance imperativo de la ‘_norma’ para la mayoría de la población. El concepto de *hombre medio* es una creación abstracta producto de la medición de los atributos de los hombres. El resultado es un hombre promedio compuesto por ciertas características humanas que constituyen las características del hombre normal. De esta manera, la teorización de Quetelet contribuye a la clasificación de los ciudadanos.

Es interesante el planteo de Rosato y Angelino (2009) sobre la importancia de considerar que para llegar a pensar en un —hombre—mediol se pasó por un proceso de selección de ciertas características a ser medidas. Entonces, sería necesario pensar que los estadísticos eligieron algunas características específicas, que se consideraron por sobre otras, también presentes en el ser humano. Este planteamiento nos permite cuestionar la objetividad instalada de ciertas características humanas como constitutivas del ser humano e intentar considerar la naturalización de las mismas en el entramado que sustenta la construcción del individuo —normal. A partir de esta perspectiva que sostiene la concepción de lo ‘_normal’ como una construcción socio-cultural, Rosato y Angelino proponen cuestionar la perspectiva tradicional que define al *anormal* como ese otro que se desvía de un orden biológico y natural. Las autoras redefinen la idea de déficit afirmando que las limitaciones de ese otro anormal no son evidencias objetivas (materiales) y fijas sino invenciones en función de un parámetro único de normalidad (2009, p.51).

Los significados contruidos respecto al otro, como —diferente, —anormal, o —deficiente son invenciones de una sociedad determinada. No se trata de características propias

sociedad capitalista, producto de condiciones económicas, sociales y culturales: el cambio en la naturaleza del trabajo y del mercado de trabajo, las exigencias de la acumulación, la producción de sujetos útiles tanto a la producción como a la reproducción social y la tipología del hombre normal como sujeto deseable. (2009, p. 48)

La desigualdad inherente al sistema capitalista se expresa en la producción material y simbólica de bienes, donde los sujetos forman parte. Pero para esto se necesitó del apoyo de acciones políticas y de un discurso que legitime esta organización; este sustento lo dieron las disciplinas que se ocuparon de pensar e intervenir sobre el otro, en especial el discurso médico y pedagógico.

III.b.4. El otro y la escuela

En este apartado, recuperamos herramientas teóricas que nos brinda Silvia Bleichmar para pensar la formación del sujeto en relación al otro y el lugar que adquiere la escuela en este proceso. Por otro lado, a través de Leandro Delajonquiére resaltamos el papel de la relación pedagógica como posibilidad de la educación.

Desde la perspectiva psicoanalítica, Silvia Bleichmar (2008) considera que el sujeto en tanto ser humano no se define por su condición biológica sino por su relación con un *otro* que se dirige hacia él como a un ser humano. La autora explica que hay una antecendencia del adulto que imagina y representa al recién nacido como semejante y permite su entrada en la vida de la cultura. Se trata de la capacidad humana de representar, no sólo la realidad objetiva, sino de crear realidades nuevas. Es decir, imagina en ese ser pequeño a alguien que va a hacer todas las cosas que él hizo, y también más. Para que pueda haber un sentido en la vida es necesario contar con cierto pasado que nos pensó y nos deseó y con una idea de futuro. Este futuro implica ir más allá de estudiar para tener un trabajo y así poder seguir viviendo, —el sentido de conservar su vida es para producir un país distinto en donde puedan recuperar los sueños (p.132) En este camino, la escuela coopera en darle sentido a la vida recuperando la idea de un futuro mejor, donde los sueños puedan ser posibles, y no quedar supeditada a la simple conservación de la vida.

Bleichmar concibe la escuela como un espacio de formación del ser humano a través del encuentro con el otro que le brinda herramientas para el desarrollo del pensamiento y la construcción de un futuro. No se trata sólo de un lugar de transmisión de conocimientos con fines prácticos, donde el sujeto queda reducido a un medio para lograr un fin productivo, la

escuela también es relevante en la (re)subjetivación en cuanto posibilita cambios en la identidad de quienes forman parte de ella. Así, la escuela puede brindar herramientas para la socialización y, a la vez, permite contrarrestar los efectos desubjetivantes de una economía que pone al

hombre como objeto de producción. En este contexto, la relación intergeneracional entre profesor-estudiante materializa el proceso de re-subjetivación.

El profesor en el lugar de adulto asume su responsabilidad sobre quienes tiene a su cargo (sus estudiantes) y transmite no sólo conocimientos sino un sentido de la vida haciendo parte de él a quienes tiene a su cuidado (Bleichmar, 2008). Si bien la transmisión es posible por la construcción de un vínculo basado en la confianza entre profesor y estudiante, entre ellos hay una relación asimétrica. Según Bleichmar, se trata de una asimetría que plantea una diferencia que no está determinada por el poder que ejerce una de las partes sino por una diferencia en el saber, la cual otorga un lugar de responsabilidad al adulto respecto de las nuevas generaciones (2008).

Por su parte, Leandro de Lajonquiere (2008) refiere que la *transmisión* adquiere cierta posibilidad en la medida en que lo infantil se vuelve extranjero. Toda llegada de un ser humano al mundo instala una diferencia entre él y los otros que se expresa en una tensión temporal que da lugar a un tiempo de espera donde la educación se presenta al niño como el lugar y el tiempo para intentar resolver el enigma de la diferencia generacional. Actualmente, los niños y jóvenes son percibidos por los adultos como seres con una diferencia tan grande en relación a ellos que dudan de que se trate de la infancia que conocen. El adulto percibe como *extranjero* al niño y busca poder develar en él el enigma de la diferencia existente entre ellos. Sin embargo, esto resulta imposible ya que se trata de la búsqueda de un saber sobre el enigma de su propia niñez, olvidada y desconocida al convertirse en adulto.

La diferencia entre las generaciones habilita la posibilidad de una educación ya que el adulto metaforiza la falta de proporción donando un tiempo de espera en el que el niño podrá adquirir las herramientas para convertirse en adulto. Sin embargo, más allá de este período dedicado a la educación, la diferencia persiste en el futuro al ser inherente a la relación intergeneracional. Cuando el adulto puede brindar sentidos ante el desconocimiento del otro, suponiendo que es un extranjero que puede volverse más familiar, apuesta al desdoblamiento de la diferencia a través de la educación. No obstante, pueden presentarse situaciones en que el adulto no puede metaforizar esa diferencia y el otro nuevo queda a la deriva, sin posibilidad de constituirse en sujeto a partir de la transmisión (2008, p. 44).

El nuevo pasa a tener una condición de excepcionalidad que lo aísla de toda posibilidad de lazo social, convirtiéndose en lo que el autor denomina como *salvaje* o *extraterrestre*. Ambas

son figuraciones de la imposibilidad del adulto de reencontrarse con la propia otredad que lo habita desde su infancia. Se denomina *salvaje* a quien se supone totalmente distinto de uno mismo, al que no se puede atribuir ningún tipo de familiaridad, por lo que se inhabilita una

posible educación. El nuevo queda detrás del anonimato de ciertas disciplinas científicas que hablan de él, observándolo y estudiándolo. De esta manera se niega su diferencia, y se lo identifica a un nombre genérico que describe sus intereses y necesidades. El *salvaje* revela la imposibilidad de una educación cuando no existe la implicación subjetiva del adulto en la transmisión educativa. Pero hay situaciones en que no solo se borra la diferencia del otro, sino que además se lo quiere mantener distante de uno: lo que Lajonquiére (2008) denomina como —extra-terrestrel o —extraterritorialidadll, aquel otro de otro mundo, que a causa de su extrema extrañeza se percibe desde la lejanía como un ser inferior o superior, del cual nos queremos mantener a salvo. La figura del extraterrestre representa aquello ominoso descrito por Freud, en cuanto que el desconocimiento del otro, su diferencia, suscita extrañeza produciendo horror y angustia generando la figura de un otro lejano, y totalmente ajeno a nosotros mismos.

En definitiva, el autor plantea que la afirmación de que los chicos de hoy son diferentes de lo que los adultos eran en su propia infancia es una tesis conocida y antigua. No se trata de un dilema actual, pues en tiempos anteriores también los adultos postulaban la misma premisa. Lo que sí vale la pena resaltar es la propensión a insistir en esa diferencia. Según Lajonquiére (2008), actualmente el adulto no se refiere a las nuevas generaciones como al extranjero que puede volverse familiar sino que, al exacerbar las diferencias con ese otro, lo convierte en un ser *salvaje* o *extraterrestre*.

En este sentido la figura del extraterrestre representa aquello ominoso descrito por Freud, en cuanto que el desconocimiento del otro, su diferencia, suscita extrañeza produciendo horror y angustia generando la figura de un otro lejano, y totalmente ajeno a nosotros mismos. Este otro que es denominado como anormal en cuanto que representa el desvío del orden natural y fisiológico, según Canguilhem. Sostenido a través del desarrollo de un poder disciplinario que lo clasifica en normal y anormal, y corrige su devenir, a partir de edificios de saber y sus efectos normativos, como refiere Foucault. Es un otro que se constituye en una alteridad maléfica, un Otro generalizado, que Skliar señala como productor del desorden del ideal de normalidad. Por su parte estas concepciones del otro diferente, según Rosato y Angelino reproducen relaciones de desigualdad provenientes de un contexto que obedece a la utilidad y el beneficio de una sociedad capitalista.

III.c. Inclusión Educativa

En este apartado, haremos un recorrido por marcos legales que dieron y dan forma al derecho a la inclusión, considerando específicamente su incumbencia en el ámbito educativo.

Tienen especial importancia en este tema la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD) y la *Ley Nacional N° 26.206 de Educación Nacional*, aunque indagaremos también sobre leyes posteriores y específicas de la provincia de Entre Ríos. En la investigación que realiza Camila Crosso (2010), titulada —El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva, analiza los acuerdos internacionales sobre inclusión y el desarrollo gradual de este concepto y expresa que, luego de haber indagado en diversos marcos legales internacionales, un sistema educativo inclusivo parece definirse como aquel que prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la aceptación de las diferencias, acepta la pluralidad y establece un ámbito de igualdad de oportunidades. (p. 83)

Existen leyes internacionales y nacionales que pretenden erradicar la exclusión y discriminación de las personas con discapacidad y por esta razón reglamentan el derecho a una educación para todos. En este marco, la educación inclusiva no trata exclusivamente de integrar a los chicos con discapacidad en la escuela común, sino que incluir conlleva la implementación de una serie de ajustes por parte de la escuela para responder a las necesidades y problemas que significa acoger a una persona con discapacidad. Sin embargo, estas modificaciones necesarias que debe realizar la escuela no deben suponer una carga para el estudiante con discapacidad.

A la hora de recapitular el marco legal sobre inclusión, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948) es una referencia fundamental porque marcó un hito en la historia de los derechos de las personas y sentó las bases para los marcos legales posteriores en materia de derecho. Esta proclamación de la Organización de las Naciones Unidas y los Estados miembros propone a los derechos humanos como un ideal común a ser buscado por todos los pueblos y naciones promoviendo su reconocimiento y enseñanza a través de la educación. Dentro de los derechos que buscan ser protegidos se consideran de particular relevancia para este trabajo la proclamación de la libertad e igualdad en dignidad y derechos desde el nacimiento de todos los seres humanos por igual (art 1.), que deben alcanzar a todos sin distinción de cualquier otra condición (art 2.). Estos artículos muestran una concepción de los derechos humanos en concordancia con la perspectiva de la inclusión planteada por Crosso. La declaración también proclama el derecho a una educación en igualdad para todos los seres humanos, en todos los niveles de enseñanza, por considerarla un instrumento fundamental para el pleno desarrollo de la personalidad y por servir al fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Aunque no se mencione explícitamente a la discapacidad, la

Declaración da relevancia a la educación como un espacio para promover la comprensión de las diferencias y la promoción del respeto por la diversidad.

En concordancia con los derechos humanos, pero en relación específica a las personas

con discapacidad, la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (CDPD) contribuye a la defensa de los derechos de las personas discapacitadas a partir de una perspectiva inclusiva. La Asamblea General de las Naciones Unidas en la CDPD (2006), define a la discapacidad como una resultante —de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás‖(p.1). En este sentido, la sociedad y el contexto adquieren considerable relevancia en la condición de las personas con discapacidad, dando prioridad al objetivo de la inclusión en los distintos escenarios sociales. El lugar preponderante de la inclusión en la forma de concebir la discapacidad se manifiesta en los principios generales que se plantean, donde se hace hincapié en el respeto por la dignidad humana, la autonomía y la toma de decisiones propias, la no discriminación, la participación efectiva en la sociedad, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad y la preservación de la identidad de los niños y niñas que están en el desarrollo de sus facultades.

Estos principios inclusivos toman forma en el ámbito educativo a través de la proclamación del derecho a una educación en igualdad de oportunidades para todas las personas con discapacidad, sin discriminación, lo que permitiría que ninguna persona con discapacidad quede excluida del sistema general de educación. Por ello, la CDPD considera que los estados partes deben asegurar la educación en todos los niveles y durante toda la vida a las personas con discapacidad. Este derecho implica una educación inclusiva, de calidad y gratuita tanto en el nivel primario como en el secundario, en igualdad de condiciones que los demás y en la comunidad en que vivan. Para efectivizar el derecho a la educación la CDPD declara la necesidad de hacer los ajustes razonables en función de las necesidades de cada persona, prestar el apoyo necesario y personalizado, y propiciar un ambiente que permita el mayor desarrollo académico y social. Para llevar adelante estos propósitos se considera relevante la formación de maestros y personal en todos los niveles que tengan conocimiento sobre la temática de la discapacidad y los distintos modos, medios y formatos de comunicación, como así también sobre las técnicas y materiales educativos necesarios para posibilitar la educación a las personas con discapacidad. También se considera extender estas medidas a la educación superior y profesional, alcanzando a distintas instancias de educación durante toda la vida.

En nuestro país, la *Ley Nacional N.º 26.206 de Educación Nacional* (2006), a partir del derecho de enseñar y aprender consagrado en la constitución, concibe una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, lo cual conlleva el

ejercicio de este derecho bajo la condición de igualdad, gratuidad y equidad. Se persigue una educación inclusiva, donde se priorizan los sectores más desfavorecidos de la sociedad, entre los que se pueden considerar a las personas con discapacidad. Además, se busca eliminar toda forma de discriminación a través de la implementación de políticas universales, estrategias

pedagógicas y la asignación de los recursos necesarios. En este marco, la educación de las personas con discapacidad implica una propuesta pedagógica que proporcione la integración de las personas con discapacidad, el mayor desarrollo de sus posibilidades y un goce completo de sus derechos y libertades fundamentales. Se propone a la modalidad de Educación Especial como la encargada de efectivizar este derecho dando una atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no pueden ser atendidas desde la educación común. De esta manera, la Educación Especial orienta su accionar desde el principio de inclusión educativa.

Por otro lado, la ley considera que el derecho a la educación de las personas con discapacidad sería posible llevando a cabo medidas que brinden una educación integral, contando con personal especializado que trabaje en equipo con los docentes de escuela común; asegurando las coberturas de los servicios de educación especial, el transporte y los recursos materiales para el desarrollo del currículo escolar, como también brindar el acceso físico a las distintas instituciones escolares y habilitar una formación a lo largo de la vida, a través de distintas alternativas educativas.

Si bien Argentina comienza a abogar por el principio de la inclusión a partir de la ley 26.206 desde el 2006, el enfoque inclusivo adquiere mayor relevancia con la adhesión a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2008, a través de la *Ley Nacional N.º 26.378*. Posteriormente, la Convención adquiere jerarquía constitucional a través de la *Ley N.º 27.044*, estableciendo en el artículo 24 el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad, y la necesidad de garantizar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles de enseñanza.

A nivel provincial, el sistema educativo de Entre Ríos establece su política educativa y los objetivos y fines de la educación en correspondencia con lo planteado por la ley nacional. En este sentido, fundamenta la educación a partir del principio de la inclusión, garantizando el carácter público, estatal, gratuito y laico en todos los niveles. En 2008, por medio de la *Ley Provincial N.º 9.890 de Educación de Entre Ríos*, se establece el sistema educativo provincial integral, permanente y con acceso al conocimiento para todos los habitantes de la provincia. Además, el estado provincial se compromete a garantizar el acceso, permanencia, reingreso y egreso a la educación obligatoria, en cualquier condición y proporcionando las oportunidades necesarias. Esto implica la no discriminación en ningún tipo de situación, lo cual promueve la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad.

En función de la inclusión educativa, el estado provincial priorizará políticas públicas que favorezcan primeramente a aquellos sectores más vulnerables. Así, en concordancia con la *Ley de Educación Nacional*, se propone posibilitar una propuesta pedagógica que permita a las personas con discapacidad ejercer su derecho a la educación a través del desarrollo de las

propias capacidades y la búsqueda de la integración. Al igual que a nivel nacional, la educación de las personas con discapacidad es atendida por la modalidad de Educación Especial, encargada de contar con docentes y técnicos especializados para trabajar en forma conjunta con los docentes de escuela común, las familias y profesionales externos, posibilitando la integración del estudiante en los distintos niveles de la enseñanza obligatoria. A su vez, las escuelas deben poseer la infraestructura y los recursos necesarios para su labor didáctica y trabajo en red con las escuelas comunes para detectar tempranamente las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad. A través de la Educación Especial se busca, junto con la atención pedagógica, una educación integral de la persona, que le brinde herramientas para una futura formación o guíe su orientación al mundo profesional-laboral. Con estas acciones se intenta lograr una inserción social y ocupacional de la persona con discapacidad.

En el año 2016, el Consejo Federal de Educación se pronuncia respecto de la promoción y certificación de los estudiantes con discapacidad a través de la *Resolución CFE N° 311/16*. Primeramente, la orientación a la trayectoria escolar del estudiante con discapacidad comienza con un análisis de los primeros acercamientos del estudiante al contexto institucional y a la propuesta de enseñanza. A partir de este sondeo surgen las primeras barreras institucionales, culturales y didácticas para la participación, comunicación y aprendizaje del estudiante. Este análisis inicial se lleva adelante a través de un trabajo de los equipos educativos que, junto a la familia y la opinión del estudiante, ponen en conocimiento y acuerdan las decisiones sobre los ajustes razonables y/o apoyos específicos necesarios, informando con regularidad la evolución y evaluación del proceso educativo. En caso de evaluarse la necesidad de apoyos específicos para el acompañamiento de la trayectoria, éstos serán responsabilidad fundamental del nivel obligatorio que cursa el estudiante y la modalidad de educación especial. De esta manera, se proveerá del diseño de configuraciones de apoyo, propuestas específicas de enseñanza y apoyos específicos (sistemas de comunicación, orientación y movilidad, autonomía, etc.) con el objetivo de contrarrestar el efecto de las barreras de acceso a la comunicación, participación o de aprendizaje.

Se propone como otra herramienta la realización de un Proyecto Pedagógico Individual (PPI) que, a través de metas factibles y temporales, busca posibilitar el desarrollo de los aprendizajes siguiendo las directrices que marca el diseño curricular jurisdiccional. Estas orientaciones a la trayectoria del estudiante con discapacidad configuran los dispositivos que

brindan apoyo a todos los niveles de educación obligatoria, inclusive la educación secundaria. Como consecuencia, cuando se establecen los criterios para la promoción del nivel se deben tener en cuenta los ajustes razonables, las configuraciones de apoyo, y los apoyos específicos, para determinar aquellos saberes adquiridos por el estudiante. Otras variables a tener en cuenta

son el contexto, las propuestas de enseñanza, la interacción entre pares, la edad, entre otras.

Por otro lado, la acreditación del nivel secundario depende de una evaluación de este tramo a través de un instrumento formal, y será llevada adelante de manera complementaria con la modalidad de Educación Especial, en caso de haber intervenido. La acreditación del nivel será posible teniendo en cuenta los ajustes razonables que se instrumentaron para posibilitar el acceso al currículum. De esta manera, se podrán acreditar los espacios aprobados en relación a lo consignado en el PPI. En cuanto a la certificación, todos los estudiantes con discapacidad recibirán el título y certificado analítico que documente la trayectoria educativa, en correspondencia con su PPI. En el caso de los estudiantes con discapacidad que participen de las Escuelas de Educación Integral a cargo de la Modalidad de Educación Especial, recibirán una certificación de las competencias, capacidades y saberes desarrollados en función del diseño y propuesta jurisdiccional.

En 2017, el Ministerio de Educación y Deportes presenta la *Resolución 2.509/17 ME Guía de orientación para la aplicación de la resolución del Consejo Federal de Educación N° 311* que intenta profundizar sobre los procesos de inclusión escolar expuestos en la Resolución N° 311/16 del CFE. En función de comprender mejor lo que significa la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el Sistema Educativo, se considera necesario distinguir los conceptos de *integración* e *inclusión* en relación a las prácticas escolares. Por *integración* se entiende a un tipo de estrategia educativa dentro de las configuraciones de apoyo que buscan que el estudiante con discapacidad pueda participar de su derecho a la educación dentro de la escuela común, contemplando la particularidad de la problemática de los estudiantes. En cambio, la *inclusión educativa* es definida como una política educativa que forma parte de políticas más generales como son la igualdad de oportunidades y la justicia social. Tomando la conceptualización de la UNESCO, se considera que la inclusión educativa implica identificar la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, para luego responder a las mismas mediante una mayor participación en la educación, la cultura y las comunidades. Para ello, se gestionan cambios en los contenidos, las metodologías, estructuras y estrategias para lograr que todos los estudiantes puedan educarse en el sistema regular.

Desde el principio inclusivo, los sistemas y programas educativos deben ser diseñados teniendo en cuenta la amplia diversidad de características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Esto implica minimizar las barreras al aprendizaje y la

participación y maximizar todos los recursos que benefician ambos procesos. En sentido amplio, estas barreras se pueden encontrar en distintas estructuras como los centros educativos, la comunidad y las políticas vigentes. Exclusivamente a nivel educativo, la inclusión está relacionada con tres aspectos a tener en cuenta: primero, la presencia del estudiante a través del

acceso y permanencia en la escuela u otras modalidades; en segundo lugar, la consideración de las necesidades del estudiante en el currículo y las actividades educativas y la participación de su opinión en las decisiones; por último, la adquisición de logros en los aprendizajes establecidos por el currículo para todos los estudiantes.

El desarrollo de una cultura inclusiva se refleja en las instituciones educativas en su perspectiva pedagógica mediante actividades que potencian la inclusión, constando esto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). En el caso de que asista un estudiante con discapacidad y este requiera apoyo en su trayectoria, comienza a formar parte de un proceso de inclusión a través de la construcción de un PPI. Dentro de las capacidades que se consideran en el certificado analítico de estudiantes con PPI que pertenezcan al nivel secundario, se encuentran: la resolución de problemas; el pensamiento crítico; la capacidad de iniciar, organizar y sostener el propio aprendizaje; el trabajo con otros; la comunicación y el compromiso o responsabilidad.

Por otro lado, la referencia provincial de las resoluciones precedentes del CFE se materializa en la *Resolución N° 920/19* del Consejo General de Educación (CGE), sobre el Sistema de evaluación del Nivel Primario, que hace referencia al Sistema de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción destinada a alumnos que transitan la escolaridad primaria. Según esta resolución, el Sistema de Evaluación en el Nivel Primario asume la responsabilidad de acompañar la trayectoria de todos los estudiantes y de esta manera garantizar el derecho inalienable a la enseñanza y al aprendizaje, derecho que comparten las personas con discapacidad. Desde esta resolución se sostiene un cambio en la forma de concebir la discapacidad, ubicando al Sistema Educativo en una perspectiva social enfocada en privilegiar las potencialidades y las capacidades que posee cada estudiante por sobre las limitaciones provenientes de la discapacidad. Este modelo social de la discapacidad es considerado una instancia superadora del enfoque propuesto desde el término —integración, que tiene sustento en una concepción normalizadora, en la que la persona y sus dificultades debían adaptarse a los tiempos, las enseñanzas y la organización de un sistema fijo, representado por la escuela. Mientras que la —integración, amparada en el modelo médico y rehabilitador, hacía foco en la persona y sus dificultades, la —inclusión educativa mira las capacidades y las diferencias como potencialidades ya que sostiene que la diversidad es un hecho natural, complejo y múltiple.

Desde el enfoque inclusivo es la escuela la que realiza los cambios para acompañar las trayectorias de los estudiantes con discapacidad. Con este fin, la resolución sostiene que el

Sistema Educativo debe reorganizarse y reestructurarse para posibilitar el acceso, permanencia, promoción y egreso de los estudiantes con discapacidad. Dentro de los cambios que debe llevar adelante la escuela en favor de la inclusión se encuentra el desarrollo de una propuesta pedagógica que considere las barreras del medio, las cuales obstaculizan el despliegue de las

capacidades y el pleno ejercicio de los derechos de los estudiantes con discapacidad.

En 2021, con el fin de acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad, el Consejo General de Educación de Entre Ríos regula la política educativa en los niveles obligatorios con la *Resolución 3.759/21*, que establece el accionar en materia de inclusión en consonancia con la *Resolución N° 311/16*. En este sentido, el CGE fundamenta su legislación desde una interpretación de la inclusión educativa que considera, más allá del ingreso y permanencia en el sistema educativo, la participación efectiva y sin discriminación en la vida escolar.

Adoptando la concepción sobre la discapacidad que posee la *Convención internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, amparada en el Modelo Social, la presente resolución considera que es la escuela la que debe hacer los cambios necesarios para poder garantizar la educación a las personas con discapacidad. Además, hace referencia al —enfoque pedagógico de capacidades— por el cual se busca poner en relación los aprendizajes escolares con los aprendizajes generados en las experiencias cotidianas de la vida. De esta forma, la enseñanza se desarrolla propiciando el crecimiento de estas capacidades que luego serán evaluadas mediante el PPI.

En función de la perspectiva expuesta, se instrumenta la utilización del término *trayectoria* por su pertinencia para expresar las múltiples formas de atravesar la experiencia educativa. Hace referencia a los recorridos personalizados, articulados y acompañados que los estudiantes realizan en el Sistema Educativo. De esta manera, se establece el concepto *trayectoria educativa integral* para describir la importancia que poseen las necesidades educativas, sociales y subjetivas en el recorrido del estudiante. También el reconocimiento y la minimización de las barreras que se presenten en ese trayecto, así como el uso de apoyos y acompañamiento para la participación en la vida escolar. El concepto de *trayectoria educativa integral* está relacionado directamente con la idea de inclusión educativa dado que implica una reestructuración del Sistema Educativo para que todas las escuelas estén en condiciones de recibir a todos los estudiantes, reconociendo y valorando las diferencias de cada uno.

Otra herramienta que el documento provincial considera relevante para la inclusión educativa es la elaboración del PPI, mediante el que se construye una propuesta curricular propia en función de las posibilidades y necesidades del estudiante, pero sin perder de vista el

diseño curricular del nivel. Por otro lado, la resolución establece la existencia de configuraciones de apoyo en cada nivel de enseñanza que estarán a cargo de los equipos directivos correspondientes, quienes planificarán y producirán los ajustes razonables en forma conjunta. En el caso específico de esta investigación, se plantean las configuraciones de apoyo

del nivel secundario, llevadas a cabo por los profesores, asesores/as pedagógicos, tutor/a, equipos de conducción directiva y no directiva, supervisores/as y, en caso de ser requerido, un equipo de la modalidad de Educación Especial y el Servicio de Apoyo Interdisciplinario Educativo (SAIE) o Equipos de Orientación Educativa (EOE), según corresponda. A su vez, estas decisiones se acuerdan con la familia y la opinión del estudiante en cuestión. Se considera un recurso consultivo el aporte de los profesionales externos a la institución escolar. Las configuraciones de apoyo se registrarán en un acta acuerdo formalizada entre el equipo directivo, la familia, el estudiante y demás intervinientes. En ella quedarán documentados el marco de intervención de cada uno de los actores, los apoyos, y los ajustes razonables, adquiriendo principal importancia el PPI. Solamente cuando sean agotados todos los recursos, estrategias, e intervenciones educativas posibles dentro del nivel obligatorio (inicial, primario y secundario), el estudiante con discapacidad continuará su escolaridad en los Centros de la modalidad de Educación Especial.

En conclusión, desde normativas internacionales, nacionales y provinciales se busca que la educación tenga como fin primero la inclusión, que se promueva a través de una política institucional y estrategias pedagógicas en consonancia con tal fin. Una educación en la diversidad, que conciba las diferencias en tanto riqueza que aporta una mayor calidad educativa.

Se realizaron diez entrevistas a docentes de escuela secundaria, públicas, céntricas y de la periferia, que poseen una trayectoria más bien extensa en su mayoría, dentro de la profesión docente. Es relevante considerar que algunos docentes trabajan en el contexto de una misma institución escolar, la cual tiene como parte del proyecto institucional dar prioridad a los abordajes de la diversidad. En este sentido, esta institución considera central construir un espacio escolar que aloje a todos/as propiciando distintos medios para lograr la inclusión de los estudiantes que llegan a la misma.

En primer lugar, —AII es una docente que se desempeña en el espacio de Lengua y Literatura y cuenta con una trayectoria de 28 años como docente. En este período, los últimos 18 años ha trabajado de forma exclusiva en una misma institución. Cuenta que se trata de una escuela céntrica, de mucho alumnado por curso y de gran variedad, ya que provienen de distintas zonas de la ciudad, con contextos culturales y socio-económicos diversos. Por otro lado, afirma que ella forma parte de un grupo de nueve docentes (en un total de cien) que tienen todas sus horas de trabajo en esta misma institución. Esto les permite hacer un seguimiento de los procesos de los estudiantes, al estar presentes en todos los años del cursado. Por otro lado, —BII es una mujer que se desempeña como docente de Educación Tecnológica en tres escuelas, tanto en el ciclo básico como en el ciclo superior. Afirma que tiene casi toda su carga horaria como titular, ya que hace 15 años trabaja como docente. Considera relevante sus inicios en la escuela primaria ya que esta experiencia le dio elementos valiosos para abordar la diversidad.

La entrevista —CII fue realizada a una mujer que se desempeña como docente de educación secundaria desde hace once años. En este momento, trabaja en varios espacios curriculares de dos escuelas públicas, entre ellos: Taller de redacción y oralidad, Lengua y Literatura, Prácticas Comunicativas, Prácticas educativas, Teorías de la comunicación y Opinión Pública y medios de comunicación. Por otro lado, la entrevista —DII se realizó a una profesora de matemáticas que se desempeña hace 10 años en el nivel secundario. Relata que trabajó cuatro años en el ingreso del nivel universitario de dos carreras de UADER pero que prefirió dedicarse a la escuela secundaria. Afirma que se relaciona con una variedad de estudiantes ya que da clases de mañana, y de noche en una ESA (Escuela Secundaria de Adultos), donde concurren estudiantes de mayor edad, que trabajan y tienen una realidad distinta a los del turno mañana.

En cuanto a la entrevista —EII, fue hecha a una mujer que es maestra de escuela primaria. Ella elige trabajar en el primer año de la escuela secundaria porque se siente más cómoda. Puede desempeñarse en los primeros años de secundaria, pero asegura que no puede ascender por las limitaciones de su título terciario. Posee una trayectoria de 10 años frente a estudiantes y da la

mayoría de las materias de primer año para las que está habilitada. En este momento, forma parte de dos instituciones, en el turno mañana y tarde. La entrevista —FII se realizó a una docente que se desempeña como profesora de Lengua Extranjera Inglés en dos instituciones. Su experiencia profesional se desarrolló principalmente en una de las escuelas donde trabaja desde hace 15 años. En esta institución aprendió a trabajar con experiencias de inclusión porque la escuela ha estado abierta a recibir estudiantes con diversas necesidades.

Por otro lado, la entrevista —GII se realizó a un profesor, Licenciado en Comunicación Social, que se desempeña en ciclo orientado (cuarto, quinto y sexto año) en materias relacionadas al área de Comunicación; aunque también tiene algunas horas de Lengua y Literatura, habilitadas por su formación. Relata que actualmente está trabajando en tres escuelas, pero en los comienzos de la profesión transitó por siete escuelas distintas. Por su parte, la entrevista —HII se realizó a un docente con formación en Ingeniería Agrónoma y siete años de antigüedad en su profesión. Este profesor ha enseñado en diversos espacios curriculares como son Ciencias Naturales, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Tierra, Ecología y Metodología de la investigación. En todos los años del nivel secundario dicta alguna materia, lo que le permite interactuar con estudiantes de distintas edades tanto en ciclo básico como orientado. Actualmente, trabaja en cuatro instituciones, donde destaca que también dio ESI.

La entrevista —III se realizó a una mujer que cuenta con una experiencia docente de doce años y se ha desempeñado en materias como Formación Ética, Historia, Ciencias Políticas, y Economía. Actualmente, se encuentra enseñando sólo Historia y Formación Ética por estar advocada a un cargo directivo. En este sentido, como docente se desempeña en dos instituciones públicas, y en un instituto privado en un cargo directivo. Por último, la entrevista —JII se realizó a una mujer que se desempeña como docente y tutora desde hace cinco años, en el nivel secundario de una escuela pública. Tiene experiencia docente en el campo de la Psicología y sus distintas corrientes, de acuerdo a la orientación específica de cada institución. Actualmente trabaja en cuatro escuelas, dos de ellas con orientación técnica.

IV.b. El otro diferente de la discapacidad

IV.b.1. *Hacia distintos parámetros...*

La construcción de la figura del *otro diferente* ha recibido gran influencia de las consideraciones sobre la idea de normalidad. En este sentido, son útiles los desarrollos que Canguilhem (1971) hace al respecto, donde cuestiona el carácter fisiológico y natural que se le adjudica a la concepción de lo normal, aduciendo que aquello que consideramos normal está

relacionado con una significación de orden —cualitativo y polivalente, estético y moral más que científico (p. 30). En otras palabras, Canguilhem refiere que las concepciones científicas que explican lo normal como un estado natural de equilibrio entre las influencias internas y externas del organismo no poseen precisión en sus fundamentos; y agrega que estas características que distinguen el estado normal como armonioso, equilibrado y natural posicionan al mismo en un lugar de superioridad por sobre todos aquellos estados que expresen condiciones contrarias.

Lo normal pasa así a convertirse en un imperativo moral y también en una prescripción a seguir, distinguiéndose de un estado contrapuesto de desequilibrio, que constituiría aquello anormal. De esta manera, Canguilhem refiere que lo normal se convierte en un concepto con características valorativas constituyéndose en el lugar de una norma. Lo normal constituido como norma ha permitido el ejercicio de un poder sobre los hombres a través de la exigencia y el dominio en los diversos escenarios en que la misma se aplica (Foucault, 2007). Foucault estudió el desarrollo de los aparatos disciplinarios que permitieron el ejercicio de ese poder a través de las distintas instituciones sociales, lo cual implicó un lugar preponderante de una organización de saberes en favor de una práctica de poder social. El ejercicio de la norma mediante el despliegue y organización de un aparato disciplinario generó socialmente —efectos de normalización que repercutieron en el ámbito de la educación, de la medicina, de la industria, etc. En este sentido, algunos docentes relataron que en un primer momento se interrogaron acerca de su posición en la enseñanza teniendo como parámetro la idea que sostienen de normalidad:

A mí lo que me dieron en la carrera del profesorado, en Psicología más que nada, suena feo (...) pero sería todo el comportamiento de un nene normal (...) O sea, sé cómo es el comportamiento de un adolescente, ponele, las cosas que pueda llegar a hacer. (Entrevista D, p.117)

Que si el alumno no tenía la posibilidad de leer a la misma velocidad que los demás o lo que fuera, que tuviera alguien que lo ayude (Entrevista A, p. 78)

[Los estudiantes] manifiestan que les cuesta, que no entienden... Entonces, por un lado, pasa por ahí, por ese desencuentro o ese desfase entre el sujeto de la educación y la escuela en sí como institución (...) (Entrevista G, p. 156)

Sin embargo, cuentan los docentes que estos interrogantes formaron parte de un proceso de cambio, en el cual la presencia de un otro desconocido propició el cuestionamiento del parámetro de normalidad construido. Gracias a ello, con el tiempo pudieron ubicarse desde otro lugar para entender y trabajar en función de las necesidades de cada estudiante. Esto se expresa

en la posibilidad de marcar distintos tiempos para la ejecución de las tareas escolares, en formas nuevas de evaluar que tengan en cuenta el proceso singular y en nuevas modalidades de trabajo en el aula, como se expresa a continuación:

O sea, que uno viene sabiendo que vos ya vas a tener un chico que en diez minutos te va a resolver, vas a tener un chico que en quince, el otro en treinta, entonces, creo que ya viniendo con ese pensamiento de que no todos somos iguales(...) (Entrevista B, p.91)

Podrá en menor medida, en mayor medida, con distintos niveles de logro, pero todos pueden de alguna manera. (Entrevista H, p.172)

Nos costó mucho entender que eso (el acompañante) no siempre es necesario, que la dinámica la tenemos que dominar nosotros como docentes e ir estableciendo diferentes parámetros dentro del mismo curso y atendiendo la heterogeneidad. (Entrevista A, p. 78)

En este sentido, los docentes relatan que existe una instancia en que el encuentro con estudiantes con necesidades distintas a las conocidas desde un parámetro de normalidad cuestiona su profesión docente. Sin embargo, esta interrogación genera movimientos que los llevan a realizar ciertos cambios en la forma de enseñar a estudiantes con discapacidad. Los docentes pasaron de representar la diferencia como algo que pertenece a un sujeto, para pensar que se trata de una construcción perteneciente a todos los sujetos, promoviendo la dicotomía existente entre normal y anormal.

IV.b.2. La deficiencia como figura: ¿constitutiva o construida?

Cuando Foucault hace referencia a un desarrollo del poder disciplinario y sus efectos sobre la sociedad en el siglo XVIII, alude a la importancia que adquirió el saber sobre la forma de concebir a los sujetos. En el caso específico de la figura del deficiente, adquieren relevancia los cambios producidos al interior de la psiquiatría. La misma empieza a ocuparse de un estado constitutivo que afecta el desarrollo del individuo. Entonces, —lo primero, lo esencial, el núcleo mismo del estado en cuestión, es la insuficiencia, el defecto, la interrupción del desarrollo (Foucault, 2007, p. 276). El saber psiquiátrico empieza a ocuparse de un estado constitutivo y congénito, que se inscribe de forma permanente en la estructura del individuo produciendo una fecundidad de manifestaciones, desde una dismorfia de origen físico a un comportamiento adictivo.

Puede observarse la influencia de esta lógica biologicista en las expresiones de los docentes cuando se refieren a su forma de comprender la discapacidad. En ellas se la representa en tanto deficiencia en algún aspecto, que presentaría una cualidad fija y determinante para el sujeto:

No es que el chico puede manejarse solo en algún momento, el chico constantemente necesita el apoyo de alguien al lado para copiar, para entender la letra, para hacer las actividades, para todo. (Entrevista I, p.201)

O sea tal vez en el contenido se dificulta porque obviamente están limitados en algunas cosas (...) (Entrevista E, p.132)

Y (...) tengo entendido que es Síndrome de Asperger, es un trastorno del espectro autista, en donde a él no le podemos hablar con doble sentido, ¡no podemos! No entiende una broma (...) (Entrevista D, p.116)

La cualidad biológica y natural que da el carácter inmodificable a la deficiencia tiene su origen en un discurso ideológico de la normalidad. Rosato y Angelino (2009) se refieren al ocultamiento del contexto social, histórico y político que da surgimiento a este discurso. De esta manera, el cuerpo deficiente es producto de la naturalización de representaciones de un cuerpo completo y perfecto, como efecto de la ideología de la normalidad (p.33). Esta forma de pensar al estudiante como un sujeto deficiente lo posiciona en un lugar de inferioridad que se expresa en sentimientos de lástima, y compasión como se puede ver en las aclaraciones sobre no hacerlo sentir diferente, aludiendo a un significado negativo de la discapacidad.

Y ahí yo me daba cuenta de que yo tenía que tranquilizarme, y perderle el miedo a pedirle a ella cosas. (Entrevista D, p.121)

Más allá de que, como te vuelvo a explicar, todos somos diferentes. Más allá de eso. Pero no hacerles sentirse diferente. Y ella para nosotros es una más de nosotros. (Entrevista B, p.102)

No sé, aun así nunca le dijeron absolutamente nada, ni de su tamaño, ni de su peso. Él no tiene ningún tipo de patología, simplemente es enorme, enorme, enorme (...) y sin embargo, los compañeros (...) súper bien. (Entrevista E, p.132)

Por otro lado, podemos encontrar en el relato de los docentes significados que confirman una interpretación de una deficiencia o falta, que se encuentra vinculada a un origen biológico y constitutivo en el sujeto descripto. En consecuencia, la forma de explicar la procedencia de esa falta se ubica en una perspectiva individual sobre la misma, es decir, el origen está en el sujeto, en quien se origina este estado de deficiencia. Además, en el testimonio

de los docentes aparece la especificación biológica circunscripta a un lugar del cuerpo, y que es nombrado en ocasiones como una patología, ubicando así el lugar y la causa de la limitación en un lugar físico:

Me dice _mirá, V no tiene memoria a largo plazo. O lo que tiene es muy poco. Pero aun así vamos a hacer el examen igual que el resto de los chicos'(...) (Entrevista H, p.177)

Me hace ver o detectar algunos errores que en matemáticas por ahí los chicos son recurrentes. Y yo no sabía que se trataba de una enfermedad, o sea, no enfermedad, es un trastorno de la dislexia. (Entrevista D, p.117)

En estos comentarios, los docentes presentan una representación de la discapacidad asociada a un límite de características orgánicas y, por lo tanto, inamovible, fijo. La deficiencia se entiende como límites prefijados y establecidos que trae una persona desde su desarrollo y en algunos casos desde su nacimiento.

Cuando en la Entrevista D se hace referencia a errores de matemáticas, que son considerados como habituales en los estudiantes, el entrevistado explica que ahora entiende la causa de esos errores asociándolos a un trastorno de dislexia. Sin embargo, antes de especificarlo, se equivoca, y los refiere a un estado patológico, a una —enfermedadll. Esta equivocación puede tener relevancia si es pensada desde la teoría freudiana sobre las representaciones. En ella se destaca la presencia de representaciones inconscientes que influyen sobre las representaciones que llegan a la conciencia. Freud, en las *Conferencias de Introducción al Psicoanálisis* (1991), define a los actos fallidos como procesos anímicos que poseen un sentido, es decir, tienen un propósito y ubicación dentro de una serie de nexos psíquicos. Como consecuencia, son el —resultado de la interferencia de dos intenciones diversas, de las que una puede llamarse la perturbada, y la otra, la perturbadoral (1991, p.54). Según expresa el autor, estas intenciones se relacionan a través de un vínculo de contenido. Podría decirse que habría una manifestación inconsciente en el discurso ya que se expresa algo que no se quiere decir, algo de sí que no quiere reconocer, que el yo consciente del sujeto busca negar. Este saber que se encuentra representado de forma inconsciente influye en las representaciones de la conciencia que el docente ha formado sobre la discapacidad. Sin embargo, más allá de que el acto fallido se experimente como un fracaso en la intención consciente del sujeto, se trata, en otro plano, de —un acto ejecutado con éxito: el deseo inconsciente se ha realizado en una forma a menudo muy manifiesta (Laplanche y Pontalis, 2004, p.9).

Con respecto a los significados alrededor de la idea de *déficit* en relación a la discapacidad, los docentes entrevistados ponen en cuestión su relación con una única limitante de índole biológica y proponen otros elementos que entran en relación en la concepción de

discapacidad, complejizando el carácter fijo y establecido que se circunscribe a la idea de déficit. Un elemento que los docentes constituyen un factor relevante es el aspecto vincular y social en la enseñanza a estudiantes con distintas necesidades. En este sentido, coinciden que el

acompañamiento que reciben por parte de la familia, los profesionales y los docentes, permite modificar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, quienes no reciben este acompañamiento son los que experimentan mayores dificultades:

Qué pasa, las personas que se consideran entre comillas —normales‖ (...) se supone que se adaptan fácil a ciertos entornos, se supone, y se olvidan de acompañarlo (...) y la pasan terrible. (Entrevista H, p.183)

Entonces capaz que eso que no pudieron hacer en el aula o porque se retiraron o porque se enojaron lo trabajan afuera, y después lo traen visto para la próxima clase, ¿entendés? Es como que los chicos que están con procesos de inclusión yo siento que tienen re buen acompañamiento. (Entrevista F, p.145)

Porque no es solo el trabajo del docente, es también el acompañamiento de la familia, es el acompañamiento desde lo institucional por el equipo pedagógico, y es necesario también el acompañamiento de profesionales externos (...) En esas situaciones que cuentan con equipo se ve la diferencia, los resultados son más exitosos en las inclusiones... (Entrevista J, p.214)

A la hora de pensar la discapacidad de los estudiantes, los docentes plantean una influencia de aspectos sociales y vinculares en los procesos de aprendizaje que se superponen a los aspectos biológicos. Este modo de entender la discapacidad se condice con la propuesta de Rosato y Angelino (2009), quienes cuestionan la perspectiva tradicional que define al anormal como ese otro que se desvía de un orden biológico y natural. En su lugar, las autoras proponen la idea de déficit como una serie de limitaciones de un otro anormal que no se corresponden con evidencias materiales y fijas sino con invenciones en función de un parámetro único de normalidad. Desde esta perspectiva, desnaturalizar la noción de déficit significa hablar de —un déficit construido, ‘inventado’ para catalogar, enmarcar, mensurar cuánto y cómo se aleja el otro del mandato de un cuerpo ‘normal’, del cuerpo Uno (único)‖ (2009, p. 51).

Si pensamos en el carácter construido que posee la noción de déficit que plantean Rosato y Angelino, se puede ver la influencia del discurso del modelo rehabilitador, sobre las formas de concebir la discapacidad que representan los docentes. Por otro lado, la importancia adjudicada por los docentes al acompañamiento tanto familiar, profesional o del mismo docente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, refleja una representación de la discapacidad cercana a la que plantea el *modelo social*, que considera la discapacidad como una construcción

social, en la que los distintos actores que componen la sociedad, en este caso las instituciones, son los responsables de propiciar la producción de discapacidad en los estudiantes.

IV.b.3. *El temor y la angustia a lo desconocido del otro*

En las entrevistas realizadas nos encontramos con la narración de una experiencia que se repite en diversas ocasiones al referirse a la enseñanza en contextos de inclusión. En el encuentro con un estudiante con discapacidad, los docentes relatan la experiencia de una situación desconocida que les genera desconcierto. Esta vivencia, a su vez, parecería estar acompañada por un sentimiento angustioso:

Tener todas las herramientas desde el día cero (...) como para que vos no te des contra la pared y que estés adivinando después cómo darle, qué no darle, qué tengo que hacer. (Entrevista E, p.133)

Yo actué mal, porque me acerqué a él en pleno ataque y le pregunté ‘¿qué te pasa?’. Qué sé yo (...) (Entrevista I, p. 192)

Bromeábamos (...) de que hacíamos una banquita (...) para pagarle más horas a la señora que lo acompaña, porque nos aterraba, por miedo a hacerle mal. (Entrevista D, p.120)

Y cuando un chico con asperger entra en crisis de ansiedad (...) la cosa se puede poner muy fea en toda la escuela, no solo un poquito, toda la escuela te la puede poner literalmente patas para arriba. (Entrevista H, p.181)

Se puede encontrar una relación de estas experiencias desconcertantes para el docente con lo que Freud (1919) refiere respecto de lo ominoso, es decir, aquello novedoso que pertenece al orden de lo terrorífico y excita horror y sentimientos de angustia. Freud señala que estas experiencias nuevas adquieren carácter ominoso en función de estar conectadas con vivencias del pasado, de orden infantil. Más allá de que Freud afirma que las mismas son superadas en la adultez, estas continúan existiendo dentro de la realidad psíquica. En el caso de los entrevistados, el encuentro con una situación nueva podría haber reactivado estas experiencias infantiles, como lo expresa Freud diciendo que —tan pronto como en nuestra vida ocurre algo que parece aportar confirmación a esas antiguas y abandonadas convicciones, tenemos el sentimiento de lo ominoso (1919, p. 247). Podría decirse así que algunos docentes, ante la incertidumbre causada por lo novedoso, se ven impedidos para poder simbolizarlas. Esto ocurre porque el psiquismo, ante la percepción de la materialidad, no se encuentra con su representación sino que en su lugar aparece una actualización de fantasías reprimidas.

Freud (1919) explica que lo ominoso se hace presente cuando en el psiquismo se borra la barrera entre la fantasía y la realidad, asumiendo el símbolo el pleno significado de lo

simbolizado. Es ahí donde aparece como real aquello tenido por fantástico. Entre los docentes entrevistados, la expresión de estas fantasías reprimidas podría aparecer a través de comentarios que tienen características del pensamiento infantil. En el caso de la entrevista E, cuando la docente afirma —tener todas las herramientas desde el día cero (...) como para que vos no te des contra la pared, y que estés adivinando después cómo darle, qué no darle, qué tengo que hacer.‖ (p. 133); esto podría pensarse como un recurso imaginativo que da un lugar de superioridad al pensamiento, adquiriendo éste el poder y la capacidad para acceder a la comprensión clara y eficaz del otro. Para esta profesora, el lugar de superioridad está relacionado con el pensamiento científico, caracterizado por ella desde la omnipotencia del pensamiento infantil. Tanto la omnipotencia del pensamiento, como el animismo y la superstición son características propias del proceso primario, que rige el funcionamiento inconsciente.

En algunos entrevistados también se manifestarían características de un pensamiento mágico, ya que describen las situaciones con estudiantes con discapacidad a través de expresiones que refieren a características malvadas o agresivas, que provocan temor. Esto se puede ver expresado en la entrevista H:

(...) y cuando un chico con asperger entra en crisis de ansiedad (...) la cosa se puede poner muy fea en toda la escuela, no solo un poquito, toda la escuela te la puede poner literalmente patas para arriba. (p.181)

En este sentido vemos confirmado lo que Freud (1991) analiza en *Tótem y tabú* respecto al pensamiento animista, donde las mociones pulsionales propias al psiquismo individual se proyectan en el exterior. Ante una situación externa que refuerza un sentimiento hostil, inconsciente, el psiquismo se defiende a través de la proyección. La activación de estos sentimientos inconscientes genera un conflicto anímico por lo que el psiquismo reacciona proyectando su energía en el exterior, cubriendo a las cosas o seres vivos de características hostiles.

Por otro lado, otros entrevistados manifestaron fantasías infantiles a través de reacciones de temor. Este sentimiento provendría también de proyecciones hostiles que se le adjudican al comportamiento de algunos estudiantes con discapacidad. Como consecuencia, la hostilidad deja como resultado sentimientos de pena, arrepentimiento y culpa. Esto se expresa en la entrevista D a través de las siguientes palabras: —(...) porque nos aterraba, por miedo a hacerle mal (...); y en la entrevista I, cuando la docente dice: —...yo actúe mal porque me acerqué a él en pleno ataque y le pregunté ¿qué te pasa? (...)‖ (p.120).

En este sentido, la novedad que significa para algunos docentes un estudiante con discapacidad ha generado el sentimiento de lo ominoso. Esta influencia se nota en las

representaciones de los docentes que están relacionadas a fantasías infantiles. La activación de representaciones inconscientes ha llevado al docente a representar en momentos al estudiante como objeto, el cual es posible controlar y comprender en su completud, adquiriendo las representaciones características del pensamiento omnipotente infantil. En otros momentos, es representado en tanto un otro agresivo y malvado, reflejando cualidades del pensamiento animista o mágico; y en otras representaciones el estudiante es pensado por algunos docentes en tanto un otro que infunde temor, como resultado del sentimiento de culpa.

IV.b.4. *La figura de la extranjería y el extraterrestre*

En este apartado hablaremos sobre la diferencia existente entre docente y estudiante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Entre ambos hay una tensión fruto de su relación intergeneracional que podría ser generadora de la posibilidad educativa o bien un obstáculo para la misma. Leandro de Lajonquiere (2008) refiere que la transmisión adquiere cierta posibilidad en la medida en que lo infantil se vuelve extranjero. Toda llegada de un ser humano al mundo instala una diferencia entre él y los otros. Esta se expresa en una tensión temporal que da lugar a un tiempo de espera donde la educación se presenta al niño o al joven como el lugar y el tiempo para intentar resolver el enigma de la diferencia generacional.

Cuando el adulto puede brindar sentidos ante el desconocimiento del otro, suponiendo que es un extranjero que puede volverse más familiar, apuesta al desdoblamiento de esta diferencia a través de la educación. Pero hay situaciones donde no se logra producir este desdoblamiento, y se obstaculiza cualquier tipo de posible transmisión. Esto se hizo presente en el discurso de algunos entrevistados, donde podemos observar que la diferencia existente entre ellos y los estudiantes actúa de obstáculo para la transmisión, teniendo consecuencias en los procesos de inclusión:

(...) ahora tengo la mayoría, chicos que no tienen diagnóstico, que yo no sé cuál es el problema que tiene, sí tienen una adaptación; pero sin herramientas es re difícil trabajar con ellos. (Entrevista E, p.130)

(...) es que necesita otras cosas que yo no estoy preparada, no nos preparan para eso; y bueno, por suerte que está su maestra acompañándolo. (Entrevista D, p. 116)

Ante la diferencia producida en la relación pedagógica, los docentes expresan que no pueden aportar o donar algo al otro, porque experimentan un acercamiento a alguien desconocido. Entonces recurren a buscar herramientas en un saber científico, para relacionarse o para comprender al otro, también para saber qué y cómo transmitir, ya que resulta un ser totalmente diferente, incomprensible y extraño. En estas situaciones, los docentes no pueden metaforizar la diferencia producida en la relación con el estudiante y éste queda a la deriva, imposibilitado de constituirse en sujeto de la transmisión (De Lajonquiere, 2008, p.44). El otro está circunscripto a una condición de excepcionalidad, lejano y aislado de la posibilidad del lazo social. Pasa a convertirse en lo que De Lajonquiere denomina como *salvaje* o *extraterrestre*, lo cual se encuentra expresado a través de los siguientes comentarios de los docentes:

Yo he tenido que cuidarme, todos los profes, en nuestra forma de hablar (...) ya te digo (...) porque él no entiende una broma, no entiende el doble sentido. (Entrevista D, p. 119)

Pero él es muy particular (...) Primero dibujaba: uju- uju- uju- y lo ponía por todos lados; después dibujaba los dinosaurios de cuello largo por todos lados (...) (Entrevista E, p.132)

Yo, por ejemplo, hacía mucho cuadros sinópticos (...) Que tampoco sé si estaba bien (...) tampoco me lo dijeron, ¿entendés? Y él se confundía en una línea y era un escándalo. (Entrevista I, p.202)

La figura del *salvaje* o *extraterrestre* se refleja en la propensión de los entrevistados por resaltar las diferencias de ese estudiante otro. En este sentido, la extranjería vivida en el vínculo intergeneracional se exacerba produciendo un lugar de excepcionalidad que obstaculizaría el lazo social. Por lo tanto, en la descripción de los entrevistados se percibe al estudiante como *salvaje* en cuanto se supone extremadamente distinto al sí mismo del docente, despojado de ciertos rasgos de familiaridad. Y también se lo percibe como aquel otro de otro mundo, un *extra-terrestre* que a causa de su extrema extrañeza se observa desde la lejanía, como un ser inferior o superior del cual nos queremos mantener a salvo.

Ambas figuras expresan la imposibilidad por reencontrarse con la propia otredad que habita en el adulto desde la infancia, ya que tanto en una como en la otra figura se niega esta diferencia existente y se la identifica a un nombre genérico que describe los intereses y necesidades del estudiante en cuestión. En consecuencia, como se exponía al inicio, los docentes

docente encuentre un lugar, y que ensaye esas respuestas ante el desconocimiento del otro, respuestas en donde se va a ver implicada su subjetividad en las formas de transmitir y producir un lazo social con el estudiante.

Otros docentes también encuentran incomodidad ante la diferencia con el estudiante, y en sus relatos manifiestan la necesidad de encontrar soluciones ante la inquietud que les genera lo nuevo y lo desconocido. Sin embargo, esta situación no les imposibilita encontrar nuevas formas de relacionarse y transmitir los conocimientos:

(...) vos te tenés que reformular como docente, y repensar otras estrategias y otros modos de pensar la enseñanza, y los tiempos más que nada de la enseñanza, porque si no, no vas(...) (Entrevista F, p.142)

(...) tendrías el prontuario de un estudiante que capaz que las ciencias naturales le cuestan un montón, pero para la lengua y literatura, ahí capaz se desempeña mucho mejor. (Entrevista G, p. 158)

(...) yo porque me di cuenta rápidamente cómo trabajar con B, pero nadie me dijo que... hay que mirarlo a los ojos para que cuando vos lo miras (...) para retarlo él no se intimide o se abrume. (Entrevista H, p.181)

(...) le costaba mucho concentrarse más que nada (...) Pero yo a él, y a otro nene que también venía con otras problemáticas, le explicaba todo por igual, pero yo ya le traía el trabajo escrito. (Entrevista B, p.90)

Los docentes logran brindar un sentido al desconocimiento del otro proporcionando una metáfora a la diferencia que se genera con el estudiante. El docente, al aportar un sentido, trata de comprender esa diferencia utilizando recursos de su propia experiencia subjetiva, lo que le permite reconocer en él otros rasgos que le son familiares.

Poder significar la diferencia que se presenta en la relación con el estudiante con discapacidad a través de representaciones propias permite darle el lugar de sujeto y habilitar la transmisión. Esto fue expresado por los entrevistados, como se expuso en las citas anteriores, a través de la reformulación de los tiempos para la enseñanza y el aprendizaje, el reconocimiento de la importancia de las herramientas singulares del estudiante, como también sus intereses y motivaciones. Varios expresaron la importancia de la flexibilidad en las formas de transmitir el conocimiento, y el desarrollo de herramientas humanas y vinculares.

En distintas oportunidades los docentes hacen referencia a su forma de enseñar cuando se encuentran con estudiantes con discapacidad, a los que también nombran estudiantes —en proceso de inclusión—. En las entrevistas expresan que su forma de trabajar tiene que ver con poder adaptar, generalmente, la metodología de enseñanza y, en algunos casos, los contenidos con el fin de responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes. Así, los docentes tienen la predisposición para dar lugar a la diversidad de necesidades que plantean los estudiantes en su proceso de aprendizaje, empleando múltiples estrategias que posibiliten la motivación, el interés, las capacidades personales y el respeto del proceso de cada estudiante.

A continuación, se consideran fragmentos de las entrevistas que sirven para reconstruir las representaciones que los docentes tienen acerca de la enseñanza a estudiantes con discapacidad:

Por ejemplo, tenía un pibe en sexto año que tenía un retraso (...) y bueno, se atrasaba mucho cuando hacíamos dictado. Entonces todo su grupo se adaptaba a que yo dicte más lento, o a que repita dos veces (Entrevista C, p.106)

Porque a veces pasa eso, son chicos que directamente no arrancan a escribir. Están ante la hoja en blanco y no arrancan: —No, profe, no se me ocurre nada, no sé (...). Pero bueno, entonces (...) Bueno, a ver, decímelo oralmente, contámelo (...) Y ahí se largan. (Entrevista G, p.160)

—Aunque sea mandame un whatsapp, le digo al chico que sufre ansiedad. (Entrevista H, p.172)

Puede entenderse que los docentes piensan la enseñanza a estudiantes con discapacidad desde las posibilidades desarrolladas en cada uno, ofreciendo así distintas maneras de transmitir los conocimientos. En este sentido, se puede considerar que los docentes asumen un rol activo en el acceso y la construcción de los conocimientos de los estudiantes con discapacidad:

(...) a W. le gustan mucho los animales, entonces yo siempre corto por el lado de los animales, en Lengua siempre suelo dar textos que tienen que ver con los animales (...) y a la mayoría de los chicos también (Entrevista E, p.134)

Hay chicos que son más expresivos, que les gusta más la cuestión de jugar, la cuestión lúdica, a otros les gusta más la cuestión de decir ‘pronunciamos, ponemos el reproductor y vamos repitiendo’. (Entrevista F, p.150)

—bueno, mirá, no sé, arreglatel (...) Hoy el chico se conecta con cualquier dispositivo electrónico a un audiolibro, por ejemplo. Y entonces, a mí como docente me implica valorar ese acceso del alumno y esperar otra cosa diferente del alumno que sí puede leer el texto. (Entrevista A, p.77)

La representación de los docentes sobre la enseñanza inclusiva está relacionada con un compromiso consciente en realizar cambios que posibiliten el acceso a la educación de todos los estudiantes. Esta forma de pensar la enseñanza se relaciona con una representación de la discapacidad donde los actores y factores sociales aparecen como determinantes en la producción social de la discapacidad. En este caso, los docentes ocupan un rol que les permite mediatizar el conocimiento o limitar su acceso, posibilitando o restringiendo la satisfacción de las necesidades educativas de los estudiantes. De esta manera, la posición de los docentes está determinada por el *modelo social* que entiende que las soluciones a la discapacidad se logran con cambios a nivel social, dado que las causas de la discapacidad radican en las limitaciones que tiene la sociedad para otorgar los servicios pertinentes y para satisfacer las necesidades de esta población dentro de la organización social (Palacios, 2008)

Así como se pudo encontrar en los docentes representaciones orientadas a la valoración de la diversidad, en otros momentos de las entrevistas también expresaron que la manifestación de ciertas características, particulares a cada estudiante, resultaban difíciles de sobrellevar, generando cierta inquietud o malestar. En algunos casos, este malestar se expresa en una necesidad de justificar la diferencia entre ambos a través de un saber científico que lo describa. De esta manera, cuando el estudiante se muestra como *otro*, los docentes recurren a su falta de formación para comprender al estudiante y poder brindarle su apoyo. En la entrevista a una docente, al respecto de su posibilidad de salir del lugar del saber y poder aprender con el estudiante, ella expresa:

Totalmente, y me encanta eso, y vos decís: ‘Ah, mirá, no me había dado cuenta de eso’. ¡Listo! Aprendo un montón con mis alumnos (...) Pero cuesta, también cuesta, porque en el profesorado son muy pocas las herramientas que te dan. (Entrevista D, p.126)

Otra docente expresa al respecto:

Los chicos con autismo, eso es una realidad re complicada, nosotros ya lo hemos planteado en la escuela. No es lo mismo, se tiene que hacer una inclusión que yo, particularmente, no estoy preparada. Si el chico no tiene acompañante, no lo sé hacer. (Entrevista I, p.191)

estudiante no responde a la propuesta pedagógica brindada. La inquietud se expresa ante la contradicción que genera proponer algo acorde a las necesidades del estudiante y, sin embargo, que este no responda a la propuesta:

Y yo trabajaba bien. Más allá de que este chico no trabajaba, es decir (...) le costaba mucho concentrarse (...) (Entrevista B, p.90)

A él le gustaba mucho Paka Paka antes (...) y medio que lo relacionaba con el video (...) pero no hay un desarrollo (...) Vos no vas a generar una opinión, diríamos. Yo se los relacionaba con películas, cosas así, pero no. (Entrevista I, p.193)

Más allá de que estas formas de enseñar intenten responder a las necesidades particulares de cada estudiante, estas pueden verse acompañadas por representaciones que rechazan las diferencias que manifiesta el estudiante. Al respecto, Palacios (2008) refiere que la caracterización negativa de las personas con discapacidad es la que lleva al *modelo rehabilitador* a querer borrar, eliminar u ocultar las diferencias. En este sentido, las instituciones tienen el objetivo de rehabilitar a las personas con discapacidad a través de la ayuda, la educación y la corrección. Por ello, los docentes entienden la discapacidad como déficit o enfermedad, como se postula en el *modelo rehabilitador*, pensando la enseñanza como una forma de tapar la diversidad presente en los estudiantes. Por este motivo, el malestar aparece cuando la intención de corregir, educar o tapar la diferencia no se cumplen.

En conclusión, podemos encontrar representaciones contrarias en los docentes que, por un lado, manifiestan conscientemente una valoración por la diversidad, coincidiendo con un enfoque social sobre la discapacidad; pero, por otro lado, también expresan inquietud o malestar relacionados a una característica específica de cierto estudiante, lo cual genera rechazo por la discapacidad. Ambos tipos de representaciones conviven en algunos docentes entrevistados, constituyendo una coexistencia del *modelo social* y el *modelo rehabilitador* en la forma de enseñar a estudiantes con discapacidad.

IV.c.1. El lugar del saber disciplinar y el diagnóstico en la enseñanza

En las entrevistas, aparece en los docentes un tema recurrente sobre el lugar relevante del saber disciplinar y el diagnóstico en la práctica educativa inclusiva. Al respecto hay posiciones diversas, con planteos más superficiales sobre el tema hasta interrogantes más profundos que problematizan el sentido del saber disciplinar en la enseñanza. En muchos de los docentes aparece una referencia explícita acerca de la importancia de poder contar con un saber profesional, externo y especializado, que brinde elementos para la enseñanza y el trato con el

algunas entrevistas, ante la pregunta por las herramientas que utiliza para enseñar en los procesos de inclusión:

Obviamente siempre voy a volver al tema del diagnóstico y al informe que traiga de la escuela primaria (...) (Entrevista E, p.134)

Los otros chicos que he tenido, estamos hablando de casos de dislexia (...) al uno tener herramientas para tratarlo es más fácil. En los casos de autismo (...) no nos dan herramientas tan específicas o que nos orienten más. (Entrevista I, p.191)

Por ejemplo, la primera vez que me dijeron —Ay, vas a tener un chico con autismo!, lo primero que hice fue sentarme y leer. Qué es el autismo, cómo se trabaja, cuales son las actitudes (...) Cuáles son las dificultades que tiene. Porque viste que vos tenés distintos grados de autismo. (Entrevista B, p.101)

(...) tener herramientas (piensa) te hace ver al estudiante distinto. ¡Eso! ¡Distinto para bien! O sea, para querer ayudarlo (...) Y capaz con este curso que yo te contaba de discalculia, me di cuenta de que (...) hay chicos que le es un mundo dejar un espacio vacío... (Entrevista D, p.119)

En el caso de otros docentes expresan que no es necesario saber el diagnóstico pero sí, conocer cuáles son sus dificultades:

Y ahora no, cuando tenemos un chico con dificultad nosotros no necesitamos que nos den las dolencias, pero sí que nos digan ‘mirá, tiene algunos problemas, vas a necesitar que hagan unos informes con él, fijate qué le cuesta’ y ahí entonces cambia el aula. (Entrevista H, p.181)

También en la entrevista A se expresa que:

Cuando a vos te nombran una dificultad que el alumno tiene, que vos desconoces, te ponés aprensivo. Es muy diferente a que, bueno, sí puede aparecer en el informe lo que tiene, con indicaciones bien concretas de cómo se debe mediar el conocimiento o cómo se puede organizar la clase para determinado alumno. Y no justamente estar prestando atención a qué es lo que tiene. (p.80)

A partir de lo dicho por los docentes, el saber disciplinar es percibido como una herramienta para comprender al estudiante con discapacidad, permitiendo dar sentido al comportamiento y las formas de aprender de un otro desconocido.

la entrevista D y H, como un tema de cuidado. En este sentido, otro docente explica de forma clara esta idea:

(...) los equipos de Orientación y Tutoría, si bien nos hacen partícipes a los docentes... también son reservados en ciertas cuestiones. Y yo lo comparto, me parece muy bien, me parece que los docentes no es necesario que sepamos detalles por ahí de algunas situaciones, si tiene tal o cual trastorno, si toma o no medicación (...) (Entrevista G, p.161)

De esta manera, se puede concluir que varios docentes consideran el saber disciplinar como una herramienta muy necesaria para su labor educativa pero, a su vez, algunos profundizan sobre qué tipos de aportes son los que resultan útiles a su práctica y cuáles no, poniendo en duda el lugar del diagnóstico en la enseñanza. Más allá de que hay una expresión sobre un cuidado particular en el conocimiento del diagnóstico del estudiante, como un dato privado o personal, en la mayoría de las entrevistas no se expresan cuáles serían las razones que dan argumento a esta perspectiva. Sólo en dos entrevistas se hace referencia a las razones que podrían ser los fundamentos de esta posición. Así, en la entrevista A, se manifiesta:

El problema, creo yo, ha sido de un tiempo a esta parte. No sé si a esta parte o ya nos estamos depurando un poco eso, pero se ha hablado mucho de patologías dentro del aula. Entonces eso a los docentes nos pone como un poco aprensivos (...) Te da como un cierto miedo de meter la pata (p.78)

Por otro lado, en otra entrevista se expresa un fundamento distinto al anterior: —En general no te dan el diagnóstico para no estigmatizarlo, pero a la vez vos lo necesitarías para decir, bueno, por donde arrancol (Entrevista C, p.111). En la primera entrevista se resalta el temor que le genera al docente las terminologías específicas del discurso médico, porque genera desconcierto a la hora de realizar su tarea. Por otro lado, la otra docente se refiere a que el diagnóstico puede generar una marca, que produzca efectos negativos para el estudiante.

Las perspectivas que aparecen en estas dos entrevistas en relación al diagnóstico, revelan una representación de la discapacidad que tiene una fuerte incidencia del modelo rehabilitador, el cual concibe la discapacidad desde el discurso médico e individualizante. Desde estos postulados puede entenderse el temor que manifiesta la docente hacia el diagnóstico, ya que la discapacidad es considerada con la misma cualidad de una enfermedad, que posee un tratamiento específico, para el cual el docente no tiene preparación. Por otro lado, la cuestión estigmatizante que refiere la otra docente se debe a que desde este modelo la discapacidad responde a una —tragedia personal que le ocurre a algunos individuos de manera azarosa, por lo

condición. De esta manera, los docentes representan la discapacidad teniendo como referencia al saber disciplinario, el cual les brinda orientación y sostén en el planteo de las estrategias de enseñanza y en su forma de relacionarse con el estudiante con discapacidad. Más allá de que algunos docentes se cuestionan sobre el conocimiento del diagnóstico y su utilización como saber de referencia en la práctica educativa, no hay en ellos una posición argumentativa firme que acompañe estos planteos. Entonces me pregunto: ¿los docentes consideran que este saber tiene efectos clasificatorios, que actúan de barrera en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en proceso de inclusión?

IV.c.2. El vínculo pedagógico como lugar de lo posible

Más allá de que los docentes tengan al saber disciplinario como referencia para plantear las estrategias de enseñanza y la relación pedagógica con los estudiantes con discapacidad, este saber es más bien general y no posee todas las respuestas para la diversidad de necesidades que se le plantean al docente en la cotidianeidad del escenario educativo. Por otro lado, hay herramientas que se presentan útiles para algunos docentes pero para otros no, ya que también interviene la singularidad del docente en la implementación de los recursos, y su posición ante ellos. Por este motivo, la práctica de la educación los ha llevado a tener que crear sus propias herramientas para responder a la diversidad de necesidades que los estudiantes presentan.

En este sentido, los docentes asumen una posición más flexible y se permiten ensayar distintas estrategias para la transmisión de los conocimientos y la participación de todos los estudiantes en la construcción de los aprendizajes. En el caso de la entrevista H, el docente refiere:

Si bien yo no estudié materias pedagógicas, es lo que hago, tener un vínculo estrecho (...) que logren tener confianza desde la primera clase. ¿Qué es lo que hago yo en el primer trimestre? No me enfoco tanto en dar los contenidos del año, hago toda recuperación de saberes (p.175)

El docente expresa que una de sus herramientas pedagógicas más importantes es la recuperación de saberes porque a través de la misma logra construir un vínculo pedagógico con los estudiantes que le permite futuras intervenciones. En este sentido, en otro momento de la entrevista hace referencia a esta herramienta y sus aportes en circunstancias de emergencia, cuando el estudiante presenta momentos de crisis en el ambiente escolar.

No podés esperar construir eso el día de la emergencia. Todas esas conexiones hay que trabajarlas previamente y lo hago con todos los chicos, en especial los que tienen

eso estos tiempos, diagnóstico, recuperación de saberes, son para crear mejores vínculos con los gurises. (Entrevista H, p.186)

En otra entrevista, un docente afirma que sus herramientas son principalmente teóricas, a partir de donde piensa los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entonces, puntualiza que su forma de mirar la evaluación es mediante el concepto de —evaluación formativa, el cual prioriza la evaluación de un proceso y no de resultados. Desde esta perspectiva el docente amplía las posibilidades de promocionar los contenidos que enseña, brindando distintas formas de evaluar. Lo cual se ve expresado cuando dice:

(...) se comprueba rápidamente que cuando uno flexibiliza en este sentido y trata de incluir y trata de no dejar afuera, en esos estudiantes se ven las ganas, las ganas del chico de aprender. Me parece que a eso van las actitudes, las conductas que uno ve como que se te acercan al escritorio o que te sacan un tema de conversación, o que te hacen un chiste, cada uno a su manera, con sus herramientas, las que tengan. (Entrevista G, p.163)

La flexibilidad en la forma de evaluar, como herramienta teórica de este docente, genera efectos en la predisposición al aprendizaje de los estudiantes y esto se manifiesta en el vínculo pedagógico. En este sentido, el profesor, desde su lugar de adulto, asume la responsabilidad sobre los estudiantes que tiene a su cargo, transmitiendo no sólo los conocimientos sino también un lugar posible dentro de la sociedad, ya que en su transmisión está su deseo de que todos sean parte de lo que se está construyendo en el aula. Al respecto, Silvia Bleichmar (2008), teoriza sobre la importancia de la relación con el otro en la definición del sujeto, por lo que la relación profesor-estudiante posibilita en cuanto lugar de encuentro con el otro, cambios en la identidad de quienes forman parte de ésta, produciendo procesos de re-subjetivación, brindando herramientas para la socialización.

En otras entrevistas también se habla de este vínculo pedagógico como una instancia relevante para la enseñanza. De esta manera, en la entrevista D la docente expresa que su forma de enseñar pasaba por acercarse, por estar —presencial, decía ella, estar ahí:

arrimarme, acercarme a la altura de ellos, y desde ahí les hablo. Les muestro, tomo la hoja de ellos, les hago ahí las cosas, y es la única forma de que hagan algo: arrancan (...) y que no entiendan, ahí se tararon ellos. ¡Y no! tenés que estarle: —no importa, —vos seguí, —vos podés! (p.128)

el aprendizaje, fue la cercanía, lograr una relación más horizontal y brindar confianza, aliento o palabras de contención. En otra entrevista se hace referencia a este tipo de vínculo haciendo alusión a una cercanía: —no de, por ejemplo, ‘S, hacé la tarea’, sino de ‘Ey, S., mostrame tus dibujos a ver qué hiciste hoy’l (Entrevista I, p.194). Esta docente considera que le ha ayudado poder acercarse desde un lugar más cercano, no desde un lugar de autoridad, lo cual le ha permitido conocer a los estudiantes, sus intereses, encontrando así elementos para intervenir en circunstancias difíciles a través del vínculo construido. De esta manera, sabiendo que el estudiante tenía un interés en realizar variedad de dibujos, que guardaba en una caja de zapatos, ella lo interrogaba acerca de ellos y así podía calmar la ansiedad del estudiante en momentos de desasosiego.

Se puede concluir que aparecen diversas estrategias de enseñanza, que producen efectos sobre el vínculo pedagógico. Éste es reconocido por los docentes como un aspecto valioso que genera mayores posibilidades en los estudiantes para la producción de aprendizajes. En este sentido, una docente expresa claramente:

Yo digo que lo que nosotros logramos en el chico es por el vínculo que vos generas con él adentro del aula. O sea, malo o bueno, si él hizo una mínima oración o resolvió un mínimo ejercicio, es por lo que vos lograste entablar con él, en ese momento, en ese ratito que tuviste (...) Porque, digamos, ellos, si no enganchan con vos como profe y no enganchan con tus actividades, y (...) no las van a hacer. (Entrevista F, p.144)

En gran parte de las entrevistas se considera la importancia del vínculo pedagógico como un aspecto que posibilita la transmisión, ya que la escuela a través del encuentro con el otro brinda herramientas para el desarrollo del pensamiento y también para la construcción de un futuro. Por este motivo, Silvia Bleichmar plantea que la responsabilidad que posee el docente es importante como adulto que hace posible un lugar a los nuevos en la sociedad, transmitiendo junto a los conocimientos, un sentido de vida, es decir, la posibilidad de un futuro del cual sean parte.

En las representaciones de los docentes, el vínculo pedagógico es la vía ideal para una educación inclusiva, definida por la posibilidad de construir un vínculo profesor-estudiante que sirva de puente para que la educación llegue a todos. De esta manera, el lugar central que posee el vínculo pedagógico en la práctica de los docentes, revela una representación de la discapacidad que es acorde al *modelo social* dado que mediante el vínculo pedagógico el docente es capaz de cumplir las diversas necesidades educativas que plantean los estudiantes.

En el marco teórico recorrimos diferentes leyes que legislan la educación inclusiva y definen ciertas herramientas con las que deberían contar las personas con discapacidad en edad escolar para que se cumpla efectivamente su derecho a la educación. En las entrevistas realizadas, la inclusión ha sido uno de los temas claves sobre los cuales circularon las preguntas hacia los docentes. Y en sus respuestas, más allá de una idea de *inclusión*, aparecieron diversos aspectos vinculados con ella, desde cuestiones materiales (edilicias, recursos didácticos, presupuesto, cobertura de las obras sociales) hasta factores pedagógicos (como recursos humanos, de formación, características institucionales, etc.). En este apartado, nos quedaremos con aquellos aspectos de la inclusión educativa que consideramos de mayor relevancia para el trabajo, especialmente la relación que se establece entre la inclusión y el rol del tutor o del acompañante terapéutico, que interviene en ocasiones, con aportes de la Psicología.

Junto a la definición sobre lo que involucra la inclusión, los docentes también describieron aspectos que representan un límite u obstáculo en el derecho a la educación. Estos distintos aspectos constituyen elementos, en algunas circunstancias, muy recientes en la escena educativa y por ello se encuentran en el centro de la reflexión, siendo pensados, elaborados y cuestionados por los docentes en el camino hacia una educación inclusiva. Uno de los aspectos que genera un apoyo para los estudiantes con discapacidad es la presencia de un acompañante en el aula. Los docentes reconocen este derecho del estudiante y, en su gran mayoría, también la importancia de que puedan contar con este recurso. Una docente se refiere al apoyo que constituye la presencia de un acompañante para el estudiante:

Hay un chico, por ejemplo, en esta escuela que no tiene acompañante y se pone re violento enseguida, se pone re violento, cosa que yo he visto que los chicos que están con acompañante (...) como que ellas ven el modo de (...) no sé, les charlan, los sacan afuera, o —bueno, vamos a hacerlo de tal modo|| (...) como que buscan la forma de que eso no se haga grave, más importante. (Entrevista F, p. 147)

En este sentido, la docente hace referencia a intervenciones que escapan a cuestiones estrictamente pedagógicas, que son las que competen al docente. Por lo que también dice que el acompañante —empieza a mediar o a pensar estrategias que quizá uno no las tenga como docente. O a manejar esta cuestión de las ansiedades (...)|| (p. 147).

En la entrevista H, el docente señala la importancia del acompañante como posibilidad de los estudiantes para aprender, dado que brinda un apoyo estratégico para la educación. Entonces explica:

gestionar el estrés. Las cosas se pueden poner muy feas. Por eso todos los profes pedimos que él venga con un asistente (Entrevista H p. 173)

De esta manera, la ausencia del acompañante o asistente, en algunas situaciones puede ser un obstáculo para la educación, especialmente en los casos en que factores comportamentales o afectivos representan una dificultad para el docente. Pero también hay ocasiones en que los grupos son numerosos y la atención a los aspectos singulares del estudiante discapacitado se torna difícil de gestionar para el docente, que posee mayor demanda de atención por parte de los demás estudiantes. En la entrevista D la docente afirma:

(...) si vos te dedicás personalmente a una personita, cosa que me encanta, y me parece que está genial, los otros treinta y cinco te pasaron por encima en el curso. Entonces nos quitó un montón de peso que él estuviera con su seño, acompañado (Entrevista D, p.119)

En otra entrevista, se expresa que el límite a la inclusión se encontraría en la formación docente, ya que la amplitud de aspectos que involucra responder a las necesidades de todos los estudiantes implica poseer herramientas que van más allá de estrategias pedagógicas o metodológicas. De esta manera, la docente considera que los profesionales privados o institucionales

(...) a vos te pasen a principio de año una lista de cosas con ítems de lo que tenés que hacer en cuanto a la forma de evaluar tampoco sirve porque es sólo una lista. Mejor capacitame y decime —Mirá, para hacer la socialización tenés que implementar estas herramientas o para dar clase hacé esto, maneja de esta manera (entrevista I, p.201).

Así, tanto en la entrevista F, H, D e I se encuentran obstáculos a la inclusión referidos a cuestiones que no revisten problemas en relación a los aprendizajes, de forma específica, sino que influyen más bien de forma indirecta en el derecho a la educación de los estudiantes.

En la entrevista B, se hace referencia a otros aspectos que están involucrados en las diversas necesidades que presentan los estudiantes en el contexto educativo. A esto se hace referencia cuando dice —creo que se complica más con el tema de la edad más que nada. Ellos atraviesan por una edad que a veces es difícil manejarlos (Entrevista B, p.89). Luego, agrega —porque están en ese proceso de adolescencia (...) están forjando otro tipo de carácter, están en ese cambio (...) es más complicado, más que nada para manejarlos, no en el sistema de aprendizaje (Entrevista B, p.91). En esta entrevista, la docente manifiesta un obstáculo en la educación concerniente a cuestiones comportamentales y afectivas de los estudiantes, por lo que

área, específicamente en la falta de acompañante áulico, la existencia de grupos grandes de estudiantes y en la necesidad de formación.

Puede hallarse un elemento común en las descripciones que pudieron hacer los docentes sobre los obstáculos que encuentran a la inclusión. Se trataría de las cuestiones referentes a lo comportamental y afectivo que involucran las relaciones humanas y que, por lo tanto, son inherentes a la educación.

Poniendo en relación el elemento en común representado por los docentes en su decir, se puede encontrar un hilo de conducción con otra limitación que posee puntos de encuentro con lo descrito anteriormente. Esta conexión se puede ver expresada a través de estas frases: —no teníamos cómo contenerlos. Tenían brotes. Un montón de situaciones. Y la asesora no puede, tiene 12 horas. Las tutoras tampoco tienen horas. Falta mucho para que la inclusión sea real.‖ (Entrevista C, p. 109).

Cuando se hace referencia al rol del tutor, ocupado generalmente por psicólogos, se considera la importancia de su intervención en cuanto a las diversas necesidades que presentan los estudiantes. Sin embargo, algunos docentes hacen referencia específicamente a ciertas intervenciones que resultan necesarias en los procesos de inclusión de algunos estudiantes. Así, se explicita en las siguientes entrevistas que

(...) los chicos con problemas de inclusión o, entre comillas, ‘diferentes’ tienen a veces esas salidas o (...) se alteran, que nosotros como docentes no tenemos herramientas para (...) y yo creo que el gabinete sí las tiene. O sea, son de fundamental ayuda en ese aspecto, no sé si tanto en la parte pedagógica, pero sí en la parte de contención y de manejo, sobre todo de algunos problemas que tienen que ver con el comportamiento (...) (Entrevista E, p.136)

(...) es necesario también trabajar lo emocional para el estudiante de lo que implica esta diferenciación en las actividades (...) sostener al estudiante en aquellos momentos de crisis o de malestar, y dar lugar a su voz, en cuanto a lo que le pasa a la persona en ese proceso. Porque muchas veces la inclusión se vuelve tortuosa para los chicos porque se sienten tratados o vistos como bicho raro, y ahí trabajar con el estudiante y también con los compañeros, y con los docentes (...)‖ (Entrevista J, p.215)

En las entrevistas C, E y J los docentes se refieren a la importancia del tutor o psicólogo para resolver aspectos comportamentales y actitudinales, como así también de orden afectivo. Estos

educación.

Sin embargo, como se refiere en la entrevista C, el trabajo del tutor se ve obstaculizado por cuestiones de orden presupuestario. En varias entrevistas, los docentes afirman que un obstáculo a la inclusión son las condiciones laborales del gabinete escolar, en el cual el tutor y el asesor cuentan con poca carga horaria en la institución y disponen de un tiempo limitado para sus intervenciones. Además, la función del tutor se enmarca en un proyecto y no en un cargo institucional, lo que genera una inestabilidad de sus intervenciones, y no permite la continuidad de lo construido con el estudiante. En este sentido, al ser interrogada una docente sobre las herramientas que le ayudarían en su trabajo con la inclusión, ella responde:

(...) un acompañamiento áulico, que puedan tener una carga horaria mayor como para tener un acompañamiento más seguido con el docente en el aula. (...) El gabinete no es tan cercano al chico como lo es el docente, trabaja más con los padres, con los directivos, pero no tanto con el chico.‖ (Entrevista E, p.136)

En estas entrevistas, los docentes relacionan la necesidad de poder responder a cuestiones referentes a lo actitudinal, comportamental y afectivo a través de una mayor intervención del gabinete escolar. Varios docentes plantean que la tutoría hacia los estudiantes es llevada a cabo a través de una atención personalizada. El tutor interviene mediante charlas y entrevistas por fuera del ambiente áulico. Así lo expresa el docente en la entrevista G:

(...) acompañan en cuestiones vinculadas más a la subjetividad, porque todo eso va a la escuela(...) cuestiones de su familia(...) condiciones de pobreza, de vulnerabilidad en todo sentido, y eso se filtra en las aulas, o noviazgos violentos, consumos problemáticos...(p.169)

En el relato de los docentes aparece la presencia del tutor interviniendo en la vida de los estudiantes. Sin embargo, algunos profesores indican que estas intervenciones son limitadas o no son suficiente. De esta manera, aparece el obstáculo de la falta de intervención en aspectos que los docentes consideran relevantes y pertinentes al psicólogo. En este sentido, podríamos pensar en los aportes que la *teoría crítica sobre la discapacidad* considera acerca de la inclusión. Así, Yarsa de los Ríos et al (2019) dice que la presencia de un cambio de paradigma a partir de la Convención es cuestionable, ya que la presencia de postulados legales no asegura cambios a nivel de la vida diaria de las personas con discapacidad.

De esta manera, se podría pensar en una pregunta que articule los postulados legales y las ideas que los docentes plantearon acerca de la inclusión. Entonces, ¿la inclusión es algo ya establecido o más bien es un deseo que mueve las formas de pensar la enseñanza y la práctica

de los docentes se encuentran límites en la inclusión, dentro de los cuales se expresa la necesidad de intervenciones de profesionales que puedan contribuir en los aspectos en que los docentes no poseen competencia y formación específica.

En conclusión, las representaciones acerca de la inclusión son amplias e involucran diversos aspectos. Pero teniendo en cuenta lo analizado en este apartado, en relación a aquellos aspectos afectivos y comportamentales representados por los docentes, al no ser atendidos, se concluye que la inclusión es una práctica educativa en construcción en tanto no se posean los medios para posibilitar una educación para todos en igualdad de condiciones.

A lo largo de este trabajo, intentamos adentrarnos en las ideas y el discurso de diez docentes de escuela secundaria para poder indagar cuáles son las representaciones que poseen sobre la discapacidad en el marco de su lugar de trabajo. En este contexto, encontramos ideas dispares que, en ciertos casos, conviven en el interior de un mismo ámbito educativo. En general, los docentes expresan que el primer encuentro con un estudiante con discapacidad genera interrogantes que ponen en tensión los parámetros que definen la normalidad y, además, les permite comenzar a desplazar del centro de la escena la dicotomía que clasifica a los estudiantes en normales y anormales, dualidad sostenida por la ideología de la normalidad.

En los testimonios de los docentes encontramos la presencia de dos modelos de comprensión de la discapacidad: por un lado, el *modelo rehabilitador* y, por otro, el *modelo social*. En lo que respecta al primero, hay una marcada influencia de la lógica biologicista en la forma de entender la discapacidad, que la asocia a una limitación de origen biológico, manifiesta en el cuerpo y de carácter natural e inmodificable. En este sentido, la discapacidad se convierte en sinónimo de deficiencia. La representación del estudiante con discapacidad como un sujeto deficiente se expresa en sentimientos de lástima y compasión, construyendo un significado negativo de la discapacidad, donde el estudiante es posicionado en un lugar de inferioridad. En este sentido, no se cuestiona el lugar determinante del déficit en tanto invención del discurso de la normalidad y por ello la consideramos relacionada con el *modelo rehabilitador*. Por su parte, el *modelo social* se ve en el planteamiento de los docentes sobre la importancia de aspectos sociales y vinculares en la enseñanza a estudiantes con discapacidad, al considerar que el acompañamiento que reciben aquellos por parte de la familia, los profesionales y los profesores permite modificar los procesos de aprendizaje.

En la forma de pensar la enseñanza a estudiantes con discapacidad, los docentes expresan una valoración por la diversidad, manifestada en la predisposición por dar lugar a las distintas necesidades que plantean los estudiantes. Sin embargo, estas representaciones no siempre poseen una impronta de aceptación de la diferencia, ya que en algunos casos las adaptaciones en el contenido o la metodología tienen el objetivo de tapar o educar la diferencia. Esto se reflejó en representaciones de rechazo a la discapacidad en tanto los estudiantes no respondían a las propuestas pedagógicas que se les ofrecían. En este sentido, los docentes representan la enseñanza a estudiantes con discapacidad desde la perspectiva planteada en el modelo rehabilitador y en el modelo social, presentándose una coexistencia de ambos.

Adentrándonos específicamente en la perspectiva psicológica, las entrevistas realizadas presentan rastros de *lo ominoso* freudiano y de una concepción del estudiante como

discapacidad es una situación que genera desconcierto porque significa el encuentro con algo nuevo. De esta manera, se trata de una experiencia que en ocasiones produce temor acompañado de angustia, presentándose como algo *ominoso* que implica la actualización de fantasías reprimidas. Esto se observó en aquellos docentes que muestran características del pensamiento infantil a través de la intención de querer aprehender al otro, en tanto objeto, donde el pensamiento científico es tomado con cualidades de un pensamiento omnipotente. También hay representaciones que contienen proyecciones de características agresivas y malvadas hacia un otro desconocido, las cuales corresponden a un pensamiento mágico, de orden inconsciente.

Por otro lado, la concepción del estudiante como *salvaje* o *extraterrestre* se manifiesta, en el primer caso, en la sensación del docente de sentir al estudiante extremadamente distinto a sí mismo y despojado de rasgos de familiaridad y, en el segundo caso, por ser percibido como un ser extraño y lejano. Por este motivo, los profesores sienten que no pueden aportar o donar algo a ese otro y necesitan recurrir a un saber científico para poder relacionarse con él y comprenderlo, saber qué y cómo transmitir. En este sentido, el saber disciplinario es tenido como referencia ya que es una herramienta de orientación y sostén en las formas de enseñar y relacionarse con el estudiante con discapacidad. Recordemos que tanto el saber disciplinar y el diagnóstico tienen influencia sobre las formas de representar la discapacidad por parte de los docentes, en este sentido me pregunto: ¿los docentes consideran que este saber tiene efectos clasificatorios, que actúan de barrera en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en proceso de inclusión?

La sensación de diferencia entre docente y estudiante puede ser salvable cuando no se percibe de manera exacerbada. Algunos docentes afirman que en el espacio generado en esa diferencia han podido ensayar modos de relacionarse y transmitir los conocimientos a ese otro, pudiendo responder desde los propios recursos simbólicos. En este sentido, poder significar la diferencia que se presenta en la relación con el estudiante con discapacidad a través de representaciones propias habilita la transmisión al otorgarle un lugar de sujeto al estudiante. Estas representaciones propias sobre la diferencia se plantean a través de estrategias que tienen en cuenta las necesidades de cada estudiante en su diversidad, lo cual es representado por los docentes en una potenciación del vínculo pedagógico, como lugar capaz de producir mayores posibilidades en los estudiantes para la producción de aprendizajes. En este sentido, la escuela, a través del encuentro con el otro, brinda herramientas para el desarrollo del pensamiento y también para la construcción de un futuro (Bleichmar, 2008).

En relación a las representaciones sobre el concepto de inclusión, los docentes describen una variedad de obstáculos, haciendo hincapié en la falta de recursos humanos que

este sentido, se considera que hay aspectos afectivos, comportamentales y cognitivos de los estudiantes con discapacidad que requieren una intervención específica de ciertos profesionales, de los cuales se dispone en forma restringida. La falta de recursos humanos (tutores, asesores, acompañantes) que intervengan en situaciones críticas genera un obstáculo a la inclusión y un gran cansancio y malestar en los docentes que intentan responder con todas sus herramientas a las distintas necesidades de los estudiantes. Pensando en esta demanda de parte de los docentes, y en función de posibilitar una educación para todos en la diversidad, se podría pensar en las siguientes preguntas: ¿el rol del tutor debería cambiar sus prioridades y enfocarse más hacia el docente y el estudiante? ¿mejoraría la inclusión de estudiantes con discapacidad si las intervenciones se enfocaran en la relación pedagógica?

Las legislaciones sobre inclusión establecen criterios para la enseñanza con el fin de lograr la inclusión de los estudiantes con discapacidad. En este sentido, los docentes consideran que las mismas han propiciado una formalización de los recursos y una visibilización de la problemática, sin embargo, también expresan la presencia de obstáculos en distintos aspectos, que impedirían la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, en igualdad de condiciones.

Banchs, M. A. (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al Estudio de las Representaciones Sociales*. Papers on Social Representations, (9), pp. 3.1-3.15. Barrozo, N. N., Schewe, C.L., y Pereyra, C. (2017). Trayectorias escolares de personas con discapacidad en la Educación Secundaria en Argentina. En Rodríguez-Martín, A. (Comp.). En *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1595- 1603). Oviedo, España: Universidad de Oviedo.

Benedetti, D. (2018). *Representaciones sobre Discapacidad. Algunas puntualizaciones de las representaciones sobre discapacidad en maestras y auxiliares que trabajan con 'niños integrados' en los Jardines Maternales Municipales de la ciudad de Paraná (Tesis de Grado)*. Universidad Autónoma de Entre Ríos, Paraná.

Berón, C. D. (2015). *Integración escolar de adolescentes con discapacidad en el ámbito de Educación Formal de la ciudad de Santa Elena (Tesis de Grado)*. Universidad Autónoma de Entre Ríos, Paraná.

Bleichmar, S. (2008). *Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc Libros.
<https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=1W4luEbJc6QC&oi=fnd&pg=PA7&dq=violencia+social+violencia+escolar+silvia+bleichmar+pdf&ots=PfrJNmEAbp&sig=UxP2WpRI--qgP2dA63LwUTtejws#v=onepage&q&f=false>

Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI Argentina S.A.
https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2018/11/canguilhem_georges_lo_normal_y_lo_patologico.pdf

Cenacchi, M. A. (julio-diciembre de 2018). *Modelos, discursos y perspectivas teóricas vigentes sobre discapacidad y deficiencia*. En Revista IRICE (35). <https://ojs.rosarioconicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/967/1072>

Chaves, M. (2021). E pasaje de regimen especial a modalidad de la educación especial entrerriana <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/ruedes/article/view/5410> Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (2008)
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Declaración Universal de los Derechos Humanos. (10 de diciembre de 1948)
<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

De Lajonquière, L. (2008). Sobre el derecho a una educación. En Minnicelli, Mercedes (coord.). *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje* (pp. 33-52). Noveduc.
<https://books.google.com.ar/books?id=MP3QJEJ50ri8C&pg=PA46&lpg=PA46&dq=de+lajonquiere+ni%C3%B1o+salvaje&source=bl&ots=->

[63ufRJ6g&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiB3cydo_D1AhVvGbkGHer_DOAQ6AF6BAggEAI#v=onepage&q=de%20lajonquiere%20ni%C3%B1o%20salvaje&f=false](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/63ufRJ6g&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiB3cydo_D1AhVvGbkGHer_DOAQ6AF6BAggEAI#v=onepage&q=de%20lajonquiere%20ni%C3%B1o%20salvaje&f=false)

Foucault, M. (2007). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.

<https://gloriagduran.com/wp-content/uploads/2013/05/los-anormales-m-foucault.pdf> Freud, S.

(1986). *Cartas a Wilhelm Fliebel* (Trad. J. L. Etcheverry). Amorrortu editores.

https://www.academia.edu/37448121/Freud_Sigmund_Cartas_a_Wilhelm_Fliess (1991^a). *La interpretación de los sueños (segunda parte). Sobre el sueño* (3er. Ed., Vol. 5). Amorrortu

Editores. <https://www.bibliopsi.org/docs/freud/05%20-%20Tomo%20V.pdf> (1991b). *Obras Completas: Conferencias de Introduccion al Psicoanalisis (Partes I y II)*. Amorrortu Editores.

<https://www.bibliopsi.org/docs/freud/15%20-%20Tomo%20XV.pdf> (1991c). *Obras Completas: Tótem y tabú y otras obras (1913-1914)*. Amorrortu Editores.

<https://www.bibliopsi.org/docs/freud/13%20-%20Tomo%20XIII.pdf>

(1991d). *Primeras publicaciones psicoanalíticas* (2da. Ed. Vol. 3). Amorrortu editores.

<https://www.bibliopsi.org/docs/freud/03%20-%20Tomo%20III.pdf>

(1992^a). *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajo sobre metapsicología y otras obras*. (4ta. Ed. Vol. 14). Amorrortu editores.

<https://www.bibliopsi.org/docs/freud/14%20-%20Tomo%20XIV.pdf>

(1992b). *El yo y el ello y otras obras* (4ta. Ed. Vol.19). Amorrortu editores.

<https://www.bibliopsi.org/docs/freud/19%20-%20Tomo%20XIX.pdf>

(1992c). *Obras Completas. (Vol. XVII)*. Amorrortu editores.

<https://www.bibliopsi.org/docs/freud/17%20-%20Tomo%20XVII.pdf>

Labaronnie, M. Celeste (2007). *Lo ominoso y su relación con la realidad material en la obra freudiana*. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

<https://www.aacademica.org/000-073/534.pdf>

Laplanche J., & Pontalis J. B. (2004). *Diccionario de Psicoanalisis*. Paidós.

<https://adultosmayores.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2020/04/diccionario-de-psicoanalisis-laplanche-y-pontalis-1.pdf>

Ley N.º 26.206. *Ley de Educación Nacional*. (2006)

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley N.º 27.044. *Jerarquía Constitucional* (11 de diciembre de 2014)

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27044-239860/texto>

Ley N.º 26.378. Convenciones (9 de junio de 2008)
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317>

Ley N.º 9.890. Ley Provincial de Educación de Entre Ríos (22 de diciembre de 2008)
<https://isfdarienti.ers.infd.edu.ar/sitio/upload/Ley%209890%20ley%20provincial%20de%20educacion.pdf>

Ley 13/1982, de 7 de abril, *de integración social de los minusválidos*. BOE, N.º 103, de 30 de abril de 1982, pp. 11106 a 11112. <https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13>

Mora, M. La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea digital*, [en línea], 2002, n.º 2, <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/34106>
Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Ed. Huemul.
<https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>

Muñoz, C. (2017) Una cartografía sobre integración en Educación. Estudio exploratorio sobre experiencias de integración en escuelas públicas de la provincia de Entre Ríos.
<https://pcient.uner.edu.ar/index.php/Scdyt/article/view/396/0>

Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp.34-56). Ediciones Morata, S.L. Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo Editorial CINCA.

Parra- Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. Revista ISEES (Nº8) 73-84. Recuperado de <https://rioja.files.wordpress.com/2011/04/educacion-inclusiva-carlos-parra.pdf>

Pina Osorio, J.M. y Cuevas Cajiga, Y. La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos* [online]. 2004, vol.26, n.105-106, pp.102-124. ISSN 0185-2698.

Resolución CFE N.º 311/16. (15 de diciembre de 2016)
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf> Resolución N.º 2509/17. APN-ME (31 de Mayo de 2017)
<http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/modalidad-educacion-especial/5657-res-min-educacion-y-deportes-de-la-nacion-n-2509-17-1/file> Resolución N.º 0920/19. Consejo General de Educación (13 de Marzo de 2019)
<http://cge.entrierios.gov.ar/wp-content/uploads/2019/03/0920-19-CGE-Sistema-de-Evaluaci%C3%B3n.pdf>

Resolución N.º 3750/21. Consejo General de Educación (29 de octubre de 2021)
<http://cge.entrierios.gov.ar/wp-content/uploads/2021/11/3750-21-CGE-Aprueba-Lineamientos->

[Generales-para-la-inclusi%C3%B3n-de-estudiantes-con-discapacidad-en-los-niveles obligatorios-del-sistema-educativo-entrerriano.pdf](#)

Rosato, A., & Angelino, M.A. (2009). *Discapacidad e Ideología de la normalidad: desnaturalización del déficit*. Noveduc Libros.

Sauval, M. (14 de abril de 2007). *Sujeto y signifiante en Psicoanálisis*. En Amelia Imbriano (Directora), V Jornadas de Investigación de la Maestría en Psicoanálisis, en Bolívar 1163, ciudad de Buenos Aires. <https://www.sauval.com/articulos/kennedy.htm>

Skliar, C. (2015). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia* (8ª ed.)

Talou, C. L., Sonia L. Borzi, S. L., Sánchez Vázquez, M. J., Gómez, M. F., Silvana Escobar, S., Hernández Salazar, V. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. Revista de Psicología, (11) 125-145. Recuperado de [http:// www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf)

Yacuzzi, M. L. (2017). *El concepto de representación en psicoanálisis: algunas notas para su abordaje*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Yarza de los Ríos, A., et. al (2019). *Ideología de la normalidad: un concepto clave para comprender la discapacidad desde América Latina*. En Yarza de los Ríos, A., Sosa, L., Perez, B. (Eds.), Estudios Críticos en Discapacidad: una polifonía desde América Latina.(pp.21-43). Clacso. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/GT-Estudios-criticos discapacidad.pdf>

VII. Anexo

VII.a. Entrevista A

En principio preguntarte, ¿en qué espacio curricular estás trabajando y en cuántas escuelas?

Yo trabajo solamente en la escuela —XII, en la escuela secundaria. Soy profesora de Lengua y de Literatura, dentro del área de Comunicación de la currícula. Doy en el segundo año, en una división, dos divisiones de cuarto, tres divisiones de quinto y dos divisiones de sexto. Tengo un total de treinta y cinco horas cátedra.

¿En una misma institución?

En una misma institución. Hace muchos años trabajaba en varias escuelas, pero como la materia que yo doy me permite concentrar muchas horas, fui acomodándome a medida que pasaron los años y me quedé en una sola escuela.

Claro, sí. ¿Hace cuánto sos docente o estás trabajando como

docente? Y, hace veintiocho años.

Ah, mirá, genial.

Sí. Estoy en la cuenta regresiva para la jubilación. Me faltan dos años y presento los papeles.

¡Qué bueno! Eso es lindo, gratificante. Por ahí en todos estos años que has trabajado como docente, ¿cuál ha sido tu experiencia, tu acercamiento a los estudiantes con discapacidad?

Bueno, ha sido un proceso largo. Imaginate que en tantos años yo me pienso a mí misma en los primeros años de la escuela. Porque lo cierto es que he trabajado en escuelas del interior, en técnicas, y cada una con un perfil muy diferente una de otra. Así que me voy a concentrar solamente en la escuela —XII que es una escuela céntrica, con una población bastante heterogénea por ser escuela pública. Tanto en el turno mañana [como en el turno

tarde] —hace muchísimos años trabajaba también en el turno de la tarde—, en general, la población es bastante heterogénea, es decir, tenés alumnos de distintos contextos sociales y es un muestrario muy rico de lo que es la dinámica de la sociedad. A lo largo de los años el abordaje o la forma en que uno trata con el alumnado ha ido variando. Nosotros, hace —qué se yo— veinte años, en cualquier caso en donde se observaba un alumno con algún tipo de discapacidad era como extraordinario, no se veía mucho en la escuela. De pronto, ponele que había gente que tenía alguna discapacidad física y bueno, se adaptaba, pero de una manera no muy sistematizada (...), había un equipo pedagógico muy activo que daba recomendaciones. Pero, a nivel institucional, que todos los docentes estén involucrados, que estemos hablando el mismo idioma respecto a la integración, esto es de hace poco. Antes primaba más el voluntarismo. Esta cuestión de la personalidad del docente, si uno congeniaba con el alumno, lograba determinadas cuestiones. En general no es una escuela en donde, que yo recuerde, haya habido muchos casos y que se problematice la integración, sino que se iba dando de una forma, como natural. A pesar de que la escuela tiene cursos con muchísimos alumnos. Cuando empecé a trabajar hace veinte años era muy común que los cursos tuvieran entre cuarenta y cuarenta y cinco alumnos. Ahora los que más tienen son treinta y dos o treinta y tres. En ese contexto de escuela inmensa, los casos se abordaban pero, ya te digo, primaba más el voluntarismo, la buena onda, esta cuestión de que siempre los padres estaban presentes y nos daban alguna mano, alguna guía. Y, en muchas oportunidades, esos alumnos —fracasaban— vamos a decir, en realidad, el fracaso era mutuo— porque no teníamos las herramientas que tenemos hoy para hacer las adaptaciones. Ya sea adaptaciones de acceso o adaptaciones relacionadas a la especificidad de la materia que uno da. Ahora nosotros tenemos personal que nos ayuda y que nos capacita también con consejos muy concretos. Por ejemplo, ¿qué puede hacer el alumno si tiene dislexia? Imaginate, profesora de Literatura, ¿qué es lo que yo puedo hacer cuando necesito o creo que necesito que el alumno lea tres o cuatro obras literarias y el alumno tiene dislexia? Hace algunos años era, —bueno, mirá, no sé, arreglatel Pensar, ver si la mamá puede leerle el libro y él escuchar. Hoy el chico se conecta con cualquier dispositivo electrónico a un audiolibro por ejemplo. Y entonces a mí como docente me implica valorar ese acceso del alumno y esperar otra cosa diferente del alumno que sí puede leer el texto y hacer análisis de fragmentos textuales, o hacer una búsqueda, una indagación en el libro con determinados capítulos. Por ahí por eso te digo, el esfuerzo y el posicionamiento nuevo es en la cabeza del docente. Las nuevas herramientas nos han hecho pensar nuestras materias de otra forma. Yo no me voy a olvidar nunca cuando en los días institucionales de antes, por decir así, los docentes exigíamos siempre que el alumno que tuviera algún tipo de discapacidad bueno, no sé, que venga con su acompañante, maestra integradora. Antes había maestra integradora. Tuvimos algunos casos de chicos con muchos profesionales que los asistían. Y bueno,

misma velocidad que los demás o lo que fuera, que tuviera alguien que lo ayude. Nos costó mucho entender que eso no siempre es necesario, que la dinámica la tenemos que dominar nosotros como docentes e ir estableciendo diferentes parámetros dentro del mismo curso y atendiendo la heterogeneidad. Así como tenés el hiperactivado que no puede estar quieto en la silla —y no por eso es un problema— y uno trabaja para que ese chico pueda aprender también, lo mismo pasaba con un alumno con determinada discapacidad. A nosotros nos ha obligado a ser muy polifacéticos. Y es una característica que los docentes, por la historia de la formación de la docencia —si quieren estudiar cómo nos han formado durante años—, se van a dar cuenta de que a los docentes discursivamente nos instruyen mucho sobre la diversidad, pero en la práctica, cuando los profes van a hacer sus prácticas, se sigue exigiendo y pidiendo la uniformidad, o la práctica homogeneizada, para todos igual.

¿Eso de qué manera?

Eso, por ejemplo, cuando los profesores de práctica docente, yo te lo digo desde mi experiencia que soy una docente de mucha antigüedad, pero también veo en los practicantes más jovencitos que hacen prácticas en mis cátedras, ¿no? Se siguen pidiendo planificaciones bastante tradicionales. Entonces, ¿qué pasa? El estudiante, el que se está formando, sale con una cabeza donde la integración es atender a la excepcionalidad. Y no asumir que estamos haciendo integración todo el tiempo. Porque, si bien hay casos de chicos con discapacidades que son para atención más puntual y que te exigen más trabajo y demás, el aula es un reservorio bien heterogéneo. Porque, yo te explico, tenés el alumno hiper tímido, que no puede hablar en público, que no tiene ninguna cuestión relacionada con patología, ni discapacidad ni con nada, nomás que es una característica de su personalidad. Y tenés el otro alumno que es hiper extrovertido. Entonces vos sabés cómo es el grupo y vos sabés que en determinadas actividades te va a ser uno mejor que el otro. Y vos como docente tenés que ofrecerle las herramientas a los dos para que se sientan cómodos y puedan aprender lo que vos estás queriendo enseñar. En realidad, cualquier aula te pone en esta tensión de que uno atiende a la diversidad. El problema, creo yo, ha sido de un tiempo a esta parte. No sé si a esta parte o ya nos estamos depurando un poco eso, pero se ha hablado mucho de patologías adentro del aula. Entonces eso a los docentes nos pone como un poco aprensivos. Vos decís —uy, qué tiene este chico, qué tengo que hacer, qué no puedo hacerl. Te da como un cierto miedo de meter la pata. Pero bueno, yo te digo, en la práctica yo lo resuelvo así. Entiendo que de los treinta y pico de gurises que tengo en el aula, siempre he tenido grupos muy heterogéneos, y voy atendiendo a la diversidad. Tengo, qué sé yo, posibilidad de agrupar a los chicos que tienen más facilidad y disposición en la oralidad, bueno, hacemos

no quieren o lo que fuere hablar en público, profundizamos más en la parte de la escritura. Y voy empezando un proceso. Y voy viendo. Yo te decía, tengo alumnos de segundo, esos chicos después los vuelvo a tomar en cuarto, luego en quinto, luego en sexto. A mí la cantidad de horas que tengo y la antigüedad que tengo en la escuela me permite observar procesos muy claramente. Muy diferente sería a otro docente que tenga algunas horitas y gran cantidad de escuelas. Y después lo que siempre hacemos es citarse. Se cita a los padres, se pide recomendación a los profesionales. Nosotros ahora trabajamos con recomendaciones escritas, con recomendaciones actualizadas. Y si no, los tutores que tenemos en la escuela se encargan de hacernos ese nexo. Y lo que te puedo decir como evolución que he visto a lo largo de los años es que las orientaciones son cada vez más precisas para el docente, entonces estamos menos perdidos que antes. El desafío es bueno, justamente, nuestra profesión. Nosotros lo que hacemos es ser mediadores, y diseñamos las actividades, diseñamos las clases, las instancias de evaluación de acuerdo a esa heterogeneidad. Tengo alumnos, por ejemplo, que ellos mismos manejan sus condiciones particulares y te dicen —profe, mi psicóloga habló con usted, o mi psicopedagoga habló con usted, porque yo necesito adaptaciones de esto, esto y aquello. Ahora los propios alumnos se ubican, sobre todo los chicos más grandes, dentro de su situación real y te la pueden enunciar ellos. Y uno, bueno, por supuesto que después lo confirma y lo corrobora con los tutores o con los padres y profesionales. Pero antes todo eso era como manejado con cierta discreción —puesto entre comillas y subrayado—, entonces vos muchas veces tenías que, llegabas a la mitad del año y te dabas cuenta de que a ese alumno le pasaba algo y alguien te decía —ay sí, vino la mamá pero no queríamos decir nada para que no lo estigmaticen. Pero a él, por ejemplo, tomale oral, no le tomes escrito. Me lo decían a mitad o a fin de año. Con un proceso ya llevado a cabo y me imagino que con mucha frustración para el alumno. Hoy los chicos se sitúan, los mismos sujetos de aprendizaje, con mayor consciencia de su situación particular por ejemplo. Y no veo, yo te lo digo de mi experiencia, no veo que haya una estigmatización. Para nada.

¿Entre los compañeros?

No, no. Por eso ha habido una evolución importante en lo que es la integración en la escuela. Porque me parece que en toda la sociedad se ha ido dando. Hay un proceso de visibilizar y de poner nombre y de enunciar, y... no te voy a decir exponer, sino llamar las cosas con claridad. Y las familias acercándose también a la escuela.

quiénes son, o desde qué lugar se aborda más desde la patología?

Y, por ejemplo, a vos te llega un informe, y vos leés, que lo hizo la psicopedagoga o la psicóloga, y que vos manejas, sin necesidad de hacerlo, o sea, no tendría yo que acceder a la información, y ves que hay determinada patología. Y vos decís, bueno, qué sé yo, no sé si es la palabra —patología, pero cuando a vos te nombran una dificultad que el alumno tiene, que vos desconocés, te ponés aprensivo. Es muy diferente a que, bueno, sí puede aparecer en el informe lo que tiene, con indicaciones bien concretas de cómo se debe mediar el conocimiento o cómo se puede organizar la clase para determinado alumno. Y no justamente estar prestando atención a qué es lo que tiene. Tiene —qué sé yo— retraso madurativo, tiene lo que fuere, a eso me refiero con que durante algún tiempo le dábamos más bolilla a la patología y eso nos daba miedo al nombre técnico. Nosotros como docentes necesitamos herramientas más concretas. Bueno, sí, me podés decir qué tiene el alumno, pero como docente yo necesito indicaciones y herramientas bien concretas. Es decir, este alumno no puede leer textos extensos...

¿Esos informes siguen llegando hoy en día, decís que le prestás más atención a la parte práctica que te sirve a vos?

Exacto, exacto. Con los años te digo lo que he visto. Antes los informes eran, mirá que soy profesora de Lengua y tengo vocabulario muy amplio, pero eran en términos médicos. Y el que tenía que resolver la cuestión era, ponele, el asesor pedagógico y el docente. Ahora me parece que los profesionales están ellos también abordando la cuestión, y están mediando entre el niño y la escuela de otra forma, y nos llegan recomendaciones concretas, recomendaciones prácticas, que verdaderamente nos permiten accionar, sin aprensión. Porque, está bien, yo a nivel informativo tengo acceso a qué patología o a qué nivel de discapacidad tiene el alumno, pero a mí como docente no me sirve esto, me sirven las recomendaciones concretas. Y eso es algo que se viene logrando de un tiempo a esta parte.

Más desde el lado de los profesionales y también del docente...

Sí, totalmente. Claro. Profesionales particulares de las familias, y también el trabajo de nuestros profesionales que están haciendo las tutorías y las orientaciones en la escuela.