



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POSGRADO

DISCAPACIDAD, FAMILIAS Y EDUCACIÓN: La escuela como lugar de encuentro

Analía Trezza

Tesis para optar por el grado de Especialista en Nuevas Infancias y
Juventudes.

Directora: Dra. Mónica Fernández Pais

La Plata, 1 de noviembre de 2023

RESUMEN

En el presente trabajo presentamos y problematizamos las concepciones sobre la discapacidad, hegemónicas en la sociedad, y proponemos el Modelo Social y con perspectiva de Derechos Humanos como superador tanto del Modelo de Prescindencia como del Modelo Médico, que han promovido y promueven miradas capacitistas, deficitarias, discriminatorias y estigmatizantes sobre las personas con discapacidad. Además, entendemos a las instituciones escolares como espacios apropiados desde donde intervenir por un cambio paradigmático en la sociedad, respecto de la discapacidad. Por este motivo, presentamos entrevistas realizadas a familias de niños y niñas con discapacidad y a familias de sus compañeros y compañeras. Dichas entrevistas fueron analizadas a la luz de diferentes conceptos y enfoques históricos y actuales. Por último, presentamos una propuesta de intervención institucional que tiene como objetivo problematizar e interpelar el capacitismo y difundir el enfoque del Modelo Social y de la educación inclusiva en la comunidad educativa.

PALABRAS CLAVES

Discapacidad - Modelo Social - Educación Inclusiva - Familias y escuelas - Capacitismo

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
ESTADO DEL ARTE	6
MARCO TEÓRICO	10
DISCAPACIDAD: DE QUÉ HABLAMOS	10
BREVE HISTORIZACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN	12
Modelo de prescindencia	12
Modelo médico (re)habilitador	13
LA VIGENCIA DE ESTOS MODELOS	14
DISCAPACIDAD: POR QUÉ HABLAMOS	16
DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN	19
Educación inclusiva	19
Marco normativo	22
TRABAJO DE CAMPO	25
Contexto: La ESCUELA GRADUADA JVG	25
INDAGACIÓN ACERCA DE LOS ENFOQUES E IDEAS SOBRE LA DISCAPACIDAD QUE TIENEN LAS FAMILIAS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA	28
RESPUESTAS Y ANÁLISIS	28
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	35
Sobre las reuniones individuales con familias con discapacidad:	35
Sobre las reuniones grupales entre familias con discapacidad	37
Sobre las reuniones, talleres y encuentros entre familias con discapacidad y sin discapacidad.	37
ALCANCE: QUIÉNES	38
TIEMPO PREVISTO PARA EL DESARROLLO DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN	38
ÚLTIMAS CONSIDERACIONES	38
PALABRAS FINALES	39
BIBLIOGRAFÍA	40
DOCUMENTOS Y NORMATIVA	42

INTRODUCCIÓN

Enmarcamos¹ el presente trabajo en el concepto de *educación inclusiva* y en los principios que plantean que se debe asegurar la *participación de organizaciones y familias* en la educación. Consideramos que la educación inclusiva es el principal medio para lograr *sociedades inclusivas*. Partimos de la situación que afecta a diferentes grupos de alumnos² en donde cursan estudiantes con *discapacidad* porque nos interesa identificar las *representaciones sobre la discapacidad* que circulan en esos cursos, incluyendo las de los estudiantes con y sin discapacidad y las de sus familias. Pretendemos indagar si esas *representaciones culturales* que circulan en la *comunidad educativa* se corresponden con las que circulan en la sociedad en general. Además, proponemos un *dispositivo de acompañamiento* a todas las familias de los cursos de niños con discapacidad en función de la revisión de esas representaciones culturales. Asumimos que si la escuela implementa dispositivos de acompañamiento que apunten a la reflexión, a la *construcción colectiva* y a la *valoración de las diferencias*, puede aportar a los cambios culturales necesarios para que las sociedades cambien sus representaciones sobre la discapacidad hacia un enfoque desde el *Modelo Social* y con *perspectiva de Derechos Humanos*. Presentamos este trabajo contextualizado institucionalmente en la escuela primaria de la Universidad Nacional de La Plata, *Escuela Graduada Joaquín V. González*.

A partir de la experiencia como docentes en dicha institución, y en diálogo con gran cantidad de compañeras, alumnos y familias, notamos que frecuentemente egresan cursos en los que estudia una persona con discapacidad y que en esos cursos se

¹ Adopto, a partir de este momento, una enunciación en primera persona del plural dado que, si bien, es un escrito mío, personal, este trabajo no hubiera sido posible sin la conversación y el intercambio casi cotidiano con muchas personas: compañeras de la escuela, colegas docentes de otras instituciones, padres y madres de alumnos, profesoras y, principalmente, algunas amigas que son personas adultas con discapacidad, que son para mí, referentes en lo que respecta al activismo en discapacidad.

² Si bien entendemos que el lenguaje es colonialista, patriarcal y cisheterosexista, adoptamos en este trabajo el uso de la -o como genérico no marcado, dado que no encontramos una alternativa significativa, si consideramos que la -e es utilizada por algunas personas trans, intersex y no binaries; que la -x genera escrituras inaccesibles para las personas con discapacidad visual; y que la duplicación -a/o genera escrituras binarias. El objetivo de esta decisión es obtener un texto con un lenguaje económico y que no complique la lectura. De todos modos, en algunas ocasiones específicas se duplican los sustantivos “niños y niñas”. Por otra parte, se utiliza el femenino -a para referirse a las trabajadoras de la escuela. Además, en las citas textuales, se respeta el original.

sostienen miradas *deficitarias, capacitistas, caritativas* y, por ende, discriminatorias, sobre estas personas.

Consideramos que desde las escuelas es necesario poner en cuestionamiento estos enfoques más propios del *Modelo médico (re)habilitador* y del *Modelo de prescindencia* de la discapacidad, en función de trabajar para generar un cambio cultural en el nivel de la comunidad educativa que implique, como ya he planteado, una mirada desde el Modelo Social y con perspectiva de Derechos Humanos. Esta cuestión resulta significativa en tanto estas miradas deficitarias persisten en la comunidad educativa a pesar del largo *recorrido* que tiene la escuela en función del trabajo por una educación inclusiva, y a pesar de la gran cantidad de leyes y normativa que establece que la discapacidad debe ser considerada de acuerdo a la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*³, desde el Modelo Social y con perspectiva de Derechos Humanos. Es por eso que podemos considerar a las escuelas como instituciones fundamentales en tanto tienen la posibilidad de intervención y de llegada a todas las familias de la sociedad y, a su vez, tienen la responsabilidad de “asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles” (Ley de Educación Nacional, Art. 11, inc i).

En el presente trabajo, entonces, nos preguntamos por las representaciones culturales que tienen las familias de la comunidad escolar sobre las personas con discapacidad y por la posibilidad de virar los enfoques capacitistas y deficitarios hacia enfoques desde el Modelo Social con perspectiva de Derechos Humanos a partir de la implementación de un dispositivo de acompañamiento implementado desde la institución educativa.

Analizaremos y pondremos en relación diferentes categorías conceptuales, a saber: personas con discapacidad, infancias e infancias con discapacidad, familias, educación como derecho, educación inclusiva. Creemos que la definición y la reflexión sobre estas categorías en relación con las respuestas obtenidas en las diferentes entrevistas nos permitirán llegar a conclusiones –siempre abiertas, siempre provisorias– que puedan convertirse en puntos de partida para nuevos análisis e intervenciones, para nuevas pautas de trabajo en instituciones educativas –también siempre abiertas, siempre provisorias– en función de la consolidación de

³ En adelante CDPCD o Convención.

una educación inclusiva como medio para la constitución de sociedades inclusivas en las que se garantice la vida independiente de las Personas con Discapacidad, la no discriminación, la no exclusión.

El aporte novedoso del trabajo es, precisamente, el análisis sobre las representaciones sobre la discapacidad que tienen las familias que conforman la comunidad educativa y la propuesta de intervención, sin antecedentes institucionales, que proponemos realizar con estas familias para abordar el tema de la discapacidad en un momento coyuntural en que los paradigmas se encuentran en tensión.

ESTADO DEL ARTE

En 2021, Mirian Cinquegrani publica *Entre la resistencia, el amor y la esperanza. Familias, discapacidad y Educación Inclusiva (Buenos Aires, 2006-2017)* dedicado a su hija Camila. La autora comienza sus agradecimientos rememorando una frase que recibió por parte de una integrante de la comunidad educativa de su hija: “A tu hija le hace falta una vuelta de tuerca” (p. 11). En su investigación, Cinquegrani expone y analiza la experiencia de numerosas familias de niños con discapacidad en relación con las trayectorias escolares entre los años 2006 y 2017 en diferentes ciudades de la provincia de Buenos Aires.

Cinquegrani se posiciona desde el Modelo Social de la discapacidad y, desde su doble condición de madre de una persona con discapacidad e investigadora, realiza una investigación que la implica biográficamente. A lo largo de su texto expone numerosos testimonios de familias con discapacidad, referidos al ingreso y la permanencia en el sistema educativo. Se trata de una reflexión profunda sobre las luchas que han tenido y tienen que llevar a cabo las familias de niños y niñas con discapacidad para que las trayectorias escolares de sus hijos no se vean vulneradas. En los testimonios de estas familias encontramos numerosos puntos de encuentro que aún hoy siguen vigentes y que, claramente, dan cuenta de que las miradas desde el déficit y la compasión no han sido superadas.

En el capítulo destinado a la exposición de las “Demandas y reivindicaciones del movimiento de familias” Cinquegrani da cuenta de diversos mecanismos del sistema social en general y del sistema educativo en particular, que insisten en correr el eje de lo social a lo individual, desconociendo la legislación vigente y forzando a las diferentes familias a luchar de manera aislada por la inclusión de sus hijos. Las familias enfatizan sobre “la ausencia de acciones destinadas a revertir las múltiples situaciones de discriminación estructural” (p. 130) hacia el grupo de personas con discapacidad y, consecuentemente, exigen una “revisión conceptual y epistemológica acerca de la educación” (p. 119).

Por último, destaca que son muchas las familias que, de diferentes maneras, han intervenido en la sociedad “con el fin de gestar un cambio en el imaginario social acerca de las personas con discapacidad” (p. 164).

Por su parte, María Pía Venturiello (2016), en *La trama social de la discapacidad. Cuerpo, redes familiares y vida cotidiana* analiza “las percepciones que tienen las

personas con discapacidad motriz y sus familias acerca de esta condición y de qué modo desarrollan su vida cotidiana en relación con aspectos sociodemográficos y económicos” (p. 24). De esta forma, la investigadora se pregunta por la experiencia, las percepciones, las formas de organizarse y por la condición sociodemográfica de adultos con discapacidad motriz en el Gran Buenos Aires (GBA)⁴.

Su trabajo de campo se extiende desde 2007 a 2010. Venturiello plantea que “las tensiones en torno a dotar a la discapacidad de un sentido no estigmatizante constituyen uno de los conflictos que los miembros de la familia deben abordar. Esto puede verse agravado porque las connotaciones peyorativas adjudicadas a la discapacidad forman parte de la cultura en la que están inmersos sus integrantes” (p. 22) y agrega que “si el entorno familiar no rompe con los principales estereotipos de la discapacidad, replica las prácticas disciplinadoras y coercitivas que se ejercen en el resto de la sociedad” (p. 22). Además, afirma que “muchas personas con discapacidad son propensas a asimilar la mirada negativa externa que se tiene de ellas” (p. 34).

Venturiello realiza un análisis exhaustivo a partir de testimonios de personas con discapacidad y sus familias, vinculando el nivel socioeconómico familiar con distintas experiencias de la discapacidad en los espacios público, de ocio, laboral, médico-terapéutico y familiar. A partir de este análisis plantea que “en las prácticas cotidianas de diferentes ámbitos de sociabilidad, como el hogar, la calle y los servicios de salud, se reproducen relaciones de poder y dominación que relegan a las personas con discapacidad a un lugar de marginación social” (p. 171), y agrega que “las maneras que tienen las personas de concebir la discapacidad y de interpretar su experiencia está muy vinculada a las condiciones sociales en las que están inmersas (...). Las experiencias del cuerpo y los sentidos asociados a éstas varían de acuerdo con los ámbitos de interacción de cada red, donde las personas con discapacidad pueden ser estigmatizadas, o bien transgredir ese destino social” (p. 171-172).

Por otra parte, es pertinente destacar la tesis de maestría de Pilar Cobeñas (2015), *Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires*. En su trabajo, Cobeñas, inscribiéndose también como investigadora y familiar de una persona con discapacidad, comienza por

⁴ Actualmente Área Metropolitana de Buenos Aires, AMBA.

ofrecer un recorrido a partir de la experiencia de su hermano Juan y de toda su familia respecto de la trayectoria escolar del mismo. La investigadora ofrece aquí testimonios de su hermano y apreciaciones propias sobre la dificultad que enfrenta una persona con discapacidad, por ser considerada “ineducable” por el sistema educativo, poniendo el foco en las concepciones capacitistas que predominan en las instituciones de Educación Especial. De este modo, Cobeñas propone su vivencia personal como el punto de partida de sus interrogantes para investigar sobre la escolarización de mujeres con discapacidad en la provincia de Buenos Aires. A lo largo de su trabajo, Cobeñas presenta a las escuelas como dispositivos que se constituyen como responsables de establecer los parámetros de normalidad, a su vez que instituciones de disciplinamiento de las infancias dentro de estos parámetros. A partir de esta presentación, también describe a las instituciones educativas como segregadoras y productoras de procesos de exclusión.

Así, Cobeñas presenta una investigación en la que, a partir de entrevistas a mujeres con discapacidad, compañeras y compañeros, familias y equipos educativos, describe y analiza de qué maneras la visión social y educativa de la discapacidad afecta seriamente y negativamente las trayectorias escolares de las personas con discapacidad y, particularmente, de mujeres, en tanto sus identidades son interseccionales con las producciones del sistema de sexo-género.

Entonces, a partir de su trabajo de campo, Cobeñas presenta que las percepciones que tienen las mujeres con discapacidad respecto de sus propias trayectorias educativas son frustrantes. Luego, describe el sistema educativo como responsable en gran medida del proceso discapacitante y discriminatorio que se da sobre esas mujeres, destacando que esto tiene como consecuencia la exclusión. Además, analiza que los vínculos sociales de estas mujeres en gran medida se ven obstaculizados por adultos docentes, cuidadores o familiares.

En este sentido, la tesis de Cobeñas ofrece un panorama claro y actual del tratamiento que reciben las personas con discapacidad en el sistema educativo.

Por último, Araceli Bechara (2013), en *Familia y discapacidad. Padres y profesionales/docentes: un encuentro posible*, plantea una serie de cuestiones que suceden al interior de las familias al momento de recibir un hijo con discapacidad. Propone diferentes estrategias y cuestiones que atender al momento de establecer vínculos entre las familias y los profesionales (médicos, terapeutas, docentes, etcétera). Si bien estas estrategias parecen estar planteadas de una manera

uniforme, como si no existieran diferencias y subjetividades en cada caso particular, resultan en partes relevantes en tanto proponen un trabajo conjunto y colaborativo, y también aboga por la necesidad de una formación desde el Modelo Social tanto para profesionales intervinientes como para las familias.

MARCO TEÓRICO

DISCAPACIDAD: DE QUÉ HABLAMOS

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es el corolario de una serie de luchas y reivindicaciones iniciadas en Estados Unidos y Gran Bretaña en la década de 1960 y extendidas a lo largo y a lo ancho del mundo. El hecho de ser un documento de Naciones Unidas -la CDPCD fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2006- la convierte en el primer instrumento de Derechos Humanos del Siglo XXI.

En la Convención, la discapacidad se define como “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Preámbulo, inc. e). La importancia de esta definición radica en que se supera el paradigma médico (re)habilitador en tanto la mirada no cae sobre el déficit de la persona y en su posibilidad de adaptación/normalización sino en las barreras que la sociedad impone a las personas con discapacidad, impidiéndoles o limitando su participación. Si bien se mantiene el concepto de déficit⁵ para describir, no se presenta a la persona como portadora de un problema que le impide hacer algo sino que se presenta a la sociedad como *discapacitante*, es decir, como productora de la discapacidad de algunas personas debido a sus características.

Es interesante destacar que en esta definición se habla de barreras sociales, es decir, se presenta a la sociedad, al *orden social*, como espacio donde se originan esas barreras. Esto nos permite ampliar nuestras miradas y pensar qué concepciones circulan en la sociedad sobre la discapacidad y sobre las personas con discapacidad, qué discursos y prácticas son consecuencias de esas concepciones y de qué maneras esos discursos y esas prácticas son generalmente excluyentes, segregadores, discapacitantes y, por ende, discriminadores.

A partir de esta definición, abordaremos en principio, el concepto de *capacitismo* que ya fue mencionado anteriormente. “La postura de la sociedad capacitista es que las personas *capacitadas* son lo normal, y las personas con discapacidad debemos

⁵ Además de la definición anterior, en el artículo 1 de la Convención se especifica que “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras (...)”. Actualmente, se encuentra en debate la palabra déficit en tanto plantea una idea de inferioridad.

adaptarnos a la norma o excluirmos” (p. 74), plantea Daiana Travesani (2021) en *Me proclamo disca, me coronó renga*. Esta definición incluye algunos conceptos que será necesario abordar.

Respecto de la consideración de lo que se representa como *normal* y los mecanismos que operan en esta representación, es oportuno referirnos a lo que Rosato et al (2009) denominan como *ideología de la normalidad*. Estos investigadores plantean que la ideología de la normalidad se sustenta en que lo establecido como *normal* funciona como sinónimo de *natural*, y que esta naturalización, y la naturalización consecuente de los procesos de exclusión, implican suprimir la posibilidad de solución posible en tanto la problemática tiene un carácter social e histórico. De este modo, la ideología de la normalidad “opera sustentada en la lógica binaria de pares contrapuestos, proponiendo una identidad deseable para cada caso y oponiendo su par por defecto, lo indeseable” (p. 96).

Por su parte, Robert Mcurer (2006), en su libro *Teoría crip. Signos culturales de lo queer y de la discapacidad*, se apoya en conceptos de la *teoría queer* para proponer una *teoría crip*⁶. De este modo, a partir de la idea de *heterosexualidad obligatoria*, diseña el concepto de *capacidad corporal obligatoria*. Con este concepto se refiere a una forma de funcionar de los cuerpos que es naturalizada, que es hegemónica y que excluye otras formas de funcionar de otros cuerpos. Esta *capacidad corporal* no es nombrada, generalmente, en las enumeraciones de características hegemónicas de los seres humanos, tal es el grado de su naturalización. Está, por lo tanto, dada como el *orden natural de las cosas* y, por supuesto, íntimamente relacionada con la *ideología de la normalidad* que plantea Rosato. En este sentido, hablamos de capacitismo como una de las características del sistema hegemónico, que excluye a las personas que no cumplen con esa capacidad corporal obligatoria.

Entonces, a partir de estas ideas, Macruer analiza cuáles son las instituciones responsables de producir y reproducir la capacidad corporal obligatoria, que controlan inadecuadamente lo crip.

Si bien su teoría es mucho más extensa y compleja, nos interesa destacar dos cuestiones. Por una parte, mencionaremos su idea de *volverse crip*, es decir, de aplicar el enfoque crítico y subversivo de la discapacidad. Lo *crip* como bandera de

⁶ El término *crip* es un apócope de *cripple*, cuyo significado es *lisiado/a*. En español, encontramos el paralelismo en el término *disca* (apócope de *discapacidad*) que es tomado por los colectivos activistas de personas con discapacidad para reivindicar su identidad.

lucha: lo podemos pensar como alguien que *nace con discapacidad y se vuelve disca*, o para vincular con una frase conocida en los círculos de activismo: “Disca no se nace, disca se hace”.

Por otra parte, volviendo a las instituciones, podemos pensar a las escuelas como espacios responsables de producir y reproducir la capacidad corporal obligatoria. Pero también, encontramos la posibilidad de revisar a las escuelas, para proponerlas como espacios donde comenzar a desarticular esa opresión capacitista. Una vez abordado el concepto de *capacitismo*, y dado que las concepciones sobre la discapacidad que circulan en la sociedad son construcciones histórico-culturales, para poder rastrear de dónde provienen y cómo se consolidan es necesario referirse a los modelos de prescindencia y al modelo médico-(re)⁷ habilitador de la discapacidad.

BREVE HISTORIZACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN

Modelo de prescindencia

Como su nombre lo indica, el modelo de prescindencia **prescinde** de las personas con discapacidad. De alguna manera, podríamos decir que las descarta por su situación de discapacidad. Este modelo tiene una larga tradición y si bien es probable que hoy en día nadie se atreva a decir que las personas con discapacidad no sirven para la sociedad o no pueden aportar nada y que, por ende, habría que matarlas, este modelo, bajo distintas características, mantiene vigencia.

Según Agustina Palacios (2008):

Las características o presupuestos esenciales del modelo que se denominará de prescindencia son dos: la justificación religiosa de la discapacidad, y la consideración de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la comunidad. En primer lugar entonces, se asume que las causas que dan origen a la discapacidad son religiosas: un castigo de los dioses por un pecado cometido generalmente por los padres de la persona con discapacidad, o una advertencia de los dioses acerca de que la alianza se encuentra rota y que se avecina una catástrofe. En cuanto al segundo presupuesto, se parte de la idea

⁷ Anotamos “re” entre paréntesis considerando que el Modelo Médico no sólo rehabilita a las personas que han adquirido una discapacidad sino que buscan hacerlo también con personas que no han estado “habilitadas”. Es decir, se aplican prácticas consideradas de “rehabilitación” que en realidad no lo son.

de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la sociedad, que es un ser improductivo y además una carga que deberá ser arrastrada, ya sea por los padres o por la misma comunidad. (p. 37)

La justificación religiosa de la discapacidad puede ser considerada tanto un castigo divino (castigo de los dioses, ya sea a los pueblos o a los progenitores de la persona con discapacidad) como una prueba divina (prueba de fe, de fortaleza) o como una enseñanza divina. En cualquiera de los casos, la persona con discapacidad no es considerada una persona en su totalidad.

Esta justificación religiosa ha dado lugar, a lo largo de la historia, a diferentes tratamientos y ubicaciones de las personas con discapacidad. En las sociedades antiguas⁸ las personas eran evaluadas al nacer y quienes se consideraban *discapacitadas* eran asesinadas: se cometía infanticidio. Luego, con el surgimiento del catolicismo, se corrió el tratamiento de las personas con discapacidad hacia la caridad. Se desarrollaron miradas desde la lástima y la piedad en un intento de empatía que no deja de ser con falta de sinceridad ya que implica una relación asimétrica. Las personas con discapacidad son relegadas -no ya asesinadas- al lugar de la mendicidad y la burla -por ejemplo en los circos, en las cortes, etcétera-. Se apela al resto de la población sin discapacidad a responsabilizarse por esas aún no-personas que se convierten en una carga social.

Modelo médico (re)habilitador

A partir de las guerras que se sucedieron durante todo el siglo XX, con el regreso a sus países de origen de soldados con miembros amputados, sentidos perdidos, etcéteras, se dio la contradicción de que se consideraba héroes de guerra a personas con discapacidad. Es el inicio del modelo médico y del paradigma científico sobre la discapacidad. Desde esta mirada, la discapacidad, además de tener una justificación científica, se considera algo que se debe normalizar a partir de la intervención de los cuerpos. Es decir, las personas con discapacidad pueden ser integradas en la sociedad y tienen algo para aportar a la misma en tanto y en cuanto puedan (re)habilitarse.

⁸ Cabe destacar que en movimientos políticos muy cercanos en el tiempo, puntualmente durante el nazismo, las primeras personas perseguidas y asesinadas fueron personas con discapacidad, a partir del programa Aktion T4. El programa tenía como objetivo eliminar a las personas que se consideraban un gasto para el Estado y, además, preservar la salud racial. Se estima que fueron asesinadas alrededor de trescientos mil personas con discapacidad y enfermos mentales.

El modelo médico se consolida con el correr del siglo y surgen nuevos profesionales y nuevos modos artificiales e industriales de intervenir los cuerpos de las personas con discapacidad. En este contexto, según plantea Palacios (2008), la asistencia social pasa a ser el mayor medio de mantención hacia las personas con discapacidad quienes, a pesar de poder ocupar puestos de trabajo, no son consideradas para los mismos. En menor medida, aparecen los centros y empresas de empleos protegidos que si bien consideran a las personas con discapacidad como posibles trabajadoras, lo hacen de manera segregada y negándoles el acceso a los trabajos que quizá fueran elegidos en caso de tener a opción de elegir.

Por otra parte, también se da el surgimiento de las escuelas especiales con una fuerte -si no, única- orientación médica, con profesionales pertenecientes al campo de la medicina y contenidos muy alejados a los de las escuelas llamadas “comunes” o “normales”. De este modo, se habilitan también los espacios segregados para la población de niños y jóvenes con discapacidad (Cavallo y Minieri, 2013).

LA VIGENCIA DE ESTOS MODELOS

Cuando planteamos que estos modelos tienen aún vigencia, es necesario aclarar una diferencia importante. Tanto en las leyes como en diferentes normativas, documentos e incluso, discursos, la perspectiva de la discapacidad es desde el Modelo Social. De todos modos, en el imaginario colectivo, las representaciones e ideas que tenemos sobre la discapacidad y sobre las personas con discapacidad se corresponden más con los modelos de prescindencia y médico rehabilitador (Mareño Sempertegui, 2012). Quienes más percibimos esto somos precisamente las personas con discapacidad y las familias con discapacidad⁹ que hemos podido deconstruir, desarticular y desandar ese sentido común que pretende no discriminar pero que no hace más que eso. En este punto, es importante destacar esta cuestión: gran parte de la sociedad, desde el sentido común, desde la buena voluntad o desde el desconocimiento, está convencida de ser inclusiva, pero no es así (Mareño Sempertegui, 2012). Frente a este corrimiento entre lo que se siente que se hace y lo que efectivamente se hace, es necesario escuchar las voces

⁹ María Pía Venturiello (2016), siguiendo a Verdugo (2006) denomina a los grupos humanos que incluyen un integrante con discapacidad como “familias con discapacidad” ya que tanto la persona con discapacidad como los integrantes del núcleo familiar se ven afectados por esa discapacidad. Además, las características sociales y culturales de cada familia tendrán influencia en la experiencia con la discapacidad.

discas y poder hacer una revisión crítica sobre nuestras ideas: repensarnos y repensar a los demás.

Mauricio Mareño Sempertegui (2012) plantea que los abordajes de la discapacidad desde el sentido común dan lugar a dos perspectivas presentes en nuestro medio y de las cuales es necesario tomar distancia. Habla por un lado de la *perspectiva emotiva*, desde la cual se piensa la discapacidad como sinónimo de no capacidad y que está basada en “sentimientos de compasión y lástima” (p. 139) hacia esas personas que se considera que sufren una *desgracia biológica* dolorosa y vergonzante que los condena al infortunio. Desde esta perspectiva, la discapacidad es una *tragedia personal*. Siguiendo esta idea de Mareño Sempertegui, también se puede pensar en que la discapacidad también es una *tragedia familiar*.

Además, el autor plantea que desde esta perspectiva se crea una “retórica de la discapacidad” compuesta por eufemismos con pretensiones moralistas que han ganado consenso social y desde los cuales se sostiene la propia perspectiva. Esos eufemismos, paradójicamente, niegan discursivamente la idea de no-capacidad desde la que se erigen, pero:

Esta población es percibida como un conglomerado de víctimas de una tragedia personal y biológica que los convierte en no-capaces -aunque este último aspecto sea negado discursivamente- sobre todo de incorporarse a los circuitos productivos, los portadores de esta desgracia serán concebidos como genuinos y naturales destinatarios de la protección, del socorro, del auxilio, de la asistencia y de la caridad del otro.
(Mareño Sempertegui, p. 139)

Según Mareño Sempertegui, además, esa perspectiva emotiva da lugar a procesos de infantilización y de inferiorización. Estos procesos, a grandes rasgos, tienen como consecuencia, por un lado, que las personas con discapacidad nunca sean vistas como adultas, por otro, que sean consideradas inferiores al resto de la población.

Según el autor, la perspectiva emotiva es la presencia fuerte del modelo de prescindencia disfrazado de buenas intenciones en nuestra sociedad. Es decir, con esta perspectiva, lo que se logra es anular a las personas con discapacidad. No matándolas, claro, pero quitándoles su condición de personas.

Por otra parte, Mareño Sempertegui habla de la *perspectiva medicalizada* que remite a la descripción del anteriormente mencionado Modelo Médico. Esta perspectiva se basa, según el autor, en la *Ideología de la Normalidad* anteriormente expuesta. Se puede plantear que el gran problema de esta perspectiva es que la mirada y la intervención médica predomina y termina por intervenir en todos los ámbitos de la vida de las personas con discapacidad. En este sentido, es necesario aclarar que la fuerte crítica que realizamos al Modelo Médico no niega la necesidad de intervención médica sino que cuestiona que la mirada médica y las prácticas médicas tengan predominio en el campo educativo, en el campo laboral, en el ámbito familiar, en los espacios de recreación y ocio, en el ámbito deportivo, y en todos los ámbitos.

Como conclusión a su trabajo, Mareño Sempertegui plantea que:

Ambas visiones, la de los “opinólogos de la doctrina romántica” como la de los “teóricos de la doctrina medicalizada”, invisibilizan la naturaleza profunda del problema y representan actualmente el saber convencional sobre la discapacidad en nuestro medio. Contribuyen a la vulneración de derechos fundamentales en esta población, entre ellos, la autonomía y la autodeterminación.

Este conjunto de ideas, y las actitudes que generan, han modelado y modelan la vida de estas personas, discapacitándolas a partir de asignarles un lugar, un sitio: el lugar de la lástima, el auxilio, la incapacidad para tomar decisiones, la vulnerabilidad, la ineptitud, la inferioridad, la inempleabilidad, la desviación, la pasividad, el ostracismo. Estos lugares socialmente asignados implican la adscripción de determinados roles que se espera que asuman y desempeñen en la vida en sociedad. (Mareño Sempertegui, p. 142)

Y agrega que es un *proceso de opresión estructural* -concepto que toma de Iris Young-, es decir, una serie de “injusticias, inequidades e impedimentos sistemáticos que se encuentran inmersos en las prácticas cotidianas de una bien intencionada sociedad democrática, como la sociedad argentina” (Mareño Sempertegui, p. 143).

DISCAPACIDAD: POR QUÉ HABLAMOS

El término “personas con discapacidad” ha sido acordado en la CDPCD como el adecuado y elegido para referirse a las personas con discapacidad. Ha sido

necesario acordar un término dado que circulan numerosos términos, entre ellos varios eufemismos que ya han sido explicados anteriormente, como *capacidades diferentes*, *capacidades especiales*, *capacidades reducidas* o *angelitos*. Estos términos se consideran eufemismos en tanto reemplazan otro término que se considera negativo, de mal gusto, desagradable o tabú. En este caso, intentan borrar la palabra discapacidad por considerarla negativa, dado que se la atribuyen a la persona. Tal como plantea Mareño Sempertegui, estos términos niegan el origen social de la discapacidad y les asignan a esas personas el lugar de la conmiseración, la lástima y la excepcionalidad reforzando la idea de inferioridad, aunque negándola discursivamente.

Por otra parte, términos como *inválido*, *discapacitado* o *minusválido*, entre otros, podemos plantear que presentan a la persona como portadora y responsable del problema y la desvalorizan. Se reemplaza al sujeto destacando y negativizando una de sus características, entre tantas otras. Cabe destacar que son estos términos los que aparecían en leyes y documentos formales anteriores a la Convención.

Por último, vale detenernos en otro término que ha ganado terreno últimamente, tanto entre personas con discapacidad como entre personas sin discapacidad. Nos referimos a *diversidad funcional*. Al respecto, en este trabajo tomamos la posición de que éste también es un eufemismo, si se quiere adornado por la tan usada palabra “diversidad”. Pensamos que a partir de “diversidad funcional” se hace referencia a personas con discapacidad sin mencionar que existe la discapacidad; se borra la discapacidad, no se la problematiza. Daiana Travesani (2021) afirma:

En este momento el término “diversidad funcional” puede resultar un eufemismo o un poco idílico porque plantea que todas las personas somos en menor o mayor medida diversas funcionales a lo largo de nuestra vida. Esto último no es real en estos momentos porque la falta de accesibilidad -en todos sus sentidos- nos pone en desventaja frente a quienes tienen cuerpos que sin accesibilidad pueden desarrollar sus vidas sin ningún impedimento o barrera capacitista.

Diversidad funcional corre el eje de la importancia de la accesibilidad, porque nuestra corporalidad llama la atención justamente por todas las barreras con las que nos topamos a diario que nos discapacitan.

En realidad se sigue nombrando lo mismo pero con palabras más adornadas, reforzando el uso de un término para nombrarnos que nos separe del resto de la población porque en caso de que haya accesibilidad universal quiero ver si

todas las personas se llamarían a sí mismas diversas funcionales. (Travesani, p. 62)

Entonces, consideramos que no nombrar la discapacidad es negarles a las personas parte de su identidad, por evaluar esa característica como negativa. En vínculo con esto, tenemos la apropiación del término *disca* por el colectivo de activistas más representativo de nuestro país: *Orgullo disca*. Al igual que con otras luchas de colectivos minoritarios, las personas con discapacidad se apropian del término negativizado para hacerlo bandera de su visibilización y lucha. En palabras de Travesani: “Todo empezó por la necesidad de crear un espacio de encuentro donde se pueda tomar la discapacidad como una identidad desde el orgullo y reivindicarla frente a la sociedad” (p. 58). Por su parte, la activista disca Julia Risso Villani (2021¹⁰) comparte en su Instagram el 3 de diciembre un texto al que titula “Al clóset no volvemos nunca más”:

El modelo de prescindencia y el modelo médico aún conviven en nuestros tiempos. Todavía hay personas que no salen de sus escondites pues el capacitismo les marcó error en sus cuerpos. Seguiremos militando por una sociedad que abrace nuestras identidades. Así como salí de mi propio closet de la vergüenza y del rechazo, deseo profundamente en este día que nuestro activismo pueda marcarle el camino a tantes otros. Que sigamos construyendo herramientas para que cada una pueda nombrarse y habitar esta identidad política.

Les dije a mis compas de @orgullodisca, Sí, les diré feliz día, feliz día desde el orgullo de ser, de sumar disidencia a este mundo marcado por la normalidad que excluye y daña.

Con mucho orgullo y furia: 3 de diciembre, día internacional de las personas con discapacidad. (Risso Villani)

El texto de Risso Villani cierra con la clásica “nada sobre nosotres sin nosotres” que, junto con la palabra discapacidad, es gritada con orgullo y furia, por los siglos de discriminación y exclusión. Entonces, sabiendo que hay otros posicionamientos, el asumido en este trabajo es: nombrar la discapacidad; destacar la discapacidad como

¹⁰ 3 de diciembre: día internacional de las Personas con Discapacidad, disponible en @juliarissovillani

rasgo constitutivo desde donde empoderarse; reflexionar y asumir la producción social de la discapacidad para poder superar las cristalizaciones negativas que esta palabra conlleva, para superar la perspectiva emotiva y la perspectiva medicalizada, hasta lograr que comience a producirse el cambio sociocultural que supere la discriminación y la inferiorización; para superar el capacitismo.

DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN

Sabemos que “la escuela, con el formato tradicional que hemos “naturalizado”, es una construcción histórica que reconoce sus orígenes en el siglo XIX, con el surgimiento de los estados modernos. Su función principal era integrar poblaciones que llegaban a las ciudades, provenientes de zonas rurales o de diferentes países, a la cultura nacional” (Anijovich, p. 19). Desde entonces, la escuela ha sido la institución responsable de transmitir ciertos valores y saberes propios de una clase social dominante, con el objetivo de consolidarlos como la cultura *válida* o incluso como la cultura *común* a todos los sectores sociales. En palabras de Siede (2007), “Al amparo de la Ley 1420, se inicia en la Argentina una enseñanza no orientada por la Iglesia, pero sí atravesada por una fuerte preocupación moral. Bajo las banderas de civilizar bárbaros, asimilar extranjeros y normalizar diferentes, se fue configurando un cuerpo de contenidos y prácticas de enseñanza destinados a producir homogeneidad en las pautas de conducta, en los modelos de vida y en las virtudes esperables en mujeres y varones” (p. 99). Esta moral oficial se vio denunciada y cuestionada a partir de la lucha de grupos minoritarios, vulnerados y excluidos que dejaban expuestos los intereses de clase –heterosexual, blanca, capitalista, elitista, capacitista y patriarcal– y los mecanismos utilizados para la hegemonía de la misma.

Educación inclusiva

Con el correr de los años, la educación comenzó a transformarse y continúa haciéndolo actualmente, dando lugar a la heterogeneidad, a la diversidad. Vamos a abordar entonces algunas ideas sobre la Educación Inclusiva focalizando en la inclusión de personas con discapacidad. Es decir, sabemos que cuando hablamos educación inclusiva nos referimos a una educación para todos, pero haremos un recorte en la inclusión de las personas con discapacidad en tanto es históricamente

uno de los grupos excluidos, y este grupo es objeto de investigación en este proyecto.

Una primera aclaración. ¿Por qué pensamos que es necesaria la palabra *inclusión* o *inclusiva*, al menos por ahora? Porque actualmente hay grupos excluidos; porque cotidianamente nos encontramos con prácticas de exclusión y porque a diario nos enfrentamos con situaciones de discriminación. Hasta tanto no se supere esta realidad, es necesario seguir marcando que existe, que forma parte de la vida de las personas con discapacidad y que es responsabilidad de todos los actores implicados, pero principalmente del Estado trabajar para romper con las lógicas de exclusión.

Una segunda aclaración. Acordamos con Skliar (2008) cuando plantea que más que una definición de 'educación inclusiva' hay que fijarse quiénes y desde qué sectores se usa ese concepto y qué se hace con ello. Entonces, como vamos a utilizar ese concepto, será prudente manifestar algunas consideraciones al respecto.

Anijovich (2014) afirma que "el campo educativo tiene el desafío de encontrar un equilibrio entre lo común y lo diverso" (p. 22) para poder hablar de una *igualdad en la diversidad*. Por su parte, Nicastro (2018) habla de la inclusión como "un proceso nunca lineal ni acabado" (p. 50) y Sandoval Mena et al (2019) dicen que "es preciso reflexionar si lo adecuado es seguir separando y agrupando a los iguales con los iguales y a los desiguales con los desiguales o si lo necesario es construir centros y aulas con la capacidad de acoger, reconocer, valorar y ajustarse, educativamente hablando, a la diversidad del alumnado, de forma que todos tengan el mejor logro escolar" (p. 27), para luego definir la inclusión como la sumatoria de *presencia, participación y aprendizaje*.

Destacamos a estas autoras porque valoran las diferencias entre los alumnos considerando que las escuelas deben alojar, valorar y garantizar que participen y aprendan todos. Por este motivo hablan de la necesidad de una transformación de las instituciones, aunque saben que esa transformación no será nunca definitiva sino que será continua y, por qué no, en ocasiones, contradictoria.

Por su parte, Cobeñas y Grimaldi (2021) plantean que la educación inclusiva implica un cambio paradigmático al interior del sistema educativo en tanto investiga la transformación de las instituciones educativas en función de responder a la diversidad garantizando el derecho a la educación. En palabras textuales de las autoras:

La perspectiva de Educación Inclusiva parte de problematizar las concepciones individualistas y competitivas de los procesos educativos y las comprende como procesos colectivos y colaborativos. Debido a que se basa en el Modelo Social, la discapacidad no es comprendida como un problema individual de los sujetos (Oliver, 2008) sino una construcción social en los términos de los efectos de una sociedad capacitista sobre ciertos cuerpos. Así, es la escuela la que se comprende como una institución social que sostiene, produce y refuerza efectos discapacitantes sobre el alumnado. En este sentido, la Educación Inclusiva asume que no hay dificultades de aprendizaje que deriven de las características de los alumnos, sino que hay prácticas capacitistas sobre aquellos alumnos interpretados como deficientes por las instituciones educativas que, en ese acto, producen la dificultad. Este punto de partida permite ubicar las dificultades en las características de los sistemas educativos que, en interacción con alumnos con discapacidad, entre otros grupos vulnerados, producen diversas formas de exclusión. De este modo, la Educación Inclusiva centra sus análisis en las condiciones que hacen posible identificar y eliminar todas las formas de exclusión educativa y que promuevan la inclusión de todo el alumnado, también el grupo de personas con discapacidad. (Cobeñas y Grimaldi, p. 128)

Del mismo modo, en correspondencia con la Declaración de Salamanca¹¹, Cobeñas y Grimaldi plantean que lo que definen como Educación Inclusiva promovería sociedades inclusivas. En este sentido, la Observación N° 4¹² también plantea que la educación inclusiva “es el principal medio para lograr sociedades inclusivas” (Artículo 10 Inc. C). Pensamos que el concepto de sociedades inclusivas implica necesariamente un cambio de paradigma de toda la sociedad en lo que respecta al enfoque sobre la discapacidad. Es en este sentido que nos preguntamos qué alcance tienen las intervenciones propuestas por instituciones escolares en contribuir a esta transformación cuando las familias de los alumnos no son consideradas directamente en el trabajo en torno a la discapacidad. En este sentido, pensamos que las familias pueden ofrecer argumentos o miradas que resulten contradictorias con el Modelo Social y que perpetúen las miradas deficitarias y

¹¹ La declaración de Salamanca, Unesco 1994, es un hito en la historia de la educación inclusiva y un antecedente fundamental del Artículo 24 sobre educación de la Convención, en tanto se destaca la necesidad de unificar los sistemas educativos.

¹² La Observación N° 4 es el documento de Naciones Unidas en el que se amplía y especifica el contenido del artículo 24 de la Convención. Dicho documento data del año 2016.

capacitistas sobre los niños con discapacidad, reproduciendo de este modo, el modelo de opresión.

Marco normativo

Dado que el presente trabajo incluye una propuesta de intervención en una institución educativa, será necesario fundamentar esa posibilidad de intervención.

Consideramos que las escuelas pueden intervenir en el nivel familiar porque así está planteado en el marco normativo de nuestro país, de nuestra universidad y otro marco normativo de referencia.

Por su parte, la Ley de Educación Nacional (2006) plantea como objetivo de la política educativa nacional “asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles” (Título I, Cap. II, Art. 11, inc. i). Luego, particularmente entre los objetivos del Nivel Inicial incluye “propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo” (Título II, Cap. II, Art. 20, inc. g) y “atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo” (Título II, Cap. II, Art. 20, inc. h). Por otra parte, entre los objetivos del nivel primario se plantea que se debe “garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria” (Título II, Cap. II, Art. 27, inc. a).

En la misma línea, en el Proyecto de Gestión 2022-2026 de la Escuela Graduada Joaquín V. González se plantea que “Se trata de hacer lugar a los sujetos y a sus diferentes modalidades de constitución subjetiva: alojar la diversidad, presentar la escuela como una oportunidad subjetivante albergando a cada una, a cada uno en su heterogeneidad, estableciendo genuinos espacios de encuentro e intercambio entre pares, docentes y familias, promoviendo otras formas de simbolización” (p. 9); se habla también de la participación en actividades compartidas con las familias y se incluye como propósito de la gestión “garantizar el goce del ejercicio del derecho a la educación para todas las personas con énfasis central en las personas con discapacidad, por la sistemática segregación y exclusión a la que fueron y aún hoy son expuestas” (p. 15).

Por otra parte, en el Diseño Curricular del Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires (2008)¹³ se destaca la necesidad de que las instituciones educativas, como espacios públicos, sean centrales en la construcción de valores compartidos y se reconoce que esos valores son construcciones históricas “fruto de disputas culturales en las cuales intervienen escuelas y familias, al mismo tiempo que son afectadas por ellas” (p. 17) y agrega que “la relación entre escuela y familias debe incluir la reflexión sobre los cambios culturales necesarios para alcanzar mayores niveles de igualdad” (p. 17). Se trata de “construir un *nosotros*” (p. 17).

Es necesario destacar también que en la Observación N° 4, entre las características de la Educación Inclusiva, se plantea la conformación de un entorno educativo integral donde se apunta a “la interacción con los padres de los alumnos con y sin discapacidad y, cuando proceda, la comunidad local o el público en general” (Art. 12, Inc. C, p. 4). Así mismo, en el inciso h del mismo artículo, insta a diferentes grupos, entre los que incluye los grupos de padres, a que “comprendan y conozcan mejor la discapacidad” (p. 5). Por último, remarcar que esta Observación en su artículo 48 establece que:

Los Estados partes deben adoptar medidas para crear una cultura de la diversidad, fomentar la participación y la implicación en la vida de la comunidad y hacer hincapié en la educación inclusiva como medio para lograr una educación de calidad para todos los alumnos, con y sin discapacidad, padres, personal docente y administraciones escolares, así como la comunidad y la sociedad. Asimismo, deben velar por que existan mecanismos para fomentar una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo y entre los padres y el público en general. (p. 15)

A partir del marco teórico y el marco normativo anteriormente expuesto, creemos que está fundamentada la intervención de la institución escolar en función de promover esos cambios culturales necesarios para la consecución de mayores

¹³ Es necesario aclarar que el Diseño Curricular del año 2008 al que se hace referencia, en el cual se reflexionaba sobre cuestiones vinculadas con la democratización del acceso a los saberes y sobre la conformación de sociedades más democráticas, fue reemplazado por el Diseño vigente, que no hace referencia a estas cuestiones, durante el gobierno de María Eugenia Vidal. De todos modos, hago referencia al 2008 dado que es el diseño que comparte el enfoque pedagógico-didáctico con la EGJVG.

niveles de igualdad y no discriminación que posibilitan la existencia de sociedades más democráticas e inclusivas, ya que se trata de democratizar saberes, tarea propia de las escuelas.

TRABAJO DE CAMPO

En el presente apartado, presentamos los resultados obtenidos de una encuesta de preguntas abiertas realizada a diferentes familias cuyos hijos han egresado de la EGJVG. Estas respuestas, permiten que realicemos una interpretación sobre los enfoques acerca de la discapacidad que tienen esas familias. Luego, presentamos un análisis de las respuestas a la luz de los conceptos desarrollados en el marco teórico.

Cabe aclarar que realizamos esta encuesta con el objetivo de rastrear los enfoques sobre la discapacidad que tienen las familias de los niños que egresan de la escuela y que han cursado su escolaridad primaria junto con niños con discapacidad.

Por último, presentamos un dispositivo de intervención proyectado para aplicarse en la escuela.

Contexto: La ESCUELA GRADUADA JVG¹⁴

La Escuela Graduada Joaquín V. González es la escuela primaria de la Universidad Nacional de La Plata. Fue fundada en el año 1906, como Anexa a la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Luego, en 1914, fue anexada a la Facultad de Ciencias de la Educación, que en 1920 comenzó a llamarse Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Fue desde su fundación una escuela de varones, hasta el año 1942 que se incorporó la sección “niñas”. Luego, en 1946 se aprobó la creación del Jardín de Infantes. En el año 1953, se dejaron de lado las secciones que diferenciaban a los estudiantes por género y se dio inicio a una escuela mixta.

Respecto de las personas con discapacidad, recién en el año 1995 se formula un *Proyecto de Integración de Niños con Necesidades Educativas Especiales*. Desde el Departamento de Orientaciones Especiales (DOE) de la escuela se estableció un nexo con diferentes escuelas especiales de la ciudad, junto con las cuales se seleccionaba a un alumno para jardín y un alumno para primaria. Se tenía en cuenta para esta selección qué tipo de discapacidad tenía la persona y cómo se

¹⁴ La presente información fue recopilada a partir de la guía de tiempo que se expone en el Museo de la escuela, de la experiencia personal como trabajadora de la institución y, fundamentalmente, del testimonio de la Profesora Violeta Pesci quien se desempeñara como maestra, secretaria docente y vicedirectora de la escuela hasta hace unos años.

desarrollaba su educación en la escuela especial. Estos alumnos eran recomendados por la escuela especial a la que asistían, sus familias daban el consentimiento para que los niños pasaran a ser alumnos de la EGJVG y en los cursos en los cuales eran asignados, se restaban cinco vacantes; es decir, se formaban cursos de veinticinco alumnos, cuando uno de ellos era una persona con discapacidad.

En estos primeros años, en general se seleccionaban personas con discapacidades relacionadas con lo motriz o lo visual. Muchos eran alumnos del Instituto Galeano. En el año 2005, a diez años de implementado el *Proyecto* se realizan en la escuela unas jornadas de evaluación, para reflexionar con las docentes sobre el trabajo desarrollado hasta entonces con niños con discapacidad. En estas jornadas, si bien se manifestó conformidad con el trabajo generado hasta el momento, se planteó tanto posibilidad de modificar la modalidad de ingreso de los niños con discapacidad como la necesidad de comenzar con un recorrido de capacitación docente, y de reflexión y revisión al respecto.

Por otra parte, en el *Plan Estratégico 2004/2007* presentado por la presidencia de la Universidad se empieza a hablar de inclusión. Por una parte, se hace referencia a “una universidad inclusiva que asuma un rol protagónico en la construcción de una sociedad en la que la educación, el conocimiento y los demás bienes culturales se distribuyan democráticamente” (p. 35) y que posteriormente plantea la orientación de los mecanismos de ingreso a la UNLP hacia un perfil inclusivo. De este modo, las autoridades de la escuela proponen en 2008 –y se aprueba ese mismo año– que los niños con discapacidad compartieran el mismo sistema de ingreso que los demás niños. Es decir, tal como sucede hasta el día de hoy, todos los niños se pueden inscribir para participar del sorteo de ingreso en las mismas condiciones. Ya no se seleccionan niños con discapacidad, ni se restan cupos cuando hay niños con discapacidad en un aula, ni se restringe el número de niños con discapacidad que pueden ingresar en la escuela. Todo el ingreso se realiza a través del sorteo y en la escuela se trabaja en función de la inclusión de todos los alumnos que ingresan, atendiendo a su diversidad y promoviendo prácticas inclusivas y participativas.

Tanto en el *Proyecto Académico y de Gestión 2018-2022* como en el del período 2022 - 2026 del actual Equipo de Gestión de la institución, a partir de una cita de Verónica Grimaldi (2015), que afirma que todos los alumnos aprenden juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales,

incluyendo a aquellas personas que tienen discapacidad, se plantea que “Para lograr una inclusión real, es necesario comprender que no se trata de que todos los alumnos y las alumnas aprendan lo mismo, del mismo modo y al mismo tiempo. Incluir implica transformar la propuesta pedagógica y didáctica para dar respuesta a las necesidades educativas de cada uno de los niños y las niñas, de manera que todos puedan aprender” (p. 5). Cabe destacar que al referirse a *cada uno de los niños y las niñas* se da cuenta de un trabajo singular en el que se considera a cada alumno, su situación, sus particularidades, dentro del contexto común, compartido, de la escuela. Con este trabajo, que se posiciona entre lo común y lo singular, se apunta a una inclusión plena. Sabiendo que se trata de un trabajo que requiere de continuidad en el tiempo y de revisión constante. Luego, también se manifiesta entre los propósitos del Proyecto 2022 - 2026: “Garantizar el goce del ejercicio del derecho a la educación para todas las personas con énfasis central en las personas con discapacidad, por la sistemática segregación y exclusión a la que fueron y aún hoy son expuestas” (p. 15).

Actualmente la escuela dispone de diferentes dispositivos y cargos que se fueron diseñando a lo largo del tiempo y se continúan repensando día a día. Además de las maestras de grado, están las figuras de maestras adjuntas, maestras de apoyo, maestras de acompañamiento pedagógico –estas vinculadas exclusivamente a los grados donde asisten niños con discapacidad–, coordinadoras de área, psicólogas, que trabajan cotidianamente en equipo tanto con todos los grados. Además, en la escuela se promueven de manera sostenida, diferentes espacios de formación, capacitación, reflexión e intercambio en función de consolidar un enfoque inclusivo por parte de las docentes y demás profesionales que integran los equipos de trabajo.

Podemos observar, entonces, un largo recorrido que continúa, en función de brindar una educación inclusiva dentro de la institución. Por este motivo, consideramos que sería pertinente iniciar un camino de trabajo con las familias que esté planificado a nivel institucional y que tenga como objetivo evitar que alumnos y familias egresen de la escuela reproduciendo miradas discriminatorias sobre las personas con discapacidad.

INDAGACIÓN ACERCA DE LOS ENFOQUES E IDEAS SOBRE LA DISCAPACIDAD QUE TIENEN LAS FAMILIAS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Para relevar las miradas sobre la discapacidad que tienen las familias de alumnos egresados, realizamos una encuesta a diferentes familias cuyos hijos egresaron en el año 2019 y en el año 2022. Las preguntas se enviaron por whatsapp y las familias respondieron de manera escrita.

A continuación compartimos las preguntas formuladas a las familias.

- Preguntas formuladas a las familias de compañeros con discapacidad:

1- ¿Se trató desde la escuela el tema de la discapacidad con las familias de todos los alumnos?

2- Si la respuesta es afirmativa, ¿de qué manera y en qué oportunidades? Si la respuesta es negativa, ¿piensa que podría tratarse en los próximos años con otros grupos?

3- ¿Cómo fue la experiencia durante la Escuela Primaria de su hija/o en relación con haber tenido un/a compañero/a con discapacidad?

- Preguntas formuladas a las familias de niños con discapacidad¹⁵:

1- ¿Se trató desde la escuela el tema de la discapacidad con tu familia? ¿Cómo?

2- ¿Se trató desde la escuela el tema de la discapacidad con las familias de todos los alumnos?

3- ¿Cómo fue la experiencia durante la Escuela Primaria de su hijo con respecto a sus maestras y profesores, con respecto a sus compañeros, con respecto a los aprendizajes?

En total, enviamos la invitación a participar a cuarenta y tres (43) familias de las cuales respondieron veintidós (22), que tomaremos en el análisis de los resultados como el cien por ciento.

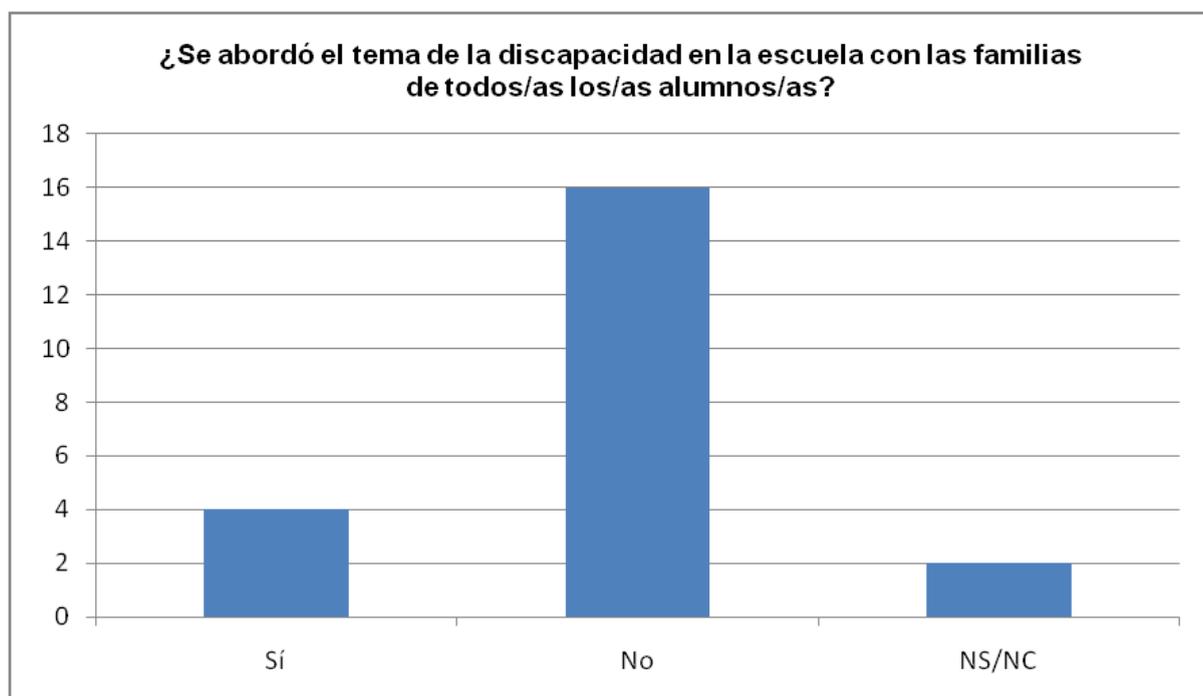
RESPUESTAS Y ANÁLISIS

Del total de familias participantes, dieciséis (16) respondieron que no se abordó el tema de la discapacidad. Cuatro (4) familias respondieron que sí se abordó, aunque

¹⁵ De las dos familias invitadas a participar, sólo una respondió el formulario.

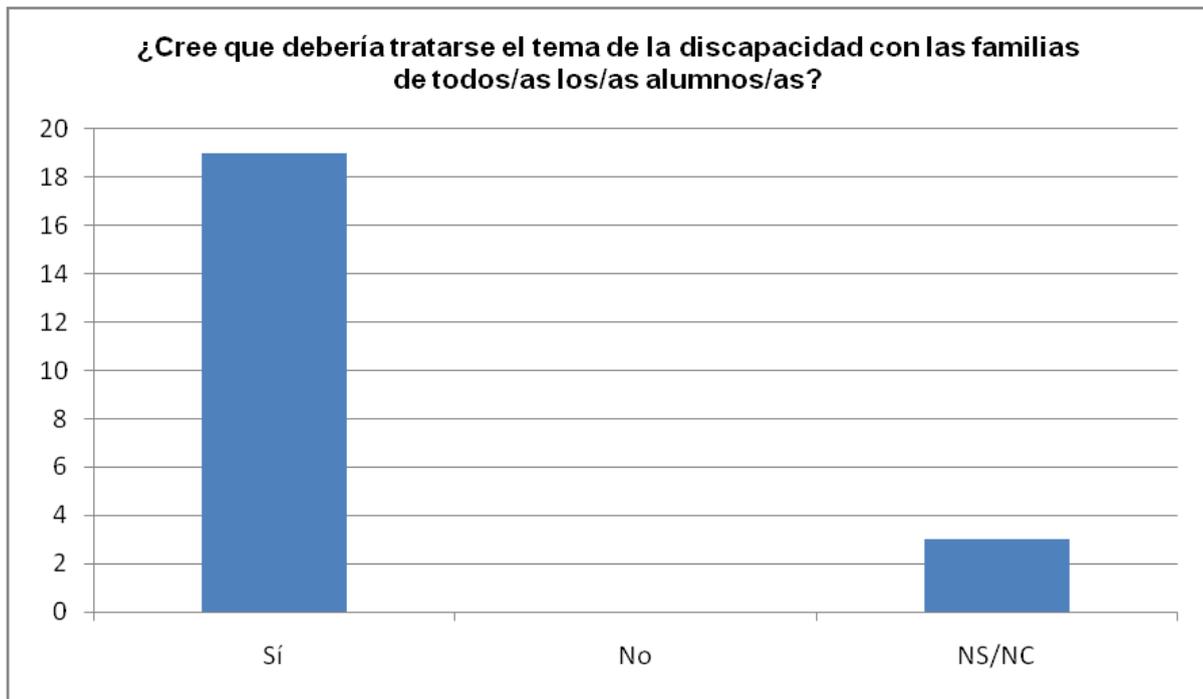
de estas cuatro respuestas, una hace referencia al tratamiento en clase con los estudiantes y no al tratamiento con las familias, como intentamos indagar en la pregunta; otra plantea que si bien no hubo jornadas específicas, al haber un niño con discapacidad en el curso, el tema estaba presente de manera transversal. En el mismo sentido, en otra respuesta la familia plantea que se trató el tema porque tenían un compañero, pero que las familias no tenían información. Por último, la cuarta respuesta que plantea que sí se trató el tema es la respuesta de la mamá de un niño con discapacidad que plantea que, si bien a su familia se la convocó en reiteradas oportunidades para conversar sobre su hijo, el tema no se trató con las familias de todos los alumnos. Por último, dos (2) familias no respondieron el formulario sino que hicieron un comentario relacionado con el tema de la discapacidad y nada más. Estas dos familias están representadas en los porcentajes como “No sabe/no contesta”. De todos modos, es pertinente incluir sus respuestas para el análisis del enfoque sobre la discapacidad que manifiestan.

Estas cantidades se ven reflejadas de la siguiente manera:



Luego, diecinueve (19) respondieron que creen que sí se debería abordar el tema desde la institución mientras que tres (3) no contestaron. De estas tres, una hace

referencia nuevamente a cómo fue el tratamiento del tema en el grado de su hija, mientras que las otras dos (2) son las respuestas que no respondieron al formulario.



En principio, nos parece necesario destacar la manifestación de las familias respecto de la necesidad de que se trate el tema en la escuela. Además del alto porcentaje, compartimos algunas de sus fundamentaciones a las respuestas positivas:

“Por supuesto es un tema que debe tratarse desde la escuela, los padres no sabemos muchas veces como resolver situaciones e inquietudes que transitan nuestros niños en la escuela en relación a este tema”.

(Mamá de A)¹⁶

“Estaría bueno que se pueda tratar el tema desde la escuela, principalmente para contarnos cómo se vive y cómo se trabaja dentro de la institución, principalmente para orientarnos a las madres y los padres”.

(Mamá de B)

¹⁶ Para preservar la identidad tanto de los alumnos como de sus familias, los nombraremos consecutivamente con letras.

“Me parece que explicarnos al resto de los papás como debe ser el manejo con respecto a las discapacidades de la integración sería mucho más fácil para todas las partes. No quedaría al libre criterio de cada persona”.

(Mamá de C)

“Consideramos que sí se debería tratar, o debería existir un espacio donde se abarquen estos temas ya sea con las familias o con los alumnos/as. Ya que nosotros ante estas situaciones nos tuvimos que informar vía internet, para poder explicar a D. sobre estos temas. Estaría bueno que se implementen espacios donde se puedan explicar estas cosas, y hacer énfasis en que no hay que discriminar, ni dejar en soledad a estos compañeros/as. Siempre que da charlas la escuela, de determinados temas, los/as alumnos/as vienen con una buena información, que les sirve para el día de mañana, tanto para el ambiente educativo como para el ambiente exterior, y les dan una base de cómo tienen que enfrentarse tanto en la sociedad como con los sujetos. Por ende, consideramos que si la institución brindaba información extra sobre las discapacidades, íbamos a estar más al tanto de lo que le pasaba a sus compañeros/as. (...) Lo que sí consideramos es que tiene que haber más información de parte de la institución ya que de por sí hay una base en la casa, pero que no tiene tanta relevancia como sí la tendría, si la escuela aportará información ya que vienen de profesionales, por ende debería implementar”.

(Mamá de D)

“Pienso que sería muy enriquecedor para toda la comunidad que se tratara institucionalmente el tema, para poder conocer y compartir herramientas para mejorar la calidad de la trayectoria del niño con discapacidad en relación a sus compañeros, para que puedan compartir más espacios y no solo el escolar, etc.”

(Mamá de E)

Una lectura atenta de estos testimonios nos permitirá ver que las propias familias plantean que no tienen herramientas para abordar el tema con sus hijos, que recurren a búsquedas personales de información y que termina dependiendo del criterio de cada una. Estas familias conocen los modos de trabajar de la escuela y tienen en claro el compromiso y la responsabilidad que asume la institución frente a

la tarea educativa, por ese motivo expresan que sería más confiable o más seguro, incluso necesario, que sea la escuela a través de las profesionales trabajadoras quien proporcione este tipo de información. El hecho de tratar institucionalmente el tema, dice una mamá, implica “conocer y compartir herramientas”. En concordancia con lo que plantea el Diseño Curricular para el Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires sobre la necesidad de que las instituciones educativas intervengan en la construcción, las disputas y la reflexión sobre los cambios culturales necesarios.

En sintonía con estas respuestas, la mamá de F, un niño con discapacidad, responde: *“Que yo sepa, no, no se trató el tema de la discapacidad con las familias de todos/as los alumnos/as. En el caso de mi familia, esto comenzó en 2011, salita de 4 años, quizá ahora se enfoque de otra manera. Pero considero fundamental que las familias y los compañeros/as del niño con discapacidad estén al tanto de la situación”*. De este modo, no sólo habilita la intervención de la institución con las demás familias sino que además la considera necesaria.

Por otra parte, es fundamental también detectar y analizar algunas de las representaciones culturales sobre discapacidad que aparecen en estas respuestas iniciales, sobre las experiencias de los niños, desde la perspectiva de sus familias.

Cabe aclarar que no explicitamos en cada respuesta citada el hecho de que no se enmarque en el modelo social o que no se centre en la persona como la depositaria del problema, dado que de todas las respuestas obtenidas, ninguna fue fundamentada desde ese modelo y casi todas dan cuenta de un enfoque de las personas con discapacidad desde el déficit y/o desde la “problemática personal”.

En principio, merece especial atención lo expresado por una de las mamás que decidió no responder a las preguntas enviadas:

“Bueno, yo creo que G tuvo un compañero con dificultades de conducta al cual acompañó bastante, pero no con discapacidad”.

(Mamá de G)

En esta respuesta, podemos interpretar una negativización de la discapacidad y la consecuente negación de ese rasgo de la identidad de un niño. Pero además, a partir de ese rechazo de la palabra discapacidad, la misma se ve reemplazada por un eufemismo que no deja de ser negativo: “dificultades de conducta”. Esta descripción ubica al alumno en el rol de niño que se porta mal, desde una lógica

adultocentrista, obviamente, a la vez que se niega u oculta otra serie de características del niño. Se refuerza una definición negativa y se reduce y condena al niño a eso.

Otra mamá plantea que informar y enseñar sobre discapacidad a todos permitiría acompañar a los niños porque “muchas veces no saben cómo desenvolverse o tratarlo” al compañero con discapacidad. En este comentario, podemos detenernos en dos cuestiones. En principio, el decir que muchas veces los niños no saben *cómo tratarlo* tiene como consecuencia el comentario en la familia, la pregunta, y la intervención de la familia, aunque nunca es malintencionada, puede proponer miradas desde la lástima o desde la desvalorización, que a la larga, consolida el capacitismo. Es decir, que reproducen culturalmente las miradas deficitarias sobre la discapacidad.

Por otra parte, trabajar con las familias y niños con y sin discapacidad en el sentido y con el enfoque propuestos, podría implicar no sólo el saber cómo desenvolverse respecto del compañero con discapacidad sino también respecto de otras personas con discapacidad que los niños y sus familias pudieran encontrarse en otros contextos, lo que podrá contribuir con el necesario cambio de paradigma sobre la discapacidad.

Del mismo modo, el papá de H plantea que *“Desde nuestra familia siempre se le pidió a nuestro hijo, que sea muy respetuoso con ese compañero y que sea solidario, que sea un “compañero”. Nunca nos refirió una queja o un comentario de mal gusto, al contrario nos contó cuales eran las limitaciones de ese compañero y lo charlamos siempre con respeto”*. En este testimonio podemos observar claramente que el papá destaca el respeto y la solidaridad hacia el compañero como valores que considera positivos y que intenta promover en su hijo, aunque de todos modos habla de limitaciones como forma de nombrar, con todo lo que ese concepto puede tener como correlato, pensando también en cómo se puede relacionar con los valores destacados.

Para finalizar este breve análisis, compartimos la siguiente afirmación:

“Creo que debería seguir trabajándose buscando estrategias para que podamos entre todos acompañar a las familias que lo requieran”.

(Mamá de I)

Este testimonio da cuenta de una concepción asimétrica de las relaciones entre quienes necesitan ser acompañados y quienes pueden acompañar. La afirmación deja traslucir que, en ese saber convencional, las familias con discapacidad son las que requieren ser acompañadas y las familias sin discapacidad las que pueden acompañar. En correspondencia con esto, que las personas con discapacidad necesitan ser acompañadas por personas sin discapacidad, excluyendo la posibilidad de un acompañamiento mutuo. No se supone la posibilidad de *dependencia recíproca* que viene a plantear que todas las personas (con y sin discapacidad) interdependemos de otras y que todas aportamos a las demás personas; es decir, que todas las personas establecemos *redes de cooperación social* (Kaniuka, 2021).

Estas respuestas dan cuenta de que los enfoques sobre la discapacidad de las familias de la comunidad educativa siguen situados tanto en la perspectiva emotiva como en la medicalizada (paradigmas de la prescindencia y la medicalización), perspectivas que deben ser superadas.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A continuación, proponemos el diseño de un dispositivo de acompañamiento a largo plazo tanto para familias con discapacidad como para familias sin discapacidad, es por eso que, si bien es posible prever algunas acciones e intervenciones, las mismas serán modificables o diseñadas de acuerdo a las características y necesidades de los distintos grupos y sujetos.

Presentamos, entonces, una serie de situaciones estructurales del dispositivo:

- Reuniones individuales con familias con discapacidad.
- Reuniones grupales entre familias con discapacidad.
- Reuniones, talleres o encuentros planificados junto con las familias con discapacidad. Estos se diferenciarán entre encuentros sólo destinados a adultos y otros incluyendo a las familias o grupos de afecto en su totalidad.

A continuación describimos y fundamentamos algunas cuestiones respecto de cada tipo de intervención mencionada anteriormente.

Sobre las reuniones individuales con familias con discapacidad:

Estas reuniones son iniciales del dispositivo y se sostienen a lo largo del mismo. Se plantean de forma individual con cada familia y están pensadas a modo de entrevistas. Sobre esta estrategia metodológica en particular nos posicionamos de acuerdo a Arfuch (1995) en *La entrevista, una invención dialógica*, donde el autor se remite a la Antigua Grecia y al método socrático en particular, asociando a la entrevista con “la conversación con un otro como posibilidad de acceso al conocimiento” (p. 23). Siguiendo esta idea, adoptamos aquí la definición de *entrevista cualitativa en profundidad* que plantean Taylor y Bodgan (1987):

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, sus experiencias o situaciones, tal como las expresan sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de un intercambio entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. (...) El rol [del investigador] implica no

sólo obtener respuestas, sino aprender también qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (p. 101)

Podemos decir entonces, que estas entrevistas comparten características con la *conversación* en tanto:

La conversación es una tensión permanente entre diferentes modos de pensar y de pensarse, de sentir y de sentirse, de decir y de decirse, de escuchar y de escucharse: hay disonancias, desentendimientos, incomprensiones, afonías, imposibilidades, pérdidas de argumentos, tiempos desiguales, preguntas de un solo lado, respuestas que no llegan. Pero tal vez eso mismo sea una conversación y quizá por ello es que no podemos hacer otra cosa que seguir conversando. (Skliar, 2001, p. 66)

En este sentido, la discapacidad, tema que nos convoca, implica esa tensión permanente de la que habla Skliar y, por lo tanto, permite la conversación.

Entonces, en lugar de proponer un listado de preguntas, exponemos una serie de temas a abordar que serán la base de las entrevistas y conversaciones. A través de estos temas intentaremos abordar todos los aspectos que nos interesan de acuerdo con la posibilidad de generar contextos que habiliten el cambio de paradigma sobre la discapacidad en la comunidad educativa¹⁷. Además, en el marco de los encuentros con los informantes, es posible que surjan narrativas sobre hechos puntuales, dado que toda experiencia, para ser contada, adquiere una forma narrativa y la entrevista es, precisamente, una fuente a través de la cual se pueden documentar narrativas (Legarralde, 2019a y Legarralde, 2019b).

Mencionamos entonces algunos temas o cuestiones que proponemos abordar en estos encuentros, prioritario escuchar a las familias, saber qué tienen para decir. Nos proponemos entonces indagar sobre:

- Cómo recibieron la información de que tienen un hijo con discapacidad.
- Qué información tenían y qué información tienen sobre la discapacidad.
- Qué recorridos/caminos han seguido y siguen actualmente.

¹⁷ Por último, consideramos necesaria también, la presentación de la autora de este trabajo como mamá de un niño con discapacidad, dado que se da en su persona, una doble adscripción o doble implicancia que, como expresa Mirian Cinquegrani (2021) “me pone en un lugar privilegiado y a la vez responsable (...) en cuanto a la producción de un conocimiento del que soy parte y que me implica biográficamente” (p. 39).

- Cómo piensan a sus hijos con discapacidad.
- Cómo es la relación con otras familias.

También daremos importancia a otros temas que surjan en la conversación.

En cada uno de los encuentros iniciales será expuesto brevemente el motivo de la investigación y el tipo de acompañamiento que está previsto para las familias de los distintos cursos donde concurren niños y niñas con discapacidad.

Las reuniones serán grabadas con el fin de poder recuperar la información de interés sobre los siguientes temas, aunque no descartamos que se incluyan otros: representaciones culturales sobre la discapacidad que tienen las familias, enfoques, experiencias en diferentes ámbitos, sentipensares respecto de sus hijos y respecto de sus hijos en relación con otros.

Sobre las reuniones grupales entre familias con discapacidad

Escuchar a las familias sigue siendo una cuestión central para estos encuentros pero en estas instancias intentaremos que las familias puedan compartir experiencias, encontrar puntos en común, establecer lazos entre ellas, acompañarse y poder pensarse como colectivo dentro de la escuela proyectando vínculos con otras familias.

Proponemos una participación activa de las familias con discapacidad de acuerdo a lo establecido en las normativas, pero también teniendo en cuenta experiencias anteriores de familias con discapacidad ya en lucha, que en reiteradas oportunidades hablan de “intervenir con el fin de gestar un cambio en el imaginario social acerca de las personas con discapacidad” (Cinquegrani, p. 164).

Sobre las reuniones, talleres y encuentros entre familias con discapacidad y sin discapacidad.

Si bien es necesario ser más flexible en la descripción de su diseño ya que serán planificadas en un desarrollo conjunto con las familias con discapacidad, es posible mencionar que el principal objetivo de estos encuentros es favorecer el cambio en las representaciones sociales y culturales sobre la discapacidad hacia un enfoque desde el Modelo Social y con perspectiva de Derechos Humanos.

ALCANCE: QUIÉNES

Actualmente¹⁸ concurren a la escuela aproximadamente 18 niños/as con discapacidad¹⁹. Si pensamos que estos alumnos estarán distribuidos en aproximadamente diez grados²⁰, podemos plantear que el proyecto de intervención tendrá un alcance de alrededor de un 33% de la comunidad educativa, considerando tanto a los alumnos como a sus familias²¹.

TIEMPO PREVISTO PARA EL DESARROLLO DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN

Estimamos adecuado el desarrollo del proyecto por un mínimo de seis (6) años. Consideramos que este es un período de tiempo apropiado ya que da la posibilidad de acompañar al menos a los grupos que ingresan a primer grado durante toda la escolaridad, mientras que el resto de los grupos serán acompañados el tiempo que les quede de permanencia en la escuela.

ÚLTIMAS CONSIDERACIONES

Creemos que es imprescindible que las maestras y psicólogas de los grupos, como también profesores y otros profesionales y docentes que se desempeñan en la institución se impliquen en el proyecto con el objetivo de deconstruir las miradas, ajenas y propias, sobre la discapacidad.

Además, consideramos que sería valiosa y necesaria la mirada y la supervisión sobre la implementación de este dispositivo de intervención por parte de la Comisión Universitaria de Discapacidad de la Universidad Nacional de La Plata.

¹⁸ Consideramos el año 2023.

¹⁹ A partir de la consulta de algunas compañeras sobre si considerábamos niñas/os con discapacidad a quienes tenían CUD estrictamente, a quienes tenían diagnóstico, a quienes tenían Maestra de acompañamiento pedagógico y Planes académicos particulares, a quienes tenían Acompañante terapéutico o qué condiciones tenían que cumplir, es necesario aclarar esta cuestión nuevamente. En principio, enfatizar que ni la palabra discapacidad ni la condición de cada persona son consideradas como algo negativo y se intenta revertir o desarticular esa negatividad que conllevan en el imaginario social. Luego, para definir a qué alumnos consideraremos en este grupo, vamos a utilizar la definición de la Convención. Es decir, consideramos a la discapacidad como resultante de la interacción entre las personas con deficiencias -físicas, mentales, intelectuales o sensoriales- y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Preámbulo inc. e; Art. 1).

²⁰ Los números son aproximados por la cantidad de ingresantes en primer grado.

²¹ No descartamos a futuro, extender el proyecto al 100% de la comunidad educativa.

PALABRAS FINALES

A lo largo de este trabajo hemos realizado una exposición de los diferentes modelos y concepciones sobre la discapacidad, posicionándonos con convicción desde el Modelo Social con perspectiva de Derechos Humanos. Así mismo, hemos analizado numerosos testimonios que dan cuenta de que persiste de una manera hegemónica la mirada desde los que, teóricamente, se denominan Modelo de Prescendencia y Modelo Médico de la discapacidad, y que Mareño Sempertegui formula como *perspectiva emotiva* y *perspectiva medicalizada* de la discapacidad.

Los testimonios recogidos y analizados son presentados en el contexto de una escuela que tiene una amplia trayectoria recorrida en función de la promoción de una Educación Inclusiva. De todas formas, y aun contando con leyes y normas que promueven la mirada desde el Modelo Social, encontramos que la amplia mayoría de las personas entrevistadas da cuenta de una mirada que sigue posicionándose desde lo deficitario y desde el capacitismo. Por este motivo hemos propuesto un dispositivo de intervención que tiene como objetivo, por un lado, realizar un acompañamiento a las familias de niños con discapacidad con el objetivo de promover una mirada no deficitaria ni capacitista sobre sus propios hijos. Además, y con el mismo objetivo, proponemos también un acompañamiento a las familias de niños sin discapacidad en tanto consideramos que la posibilidad de un cambio de paradigma es posible si se realiza en todos los ámbitos sociales que habitan las personas con discapacidad. De este modo, la escuela como institución habitada de forma obligatoria por todas las infancias -y, por ende, también por sus familias- se convierte en un lugar que posibilita la llegada a un gran número de personas que conforman el contexto social de niños con discapacidad.

Por último, destacamos que numerosos colectivos de personas con discapacidad y también familiares de personas con discapacidad creemos necesario que se realicen diferentes intervenciones coordinadas desde el Estado, ya que más allá del avance logrado desde la normativa, en nuestra vida cotidiana y en diversos ámbitos encontramos, mayoritariamente, posturas, comentarios y miradas profundamente discriminatorias.

BIBLIOGRAFÍA

ANIJOVICH, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.

ARFUCH, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.

CAVALLO, M., PACECCA, I. y MINIERI, S. (2013). *Asegurando el acceso a la educación inclusiva a través del acceso a la información pública*. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles.

CINQUEGRANI, M. A. (2021). *Entre la resistencia, el amor y la esperanza: familias, discapacidad y educación inclusiva*. Buenos Aires: Biblos.

COBEÑAS, P. (2015). *Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires*. Tesis de magistratura. UNLP, FaHCE. Disponible en:

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1206/te.1206.pdf>

COBEÑAS, P., y GRIMALDI, V. (2021). Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha, y M. Escobar (comps.), *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. La Plata: EDULP.

KANIUKA, A. (2021). Independencia y autonomía. En Manifiesto de la Barra Disca Nuestramericana. Disponible en:

https://www.youtube.com/watch?v=hxikG-b-luU&t=15s&ab_channel=LaBarraDiscaNuestramericana

LEGARRALDE, M. (2019a). Experiencias Docentes. [Seminario Docencia, Experiencia y Narración. Los Problemas de la Transmisión]. Especialización en Pedagogía de la Formación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

LEGARRALDE, M. (2019b). Narrativas docentes. [Seminario Docencia, Experiencia y Narración. Los Problemas de la Transmisión]. Especialización en Pedagogía de la

Formación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

MAREÑO SEMPETEGUI, M. (2012). El saber convencional sobre la discapacidad. En M.E. Almeida y M. A. Angelino (comps.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná: Facultad de Trabajo Social, UNER.

MCRUER, R. (2021). *Teoría crip. Signos culturales de lo queer y de la discapacidad*. Madrid: Kaótica.

NICASTRO, S. (2018). Escuela e inclusión: una relación que interpela escenarios y contextos. En Norma Filidoro et al (comp.), *Miradas hacia la educación inclusiva. II Jornada de Educación y Psicopedagogía*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

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

ROSATO, A. et al. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. En *Ciencia, Docencia y Tecnología N° 39* (p. 87-105). Paraná: UNER.

SANDOVAL MENA, M., SIMÓN RUEDA, C. y ECHEITA SARRIONANDIA, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Madrid: Síntesis.

SIEDE, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

SKLIAR, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. En *Orientación y sociedad*, Vol. 8. La Plata: Facultad de Psicología, UNLP.

SKLIAR, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.

TRAVESANI, D. A. (2021). *Me proclamo disca, me coronó renga*. Rosario: Insomnes.

VENTURIELLO, M. P. (2016). *La trama social de la discapacidad: cuerpo, redes, familiares y vida cotidiana*. Buenos Aires: Biblos.

DOCUMENTOS Y NORMATIVA

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Naciones Unidas (2008). En Argentina, Ley 26.378.

Diseño Curricular para la Educación Inicial (2008). Provincia de Buenos Aires: Dirección de Cultura y Educación.

Diseño Curricular para la Educación Primaria (2008). Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

Ley de Educación Nacional (2006), Ley 26.206.

Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva (2016). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas.

Plan Estratégico 2004-2007. Universidad Nacional de La Plata. Prof. Arq. Fernando Tauber.

Proyecto Académico y de Gestión 2018-2022. Escuela Graduada Joaquín V. González, UNLP. Prof. María Celeste Carli.

Proyecto Académico y de Gestión 2022-2026. Escuela Graduada Joaquín V. González, UNLP. Prof. María Celeste Carli.