



Facultad de Psicología

Trabajo Integrador Final

Título:

Debates socio-históricos y educativos en torno a la Discapacidad/Diversidad funcional. Reflexiones acerca de la práctica profesional del psicólogo

Modalidad de Presentación: Investigación bibliográfica

Autora: Sabrina Abatilli

Legajo: A-1697/7

Docente Responsable: Dra. Mariel Chaperó

Año: 2022

INDICE	
Resumen	3
Palabras clave	3

Capítulo 1: Construcciones y debates socio-históricos en torno a la discapacidad.

4

1.1- Introducción	4
1.2- Movimiento de Vida Independiente	4
1.3- Las militancias y movimientos sociales locales	5
1.4- El modelo social. Principios fundamentales.....	7
1.5- Construyendo el Modelo de la diversidad funcional.....	8
1.6- Diversidad funcional/discapacidad en la facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.....	9

Capítulo 2: Educación y diversidad funcional. ¿Escuela para todos?

.....10	2.1- Introducción. ¿Por qué la escuela?10
.....11	2.2- Surgimiento de la escuela y primera Ley de Educación común.....	11
.....11	2.3- Educación Especial.....	11
.....12	2.3.1- Ley Federal de Educación N°24.195 y las integraciones escolares	12
.....14	2.3.2- Los centros Educativos Terapéuticos (CET).....	14
.....14	2.4- Ley N°26.206 de Educación Nacional	14
.....15	2.5- Inclusión Educativa: ¿Es la escuela realmente un lugar para todos/as?	15
.....16	2.6- Inclusión educativa en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.....	16

Capítulo 3. Construcción de horizontes para una práctica del psicólogo en educación a partir de la revisión de conceptos fundamentales en el campo de la diversidad funcional.....

.....17	3.1- Introducción	17
.....18	3.2- De la discapacidad-deficiencia al horizonte de la diversidad	18
.....18	3.2.1- Acerca de la diversidad, la alteridad y el tiempo en la escuela.....	18
.....19	3.3- De la dependencia-independencia al horizonte de la autonomía en interdependencia.....	19
.....20	3.3.1- Interdependencia, fragilidad y cuidado.....	20
.....21	3.4- De la normalidad-anormalidad al horizonte de la dignidad	21
.....22	Reflexiones finales	22
.....24	Referencias Bibliográficas	24

Resumen:

Con el objetivo de trazar ejes posibles para las prácticas del psicólogo en el campo de la discapacidad y la educación, se ha realizado una indagación a partir de aportes de las ciencias sociales y el psicoanálisis. Con tal horizonte, en el primer capítulo se realizó una investigación socio-histórica, a partir de la revisión de los modelos en discapacidad. También se revisó el plan de estudios de la carrera de Psicología, indagando en torno al lugar que se le otorga a la discapacidad en dicho texto. En el siguiente capítulo se procuró que esos movimientos socio-históricos analizados, emergieran en la revisión de las legislaciones educativas que fueron cambiando y en los programas de las asignaturas del área educativa de la carrera de Psicología. Luego de este recorrido se hizo más tangible la hipótesis que se propuso en este escrito. Y es que, en las prácticas institucionales, particularmente las escolares, conviven y se entrecruzan modelos y posturas disímiles y contradictorias en lo que refiere a las personas con diversidad funcional, y las valoraciones y construcciones que se hacen respecto de ellas. En el último capítulo se reflexionó al respecto de múltiples conceptos que atraviesan y estructuran el campo de la diversidad funcional con el propósito de arribar a nuevos horizontes, posibilitadores de prácticas más inclusivas. Se concluye finalmente que la experiencia educativa será significativa y subjetivante para cada quien, si podemos reconocer y asumir la fragilidad que nos es inherente como seres humanos, posibilitando la asunción de relaciones de cuidado mutuo

Palabras clave:

Discapacidad-Diversidad funcional-Educación- Psicoanálisis

Capítulo 1: Construcciones y debates socio-históricos en torno a la

discapacidad 1.1- Introducción

El día 13 de diciembre del año 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, constituyéndose como el primer instrumento amplio de derechos humanos del siglo XXI. A partir de la convención, se institucionaliza el concepto de discapacidad como el resultado de la interacción entre las personas con discapacidad y las barreras de su entorno. Sin embargo, este instrumento jurídico emerge en un contexto socio-histórico particular, fruto de múltiples militancias de colectivos de personas con discapacidad. Se inicia el capítulo con esta mención ya que es el interés de este escrito abordar las consideraciones sobre la discapacidad, en particular las más recientes, aquellas que supieron construir los diversos colectivos constituidos por personas con discapacidad, rescatando sus voces como protagonistas de esta transformación conceptual y al mismo tiempo social. Se busca aquí recuperar aquel lema *Nada sobre nosotros sin nosotros*, reuniendo en esta revisión aportes teórico-conceptuales que surgen entretelados con las luchas sociales y políticas de estos colectivos. En este sentido se afirma que se trata de conceptos surgidos al calor de las militancias y, por lo tanto, comprometidos con la transformación social.

1.2- Movimiento de Vida Independiente

La mencionada convención es fruto de años de lucha y militancia por parte de cientos de personas con discapacidad. Uno de los colectivos a los cuales se atribuye esta conquista

en materia de derechos es conocido como Movimiento de Vida Independiente (en adelante MVI). La filosofía del MVI y sus postulados se plasmarán en lo que hoy se conoce como el modelo social en discapacidad. El mismo intenta remover las viejas estructuras y postulados de los modelos de prescindencia y médico-rehabilitador.

El modelo de prescindencia es el primero que se puede mencionar históricamente hablando. Palacios (2008) sostiene que los fundamentos de este modelo se basaban en la justificación religiosa de la discapacidad, es decir, se asumía que la discapacidad es un castigo o advertencia de los dioses. Por tanto, las personas con discapacidad eran consideradas innecesarias, una carga para las familias y la sociedad, que no tenían nada que aportar a la comunidad. Y, como el nombre del modelo indica, frente a dicho *problema* la solución propuesta era la aplicación de políticas eugenésicas.

Por otra parte, al caracterizar el modelo médico rehabilitador, la autora antes citada destaca que, subyace en este, una ideología que considera a la persona con discapacidad como parte de una población que debe ser re-habilitada para funcionar en la sociedad. Sostiene la autora que desde este modelo se propone la recuperación o normalización de la persona con discapacidad, pero a raíz de situar la discapacidad como una enfermedad, tragedia individual o centro de problema.

Con el propósito de remover los postulados y estructuras que se sostienen desde los modelos predecesores en discapacidad, es que desde el MVI se propone construir otras formas de nombrar a las personas con discapacidad, y serán estas nuevas conceptualizaciones las que se plasmarán en el modelo social en discapacidad.

El nacimiento de este modelo se sitúa, siguiendo a Palacios y Romañach (2006), en el siglo XX, entre finales de la década de los años sesenta y principios de la década del setenta. Los autores demarcan la existencia de diferencias en el MVI, base del modelo social. Estas diferencias devinieron a partir de las situaciones geográficas particulares, las circunstancias sociopolíticas de cada región, las marcas culturales. Por un lado, el MVI en Estados Unidos y por el otro, en el Reino Unido.

4

- Del movimiento de Vida Independiente. Las experiencias en Estados Unidos y el Reino Unido

El MVI nació en Berkeley un día del año 1962, cuando un estudiante con discapacidad, Ed Roberts, consiguió ser admitido en la Universidad de California. Roberts es considerado el padre del movimiento de Vida Independiente, por aplicar la filosofía de Vida independiente a su propia vida. García Alonso et al (2003) mencionan que, luego de la experiencia en la universidad, los líderes del programa de estudiantes con discapacidad pensaron y proyectaron estrategias para poder trasladar la experiencia universitaria a la vida cotidiana de las personas con discapacidad. El resultado de estos planteos fue la inauguración, en el año 1972 del primer Centro de Vida Independiente, el cual se sostenía bajo los mismos principios que el programa para estudiantes con discapacidad, es decir que esté dirigido por personas con discapacidad y que persiga como objetivo primordial la integración en la comunidad de las mismas.

Retomando a Colin Barnes, Palacios (2008) menciona que la participación política de las personas con discapacidad en reclamo por sus derechos, surge inicialmente en Estados Unidos, donde antecede una larga tradición de campañas políticas fundamentadas en los derechos civiles, como la lucha de los derechos civiles de las personas negras, que basadas en tácticas de lobby y acciones políticas de masas, impulsó fuertemente el movimiento de derechos de las personas con discapacidad.

A partir de todos estos acontecimientos es que el colectivo MVI comienza a embanderar sus luchas con la conocida frase *Nothing About Us Without Us* (nada sobre nosotros sin nosotros).

A diferencia de la experiencia estadounidense, más centrada en el individuo en el marco

de una sociedad volcada al individualismo, el MVI del Reino Unido se concentró en alcanzar cambios en la política social y en la legislación atinente a los derechos humanos. El foco estratégico fue afianzar y profundizar la cobertura de necesidades del colectivo por parte del Estado. En este sentido, se pueden observar importantes diferencias respecto a la experiencia norteamericana. Si en ésta se remarcaba la autosuficiencia de cada individuo, colocando énfasis en el poder de elección sin hacer suficientes referencias al contexto social, la experiencia británica recuerda el rol esencial que debe tener el Estado de Bienestar en la vida de las personas.

Siguiendo a Palacios (2008), quien retoma asimismo a Colin Barnes, se destaca que el consumismo radical tan presente en los años sesenta y setenta atraviesa la filosofía del MVI. “el concepto de vida independiente tiene un atractivo particular para los proponentes ideológicos del desarrollo capitalista (...) libertad económica y política, soberanía del consumidor y autoconfianza” (Palacios, 2008, p.119).

Sostiene la autora antes citada que quienes forman parte del MVI en el Reino Unido reconocen que los seres humanos son seres sociales y por tanto seres interdependientes, por lo que, para estos es inconcebible un estilo de vida completamente *independiente*. Por tal motivo optaron por utilizar términos como *vida integrada* o *vida inclusiva*.

La filosofía del MVI en sus diferentes variantes y contextos, recupera el derecho a decidir de las personas con discapacidad, sitúa la importancia de la voz propia, en un marco de institucionalización y medicalización. Sin embargo y para continuar indagando, ¿cuáles son los efectos de este énfasis en la autosuficiencia?, sobre todo si no se considera el contexto social, económico e histórico. Así mismo, la posibilidad de la vida independiente es viable siempre que se cuente con los recursos económicos para poder disponer, por ejemplo, de la contratación de asistencia personal, por lo que no es lo mismo vivir de manera independiente para alguien que no cuenta con esos recursos.

1.3- Las militancias y movimientos sociales locales

5

Hacia la década del 70' los movimientos sociales de las personas con discapacidad acaecidos en el norte del continente, como así también en el Reino Unido, también se hicieron sentir en Argentina. Contino (2013) menciona que fueron las agrupaciones conformadas por personas con discapacidad, quienes apostaron por la visibilización de las complicaciones cotidianas a las que se enfrentan día a día. Este colectivo también pudo interrogar la naturalización de la discapacidad como dato biológico y de orden individual del sujeto con discapacidad, emprendiendo de esta manera un camino de luchas y conquistas hacia la transformación de la situación en la que se encontraban, y aún se encuentran, las personas con discapacidad.

Para mencionar brevemente algunas de las políticas públicas y cambios en la legislación que tuvieron lugar en Argentina en lo referente a las personas con discapacidad, se retoma lo expuesto en el texto publicado por la Fundación Par (2006). Al respecto, se considera que cada nueva legislación o política pública implementada, conforma un antecedente en la brega de las personas con discapacidad para lograr mayor visibilización y la restitución de sus derechos.

En el informe antes citado los autores comienzan historizando las conquistas, en lo referente a restitución de derechos, de las personas con discapacidad. En principio destacan que una de las primeras menciones a nivel legislativo, de las personas con discapacidad, data del año 1908, pero esta mención sólo comprendía a las personas ciegas, sordas, lisiadas, etcétera, y no se utilizaba aún, para referirse a estas, el término

discapacidad. "(...) fueron los ciegos quienes despertaron el interés de la sociedad por su educación, su protección y por la posibilidad de que cumpliesen algunas tareas" (Fundación Par, 2006, p.85).

En consonancia con esto, en Argentina se promulgan una serie de leyes en favor de las personas ciegas, como, por ejemplo, la ley n°9339 que crea, en el año 1913, la Institución Argentina de Ciegos.

Como refieren la mayoría de los autores consultados, durante las décadas del '60 y '70 fueron los años de mayor efervescencia en el mencionado país, en lo que refiere a luchas y conquistas de las personas con discapacidad, en relación a lo que ocurría paralelamente en Estados Unidos y el Reino Unido. Uno de los agrupamientos de personas con discapacidad que en la década del 70' participó activamente en la lucha por la adquisición de derechos, fue el Frente de Lisiados Peronistas. Sbriller (2016) menciona que un pequeño grupo de internos del Instituto Nacional del Lisiado de la ciudad de Buenos Aires conforman esta organización con el objetivo de "promover el derecho al trabajo de los discapacitados" (Sbriller, 2016, p.2). Y es a partir de la militancia encabezada por este frente que, en el año 1974, se sanciona en Argentina la Ley 20.923, la cual garantiza el cupo laboral del 4% para las personas con discapacidad.

El Frente de Lisiados Peronistas fue una agrupación de personas con y sin discapacidad, algunos militantes peronistas y otros comunistas, aunados por la lucha contra el modelo médico hegemónico y caritativo y la reivindicación de los derechos sociales de las personas con discapacidad. El lema de esta agrupación militante era "Los lisiados seremos artífices de nuestro propio destino, nunca un instrumento de la ambición de nadie" (Sbriller, 2016, p.7).

Como menciona la autora antes citada, el frente de Lisiados Peronistas se disuelve en el año 1974 para reconvertirse en *La Unión Nacional Socioeconómica del Lisiado* (UNSEL). Con el propósito de accionar políticamente convergieron en UNSEL organizaciones de personas con las más diversas discapacidades. En octubre de ese año, se logra la aprobación de la ley laboral para discapacitados, Ley 20.923, la cual no solo garantiza el cupo laboral del 4%, sino que también "instaló por primera vez con valor jurídico la palabra discapacitado en su carácter político" (Sbriller, 2016, p.9).

En la ley antes mencionada, sancionada el 11 de octubre del año 1974, en el artículo 1, se define a las personas con discapacidad como:

Todo aquel que posee una capacidad distinta, física, psíquica, sensorial o social, permanente, periódica o transitoria, por lo que el discapacitado es un individuo potencialmente apto y puede tener, en determinados aspectos, capacidad menor, igual e incluso mayor que otros individuos" (Ley 20.923. Año 1974).

6

En esta definición se comienza a utilizar la palabra *discapacitado*, quedando en desuso el término lisiado, minusválido u otra denominación de carácter peyorativa. Además, es importante destacar que, en la descripción utilizada para caracterizar a las personas con discapacidad, se comienza a hablar de *capacidad distinta*. La persona con discapacidad no es un enfermo, no es especial, sino que es una persona que por determinadas razones será distinto al resto, pero con los mismos derechos y oportunidades que otros miembros de la sociedad. Se ha de afirmar que esta declaración de Ley, fue un precedente que señaló un rumbo a seguir, influenciado por los sucesos ocurridos en otros países, y construido a partir de las experiencias y vicisitudes de las personas con discapacidad que diariamente luchaban y luchan por un país más respetuoso e inclusivo. Durante la última dictadura militar ocurrida en Argentina, esta ley es derogada y en su reemplazo se sanciona la Ley N° 22.431-81- Sistema de protección integral de los discapacitados. Contino (2013) refiere que en esta Ley del año 1981 se define a las

personas discapacitadas como aquellas que “padezcan una alteración funcional permanente o prolongada (...) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables” (Contino, 2013, p. 8).

Esta concepción biologicista e individual de la discapacidad fue vehículo de una serie de políticas públicas orientadas a una suerte de compensación en favor de las personas con discapacidad, pero siempre desde la impronta del tutelaje o del asistencialismo. “La Ley 22.431-81- retorna al concepto de discapacidad como secuela a rehabilitar, desconociendo el carácter político marcado por la UNSEL” (Sbriller, 2016, p.16).

1.4- El modelo social. Principios fundamentales

Palacios y Romañach (2006), retomando a Frances Hasler destacan que la Unión de Personas con Deficiencias físicas contra la segregación (UPIAS según sus siglas en inglés), en el año 1976, redacta los *Principios fundamentales de la Discapacidad*. Más tarde, Mike Oliver, militante y académico, propone que estas ideas sirvan de fundamento para el naciente *modelo social en discapacidad*. De este modo, sostienen los autores, el modelo social se estableció adoptando como bases conceptuales y teóricas la filosofía de vida independiente y los principios antes mencionados. Estos últimos describen la discapacidad como una forma específica de opresión social y establecen la distinción entre deficiencia -como condición del cuerpo y de la mente- y discapacidad - las restricciones sociales que se experimentan-.

El manifiesto elaborado por la UPIAS contenía la afirmación de que la sociedad discapacita a las personas con discapacidad. Según el mismo, la discapacidad es algo que se coloca sobre la diferencia funcional (deficiencia) por el modo en que las personas con diversidad funcional son innecesariamente aisladas y excluidas de una participación plena en sociedad. En el texto redactado por UPIAS, se menciona la importancia de que las personas con discapacidad tomen las decisiones en relación a sus propias vidas, condenando la exclusión, la segregación y la institucionalización, considerando tales actos violaciones a los derechos humanos. Asimismo, este documento fue un puntapié fundamental en el reclamo a los gobiernos por la protección de los derechos de las personas con discapacidad, sobre todo en lo que respecta a la garantía jurídica de la igualdad de oportunidades. “Se trata de asegurar que las personas con diversidad funcional puedan ejercer sus derechos humanos y civiles de igual modo que las personas sin diversidad funcional” (Palacios y Romañach, 2006, p.60).

El denominado modelo social es, por lo tanto, el resultado de los esfuerzos del movimiento de las propias personas con discapacidad quienes, frente a la situación de

7

opresión en la que se consideraban inmersas, comenzaron a plantearse diferentes formas de lucha. A partir de las postulaciones del modelo social se propone que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia, sosteniendo la premisa de que toda vida humana es igualmente digna. Estas afirmaciones producirán importantes consecuencias en la sociedad, y en particular en las políticas públicas que involucran a la discapacidad, porque el modelo social opera en definitiva un desplazamiento de la causa de la discapacidad: desde el individuo a la sociedad. Así sitúa una diferencia fundamental con el modelo rehabilitador y también repone en mayor medida, ante la filosofía de vida independiente, las condiciones de contexto social e histórico que hacen posible la independencia comprendida como posibilidad de decidir cómo vivir la propia vida.

1.5- Construyendo el Modelo de la diversidad funcional

El Foro de Vida Independiente y Divertad surge en el año 2001 en España. La comunidad que lo conforma buscaba en sus inicios, dar a conocer el MVI, surgido en Estados Unidos en la década del '60 y que aún era desconocido en ese país, donde imperaba el modelo médico-rehabilitador. En el año 2008, luego de la difusión por parte del Foro de los postulados y fundamentos que sostienen desde el movimiento de Vida Independiente, se incorpora al sistema legal español la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la ONU.

Las personas que conforman este foro, a partir de la reflexión, la investigación y el debate, producen un sin número de documentos, artículos y también libros; así mismo velan por el cumplimiento y difusión de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad. Para los miembros de este foro, el modelo social no logra responder a determinados retos bioéticos que surgieron en los últimos años; por esta razón y a partir de los desarrollos teóricos de Palacios y Romañach, planteados en el libro *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*, se propuso en España el modelo de la diversidad, entendiéndolo como una superación del modelo anterior y donde los cambios fundamentales son:

Erradicar la capacidad como indicador para el colectivo y sustituirlo por la dignidad: mismo valor para las vidas y mismos derechos; Reivindicar el valor de la diversidad humana y la participación en esta diversidad de nuestro colectivo; Propugnar un cambio de terminología: sustituir «personas con discapacidad» por «hombres y mujeres discriminados por su diversidad funcional» o, más breve «personas con diversidad funcional (Foro de vida independiente y Divertad, s/a).

Romañach y Lobato (2005) analizan y justifican el cambio de término que se utiliza. Desde el Foro de vida independiente y Divertad se propone el uso de *Hombres y mujeres con diversidad funcional* sosteniendo que la forma de denominar a las personas con diversidad funcional utilizadas hasta el momento son limitantes o despectivas y refuerzan la visión negativa que se tiene hacia el colectivo. Los autores sostienen que todos los términos utilizados hasta el momento para denominar a las personas con diversidad funcional derivan del modelo médico, donde se equipara a las mismas con sujetos a ser rehabilitados buscando que se ajusten a los parámetros considerados normales en la sociedad. La propuesta del nuevo término se corresponde con la necesidad que encuentran los miembros de este colectivo de cambiar las ideas y los valores que están asociadas a la visión que la sociedad tiene de las personas con diversidad funcional. Esto es, como las palabras llevan asociadas ideas y conceptos, que son valores culturalmente aceptados y transmitidos en el tiempo; entonces, para cambiar los valores asociados a ciertas palabras, es menester comenzar por cambiar las palabras que los sustentan. De

8

esta manera se busca una *nueva visión social de este colectivo*.

En el análisis que realizan los autores de la propuesta del nuevo término se destaca la dignidad inherente a la condición de seres humanos y la lucha por la igualdad de derechos que como colectivo emprenden, de ahí el uso de *mujeres y hombres con*. Al utilizar la palabra *Diversidad*, hacen alusión a la diferencia, aquello que no es equivalente a la mayoría estadística de la sociedad. Finalmente, con la palabra *Funcional* se hace referencia a las funciones del ser humano, de los órganos o partes del cuerpo humano y a las funciones realizadas por todos los seres humanos, es decir a la capacidad de actuar, pensar, entre otras. Con esta nueva denominación se busca poner énfasis en la diferencia o diversidad, considerando la misma como un valor que enriquece el mundo

del que forman parte las personas con diversidad funcional. “Sí queremos resaltar nuestra diferencia, porque es una realidad inherente en nuestras vidas, estamos orgullosos de ella y encontramos la plena dignidad en esa diferencia, que no negamos” (Romañach y Lobato. 2005, p.7).

El nuevo modelo *de la diversidad*, es por lo tanto una construcción teórica entrelazada con la militancia de los colectivos de las personas con diversidad funcional. Desde este modelo la diversidad funcional se convierte en un elemento enriquecedor y deja de ser un mal (individual o social), como se sostiene desde los otros modelos.

A partir de estas conceptualizaciones se comienza a hablar de Diversidad Funcional para referirse a las personas con discapacidad, entendiendo que todas las personas son diversas y por tanto sus funciones van a ser desplegadas y desarrolladas de distinta forma. De esta manera se realiza un corrimiento de la visión negativa que acarrea el concepto de discapacidad, tal como es definido en la convención y también en el modelo social.

Desde los postulados del modelo de diversidad funcional se busca reivindicar la diversidad de las personas y se produce una invitación a aceptar esa diversidad como una forma de enriquecer a toda la sociedad. Asimismo, acorde con el modelo social, se impulsa la eliminación de las barreras del medio que dificultan la participación plena y efectiva de las personas con diversidad funcional. Sin embargo, a diferencia de éste, se hace énfasis en el enriquecimiento al conjunto de la sociedad que estos reclamos suponen.

1.6- Diversidad funcional/discapacidad en la facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario

Para poder identificar algunas formas en que las personas con diversidad funcional/discapacidad son nombradas en la casa de altos estudios, se considerará aquí el plan de estudios de la carrera de Psicología (2014).

Luego de analizar dicho texto, se destaca en primer lugar que la palabra Discapacidad solo esté mencionada una sola vez en todo el plan de estudios de la carrera, incluida en la delimitación de contenidos de la asignatura *Intervenciones en niñez y adolescencia*. Como finalidad del plan se menciona en dicho texto: “Asimismo tiene como propósito la formación de profesionales comprometidos con su rol social y los derechos humanos” (Plan de estudios vigente carrera Psicología. 2014, p.2). Si la finalidad de la formación del profesional psicólogo apunta al compromiso con el rol social y los derechos humanos, entonces implícitamente se postula el reconocimiento de los derechos humanos de todas las personas, incluidas las personas con discapacidad/diversidad funcional. Sin embargo, al considerar la premisa que sostiene la lucha por los derechos de las personas LGTBQ+ al respecto del lenguaje inclusivo, es decir aquella que sostiene que *aquello que no se nombra, no existe*; no es indiferente para esta revisión aquí propuesta que, en todo el plan de estudios de la carrera de psicología, no aparezca más que una vez la palabra que reconoce la existencia de las personas con diversidad funcional/discapacidad. En el plan de estudios se detallan entre otras cosas, los alcances del título, el perfil del

9

profesional, las áreas como está estructurada la carrera, los contenidos mínimos de las asignaturas que comprenden cada área. En el mencionado texto aparecen otras palabras que bien podrían hacer referencia a las personas con diversidad funcional/discapacidad, tales como diversidad o integración escolar; aunque en sí mismas no remiten exclusivamente al colectivo de personas con diversidad funcional/discapacidad, y podrían referirse igualmente a la diversidad sexual, por ejemplo.

El ejercicio de sus prácticas profesionales está atravesado por fundamentos históricos, epistemológicos, teóricos y éticos que contemplan la defensa de los derechos humanos, reconociendo las implicancias que lo atraviesan como sujeto y los códigos deontológicos asociados a los campos de intervención profesional (Plan de estudios vigente carrera de Psicología, 2014, p. 3).

Se postula aquí nuevamente la pregunta, ¿cómo será posible que el profesional psicólogo en su práctica cotidiana trabaje con personas con diversidad funcional/discapacidad, si no hay un pleno reconocimiento y abordaje pertinente en su formación profesional?

Capítulo 2: Educación y diversidad funcional. ¿Escuela para

todos? 2.1- Introducción. ¿Por qué la escuela?

En el capítulo primero se realizó una revisión al respecto de los modelos y paradigmas que históricamente se fueron construyendo y superponiendo en el campo de la diversidad funcional. Se parte de la hipótesis de que las distintas maneras de nombrar a la diversidad funcional serán reproducidas a través de prácticas, significados y valoraciones que emergen en lo cotidiano en distintos ámbitos e instituciones de la sociedad. Con el objetivo de analizar la hipótesis sostenida, se ha de revisar cómo algunas prácticas institucionales fueron cambiando producto de las luchas y conquistas de los movimientos sociales de personas con diversidad funcional. Asimismo, se reparará en el hecho de que estas transformaciones aparecerán cristalizadas en legislaciones que enmarcan a los paradigmas y en definitiva a las prácticas mismas.

Se toma aquí como eje para el análisis a la institución escolar, aquella institución que en sus prácticas puede apuntar a *normalizar* a los sujetos para *incluirlos* en la sociedad, buscando su *adecuación* o *adaptación*; o bien puede propiciar momentos de aprendizaje e intercambio con otros, respetando los ritmos de cada estudiante y haciendo lugar a la singularidad.

Se selecciona como analizador a la institución escolar ya que se considera, siguiendo a los autores Kipen y Vallejos (2009), que en el momento de constitución del Estado Nación en nuestro país, la educación fue considerada como un proceso de socialización, el cual estaba a cargo del docente, quien sería el transmisor de patrones de comportamientos y pensamientos. Ahora bien, ¿cuáles eran esos patrones de comportamiento y pensamientos que se buscaban transmitir a través de la escuela, a todos los ciudadanos? Sostienen los autores previamente citados, que lo que implícitamente (y a veces de manera no tan implícita) se filtraba en las enseñanzas brindadas por las escuelas es la *ideología de la normalidad*. Es decir, en las escuelas se enseñaba cómo ser un ciudadano ejemplar, impartiendo normas de comportamiento y hasta incluso de pensamiento, imponiendo maneras de hacer y de no hacer tal o cual cosa. Sostienen los autores que esta normalidad *deseada* se logra homogeneizando a la sociedad, y para esto el aparato del Estado cuenta con ciertas instituciones diseñadas para tal fin. La escuela primaria, por ejemplo, a través del disciplinamiento de la conducta y de la obligatoriedad de una lengua única, persigue como objetivo implícito, la homogeneización de la población. Por tanto, la escuela es una de las instituciones reproductoras de esta ideología de la normalidad.

Hasta aquí se destacaron principalmente los roles de la escuela y las instituciones

10

educativas que reflejan lo instituido en una nación o comunidad, que responden a un orden establecido y que en sus prácticas persiguen la perpetuación de ese orden. Pero

entonces, aparece la pregunta ¿por qué la escuela? Es que esta institución social no sólo se corresponde con una dimensión instituida, sino que puede vehicular prácticas instituyentes que promuevan otro tipo de aprendizajes y experiencias, que no tengan que ver con lo preestablecido, sino más bien con la posibilidad de conocer un mundo que está en permanente re-construcción, un lugar que se constituye con otros. En este sentido es que existe también una dimensión instituyente tanto en lo social como en la escuela, es decir, se pueden gestar intersticios que abren posibilidades de transformación social.

Al respecto, Chamorro y Chaperó (2020) argumentan que, para el desarrollo de un sujeto, resulta fundamental el entorno, el cual está constituido por otros, otros que alojan (o no) al sujeto y que serán vehículo para la transmisión de la cultura. En este marco, podemos pensar que es de fundamental importancia para la constitución subjetiva lo que sucede a partir del encuentro con el Otro y allí toman particular protagonismo los referentes afectivos y educadores. En consonancia con lo anterior, en el Informe realizado por la *Red Regional de Educación Inclusiva* (2019) se sostiene que es fundamental que la educación de las personas con diversidad funcional sea en escuelas comunes, y que esta sea sobre todo con otros. Aprender a vivir con la diversidad y a vincularse con los demás sin prejuicios debe ser un aprendizaje que se refleje en las escuelas.

2.2- Surgimiento de la escuela y primera Ley de Educación común

Pérez, Gallardo y Schewe (2018) desarrollan algunos fundamentos sobre los orígenes del Estado Moderno de nuestro país. Al respecto postulan que la escuela sería el dispositivo que llevaría adelante la tarea de transmisión del sentido de comunidad como así también el de nación, en tanto reproductora de tradiciones, ritos y saberes socialmente válidos para la nación. En este contexto, la ley de Educación Común N°1420, sancionada en el año 1884, impone la educación pública obligatoria, siendo esta ley una herramienta para la construcción de lo que se conoce como el *ser argentino*. En los primeros artículos de esta ley se plantean los principios generales que sostendrá la enseñanza pública en nuestro país. Los autores antes citados destacan entre estos, la obligatoriedad de la educación primaria, para todo niño de 6 a 14 años, buscando “favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico”; así como la gratuidad y laicidad de la misma (Pérez, Gallardo y Schewe, 2018, pp. 34-35).

Se puede encuadrar consonancia entre esta primera Ley de Educación de nuestro país con el modelo de prescindencia mencionado en el capítulo 1. Vale recordar que desde este modelo se concibe a las personas con diversidad funcional como una carga tanto para sus familias como para la sociedad en su conjunto. El lugar que se les asignaba en tal contexto socio-histórico, era el de marginados o mendigos. Eran invisibles para toda la sociedad y por esto el mismo Estado no los consideraba en ninguna política pública, mucho menos en la Primera ley de Educación, que los dejaba por fuera. Por esos años la caridad de la iglesia era quien cobijaba y daba resguardo a los marginados, siempre desde una posición paternalista y de lástima, infantilizando a las personas con diversidad funcional, considerando su situación como un castigo divino y carga personal que debían sobrellevar por las afrentas cometidas.

2.3- Educación Especial

Ahora bien, ¿quiénes asistían a las escuelas públicas en ese momento?, o mejor, ¿qué sucedía con los estudiantes con diversidad funcional en el marco de esta primera Ley de Educación en Argentina? Como se mencionó con anterioridad, la educación de las

personas con diversidad funcional se fue constituyendo a partir de los requerimientos de

11

las mismas junto con sus familias, quienes comenzaron a exigir su derecho de acceder a la educación. En el informe de la Fundación PAR (2006), se argumenta que algunas experiencias educativas para personas con discapacidad auditiva y visual se convierten en los primeros antecedentes del sistema de Educación Especial de la Argentina. A raíz de las mismas, en el año 1908 se sancionó en nuestro país la Ley 5.796, la cual decretó la creación de un *Instituto Nacional de Ciegos*. Esta es la primera legislación en nuestro país donde se menciona a las personas con diversidad funcional, específicamente a aquellas personas con discapacidad visual. Estos valiosos antecedentes demuestran el impulso de la dimensión instituyente y su cristalización posterior en una dimensión instituida.

En este sentido, las primeras escuelas de Educación Especial en Argentina comenzaron a crearse en el siglo XIX, con la intención de conformar espacios específicos de educación formal para personas con diversidad funcional “vinculados a técnicas específicas para el adiestramiento, la cura, la contención y la compensación de patologías” (Pérez, Gallardo y Schewe, 2018, p.35). La educación especial nace estrechamente asociada al campo de la medicina y al paradigma normalizador, lo que daría legitimidad a las prácticas que en dichas instituciones se llevaron adelante, como el cuidado, disciplinamiento e higiene del cuerpo, medición y control de la inteligencia y otras cualidades. Prácticas que funcionan como ortopedia del cuerpo y la mente, al decir de Skliar (1997), y que generan mayor segregación convirtiendo a las personas con diversidad funcional en objetos de la ciencia médica.

“Se busca la readaptación de las conductas sin implicancia del contexto. Por esta vía, se busca la normalización sin atender los aspectos subjetivos” (Chamorro y Chaperro, 2020, p.2).

En estas escuelas se ofrecían actividades manuales y lúdicas o actividades de repetición memorística de letras y números. La enseñanza de otro tipo de saberes, considerados valiosos para el resto de la sociedad, no formaba parte de la currícula. Algunas de estas prácticas siguen vigentes en la actualidad, legitimadas por la ideología de la normalidad y capacitista, la cual prioriza la enseñanza de un oficio sobre la transmisión de saberes y experiencias que brinden mayores herramientas a las personas con diversidad funcional, en vínculo con pares y en comunidad. Es decir, se prioriza hacer de estas personas, personas productivas para esta sociedad, y no su bienestar psico-bio-social. Al respecto de la educación especial, Skliar (1997) sostiene que está más “relacionada con la caridad, la beneficencia y la medicalización que con la pedagogía” (Skliar, 1997, p.2).

Para el autor esta educación está caracterizada por técnicas discriminatorias y segregacionistas y es productora y reproductora de una falsa oposición entre inclusión y exclusión.

La educación especial conserva para sí una mirada iluminista sobre la identidad de sus sujetos, esto es, se vale de las oposiciones de normalidad / anormalidad, de racionalidad/irracionalidad y de completud/incompletud como elementos centrales en la producción de discursos y prácticas pedagógicas. Los sujetos son homogeneizados, infantilizados y, al mismo tiempo, naturalizados, valiéndose de representaciones sobre aquello que está faltando en sus cuerpos, en sus mentes y en su lenguaje (Skliar, 1997, p.5).

Argumenta el autor que, sostenida por la ideología dominante, existe una práctica de medicalización del considerado deficiente, orientada hacia su cuerpo, a su vida cotidiana, a la pedagogía y su escolarización. Tal es así que, de manera implícita en las instituciones de educación especial, se promueven normas y valores “sobre cuerpos y

mentes completos, auto-suficientes, disciplinados y bellos” (Skliar, 1997, p.6).

2.3.1- Ley Federal de Educación N°24.195 y las integraciones escolares

12

Más de un siglo después de la sanción de la Ley de Educación N° 1.420, en el año 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación N°24.195. Pérez, Gallardo y Schewe (2018) sostienen que esta ley hizo posible la regularización de distintas dimensiones del sistema educativo, separando a la educación especial de la educación *común* a partir de la denominación *regímenes especiales*, categoría que además contemplaba a la educación para adultos, la educación artística y otros regímenes. La Ley Federal de Educación enumera respecto de la educación especial objetivos tales como: la garantización de la atención de las personas con *necesidades educativas especiales* desde el momento de su detección, disponiéndose para tal fin de centros o escuelas de educación especial; la *formación individualizada, normalizadora e integradora* orientada preponderantemente al mundo del trabajo y la producción. Por último, se postula aquí la posibilidad de integrar al *alumno/a atendido en Centros o Escuelas Especiales* en escuelas comunes (Artículos 27, 28 y 29 – Ley 24.195).

Con la sanción de esta ley comienza a pensarse la posibilidad de que las personas con diversidad funcional ingresen al sistema educativo común, pero esto planteaba el interrogante de cómo se llevaría adelante este objetivo. Al respecto de las integraciones escolares Dueñas (2013) argumenta que, en la década de los '90 cuando las prácticas de integración comenzaron a implementarse, el trasfondo que las mismas ponían de manifiesto era el cuestionamiento a la constitución de las escuelas especiales en *ghettos* separados del mundo normal. Con la implementación de las integraciones escolares aparecía una oportunidad de cuestionar y revisar las estructuras y formatos de la educación general, como modificaciones curriculares, adaptaciones arquitectónicas, etc.; promoviendo el respeto por las necesidades particulares de cada estudiante. Arguye Dueñas (2013) que, lo fundamental del proyecto de integración era que implicaba “repensar la concepción misma de lo que es educación, y qué requisitos serían los necesarios para poder acceder a ella” (p.2).

La autora advierte que un efecto previsto de la promulgación de la Ley Marco para la integración, fue que generó su propia demanda, como cualquier otro objeto de consumo, por lo que muchas familias asesoradas por profesionales de la salud, empezaron a reclamar para sus hijos la admisión en escuelas de educación común, sin pleno conocimiento de las incumbencias del servicio de integración o más aún, sin considerar lo que cada estudiante necesitaba o deseaba realmente. Pero, además, muchas escuelas especiales a partir de *prescripciones médicas* o requerimientos de las familias, comenzaron a realizar integraciones sin previas evaluaciones y sin consideraciones por los procesos individuales de cada estudiante.

Al respecto de las integraciones escolares, el Informe realizado por la RREI (2019), plantea que estas prácticas son discriminatorias ya que, si bien dan la posibilidad de que las personas con diversidad funcional asistan a instituciones de Educación regular, implica que lo hagan con la condición de adaptarse a los *requisitos normalizados* que estas instituciones imponen. Además, se afirma que con frecuencia el personal de apoyo se limita a realizar reducciones de contenido o planes de estudios paralelos, trabajando aisladamente con los y las estudiantes en integración, “en detrimento de su inclusión con el resto del alumnado y en corresponsabilidad con el/la profesor/a del aula” (RREI, 2019, p.7).

Durante la década de los '90, en Argentina, el modelo neoliberal se instaló con fuerza tanto en lo económico como en lo político y social. La mercantilización de la salud y la

educación preponderaron, y esto implicó que tanto la salud como la educación se convirtieran en bienes de consumo para quienes pudieran acceder a ellas. En este sentido, las integraciones escolares vinieron a colmar la falta de políticas públicas en lo que respecta a diversidad funcional, poniendo en manos de cada familia y lo que sus ingresos pudiesen pagar, la educación de sus hijos e hijas. En consonancia con esta Ley y el contexto socio-político de aquella época es que se entiende que en aquel momento el modelo médico-rehabilitador era el que emergiera tanto en las políticas públicas llevadas adelante como en los posicionamientos ideológicos de la época, en lo que refiere a

13

diversidad funcional. Como se mencionó en el capítulo 1, desde este modelo se consideraba que las personas con diversidad funcional deben ser rehabilitadas para poder funcionar en la sociedad. En este encuadre, la diversidad funcional es considerada como una enfermedad, es decir, que tiene una causa biológica y, como toda enfermedad debe ser tratada, con intervenciones quirúrgicas, o invasivos métodos de rehabilitación. Y, para aquellos sujetos que no pudieran ser rehabilitados y/o normalizados la institucionalización seguía siendo la alternativa que desde este paradigma se promovió.

2.3.2- Los centros Educativos Terapéuticos (CET)

A partir de la sanción de la Ley 24.901 en el año 1997, los Centros Educativos Terapéuticos (en adelante CET), se tornaron en un dispositivo más que establece el Estado, para el abordaje de la diversidad funcional y los problemas del desarrollo. Convirtiéndose estos en una alternativa más para las personas que no pueden acceder al sistema educativo común o especial, y/o que requieren de los apoyos y dispositivos de integración escolares que se brindan desde estas instituciones.

Chapero (2017) sostiene que los CET encuadran su funcionamiento a partir de esta ley que habilita y categoriza instituciones de carácter privado, pero debiendo cumplir una función pública. Argumenta la autora que desde el año 2006, el marco básico que regula su funcionamiento, estipula pautas que deben seguir en relación a la seguridad y accesibilidad, el encuadre general referido al abordaje y los recursos humanos. Sin embargo, “se deja un amplio margen en referencia a la modalidad teórica que orienta la direccionalidad del trabajo”. (Chapero, 2017, p.1). Lo que da lugar a que en los CET sea posible encontrar una amplia multiplicidad disciplinar, donde las prácticas y abordajes pueden estar referenciados en marcos teóricos muy disímiles.

Sostiene la autora que en muchos CET se trabaja, por ejemplo, desde abordajes cognitivos comportamentales, sostenidos desde una perspectiva adaptacionista, que considera que el sujeto debe ser educado y normalizado. “Se organizan así escenas de aprendizaje que tienen la apariencia de un contenido lúdico, pero cuya meta es manipular la conducta” (Chamorro y Chapero, 2020, p.11).

Chapero (2016) propone la existencia de dos tipos distintos de posicionamiento en lo que refiere al trabajo con personas con problemáticas del desarrollo o diversidad funcional, esto es, dirigiendo la sensibilidad, la escucha y la atención al niño y su padecimiento, bien o atender solo a la etiqueta, al trastorno. Advierte la autora que es fundamental trazar un *posible camino a recorrer* en función de las coordenadas que cada sujeto presenta en relación con su constitución subjetiva, su encuentro con el lenguaje y los aprendizajes. Este camino deberá ser direccionado por quien lo va a recorrer, mientras que las familias y el equipo del CET podrán acompañar al sujeto en este recorrido.

2.4- Ley N°26.206 de Educación Nacional

Con la sanción de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, el modelo social en diversidad funcional emerge como el paradigma que va a responder a las demandas de este colectivo que, década tras década la sociedad había dejado olvidado, menospreciado y marginado. Con este escenario a nivel mundial es que, en Argentina, en el año 2006 se sanciona la Ley N°26.206 de Educación Nacional, actualmente vigente. Uno de los ejes de la misma, es el derecho a la educación, destacando el concepto de inclusión de todas, todos y cada uno de los ciudadanos del suelo argentino. De este modo se promovió garantizar el acceso a la educación común para todas y todos las y los estudiantes, considerando el régimen *educación especial* exclusivo para situaciones puntuales; convirtiéndose esta en una modalidad más, destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con diversidad funcional, y no como un sistema paralelo y separado.

14

La Ley de Educación 26.206 plantea como principio de la educación especial la inclusión educativa y con este propósito se decreta que las escuelas especiales deben seguir los mismos diseños curriculares que la escuela común, sirviéndose de los apoyos que cada estudiante requiera para una experiencia de aprendizaje tenga lugar. A partir de la sanción de esta ley se busca promover que el conjunto de la población, desde las instituciones escolares que más se adecuen a sus particularidades, aborden los mismos contenidos curriculares. “Desde el punto de vista oficial, el foco de la política educativa pasó a tener más énfasis en las trayectorias de los estudiantes antes que en la separación tajante en lo que respecta al contenido de la enseñanza” (Pérez, Gallardo y Schewe, 2018, p.39).

Los últimos movimientos legislativos en el país en lo que refiere al derecho a la educación de las personas con diversidad funcional pusieron de manifiesto fuertes tensiones desde el punto de vista político e ideológico. Docentes y directivos de la educación se encontraron con un nuevo paradigma de inclusión educativa para el que no estaban preparados teóricamente e incluso ideológicamente, ya que la educación estaba muy marcada por la tradición normalizadora y homogeneizante. Y además, regida por la tendencia a atribuir al propio estudiante la causa de su problema educativo sin reconocer las barreras impuestas por las mismas instituciones.

Ahora bien, ¿qué sucede en las escuelas e instituciones educativas con aquellos estudiantes que no pueden ser normalizados? Afirma Chaperó (2016) que la integración escolar surge para dar respuesta a esta pregunta, es decir, a las dificultades de todos los estudiantes con diversidad funcional para acceder a su escolaridad.

Un proyecto de integración escolar que cumple con su objetivo, implica la inclusión de un niño, niña o joven en un espacio escolar sistematizado donde se favorecen procesos de subjetivación, abriendo la posibilidad de establecer nuevos lazos sociales con el acompañamiento del puente que representa la o el docente integrador/a. (Chamorro y Chaperó. 2020, p.12)

Argumentan Chamorro y Chaperó (2020) que las integraciones escolares garantizan en apariencia, el derecho a la educación de las personas con diversidad funcional, pero muchas veces “el sujeto que ha sido objeto de dicha integración termina excluido” (Chamorro y Chaperó. 2020, p.12). En este sentido sostienen las autoras que, los aprendizajes que se van a generar son aprendizajes sin sujeto, ya que, al no ser significativos para el estudiante, no puede apropiarse de los mismos y si no son reforzados y memorizados se diluyen; “nadie puede realmente apropiarse de una experiencia, si en la misma no ha sido convocado como sujeto” (Chaperó, 2016, p.10).

Como se mencionó al comienzo de este apartado, y continuando con los postulados de

Chapero (2016), la ley 26.206 de Educación Nacional se propone como objetivo prioritario la inclusión educativa de todos y todas los niños, niñas y adolescentes del territorio argentino. Sin embargo, reconociendo que no todas las personas pueden ser integradas en las escuelas comunes, ofrece como alternativa el sistema de educación especial.

2.5- Inclusión Educativa: ¿Es la escuela realmente un lugar para todos/as?

Ahora bien ¿qué es la inclusión educativa?, ¿cuál es el objetivo de que un niño, niña, o joven con diversidad funcional pueda transitar su escolaridad en escuelas comunes si no lo puede hacer con otros/as, aprendiendo desde el intercambio con sus pares, donde desde este intercambio se produzca la experiencia de aprendizaje mutuo?

En el año 2019 desde el Ministerio de Educación de la Nación se confeccionan una serie de materiales que se encuentran enmarcados en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en 2006. En los postulados de la mencionada Convención se considera a la inclusión como un proceso en donde será prioridad la *participación real* y donde se sostiene el derecho a la educación de todos/as los ciudadanos, sin discriminación y considerando la diversidad de cada quien, buscando

15

propiciar aprendizajes de calidad.

Tomando como fundamentos los contenidos de la Convención, en este material que presenta el Ministerio de Educación, se postula que la educación inclusiva debe tener como fundamento la búsqueda de la equidad para todos los/las estudiantes, priorizando a aquellos que se encuentren en una situación de mayor vulnerabilidad. También es prioridad en la educación inclusiva la calidad educativa, la cual será viable en la medida en que se eliminen las barreras que limitan el aprendizaje y se aumente la participación, promoviendo de este modo la adquisición de aprendizajes significativos para todas las personas que transitan su escolaridad. Y finalmente, para que la educación sea inclusiva y de calidad es menester construir escuelas que sostengan prácticas educativas con estrategias diversificadas, donde todos/as los/as estudiantes accedan al aprendizaje con equidad.

En relación a la educación inclusiva y las barreras presentes en el acceso, sostenimiento y egreso escolar de las personas con diversidad funcional, la Red Regional por la Educación Inclusiva (2019), realiza un informe analizando las barreras que persisten actualmente y a las que se enfrentan las personas con diversidad funcional en las escuelas de América Latina. Según los relevamientos realizados por la red, en Latinoamérica una gran parte de estudiantes con diversidad funcional se encuentran excluidos del sistema educativo y no asisten a ninguna escuela, teniendo que recurrir a entornos de asistencia sanitaria o social como única alternativa. “Así, un gran número de niños/as termina en instituciones que realizan actividades de rehabilitación en lugar de educar” (RREI, 2019, p.6). También remarca el informe antes citado que, otra de las barreras a la educación inclusiva es la falta de formación del personal escolar.

Cabe destacar, en este sentido, que los/as docentes inclusivos/as no son aquellos/as que conocen de diagnósticos, sino aquellos/as que tienen la flexibilidad necesaria para escuchar a sus alumnos/as y modificar sus estrategias cuando estos/as no están aprendiendo y que comprenden que son mejores profesionales cuando educan en la diversidad (RREI, 2019, p.8).

Finalmente, la Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI) afirma que el sistema educativo deviene en un dispositivo que limita las oportunidades de las personas con discapacidad.

2.6- Inclusión educativa en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario

Luego de la revisión histórica y legislativa en lo que refiere a la educación de las personas con diversidad funcional en Argentina, se considera necesario volver a analizar el plan de estudios de la carrera de Psicología y los programas de las materias que conforman el área Educativa; con el objetivo de dilucidar en esta revisión algunos lineamientos emergentes, con respecto los paradigmas en discapacidad.

En el plan de estudios de la carrera de Psicología (2014) se menciona como uno de los alcances del título el que refiere a el quehacer del psicólogo en el campo educacional: “Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos estrictamente psicológicos en el área educacional” (Plan de estudios vigente carrera de psicología, 2014, p.3).

Con tal propósito, es que la carrera se estructura en base a 8 áreas, siendo una de ellas el Área Socio Educativa. Esta área está comprendida por las asignaturas: *Perspectivas en educación; Psicología en educación e Intervenciones en niñez y adolescencia*; y se proyecta como objetivo del área, brindar los conocimientos teórico-prácticos sobre “las distintas problematizaciones en el campo de la educación, niñez, adolescencia y sus implicancias” (Plan de estudios vigente carrera de psicología, 2014, p.5).

Al revisar el programa de la asignatura *Perspectivas en Educación*, correspondiente al

16

3er. año de la carrera, se destaca en la unidad n° 4 la interrogación acerca de los aportes de la psicología y el psicoanálisis en relación con las problemáticas educativas. Ahora bien, en el programa de esta asignatura, entre las problemáticas educativas abordadas, no se mencionan a los/las estudiantes con diversidad funcional. Posiblemente en el dictado de la asignatura, se reflexione sobre el quehacer del psicólogo en el área educativa, teniendo en consideración las problemáticas y desafíos con los que se encuentra una persona con discapacidad/diversidad funcional; pero esto no está explícito en el programa. “En este sentido la propuesta de la asignatura se fundamenta en la localización de las formas actuales del malestar y la presentación de los llamados síntomas contemporáneos” (Programa *Perspectivas en Educación*. 2022, p.4).

Por otro lado, al abordar la perspectiva histórica de la educación en la unidad temática n°2, no se propone una revisión histórica sobre la educación de las personas con discapacidad/diversidad funcional.

En el quinto año de la carrera de psicología, se dicta la asignatura *Psicología en Educación*. En el programa de dicha asignatura, en la unidad 3 se propone abordar las prácticas psicológicas en educación y los dispositivos de abordaje en los distintos escenarios educativos. Sin embargo, dentro de estos escenarios educativos, no se mencionan o incluyen a las personas con discapacidad/diversidad funcional. En la unidad temática n°3 *Cuando el aprendizaje es un problema*, se aborda el proceso diagnóstico y psicodiagnóstico destinado al sistema educativo, aunque no se explicita la problemática de la discapacidad/diversidad funcional, sí se menciona la problemática del diagnóstico y sus implicancias subjetivas; como así también se abordan contenidos referidos a las problemáticas de aprendizaje en las niños y adolescentes.

Finalmente, en el último año de la carrera, en el área educativa se desarrolla la asignatura *Intervenciones en niñez y adolescencia*. En la unidad 3 del programa de dicha materia, se proponen abordar los *Atravesamientos políticos y territoriales en las prácticas con niños, niñas y adolescentes*. Dentro de los contenidos de esa unidad temática hemos de destacar el punto *Integración de niños y adolescentes con discapacidad*. Se denota en

este punto la práctica de la integración escolar, ya abordado en este capítulo del escrito. Por otro lado, en la fundamentación del programa de esta materia, se expone la necesidad de reflexionar y analizar ciertas dimensiones a considerar al hacer un análisis del sujeto, el grupo o la sociedad con el que el profesional psicólogo se proponga trabajar. Una de estas dimensiones propuestas es la dimensión histórica. “Se realizará un contrapunto entre las representaciones pasadas, presentes y futuristas de la niñez y la adolescencia para reflexionar acerca de nuestra práctica en la actualidad” (Programa Intervenciones en niñez y adolescencia. 2022, p.4).

La mencionada dimensión es abordada en la unidad temática 1 de la materia, pero se destaca nuevamente que nada se dice de la concepción de niñez y adolescencia de los niños/as con diversidad funcional/discapacidad.

Capítulo 3. Construcción de horizontes para una práctica del psicólogo en educación a partir de la revisión de conceptos fundamentales en el campo de la diversidad funcional

3.1- Introducción

En el transcurrir de los primeros dos capítulos se buscó hacer aparecer los paradigmas de la diversidad funcional, en algunas legislaciones que marcaron cambios de época en Argentina, y en este movimiento, transformaciones de paradigmas y posicionamientos ideológicos y políticos. En este tercer capítulo, se revisan algunos conceptos que fueron apareciendo a lo largo del recorrido propuesto en este escrito, con el objetivo de bosquejar algunos ejes para la práctica del profesional psicólogo en el ámbito educativo

17

con personas con diversidad funcional. Asimismo, junto con esta revisión se identifican algunos nuevos conceptos que serán importantes para seguir pensando la práctica profesional del psicólogo en el intersticio con la educación.

3.2- De la discapacidad-deficiencia al horizonte de la diversidad

Como se mencionó en el capítulo 1, con la definición de discapacidad propuesta desde el modelo social, la discapacidad deja de ser un castigo religioso como se la consideraba desde el modelo de prescindencia, o un mal o tragedia personal como en el modelo rehabilitador, para comenzar a ser considerada como “compuesta por los factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional, vivir una vida en sociedad” (Palacios, 2008, p.123).

Desde las recientes conceptualizaciones del Foro de Vida Independiente y Diversidad se puede comenzar a hablar de un término superador de la oposición deficiencia discapacidad, reemplazandolos por el concepto de diversidad. Al utilizar este término se busca dejar a un lado la visión negativa que tiene la palabra discapacidad, y en ese mismo movimiento resaltar la diferencia y ponerla en valor. Todos somos diversos y eso nos hace únicos y a la vez nos iguala. Desde el colectivo que constituye el Foro, se propone que la diferencia sea valorada como parte de la diversidad humana. Asimismo, en la postulación de este concepto se asoma como horizonte futuro y búsqueda presente, la posibilidad de enlazar luchas con otros colectivos que se inscriben como *diversos*: se hace referencia a los colectivos LGBTIQ+, los movimientos de diversidad étnica y cultural, grupos ecologistas que abogan por la preservación de la biodiversidad, entre otros.

3.2.1- Acerca de la diversidad, la alteridad y el tiempo en la escuela

Se destaca al respecto de este último concepto que, comenzó recientemente a ser utilizado por algunos militantes del colectivo de personas con diversidad funcional, sobre todo en España y algunos países de Europa. Sin embargo, es un término que suscita interrogantes y sobre todo cuando se lo utiliza sin demasiados miramientos. Es decir, la diversidad comprende tantos significados y representaciones que es menester reflexionar al respecto de la misma y del uso que se le da a este concepto.

Anijovich (2016) postula que, en educación, el discurso sobre diversidad es de reciente surgimiento. Con el objetivo de superar la impronta homogeneizadora de la educación se propusieron enfoques más inclusivos, en contemplación de las diferencias existentes entre las personas y sus derechos y las obligaciones de los Estados.

Por otra parte, al respecto del concepto de diversidad, Duschatzky y Skliar (2000) realizan un análisis crítico del mismo y postulan que en ocasiones su uso se convierte en la ilusión de que “asistimos a profundas transformaciones culturales simplemente porque nos arropamos con palabras de moda” (Duschatzky y Skliar, 2000, p.1).

Se preguntan los autores antes mencionados, si es posible educar en la diferencia, postulando como respuesta a esta pregunta que, sólo será posible si somos capaces de “imaginar el acto de educar como una puesta a disposición del otro” (Duschatzky y Skliar, 2000, p.11).

De manera similar, Skliar (2011) se pregunta si la diversidad viene a ocupar el lugar de la alteridad, eclipsando y corriendo de lugar, su sentido. Sostiene el autor que pareciera que con la diversidad se busca dar por sabido todo del otro, conocerlo en su totalidad. Acto que en sí mismo transforma en semejante a la alteridad, en otro conocido y del que ya todo lo sé.

Asimismo, sostiene el autor que la alteridad es aquello que nos perturba, nos altera, aquello que irrumpe la presunción del *nosotros*, pero no es aquello necesariamente una amenaza, o aquello más débil o de poca jerarquía. Por lo que para el autor la expresión diversidad viene a actuar como *bálsamo tranquilizador*, mientras que el término alteridad tiene que ver con la irrupción, la alteración, la permanente novedad.

18

A raíz de estos desarrollos postula el autor que para sostener el cambio educativo no debemos concentrarnos en conceptos que pueden ser vaciados de significación muy rápidamente, y utilizados para volver invisibles o para apuntar contra la alteridad; sino que es necesario relacionar el cambio educativo con la idea de tiempo.

tiempo necesario para escuchar, del tiempo necesario para saber lo que hay de singular, de excepcional, de especial en cada uno de nosotros, del tiempo que permite que cada uno sea una duda irresoluble, del tiempo que, extendido e intensivo, aleja cualquier necesidad y cualquier pretensión por establecer normas (Skliar, 2011, p.44).

3.3- De la dependencia-independencia al horizonte de la autonomía en interdependencia

Otros conceptos a revisar en este escrito son los de dependencia e independencia. Al respecto Cobeñas (2015) argumenta que en la actualidad el significado de dependencia se relaciona con un estado de incompletud o de incapacidad, y que fundamentalmente se la considera como una condición individual y psicológica y no como una cuestión de relaciones. De esta manera se responsabiliza a cada sujeto de su propia condición y no se pone el foco en las relaciones sociales desiguales que generan esa dependencia y vulneran derechos. Para la autora la dependencia “supone mutualidad, reciprocidad”

(Cobeñas, 2015, p.5), es así concebida como una relación social en la que ambas partes se enlazan en una necesaria reciprocidad.

Tanto la expresión independencia como la de autonomía suponen también una noción relacional, por lo que es posible afirmar que todas y cada una de las personas dependemos de otros/as en nuestra vida cotidiana.

Y que al negar las condiciones que permitirán una vida en la comunidad(...), se sostiene la ficción de que algunas personas son incapaces —y por lo tanto dependientes— y un peso para la sociedad, y otras son independientes y pueden decidir sobre aquellas que no lo son y diseñar un mundo donde las personas con discapacidad no puedan circular, ser valoradas, comunicarse, trabajar, estudiar, estar en contacto con las personas sin discapacidad (Cordeñas, 2015, pp. 7-8).

Desde los postulados del modelo social, la independencia es entendida como la posibilidad de superar la dependencia a la que fue sometido este colectivo durante tantos años, por una parte, desde los gobiernos con políticas asistencialistas y de encierro, y, por otra parte, desde la sociedad que considera a las personas con diversidad funcional como *desvalidos o enfermos*.

Asimismo, desde el MVI se comienza a hablar de vida autónoma. Por lo que se aboga por políticas públicas que conduzcan a la autonomía a las personas con diversidad funcional, considerando a la autonomía como punto de partida y también de llegada. Palacios (2008) afirma que la independencia, desde los parámetros del modelo médico rehabilitador de la discapacidad, es evaluada según cuán lejos puede movilizarse una persona luego de una enfermedad o accidente. A esta conceptualización la autora la opone con los desarrollos realizados por Ed Robert, quien conceptualiza la independencia como *el control que una persona tiene sobre su propia vida*, destacando que la independencia debe ser medida en relación a la calidad de vida que puede lograr una persona con diversidad funcional, con asistencia. “El objetivo que se encuentra reflejado en este paradigma es rescatar las capacidades en vez de acentuar las discapacidades” (Palacios, 2008, pp.104-105).

En otro orden, desde el modelo social se propone el concepto de autonomía, como superador del par de opuestos dependencia-independencia. Se entiende por autonomía la capacidad de movilizarse de un lugar a otro, lo que implica para algunas personas con diversidad funcional la posibilidad de contar con un asistente personal o no encontrar

19

barreras arquitectónicas que le impidan desplazarse y circular. Sin embargo, los activistas del Foro de Vida Independiente y Diversidad sostienen que la autonomía no es sólo poder ejecutar una actividad, sino también la capacidad de decidir por uno mismo (con o sin ayuda), liberado de opresiones sociales, los pasos y direcciones de la propia vida.

3.3.1- Interdependencia, fragilidad y cuidado

Sin embargo, en los postulados del modelo de la diversidad aparece un cuarto concepto, el de interdependencia. Con este concepto se busca reconocer la fragilidad humana, pero no como debilidad sino como potencia. Agulló et al. (2011), nos instan a reconocer la potencia de la fragilidad humana, y en este acto reconocer que todos y cada uno de los seres humanos dependemos de otros para vivir. Esta *ayuda mutua* es liberadora, es transformadora y nos constituye como seres sociales; la interdependencia es una relación entre iguales, aquellos que requieren ayuda o asistencia, y otros que están dispuestos a ayudar y que en ese movimiento también están siendo transformados por el intercambio. Se afirma que “entre dar y recibir no hay, en todo caso, tanta diferencia” (Agulló et al.,

2011, p.66).

Al respecto de la condición humana de fragilidad, Le Breton (2017) afirma que la apariencia intolerable que nos devuelve el espejo del otro *diferenciado* pone en tela de juicio la propia identidad al recordar nuestra propia fragilidad. Tal es así que la persona con diversidad funcional es un espejo amenazante para cada quien, y recuerda la aterradora posibilidad de estar un día en el lugar de aquel hombre o de aquella mujer. Es decir, ese otro recuerda que todos en algún momento de la vida podrán encontrarse con la fragilidad humana que es inherente al ser humano, quedando del otro lado del espejo, y tornándose cada quien, en ese otro diferenciado. Por esta razón es que en la sociedad contemporánea la fragilidad está asociada con la debilidad, la vulnerabilidad y se reserva para momentos de intimidad. Se insta a las personas a no mostrarse frágiles ante el otro, a ser fuertes, duros, casi insensibles, se promueve y se celebra la autonomía en desmedro de la solidaridad colectiva. Skliar (2016), propone al respecto de la fragilidad, tomarla como punto de partida en la educación, oponiéndose así a la omnipotencia y la soberbia de que el diseño educativo ya esté todo hecho y trazado. Arguye el autor, que la opción por lo frágil es poder reconocer que nuestra condición es de absoluta fragilidad, frente a nuestras vidas y a lo que tenemos por aprender.

Ahora bien, ¿de qué manera podemos hacer de la fragilidad una pedagogía? Para el autor el gesto de la mirada es primordial ya que, las maneras en que se ha de mirar a los otros van a producir afectaciones en cada historia singular. Por lo que la mirada tiene que ser una mirada limpia, sin prejuicios ni expectativas; mirar al otro con buenos ojos. Además, sostiene el autor que también es imprescindible en el acto educativo poder escuchar al otro, escuchar su historia singular y lo que tiene para contar. Mirar con buenos ojos y escuchar con buenos oídos para finalmente poder responder a ese otro, para poder ofrecerle una respuesta a ese sujeto singular.

Al respecto Stolkiner (2013) sostiene, que la escucha es un acto de hospitalidad, una forma de alojar al otro y a la pregunta. Es poder hospedar al otro en su singularidad, sin objetivarlo, dejando de lado nuestras certezas; Es atender a la propia fragilidad reconociendo también la fragilidad del otro en ese intercambio. La hospitalidad es una dimensión del cuidado.

Pero entonces, ¿qué es el cuidado? Angelino (2017) sostiene que antes de definir lo que es el cuidado es importante reconocer lo que con certeza no es: “el descuido del Otro” (Angelino, 2017, p.123). También afirma la autora que dar centralidad al imperativo afectivo es uno de los aportes centrales de la ética del cuidado y es lo que facilita la comprensión de que “las relaciones humanas son relaciones de interdependencia siempre frágiles y discontinuas” (Angelino, 2017, p.124). Por esto es que para la autora la autonomía debe ser entendida en clave de alteración, aquella que da lugar a que ciertas vidas puedan ser vividas como visibles y valiosas. “ya que las tensiones y dilemas del

20

cuidar se mueven en ese terreno viscoso entre acompañar la existencia de un otro frágil y dependiente o acompañar(nos) en las fragilidades constitutivas de nuestras existencias” (Angelino, 2017, p.126).

Finalmente, se demarca que, en el encuentro con el otro, con la alteridad, tanto en el marco educativo, de salud o en cualquier otro ámbito, lo primordial es la mirada y la escucha, actos que alojan y que cuidan, que son habilitantes y productores de subjetividad. Hospitalidad, cuidado mutuo y reconocimiento de la propia fragilidad en ese intercambio.

3.4- De la normalidad-anormalidad al horizonte de la dignidad

Se han de revisar aquí los conceptos de normalidad y anormalidad. Comprendiendo que

estos conceptos no están desvinculados de los otros términos analizados ya en este escrito. Por lo que se sostiene que se encuentran entrelazados. Estas categorías se desprenden de la construcción teórica que algunos autores, partiendo de las conceptualizaciones sobre normalidad y anormalidad analizadas por Foucault y Canguilhem, acuerdan en llamar *Ideología de la normalidad*. Ahora bien, ¿a qué se denomina ideología de la normalidad? y, ¿cómo se relaciona con los otros conceptos trabajados?

Rosato y Angelino (2010) argumentan que *lo normal* es una categoría dentro de un sistema de clasificación y producción de sujetos. Afirman las autoras que lo normal aparece ligado a una convención de la mayoría, y esta *ideología de la normalidad* se convierte en una norma implícita e invisible, y por tanto incuestionable. La normalidad en tanto ideología, se convierte en la norma que legitima y produce efectos de verdad.

Continuando con el análisis, las autoras previamente citadas argumentan que la ideología de la normalidad opera sustentada en la lógica binaria, es decir, se sustenta en la oposición de dos términos, en este caso uno positivo opuesto a un término con valoración negativa. Se propone una *identidad deseable* que sería lo natural o normal, y su opuesto lo anormal, defectuoso o indeseable.

Ahora bien, ¿cómo se certifica que alguien es o no es normal?, porque no existen y nunca existieron certificados que acrediten normalidad, pero si muchas y variadas formas de acreditar anormalidad. Al respecto de la certificación en diversidad funcional, Chamorro y Chaperó (2020) expresan que si como profesionales de la salud, educación u otros, nos focalizamos en el diagnóstico se pierde la oportunidad de “encontrarnos con los modos únicos de expresión que son propios de cada sujeto” (Chamorro y Chaperó, 2020, p.8). Las autoras se preguntan si puede un diagnóstico oficial de pronóstico, delimitando que podrá o no podrá hacer y ser una persona. Para las autoras, posicionadas desde la ética del psicoanálisis, no es posible definir cómo se configura un sujeto ya que este proceso es siempre a partir del encuentro con otros y los avatares que estos encuentros produzcan.

Argumentan las autoras antes citadas que en el desarrollo del niño/a la escuela tiene un rol protagónico, pudiendo tender hacia la patologización de las dificultades, buscando establecer un diagnóstico y un tratamiento; o bien puede “sostener el ejercicio de la pregunta a la hora de identificar cuestiones que podrían no estarse dando como sería esperable” (Chamorro y Chaperó, 2020, p.9). Será importante aquí estar disponibles y dispuestos a alojar el malestar propio del desarrollo de cada sujeto singular, sosteniendo la escucha y la hospitalidad.

Como se expuso anteriormente el proceso de constitución subjetiva siempre estará atravesado por esos encuentros y desencuentros con otros que se producen en los entornos que habita cada sujeto. Por lo que es interesante reflexionar aquí siguiendo los desarrollos de Skliar (2011), sobre las formas en que nos relacionamos con otros, cuestionar sobre qué nos ocurre en esos encuentros, sobre cuáles son “los modos de relacionarnos que habitamos y que nos habitan” (Skliar, 2011, p.39).

Al respecto de los conceptos trabajados hasta aquí, discapacidad, deficiencia,

21

anormalidad, Palacios y Romañach (2006), sostienen que es menester cuestionar el modelo de ser humano digno presente en la actualidad, y para hacerlo tenemos que abandonar la relación existente entre capacidad y dignidad, relacionando esta última con la posibilidad. Los autores afirman que debemos centrar nuestra reflexión no tanto en el significado de la dignidad humana sino en el de vida humana digna.

Centrar el eje del discurso en la dignidad (...) ya que influye en lo más básico del ser humano: la visión que tiene de sí mismo, la visión que tiene sobre el valor de su propia vida, la percepción de su propia dignidad respecto a la de los

demás. (Palacios y Romañach, 2006, p.191)

El binomio normal-anormal puede ser superado con el concepto de *vida humana digna*, el cual reemplaza los parámetros sociales de lo que una persona debería ser o tendría que poder hacer, para ser considerado sano o normal, por la reivindicación y valoración de cada persona por lo que es, reconociendo la potencia en la diferencia.

Reflexiones finales

Para concluir este escrito y para continuar las reflexiones hasta aquí emprendidas, cabe preguntarse, ¿qué es lo verdaderamente transformador de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad? Atendiendo al primer objetivo específico propuesto se sostiene aquí que, a partir de la sanción de este instrumento legal de derechos humanos, la causa de la diversidad funcional ya no está colocada en el individuo, no se habla ya de causas religiosas o médicas, sino que se comienza a considerar a la discapacidad como efecto de la interacción de las personas con diversidad funcional y el entorno. Porque ese medio donde las personas con diversidad funcional viven sus vidas, no está preparado para todas las personas. Por ello se postula que son las barreras del entorno las que *discapacitan* e impiden que todas y todos estén incluidos en la comunidad.

Luego del recorrido realizado sobre algunas de las legislaciones que fueron acompañando los cambios socio-históricos y de paradigmas en el campo de la diversidad funcional y su derecho a la educación, se hace más tangible la hipótesis sostenida desde el comienzo de este escrito. Y es que, en las prácticas institucionales, particularmente las escolares, conviven y se entrecruzan modelos y posturas disímiles y contradictorias en lo que refiere a las personas con diversidad funcional, las formas en que son tratadas y las valoraciones y construcciones que se hacen de ellas.

Esto conduce a la pregunta ¿Cambió realmente la forma en que se mira a las personas con diversidad funcional? Se postula aquí que en la sociedad persiste aún el desconocimiento de parte, o gran parte, de las conquistas en materia de derechos o de los desarrollos teóricos que acompañaron esas conquistas. A pesar de que, como se pudo reflexionar en este escrito, estos acontecimientos produjeron fuertes rupturas en lo que respecta a la forma en que las personas con diversidad funcional son nombradas, miradas o valoradas.

En consideración del objetivo específico segundo de este escrito, se destaca que, luego de analizar y revisar el Plan de estudios de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario y los programas de las asignaturas del área educativa de dicha carrera, se adeuda un mayor abordaje teórico-conceptual al respecto de las personas con diversidad funcional/discapacidad. Con el fin de formar al profesional psicólogo y que este pueda intervenir en el campo de la educación y la discapacidad, será menester profundizar y reflexionar en mayor medida al respecto, en el transcurrir de la carrera de psicología.

Con respecto al objetivo específico número tres, luego de analizar y revisar los recientes cambios, construcciones teóricas y sanciones legislativas, es en particular con la sanción

22

de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, en el año 2006, que comienza a ponerse en agenda de los distintos Estados que formaron parte de la misma, la reivindicación de los derechos de las personas con diversidad funcional, y entre ellos, el derecho a la educación. Particularmente en Argentina, con la sanción de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional, comienza a resonar fuerte el concepto de Inclusión

Educativa.

Y entonces, ¿qué es la Inclusión educativa? y ¿cuáles son los desafíos que conlleva promover la inclusión educativa? Inclusión educativa implica igualdad de oportunidades y, para que realmente se pongan en juego iguales oportunidades para cada quien, se debe partir de considerar que cada persona tiene un ritmo distinto y que su trayectoria educativa también lo será. Es necesario comprender que, si se niega a las personas el derecho a su educación, garantizando que esta sea inclusiva y de calidad, se cierran las puertas de acceso a la comunidad, al mundo laboral y en ese mismo movimiento, se las deja a merced de las políticas asistencialistas o aún peor, a la institucionalización.

Por esto se sostiene que la inclusión educativa no es una opción, es un derecho. Hacia el final de este escrito, en atención al último objetivo específico propuesto aquí, se reflexionó al respecto de múltiples conceptos que atraviesan y estructuran el campo de la diversidad funcional. Se ha realizado este ejercicio teniendo el propósito de arribar a nuevos horizontes, posibilitadores de prácticas más inclusivas, de encuentros que den lugar a la alteridad, que habiliten y permitan la expresión singular de todos y cada uno de los sujetos.

Para finalizar las reflexiones hasta aquí emprendidas, se plantea nuevamente la pregunta al respecto de la inclusión y la convivencia. A partir del objetivo general propuesto en este escrito, reaparece la pregunta ¿de qué manera será necesario obrar, como profesionales de la salud mental, para que la experiencia educativa sea significativa para todos? Luego de haber explorado y reflexionado a lo largo de todo el escrito, se concluye que la tarea de los profesionales psicólogos será la de ser receptivos al deseo de cada estudiante, privilegiando la escucha hacia la singularidad de cada quien. Se sostendrá la premisa de que en todo intercambio hay reciprocidad y, por tanto, todos los seres humanos son interdependientes, por lo que en cada conversación con el otro el aprendizaje y crecimiento será mutuo. En ese intercambio será siempre prioritario el respeto y la valoración de la dignidad humana. Siguiendo a Skliar (2015), se afirma que en la tarea de *enseñar a convivir* de lo que se trata es de la afirmación de la vida del otro, es decir, de la valoración y el respeto de la dignidad humana.

Y finalmente, para que la experiencia educativa sea significativa y subjetivante para todos será primordial el reconocimiento y asunción de la fragilidad que le es inherente al ser humano, de este modo será posible establecer relaciones de cuidado mutuo y de hospitalidad hacia el otro; donde sean respetados los tiempos particulares de cada quien y donde se brinden los apoyos necesarios para que nadie se quede afuera.

- Agulló, C., Arroyo, J., Ema, J., Gámez, C., Gómez, E., Jiménez, P., ... y Colina, M. (2011). *Cojos y precarias haciendo vidas que importan*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Angelino, M. A. (2017). Narrativas acerca del cuidado y el descuido de cuerpos diferentizados. En *Configuraciones y estudios en los márgenes: cuerpos con discapacidad, cuerpos insumisos*. México: Juan Pablos Editor.
- Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Aprender y enseñar en la diversidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós Chamorro, M. y Chaperó, M.
- (2020). *La discapacidad como construcción socio-política. Dimensiones subjetivas, sociales y educativas*. Rosario: UNR.
- Chaperó, M. (2016). *Integración escolar en niños, niñas y jóvenes con diagnóstico de autismo infantil. Una cuestión de Derechos Humanos*. En Congreso Argentino Latinoamericano de Derechos Humanos. Discursos y acciones: Construyendo lazos en clave de Derechos Humanos. Rosario: Facultad de Psicología, U.N.R.
- Chaperó, M. (2017). *Centro Educativo Terapéutico. El psicoanálisis es posible*. Congreso Internacional de Psicoanálisis. Rosario: Facultad de Psicología, U.N.R.
- Cobeñas, P. (2015). Vida independiente de Personas con Discapacidad. Discutiendo la dependencia. En Mabel Remon (dir.), *Discapacidad, Justicia y Estado: vida independiente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Infojus.
- Contino, A. M. (2013). "La visibilización de las luchas políticas en discapacidad: acciones directas, contraconducta y resistencia". *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 6 (2). Visita 10 de febrero de 2021 en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006. Ley 26.378. (2008).
Recuperado de: <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Dueñas, G. (2013) Incluir no es lo mismo que "integrar". Nota publicada en Diario "La Capital" de Rosario, mayo de 2013.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas". En *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 4, N°7.
- Foro de Vida Independiente y Diversidad (s/n) En: <http://forovidaindependiente.org/que-es-el-fvid>. Consultado el 18 de marzo 2021.
- Fundación Par (2006). *La discapacidad en Argentina: un diagnóstico de situación y políticas públicas vigentes a 2005*. Buenos Aires: Fundación Par. Consultado en [http://www.fundacionpar.org.ar/images/stories/descargas/la discapacidad-en-argentina.pdf](http://www.fundacionpar.org.ar/images/stories/descargas/la%20discapacidad-en-argentina.pdf)
- García A. J, Vidal et al (2003), *El movimiento de vida independiente. Experiencias Internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- Kipen, E. y Vallejos I. (2009). *La producción de discapacidad en clave de ideología*. En *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ley 24.901. *Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad*. Senado de la Nación y Cámara de Diputados de la Nación. Buenos Aires, Argentina. 5 de diciembre de 1997. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/47677/norma.htm>
- Ley 24.195 (Artículos 27, 28 y 29 –). Ley Federal de Educación. Senado de la Nación y

Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>

Ley N°26.206. Ley de Educación Nacional. Senado de la Nación y Cámara de Diputados de la Nación. Buenos Aires, Argentina. 28 diciembre de 2006. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac_58ac89392ea4c.pdf

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019). *Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la Inclusión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. España: Ediciones Diversitas- AIES.

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

Pérez, A. V., Gallardo, H. y Schewe, L. (2018). "Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy". En *Cuadernos de Educación Inclusiva, Formación de maestros e investigadores para la educación inclusiva*. Santiago de Chile: CELEI. Plan de Estudio Carrera Psicología UNR (Res. 437-2014 CS). (2014) Rosario. Recuperado de: https://fpsico.unr.edu.ar/wp-content/uploads/02_Resoluciones/PLAN%20DE%20ESTUDIOS%20VIGENTE%200CARRERA%20PSICOLOG%20C3%8DA%202014%20Resol.%20CS%20437%20-%20Plan%20de%20Estudios.%20Carrera%20de%20Psicolog%20C3%ADa%20UNR.pdf

Programa 2022. Perspectivas en Educación (Resol. 085-22CD). Recuperado de: [https://fpsico.unr.edu.ar/wp-content/uploads/03_Programas/03/12.-%20Perspectivas%20en%20Educaci%C3%B3n%20\(Resol.%20085-22CD\).pdf](https://fpsico.unr.edu.ar/wp-content/uploads/03_Programas/03/12.-%20Perspectivas%20en%20Educaci%C3%B3n%20(Resol.%20085-22CD).pdf)

Programa 2022. Psicología en Educación. Recuperado de: [https://fpsico.unr.edu.ar/wp-content/uploads/03_Programas/05/24.%20Psicolog%C3%ADa%20en%20Educaci%C3%B3n%20\(Resol.%20134-22CD\).pdf](https://fpsico.unr.edu.ar/wp-content/uploads/03_Programas/05/24.%20Psicolog%C3%ADa%20en%20Educaci%C3%B3n%20(Resol.%20134-22CD).pdf)

Programa 2022. Intervenciones en niñez y adolescencia. Recuperado de: [https://fpsico.unr.edu.ar/wp-content/uploads/03_Programas/06/28.%20Intervenciones%20en%20Ni%C3%B1ez%20y%20Adolescencia%20\(Resol-165-22CD\).pdf](https://fpsico.unr.edu.ar/wp-content/uploads/03_Programas/06/28.%20Intervenciones%20en%20Ni%C3%B1ez%20y%20Adolescencia%20(Resol-165-22CD).pdf)

Red Regional de Educación Inclusiva (2019). *Educación inclusiva y de calidad. Una deuda pendiente en América Latina*. Disponible en: rededucacioninclusiva.org

Romañach, J. y Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Consultado en http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad_funcional.pdf

Rosato, A. y Angelino, M. A. (Coords.) (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.

Sbriller, R. L. (2016). *La revolución de los rengos, José Liborio Poblete Roa y el Frente de Lisiados Peronistas*. Revista Oficio, N°2, pp. 93-115.

Skliar, C. (2011). "Educar a cualquiera y a cada uno. La convivencia entre otros". En *Revista IRICE (Conicet-UNR)*, N° 24, pp. 37-45.

Skliar, C. (2015). "Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión". *Revista Sophia*, N°11, pp. 33-43.

Skliar, C. (2016). "Pedagogías de la fragilidad: educar y apasionarse por las vidas singulares". Conferencia en 25° Jornadas Internacionales de Educación, Lectura y

Educación, La Educación en el tiempo: interrogantes, desafíos y propuestas.
Stolkiner, A. (2013). ¿Qué es escuchar un niño?: Escucha y hospitalidad en el cuidado en salud. En *La Patologización de la Infancia (III)-Problemas e intervenciones en las aulas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.