



FACULTAD DE PSICOLOGÍA
TRABAJO INTEGRADOR FINAL

“La inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito educativo desde un enfoque de Derechos Humanos”

Modalidad de presentación: Ensayo

Autora: Andreucci, Florencia Paula

Legajo: A-5297/3

DNI: 37.488.497

Docente Responsable: Ps. Di Cosco, Rodrigo

Año: 2024

Agradecimientos

A mis papás, por ser el sostén en este camino, por estar y acompañar desde el amor y la confianza.

A mi familia por estar, apoyar y contener. Y a mi compañero por su apoyo diario, por escuchar y acompañar.

A quien perdí al comienzo de este escrito, pero fue mi mayor impulso para continuar, mi hermano, con su calidez fue mi mejor compañero en las horas de estudio, me motivó y fue incondicional.

A mi psicóloga, por acompañarme desde el momento en que decidí emprender este camino.

A mis amigas de la vida por apoyar y estar siempre presentes. Y a mis compañeras y amigas de la Facultad de Psicología por hacer de esta etapa un camino hermoso, por lo compartido y por ser parte fundamental de este recorrido.

A mi tutor, por brindarse con total predisposición, por escuchar, enseñar y acompañar para que juntos logremos este trabajo final.

A la Educación Pública y a la Facultad de Psicología por alojarme, formarme durante estos años y hacer posible este logro.

Para todos ellos, este logro es compartido. ¡GRACIAS!

2

Índice

Agradecimientos_p. 3 Resumen y palabras claves p. 4

Introducción p. 5

Desarrollo p. 6 La Discapacidad, una cuestión de Derechos Humanos p. 6

Derecho a la educación e Inclusión en el ámbito educativo p. 9 El Rol del profesional

Psicólogo en el ámbito Educativo p. 12 **Reflexiones finales** p. 17 **Referencias**

bibliográficas p. 18

Resumen

El presente ensayo tiene como objetivo principal abordar desde un enfoque crítico el rol del psicólogo/a respecto a los desafíos que implica el estado actual de la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito educativo. Localiza por ello como su campo problemático las representaciones y modalidades de respuesta que desde la escuela tradicional se ofrecen a las diversidades que caracterizan los lazos bajo los cuales se despliega la subjetividad de cada niño. Para ello, parte de plantear el concepto de Discapacidad desde un enfoque basado en los Derechos Humanos, el cual amerita un recorrido previo a través de los modos históricos dentro de los cuales la misma ha resultado considerada y calificada, situando como punto subversivo en el progreso de esta historia la emergencia del llamado Modelo Social de la discapacidad. Este trabajo destaca la necesidad de reconocer y respetar el derecho a una educación inclusiva y accesible, así como advierte la necesidad de volver a interpelar el rol del Psicólogo en la misma, para cuya posición no alcanzan las generalidades de las incumbencias profesionales: ¿cómo concertar el rigor ético de las intervenciones que han de poder ser desplegadas en este ámbito? Se argumenta lo esencial de adoptar prácticas integrales e interdisciplinarias que promuevan, además de la igualdad de oportunidades y la no discriminación, las condiciones propicias para la emergencia y estructuración de vínculos

subjetivantes que anudan al sujeto con sus pares y los representantes institucionales.

Palabras Claves:

Discapacidad – Derechos – Educación – Inclusión - Subjetividad

4

Introducción

El presente Trabajo Integrador Final aborda como su temática central las vicisitudes en la historia reciente de la articulación entre dos campos tan complejos como sobredeterminados: Discapacidad y Educación. A partir del desarrollo conceptual instrumentado por el modelo de *Inclusión*, en su relación intrínseca con el paradigma de Derechos Humanos, se problematiza la función y rol del profesional psicólogo en el marco de un escenario compuesto por la confluencia no sólo de teorías y prácticas diversas, sino a su vez, de fuertes e insistentes representaciones simbólicas arraigadas en los modos de hacer y pensar socialmente la discapacidad.

En el primer apartado se despliegan los grandes cambios en las formas de definir y concebir la discapacidad promovidos por el enfoque basado en los Derechos Humanos, los cuales han implicado un tiempo de ruptura con relación a modelos anteriores de tratamiento caracterizados por la marginalización y la objetalización. Por ello, se parte de pensar la Discapacidad en términos de una opaca realidad que acompaña a un sujeto en un lugar y un momento sociocultural dado, y que en su condición de marca puede tanto

ser interpretada como rasgo de singularidad, o por el contrario como estigma segregativo. Establecer como fundamental la interacción del sujeto con el medio, sosteniendo que, si existen menos barreras, menor será la discapacidad (Rocha, 2019) conlleva ya una introducción en los preceptos modernos del llamado *modelo social* de la discapacidad, que desplaza la condición *deficitaria* desde el individuo a la estructura organizacional de la sociedad. En función de tal trasfondo, el siguiente apartado desarrolla los principios del derecho a la educación y el lugar de la *inclusión* en el ámbito educativo a partir de la efectucción de una serie de preguntas directrices ¿Cómo se tiene en cuenta, desde la escuela tradicional, la subjetividad de cada niño a la hora de responder a la diversidad? ¿Cuáles son las dificultades? En este marco, ¿qué puede aportar la distinción conceptual de tiempos lógicos y cronológicos?

Finalmente, desde la especificidad del rol del psicólogo o psicóloga en el campo educativo, se ofrece en el tercer apartado un trabajo de indagación y cuestionamiento dirigido al establecimiento de representaciones anquilosadas de corte segregativo, pero aún efectivas. En la búsqueda de habilitar los diversos aportes que ofrecen otras expresiones e ideas, heterogéneas en sus fundamentos y apuestas, se establece el fin de ampliar y enriquecer los conocimientos impartidos en la formación de grado sobre las formas de responder a la diversidad en el contexto de las escuelas tradicionales, teniendo en cuenta la subjetividad de quienes forman parte de este ámbito, para de este modo, poder pensar las posibilidades, obstáculos y limitaciones de una inclusión plena. Marcelo Rocha (2019) expresa que uno de los mayores aprendizajes que deberíamos adquirir en la escuela es el respeto por la singularidad del otro. Tal formulación, al coincidir con la apuesta propiciada por la ética psicoanalítica, pero también por la presunción de capacidad que restituye el carácter de sujeto pleno de derechos a las personas con discapacidad (Ministerio de Salud de la Nación, 2010), constituye el anudamiento central para la producción de buenas prácticas en el campo educacional, de acuerdo con los designios establecidos por las incumbencias de la carrera de Psicólogo.

Resulta necesario, por otra parte, precisar de un modo más específico los modos y principios de la posición que sostienen psicólogos y psicólogas en este ámbito, teniendo en cuenta que es fundamental intervenir considerando lo singular dentro de la escuela como emergencia relacional dentro de un dispositivo eminentemente colectivo y productor de lazos sociales.

5

Desarrollo

La Discapacidad, una cuestión de Derechos Humanos

Es importante tomar como punto de partida el término *Discapacidad*. ¿Qué es la discapacidad? ¿Existe una sola manera de definirla? En principio resulta necesario responder a esta última pregunta por la negativa. Existen una multiplicidad de posturas al respecto, y las miradas en torno a ésta han ido cambiando a lo largo de la historia. En la actualidad esta dinámica lejos de haberse detenido mantiene vivo un proceso de cambio y reconstrucción permanente, sostenido principalmente por la lucha proveniente de los colectivos de personas con discapacidad y las modificaciones en los marcos legislativos internacionales.

Retomando la cuestión histórica, Agustina Palacios (2008) establece tres modelos de tratamiento en relación a la configuración social de la discapacidad. Un primer modelo llamado de *Prescindencia* según el cual las personas con discapacidad son consideradas

innecesarias y donde el origen de la misma se enraíza en motivaciones y creencias religiosas. Desde los griegos hasta las inquisiciones del cristianismo, la discapacidad es pensada en el orden del castigo divino, quedando su destino ligado a la marginación o el sacrificio. El segundo modelo, denominado *Rehabilitador* -ligado al proceso histórico del surgimiento de la ciencia moderna, la renovación epistémica de las disciplinas médicas y las transformaciones sociales producidas por las revoluciones burguesas- sostiene, en cambio, que las causas para justificar la discapacidad son biológicas y por ende objeto de los procedimientos científicos. A su vez, no considera a las personas con discapacidad inútiles *per se*, pero, esto, en la medida en que puedan resultar rehabilitadas o normalizadas respecto a lo que se sitúa como su condición deficitaria.

Partiendo de una perspectiva basada en los Derechos Humanos, a mediados del siglo XX comienza a diagramarse un tercer modelo: el Modelo Social de la discapacidad. Este último se sostiene de dos presupuestos básicos: el primero de ellos, es que las causas que originan la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino producto de las barreras sociales que impiden la participación y desenvolvimiento de ciertos sujetos, discapacitándolos. Y el segundo, que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, teniendo como base, la inclusión y la aceptación de la diferencia (Palacios, 2008). Lo principal de este modelo, como se enunció, es su enfoque basado en los Derechos Humanos para repensar el estatuto mismo de la discapacidad, movilizado en gran medida por las transformaciones producidas en el campo de la Salud a nivel internacional luego de la segunda guerra mundial, y por la lucha de los movimientos organizados de personas con discapacidad por el derecho a una vida independiente y de calidad. Palacios además destaca que “El modelo social se presenta en cierto modo en la actualidad como un reclamo, una aspiración, un ideal a alcanzar” (p. 104), lo que indica que esta transformación se encuentra lejos aún de ser una realidad efectiva.

Resulta relevante poder pensar de manera crítica cuestiones en torno a las *anteriores* maneras de concebir la discapacidad, dado que las mismas no pueden ser calificadas como extintas. Lejos de ello, en la actualidad ellas se sostienen de diversas maneras y coexisten, a través de miradas diferentes, disputando aún el sentido social de la discapacidad. De este modo, no pensamos un desarrollo lineal de dichos paradigmas, sino que se evidencia que éstos conviven en un estado de tensión permanente. En relación a esto, Marisa Chamorro (2019) plantea en su tesis doctoral:

6

El contexto actual incluye las representaciones a las que se aludía antes – normalización, rehabilitación, reducción del déficit, etc.-pero ha incluido, en los últimos años, la versión de la discapacidad enmarcada en los derechos humanos. La aparición de este nuevo paradigma con foco en los aspectos sociales de la discapacidad implica sin dudas, una visión habilitadora para los sujetos. Sin embargo, aun con las mejores intenciones y embanderados en la defensa de los derechos de las PCD, suelen colarse versiones empresariales y desubjetivantes

que generan efectos contrarios a los esperados. (p. 64)

Retomando a Palacios (2008), la autora hace una importante distinción al establecer que una cuestión es la diversidad funcional de la persona -ya sea esta física, mental, sensorial o intelectual- y otra, la desventaja que se le presenta a la persona cuando quiere interactuar en sociedad. Con *Diversidad funcional* (o deficiencia) refiere a una característica de la persona que consiste en un órgano o una función del cuerpo o mente que no funciona y con *Discapacidad* a los factores sociales que impiden a esa persona vivir en sociedad.

Siguiendo esta línea, en relación a pensar una definición de Discapacidad, Rocha (2013) expresa que no es lo mismo decir que alguien *tiene* una discapacidad -entendiendo que todos tenemos cualidades diferentes- a expresar que alguien *es discapacitado*, ya que a partir de dicha nominación se hace hincapié en el déficit, dejando de lado a la persona: “*Ser* implica decir que ese sujeto es debido a su discapacidad, entonces desde este lugar se deja a la persona en segundo plano, pasando a un primer lugar la característica que le otorga el déficit” (p. 42). A partir de esto, el autor (2019) sitúa que:

La discapacidad es una situación ‘real’ que porta un sujeto en un momento y lugar sociocultural dado, que puede o no generar efectos en: su propia subjetividad, su contexto familiar y sobre las relaciones que éste establezca con su entorno social. Es una condición que se funda en la interacción del sujeto con el medio, es decir, a menor cantidad de barreras, menor será la discapacidad para el sujeto. (p. 79)

Durante largo tiempo, a través de las miradas que caracterizan a los modelos de prescindencia y rehabilitación, muchos derechos de las personas con discapacidad fueron vulnerados. Por lo tanto, surgió la necesidad urgente de reconocerlos y asegurar su cumplimiento. Con relación a esto, en el año 2006 se aprobó la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, un tratado promovido por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) con el fin de reconocer los derechos de las personas con discapacidad, la cual entró finalmente en vigencia en el año 2008. La presente Convención, en su artículo primero establece su propósito:

7

El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan

deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (ONU, 2006, p. 4)

Por su parte, en el mismo año [2006] nuestro país le dio estatuto legal a la Convención mediante la sanción de la Ley 26.378. Aunque se dieron cambios y avances significativos en el tema, eso no implica que aún no persista la vulneración de derechos, la inequidad, la desigualdad y la discriminación; las falencias están al orden del día, pensar lo contrario sería evadir una evidencia fundamental que sostiene a esta problemática como una disputa permanentemente en construcción.

Luego de haber desplegado los diferentes paradigmas en torno a la discapacidad resulta relevante, con relación a sopesar estas transformaciones producidas en dicho campo, referirnos al ámbito educativo, el cual atraviesa la especificidad del presente ensayo, y hacer una breve mención sobre los proyectos de *integración escolar*, los cuales fueron un paso relevante en el camino de estos avances y modificaciones. Con relación a la misma, María José Borsani (2019) plantea que

Podemos ubicar la integración como un momento de transición entre el paradigma de la segregación y el paradigma inclusivo. Lo que en un momento fue punto de llegada se constituye entonces en punto de partida para una nueva construcción: la inclusión educativa. (p. 37)

Si bien la integración puede ser considerada, como expresa Borsani (2019), un punto de partida para la inclusión educativa, resulta precisa la aclaración de que integración e inclusión no son lo mismo y que existen grandes distinciones entre estas. Lo principal es que desde el enfoque de la integración se hace referencia a *persona con capacidades diferentes, niños con necesidades educativas especiales* poniendo de este modo el énfasis aún en el déficit. Además, desde esta perspectiva se desarrollan acciones tendientes, por ejemplo, a integrar al niño en la escuela, pero no desde un enfoque integral, sino con actividades y tareas diferenciales, en espacios apartados, focalizando en lo individual y minimizando la gran importancia que guarda la función del entorno/grupo en el proceso escolar. En este sentido es oportuno poder ubicar ciertos cambios que se han ido desarrollando y marcan la diferencia para hoy hablar de inclusión. Respecto a ella Carlos Skliar ofrece una definición simple, clara y contundente: La educación inclusiva es

8

(...) esa capacidad que tiene que tener la educación pública de educar a cualquiera. Y cualquiera quiere decir eso mismo, no es peyorativo que tratemos a la gente como a cualquier otra. Y esta idea de la *cualquieridad* a la cual la escuela

inclusiva debería asumir como metáfora, pero también como materia, proviene justamente de los testimonios de muchísima gente que ha pasado por instituciones no comunes, no universales, no públicas, y que lo único que hubieran deseado en la vida, y así lo cuentan, es que les hubiera gustado ser tratados como a cualquier otro. Y la educación tiene esta capacidad artística, porque es un arte muy frágil, de saber en qué momento nos dirigimos a cualquiera y en qué momento nos dirigimos a cada uno en particular. Por lo tanto, cuando uno piensa en la inclusión, uno piensa en la singularidad. (CanalACIJ, 2016, 0m45s)

Desde el enfoque de la inclusión escolar el acento se encuentra situado en la persona como sujeto de derecho y por ende social, partiendo para ello de un abordaje integral y colectivo. Es esencial participar y compartir los mismos ámbitos y sobre todo eliminar las barreras que le impidan desarrollarse en comunidad.

Otra interesante observación de Skliar (2008a) es el cambio paradigmático que considera necesario, el cual conlleva una transformación ética donde la mirada esté puesta en un nosotros y no en sujetos apuntados como diferentes. El autor expresa que en los escenarios educativos se inicia un proceso de inclusión, pero obsesionado con los diferentes. Este desarrollo nos invita a pensar el señalamiento del que hablamos anteriormente, en cuanto a la denominación de personas con capacidades diferentes sin entender que la diferencia, como plantea Skliar, está entre sujetos.

Derecho a la educación e Inclusión en el ámbito educativo

La educación es un derecho humano básico y por lo tanto para todos en igualdad de oportunidades y condiciones. ¿Qué pasa con este derecho cuando nos referimos a discapacidad? ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión? ¿Cómo damos respuesta a la diversidad? Poniendo el énfasis en el Derecho a la Educación, desde el marco legal es pertinente retomar la *Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad* (ONU, 2006), la cual en su artículo N° 24 reafirma el derecho de las personas con discapacidad a la educación, señalando a la educación inclusiva como el medio de hacer efectivo el derecho universal a la educación para las personas con discapacidad.

El derecho a la educación es indispensable principalmente para hacer posible el ejercicio de otros derechos fundamentales como lo son los sociales y culturales. Además de garantizar el acceso a la educación, resulta fundamental que ésta sea de calidad y para

de *Educación Nacional 26.206* establece en su artículo N°11 los objetivos de “asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades (...) garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona (...) y la inclusión educativa a través de políticas universales (...) asegurar condiciones de igualdad respetando las diferencias” (Ministerio de educación de la nación, 2006). Refiere además a la necesidad de brindar a las personas con discapacidad el máximo desarrollo de sus posibilidades, integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

Este desarrollo del marco legal que acompaña, respalda y defiende la educación de las personas con discapacidad es un punto de comienzo importante, y un gran avance en materia de derechos, pero sabemos que no alcanza solo con esto y que la realidad resulta mucho más compleja. El concepto de *Inclusión* se encuentra presente en diversos ámbitos (salud, trabajo, educación, etc.) y no solo atañe a las personas con discapacidad, ya que la exclusión también se presenta en cuestiones de etnia, género, religión, etc. Es una problemática compleja que abarca múltiples aspectos. En relación al ámbito educativo, la exclusión no solo afecta a las personas que se encuentran fuera del sistema sino también a quienes encontrándose escolarizados son excluidos, marginados o discriminados por diversos motivos.

De acuerdo con Mónica Coronado (2020) sostenemos la inclusión como un proceso dinámico, que no es estable ni permanente, que tiene avances y retrocesos y se juega en prácticas cotidianas. Es un quehacer que no concluye en un acto aislado, y en este sentido, converge con la posición de Skliar (2008a), quien define que “la inclusión “es”, al fin y al cabo, lo que hagamos de ella, lo que hagamos con ella” (p. 6). Por lo tanto, es fundamental poder pensar y ejercer prácticas inclusivas que atiendan a la diversidad, y de este modo favorezcan el aprendizaje y, fundamentalmente, los lazos entre pares. Pueden pensarse de diferentes maneras, desde diversos enfoques, pero lo principal siempre será la eliminación de barreras que se presenten ante las personas con discapacidad para poder ser parte activa, en este caso, del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe señalar, que en el marco de la educación se hace referencia a tiempos cronológicos establecidos por capacidades, hábitos, aprendizajes y contenidos que se deben adquirir en determinadas edades escolares. No obstante, la práctica en el campo de la discapacidad nos revela la necesidad de articular, pensar y trabajar estos tiempos cronológicos en su dialéctica con el orden de los *tiempos lógicos*, ya que es imprescindible respetar los tiempos subjetivos de cada niño para de este modo no caer, como plantea Rocha (2019), en el “Incluir por incluir” (p. 41) -el cual puede costarle al niño mucho sufrimiento. No se puede desconocer que esta idea de que a cierta edad todos deben adquirir determinado aprendizaje y/o conocimiento viene arraigada en un modelo de sistema educativo que desde sus comienzos ha manifestado una tendencia a homogeneizar, al sostener que es fundamental que todos aprendan lo mismo y en el mismo momento.

A contramano de ello, es necesario localizar que la escuela debe poder aprestarse a enfrentar y abordar una cierta construcción de la diversidad que no puede continuar siendo invisibilizada. Sin dudas que el dar respuesta a lo singular en un dispositivo colectivo constituye un proceso con sus complejidades. El mismo implica una sensibilidad por las particularidades, no solo de la persona, sino -y fundamentalmente-, de los lazos y vínculos que se conforman en cada institución educativa a partir de sus diversos actores: directivos,

docentes, profesionales y grupo de pares. Por esto, resulta imprescindible el abordaje no solo individual sino grupal y/o colectivo. Retomando a Borsani (2019), la autora expresa:

La idea es que en la escuela haya un lugar posible para cada alumno, lugar a encontrar, a construir, a disputar, a sostener, donde cada alumno sea único desde su propia historia, pero a la vez sea uno más, uno más en tanto pertenece a la comunidad educativa como alumno. (p. 46)

Por lo tanto, en la heterogeneidad presente en las aulas, el desafío se halla en lograr que cada niño o niña se relacione con el otro pudiendo dar lugar a su deseo e historia, y no quedar atrapados en su diagnóstico o dificultad bajo la demanda feroz de un interés puesto exclusivamente en el aprendizaje pedagógico-formal. En este sentido, es preciso referir a los cambios y/o modificaciones en las instituciones educativas. Skliar (2002) expresa en relación a esto lo siguiente:

(...) el cambio nos mira, y al mirarnos encuentra solo metástasis de leyes, de textos de curriculum, de didácticas y de dinámicas.

Pero ni una palabra sobre las representaciones como miradas.

Pero ni una palabra sobre la metamorfosis de las identidades.

Pero ni una sola palabra sobre la vibración con el otro. (pp. 144-145)

De acuerdo con el planteo del autor es preciso reflexionar sobre las acciones tendientes a modificar y/o adaptar los contenidos, la currícula para *incluir* al alumno en el aula, que sin dudas son sumamente necesarias, pero resultan insuficientes si no vienen acompañadas de un cambio que resguarde la subjetividad de la persona y tenga en cuenta sus capacidades, fomente y acompañe los vínculos, las relaciones, la autonomía. Todo esto, en función de lograr construir un camino que genere las condiciones para una verdadera inclusión educativa.

Es importante destacar en el ámbito escolar que la propia matriz de lo subjetivo radica en la intersubjetividad. En esa dirección, el psicoanalista René Kaés (2010) refiere a la importancia del concepto de intersubjetividad y expresa que ésta se construye en un espacio psíquico propio de cada configuración vincular y que por lo tanto consiste en la articulación de dos espacios psíquicos heterogéneos. Poniendo el énfasis en la intersubjetividad puede retomarse la sentencia de Skliar: “Pero ni una sola palabra sobre la vibración con el otro”, para referir a la importancia -más allá de lo curricular- de dar lugar al deseo, a los vínculos, a la instancia de los encuentros subjetivantes que pueden ocurrir o no.

Marta Schorn (2009) acentúa el registro de “(...) la capacidad de SER UNO y permitir que EL OTRO SEA (más allá de las diferencias) acercándose a las potencialidades que cada uno tiene o desarrolla en su vida” (p. 8). Lo expuesto anteriormente nos muestra la importancia de valorar las capacidades (en tanto

potencialidades, y no como demanda *capacitista*) de las personas, lo cual resulta muy significativo para su desarrollo y desempeño en los diferentes ámbitos. En este punto se impone el concepto de autonomía

11

(como modo particular de enlazarse al otro, y no como individualismo), fundamental cuando hablamos de prácticas inclusivas. Es imprescindible para lograr ámbitos inclusivos desarrollar la independencia de la mejor manera posible teniendo en cuenta la singularidad de cada persona, no solo en el ámbito educativo sino en los diferentes entornos donde ésta se desempeña y/o relaciona.

En este sentido, desde el aspecto legal, se destaca la relevancia de la *Ley Nacional de Salud Mental 26.657*, la cual reconoce la autonomía de las personas con padecimiento mental y su capacidad para decidir. Tiene como objeto, tal como se establece en su Art. 1: "(...) Asegurar el derecho a la protección de la salud mental de todas las personas, y el pleno goce de los derechos humanos de aquellas con padecimiento mental (...)" (Ministerio de Salud de la Nación, 2010). En esta misma línea, e incluso anticipándose a ella, la provincia de Santa Fe cuenta con la *Ley Provincial de Salud Mental N°10.772/1991*, la cual en su Art. 2 refiere al derecho de la persona con padecimiento mental a ser escuchada y tenida en cuenta en sus opiniones, que sea informada sobre su tratamiento y se proteja su intimidad (Gobierno de la Provincia de Santa Fe, 1991).

Por otro lado, en relación con lo desarrollado en el presente apartado, Valentina Vélez Pachón (2016) expone en su tesis de maestría un abordaje desde el enfoque del Modelo Social de la Discapacidad de las representaciones sociales frente a la educación inclusiva de personas con discapacidad en el nivel primario de una escuela de Tigre (Buenos Aires). La autora sostiene que la inclusión se aprende con la experiencia y que para esto resulta fundamental un cambio que favorezca la aceptación, la valoración y el respeto por la diversidad (p. 99). Refiriendo a la educación inclusiva de calidad y sin exclusiones sostiene que es necesaria "una transformación profunda del sistema escolar ordinario, para que se ajuste y se adapte a las necesidades de los alumnos que recibe" (p. 52). La autora señala que, para un individuo, la educación es el pilar más importante para la formación y la construcción social, y al respecto afirma que esto no tiene que ver únicamente con el aprendizaje académico si no con el aprendizaje propio de la vida en el cual aprendemos a moldear nuestra subjetividad (p.196).

Es relevante, además, mencionar un artículo de Eduardo Montenegro Flórez (2019) en el cual propone un diálogo entre el psicoanálisis y la pedagogía, y hace una importante referencia a Donald Winnicott sirviéndose de su concepto de *Ambiente Facilitador* - concepto que Winnicott plantea con relación a la familia del niño- adaptándolo a la escuela, sosteniendo que ésta como contexto educativo es un ambiente y destacando la importancia de la adaptación del ambiente al niño cambiante y no al contrario.

El Rol profesional del Psicólogo en el ámbito Educativo

Las incumbencias profesionales del Psicólogo, esto es, las actividades profesionales reservadas a su título, establecen los alcances delimitados para la aplicación de sus conocimientos en los diversos ámbitos en los cuales desenvuelve sus prácticas. Dentro de las mismas, la N° 10 hace referencia al ámbito educativo y establece

la facultad de: “Diagnosticar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos psicológicos del quehacer educacional, la estructura y la dinámica de las instituciones educativas y el medio social en que este se desarrolla” (Ministerio de Educación y Cultura, 1985, p. 1).

Ahora bien, queda suficientemente claro que, si bien se sitúan los alcances del rol del psicólogo en el ámbito educativo, la ley no define ni especifica lo que ha de entenderse

12

por *aspectos psicológicos*. ¿Existe acaso un paradigma único de intervención? La cuestión tiende a volverse un tanto difusa, llegando incluso a confundirse en límite con el rol de otros profesionales (Psicopedagogo/a, maestro/a especial, de apoyo, etc.). En palabras de Adriana Denegri e Irina Iglesias (2012) “La práctica profesional del psicólogo en la escuela muestra una acumulación de funciones, con una profusa heterogeneidad de tareas que se proyecta sobre su actividad profesional; tornándose vasta, difusa y, por momentos, bordeando los roles de otros actores institucionales” (p. 115).

¿Y en relación a la inclusión -política posterior a la sanción de la ley de incumbencias- cómo ha de articularse a su vez el rol específico del psicólogo? Resulta apropiado poder pensar este rol en relación a la problemática central del presente escrito, ya que el *resguardo de la subjetividad* es una cuestión que ha de conducir los principios de nuestro desempeño profesional en cualquier ámbito de trabajo. La Ley establece lo que el profesional puede hacer, aquello a lo que su título lo habilita, pero en nuestra profesión podemos sostener que, además, desde el marco legal existe un vacío que nos permite crear, tal como expresa Ana Bloj (2009), quien considera que la práctica del psicólogo educacional requiere de una dimensión artesanal.

En esta perspectiva cobra un nuevo sentido la posición de Sigmund Freud (1991) cuando ubica a la práctica del psicoanalista como una de las tres profesiones imposibles junto con la de educar y gobernar; imposibles en el sentido de que se sabe de antemano que los resultados serán *insatisfactorios*. Registro de una insatisfacción que no cae sin embargo bajo un aspecto negativo, sino que se constituye como la fuente misma de cierta potencia. El límite que encuentran éstas tres prácticas consiste en la imposibilidad de objetualizar y dominar acabadamente al sujeto con que se trata, dejando de manera irreductible un resto que no pueden colmar. El Psicoanálisis no toma este límite como un obstáculo sino como la clave misma de su potencia y de este modo incentiva su práctica, mientras que el Gobernar y el Educar suelen por el contrario tomarlo como un fracaso.

Si analizar y educar son dos profesiones imposibles según Freud (1991), ello ocurre debido a la imposibilidad de ambas para dar respuestas preformadas que funcionen a modo de garantía. Asimismo, pensar el Rol del psicólogo en la educación nos lleva justamente a tomar el aspecto positivo de la imposibilidad de estas prácticas para sostener que la riqueza de las mismas subyace en su faz de potencialidad creativa. La producción de experiencias inéditas constituye un desafío constante tanto para el terreno del psicoanálisis como para el de la educación. Esta imposibilidad toma su verdadero alcance en la incertidumbre de los resultados y la posibilidad de la sorpresa y no en el sesgo de la impotencia o el impedimento del hacer.

De todas maneras, es ineludible que existen demandas educativas permanentes con las cuales nos enfrentamos, fundamentalmente la de la inmediatez en la respuesta a partir de soluciones rápidas y prácticas. Con relación a estas demandas, y a las quejas

que suelen ligarse a ellas Skliar (2008b) se interroga sobre qué significa la frase *no estamos preparados*, expresada con mucha frecuencia por parte de los docentes frente al desafío que implica la inclusión. El autor pone especial énfasis en la importancia de *estar disponibles* y *ser responsables* –sumamente importante desde la ética-, más que sobre la necesidad de estar preparados.

Es una realidad que los escenarios educativos fueron cambiando y la institución educativa y sus actores deben adaptarse para hacer frente a las nuevas demandas. De acuerdo con Cecilia Bixio (1999), trabajar en psicología educacional implica problematizar el campo educativo, correr el eje del sujeto de la educación al proceso educativo y hacer

13

que los miembros de la institución cuestionen sus prácticas. Resulta preciso además crear las condiciones para que todos tengan las mismas oportunidades y transiten el proceso escolar en igualdad de condiciones. En nuestro desempeño dentro de la institución educativa los aspectos propios de la educación formal pasan a un segundo plano -lo que no significa que sean minimizados- para poner el interés en *los aspectos psicológicos*, que ahora precisaremos como la conformación de la subjetividad en el vínculo particular - intersubjetivo- con pares y docentes. Vínculo particular donde se habilitan el movimiento del deseo y la dimensión de lo lúdico en tanto elementos constituyentes y cruciales para el desarrollo del campo del saber.

Para pensar dicha dimensión puede partirse de la delimitación de dos horizontes posibles que dividen las intervenciones posibles del psicólogo en el campo de la educación, tal como Ana Bloj (2009) lo toma de Alfredo Carballada. Este último sitúa una perspectiva normativa -que guarda sus orígenes en la modernidad- donde las normativas institucionales se transforman en mecanismos de exclusión y disciplinamiento, tomando la tarea de educar desde una perspectiva certera, única y definida; y, por otro lado, como otro horizonte, sitúa la perspectiva crítica, dinámica. Esta última, establece a la práctica del psicólogo como un oficio, dejando de lado la idea de que las resoluciones a los conflictos se encuentran escritas de antemano. Más adelante, agrega: “Ya no se trata de mantener el contrato social vigente, sino de hacer lugar al conflicto, a las contradicciones, a las fisuras para pensar las intervenciones”. (Bloj, 2009, p. 23)

Teniendo en cuenta esta idea, y retomando el modelo social al que hicimos referencia al comienzo, ante el desafío de pensar una intervención en el ámbito educativo y sus demandas, ¿de qué modo sostener la posibilidad de una intervención acorde al horizonte crítico que resguarde la dimensión basal de los derechos y asuma el compromiso de la inclusión? Si en sus fundamentos esta perspectiva refiere a no considerar que las resoluciones están escritas de antemano, las intervenciones en este ámbito solo podrán emerger como efecto de una construcción singular en lo colectivo del lazo social. Con relación a ello, Untoiglich (2020) plantea que en lo atinente a la igualdad e inclusión resulta fundamental estar en permanente cuestionamiento, será necesario inventar con cada niño/a que nos desafía nuevos modos de alojar, porque nunca tendremos todas las posibilidades abarcadas de antemano.

Es imprescindible mantener un papel activo dentro de la institución, abrir espacios de interrogación y diálogo; proyectar y/o planificar en función de generar cambios y transformaciones dentro de la singularidad de cada institución, dado que las demandas y/o necesidades son múltiples y diversas en las distintas instituciones educativas. En este punto, Mastandrea (2019) tomando a Ossa Cornejo expresa que el/la psicólogo/a debe co

construir su rol en función de las necesidades de la institución favoreciendo principalmente acciones de cambio (p. 182).

En este sentido, resulta claro que nuestro modo de posicionarnos frente a las necesidades y/o demandas educativas requiere de un indispensable ejercicio de cuestionamiento, interrogación y construcción permanente. Giselle López (s.f) aborda el rol del psicólogo en las instituciones -principalmente dispositivos públicos y gratuitos- y concluye que “El rol del psicólogo en las instituciones se configura a partir del lugar que éste es capaz de ocupar, a partir de interrogarse sobre cómo intervenir y desde dónde intervenir en el contexto institucional” (p. 4).

Por otro lado, lo desarrollado en este apartado convoca a dar lugar al pensamiento de Maud Mannoni (2005) quien sostiene que es necesario inventar y reinventar

14

continuamente la práctica, tal como lo expone a lo largo de su libro *La educación imposible*, en el cual contrasta casos de la Escuela experimental de Bonneuil con reflexiones teóricas. Escuela que comienza a partir de la posibilidad de buscar una alternativa que no medicalice y que humanice al sujeto con padecimiento mental. Esta escuela alojaba a niños con psicosis o que por alguna discapacidad eran excluidos de la escuela o el hospital psiquiátrico tradicional, apuntaba a que cada niño pudiera crear un espacio propio y dar lugar a su deseo. Para referirse a esta escuela, la autora establece la noción de *Institución Estallada*. Al respecto expresa: “El marco de la institución ofrece en el fondo de la permanencia aberturas hacia el exterior (...) Mediante esta oscilación de un lugar a otro, puede surgir un sujeto que se pregunte por lo que quiere” (p. 72). Una institución que se abre a lo exterior busca producir lazo social y rechaza las encerronas propias de lo instituido, lo tradicional y lo establecido como círculo cerrado.

Dando lugar nuevamente a las ideas de Donald Winnicott (1993), y en continuidad con la posición de Mannoni, puede retomarse en este punto el concepto de *Ambiente Facilitador*. Enfatizamos en que el mismo proporciona las condiciones necesarias para el sostén de un sentido de seguridad, estabilidad y confianza, lo que permite al individuo explorar y desarrollar su potencial relacional. En el marco de la Educación y precisamente de la Inclusión Educativa resulta pertinente la articulación de este concepto con otro trazado por el autor: las *Experiencias Culturales*, dado que ambos se centran en la importancia del entorno y la interacción social. Winnicott (1993) ubica las experiencias culturales “en el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente” (p. 135). Podemos decir que son aquellas experiencias que ocurren en el espacio transicional donde no solo se comparte, se crea y se juega, sino que se constituyen las bases mismas de la dimensión que posibilita esos modos de intercambio. Esto es, el establecimiento crucial de una relación de interioridad y exterioridad, anudamiento y separación, entre el sujeto y el otro que bien podemos identificar con el registro de la intersubjetividad. Estas experiencias compartidas y que cobran una significación que no es cualquiera resultan fundamentales para el desarrollo de la identidad y la creatividad. En este punto, podemos sostener que un ambiente facilitador es esencial para que las experiencias culturales puedan desplegar el espacio de lo transicional en el cual la inventiva del sujeto se sostiene en una forma inédita de vinculación con la alteridad.

La búsqueda de establecer y delimitar el rol del psicólogo en las instituciones educativas ante la presencia de personas con discapacidad nos ha llevado a sostener que

lo principal son las estrategias, herramientas y acciones necesarias para eliminar las barreras que se le presentan a esa persona para ser parte -activa- del escenario educativo. Además, la defensa y valoración de sus derechos resulta fundamental. Sin embargo, para arribar a ello ha de partirse del principio de que las aulas son diversas más allá de que haya o no una persona con discapacidad formando parte de ese grupo. El desafío de la inclusión radica ahí, en el reconocimiento de esas diferencias, de esa diversidad intrínseca a los modos de relacionamiento humano. Para posicionarse como agente de cambio, la tarea del psicólogo conlleva la realización de una apuesta por favorecer la constitución de un espacio inclusivo, es decir, que integre a pesar de las complejidades y dificultades, las voces de los demás actores de la institución. Aunar objetivos con relación a las estrategias o acciones necesarias a implementar implica hacer lugar a esa dimensión de lo imposible que abre la brecha para encuentros inéditos, donde la *vibración* de los sujetos puede resonar en esos bordes siempre artesanales, siempre inacabados y dispuestos a la invención en el estallido mismo de lo establecido, o más bien, lo anquilosado.

15

Reflexiones finales

A lo largo del presente ensayo han resultado objeto de discusión diversos modos y modalidades cristalizadas de concebir y/o hacer en torno a la discapacidad, como representaciones instaladas socialmente respecto a la educación. Esta dirección se ha centrado principalmente en proponer una lectura crítica de los modelos bajo los cuales se ha concebido históricamente -y se concibe aún- la noción de Discapacidad, haciendo especial hincapié en el funcionamiento de los dispositivos instituidos respecto a la cuestión de la educación de las personas con discapacidad. En dicho recorrido fueron establecidos diversos interrogantes y conjeturas que revisten una importancia de índole acuciante a la hora de repensar las prácticas e intervenciones del/la psicólogo/a en el ámbito educativo a partir de una perspectiva basada en la Inclusión y los Derechos Humanos.

Puede afirmarse que es real que una inclusión plena resulta un ideal complejo a alcanzar y/o construir, e incluso una aspiración ante la que no faltan las resistencias, pero siempre que sea el objetivo, la trayectoria será gratificante. Además, éste recorrido brinda apertura a nuevos interrogantes en torno a las prácticas psicológicas en el ámbito educativo, cuyo estatuto resulta necesario sostener en un estado inacabado de permanente construcción, deconstrucción y reconstrucción. Este acto convoca a los y las profesionales de la salud a velar por la delimitación de prácticas dinámicas y contextuales, a la necesidad de miradas integrales e interdisciplinarias en tanto modos de posicionamiento ante la singularidad de los lazos mutuos que construyen cada niño o niña -así también como los que trazan el funcionamiento de cada institución escolar. Práctica del obstáculo que no se propone obturar sus conflictos sino problematizarlos dentro del seno mismo del campo educativo. Resulta una obligación ética asumir el compromiso de la inclusión como un desafío que no acaba ni se agota en la posibilidad de que un niño ingrese en la escuela, sino que también pueda permanecer para realizar allí un trayecto educativo singular y finalmente egresar, tal y como ocurre con sus compañeros y compañeras.

Se trata de apostar a generar entornos inclusivos que no resulten en un mero agrupamiento de niños y niñas, sino en ámbitos inclusivos reales, donde cada uno pueda

desplegarse y relacionarse en el reconocimiento de sus singularidades, en tanto éstas han de poder *vibrar* con las singularidades de otros. Más allá del valor innegable de los contenidos curriculares y formales resulta necesario generar las condiciones de con vivencia que puedan dar lugar al despliegue del deseo, factor psíquico fundamental para el despuntar de la curiosidad, el interés por el saber y la búsqueda de la construcción de vínculos. En otras palabras, se trata de trabajar colectivamente para reconstruir el lugar de la escuela como espacio de alojamiento, contención y despliegue de las potencialidades subjetivas. Para esto resulta esencial generar y promover un *ambiente facilitador*, esto es, un ambiente estable, seguro y comprensivo en el cual el sujeto pueda dialectizar los tiempos de su identificación y separación con la figura indispensable del otro, sea está bajo la instancia de sus pares como la de sus docentes.

Finalmente, y no menos importante, a partir de lo planteado abrir a la posibilidad de dar lugar a la reflexión e interpelación colectiva de prejuicios -incluso teóricos, psicológicos o pedagógicos- respecto a la discapacidad. Se considera que para esta tarea no alcanza con la conformación de las llamadas capacitaciones especializadas *en discapacidad*. Si bien las mismas pueden constituir un primer momento importante de reflexión sobre la cuestión, es fundamental avanzar hacia una integración transversal del eje de la diferencia, la cual no constituye un asunto privativo de las personas con discapacidad sino que

16

incumbre a la posibilidad misma de la convivencia y la formación de lazos enriquecidos por la diversidad, o mejor aún, por el enfoque de la *cualquieridad* a la que refiere Carlos Skliar (CanalACIJ, 2016, 0m45s).

Lo desarrollado permite abrir una serie de posibles líneas de investigación a futuro, considerando de suma importancia en primer lugar continuar y complejizar el estudio e indagación del estado actual de situación de esta problemática y no sólo ampliar sino también integrar los aportes de la literatura científica relativa al tema. Por otra parte, resulta de interés abordar esta problemática en otros niveles educativos como lo son la educación secundaria -en la cual se manifiestan además los conflictos propios de la adolescencia- e incluso en el nivel universitario -probablemente uno de los más rezagados respecto a esta cuestión.

Referencias Bibliográficas

- Bixio, C. (2000). El oficio del psicólogo educacional. En Menin, O. *El oficio del psicólogo educacional*. (p. 14). Rosario. Editorial CG.
- Bloj, A. (2009). *Intervenciones en psicología educacional*. Rosario: Ed. Laborde. Borsani, M. J. (2019) *De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- CanalACIJ. (25 de abril de 2016) *Carlos Skliar: Educar a todos y a cada uno/a/e*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Yi3jvnHR4dY&t=155s>
- Chamorro, M. (2019) *El uso temprano de la lengua de señas: un mediador simbólico en padres de*

niños con discapacidad auditiva (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Recuperado de:

<https://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/21574/CHAMORRO%20Marisa%20TESIS.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Coronado, M. (2020). Narrativas del rechazo. En Untoiglich, G y Szyber, G. (comps.). *Las promesas incumplidas de la inclusión. Prácticas desobedientes*. (pp. 163 - 190). Buenos Aires: Ed. Noveduc.

Denegri, Adriana e Iglesias, Irina (2012). *El psicólogo en el contexto escolar: cambios de escenarios que requieren nuevas prácticas de intervención*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Flórez Montenegro, E. (2019) Comprensión cualitativa del concepto de inclusión escolar: un diálogo entre psicoanálisis y pedagogía. Recuperado de: https://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs_v17_n1_06.htm

Freud, S. (1991) Análisis terminable e interminable (1937). En *Sigmund Freud. Obras Completas. Tomo XXIII*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Gobierno de la Provincia de Santa Fe (1991). Ley Provincial de Salud Mental N° 10.772. Santa Fe, Argentina. Recuperado de [\[https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-10772-123456789-0abcdefg-252-0000svorpyel/actualizacion\]](https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-10772-123456789-0abcdefg-252-0000svorpyel/actualizacion)

López, G. (s.f) *El rol del psicólogo en las instituciones: una lectura clínica en articulación con la ética profesional y la responsabilidad*. Recuperado de: Documento_completo_.pdf (unlp.edu.ar)

Mannoni, M. (2005). *La educación imposible*. Buenos Aires: Siglo XXI. Mastandrea, P. (2019) *Problemas en el aprendizaje e inclusión educativa. Análisis a partir de la serie Rita*. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-111/804.pdf>

Ministerio de Educación y Cultura (1985) Resolución N° 2447: Incumbencias de los Títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología. Recuperado de: <http://www.bvspsi.mdp.edu.ar/wp-content/uploads/2021/05/Incumbencia-de-los-T%C3%ADtulos-de-Psic%C3%B3logo-y-Lic-en-Psicolog%C3%ADa.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación (2006) Ley Nacional de Educación N°26.206. Buenos Aires. Recuperado de:

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

Ministerio de Salud de la Nación (2010). Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657.

Buenos Aires. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-salud-mental-26657.pdf>

18

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: Ediciones Cinca.

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

----- (2019) *Infancias en la escuela. Discapacidad, detenciones y tropiezos en la experiencia infantil*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.

Schorn, M. (2009) *La capacidad en la discapacidad. Sordera, discapacidad intelectual,*

- sexualidad y autismo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Skliar, C. (2002) *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- (2008a) *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. [En línea] *Orientación y Sociedad*, 8. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf
- (2008b) *Del derecho a la educación a la ética educativa*. Portal Educ.ar. Recuperado de: http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/del_derecho-a-la-educacion-a-la-etica-educativa.pdf
- ONU (2006), *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Untoiglich, G. (2020). Las promesas incumplidas de la inclusión. En Untoiglich, G y Szyber, G. (comps.). *Las promesas incumplidas de la inclusión. Prácticas desobedientes* (pp. 27 - 66). Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- Vélez Pachón, V (2016). *Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de buenos aires. Un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre, 2015*. [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. TFLACSO 2016VVP.pdf (flacsoandes.edu.ec)
- Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.